



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ



ПОРІВНЯЛЬНА
ПРОФЕСІЙНА
ПЕДАГОГІКА

7(1)/2017

Науковий журнал

Англо-українське видання

Київ – Хмельницький
2017

Порівняльна професійна педагогіка № 1 (Т. 7), 2017 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – 164 с.

Публікацію англійської онлайн-версії журналу «Порівняльна професійна педагогіка» здійснює видавництво De Gruyter Open (Німеччина)
<http://www.degruyter.com/view/jrpp>
Журнал включено до 23 міжнародних наукометричних баз (Cabell's directory, EBSCO, Discovery Service, Google Scholar, WorldCat та ін.)
Включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (Наказ МОН № 54 від 25.01.2013)
Офіційна веб-сторінка журналу:
<http://khnu.km.ua/angl/j/default.htm>

Засновники:

Національна Академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Хмельницький національний університет
Центр порівняльної професійної педагогіки

НАУКОВА РАДА

Голова:

Кремень В. Г. – д. філос. н., проф., дійсний член НАН і НАПН України, Президент НАПН України

Члени:

Матвієнко О. В. – д. пед. н., проф., Київський національний лінгвістичний університет

Ничкало Н. Г. – д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, акад.-секр. Від-ня проф. освіти і освіти дорослих НАПН України

Скиба М. Є. – д. тех. н., проф., чл.-кор. НАПН України, ректор Хмельницького національного університету

Хомич Л. О. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Бідюк Н. М. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

Заступник головного редактора:

Авшенюк Н. М. – д. пед. н., с. н. с., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Відповідальний секретар:

Садовець О. В. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

Технічний секретар:

Комочкова О. О. – викладач, Хмельницький національний університет

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Десятов Т. М. – д. пед. н., проф., Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Жуковський В. М. – д. пед. н., проф., Національний університет «Острозька академія»

Козубовська І. В. – д. пед. н., проф., Ужгородський національний університет

Лещенко М. П. – д. пед. н., проф., Ін-т інформ. технологій та засобів навчання НАПН України

Лук'янова Л. Б. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Огієнко О. І. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Петрук Н. К. – д. філос. н., проф., Хмельницький національний університет

Пуховська Л. П. – д. пед. н., проф., Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

Семенов О. М. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Торчинський М. М. – д. філол. н., проф., Хмельницький національний університет

Третьюк В. В. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

Гуревич І. Р. – д. філол. наук, проф., дир. Інституту обробки знань Дармштадського технічного університету, Німеччина

Іванова С. В. – д. філос. н., проф., дир. ФДНУ «Інститут теорії та історії педагогіки РАО», Державний радник Російської Федерації I класу

Кішш Я. – д. психол. наук, проф., Дебреценський університет, Угорщина

Криньські А. – к. с., д. хабіліт., проф., ректор-засновник Полонійної Академії в Ченстохові, Польща

Норман Дж. – д. соц. р., проф., Університет Бригама Янга, США

Шльосек Ф. – д. хабіліт., проф., дир. Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки

імені Марії Гжегожевської, іноземний член НАПН України, голова наукового товариства «Польща–Україна», Польща

*Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 17801-6651Р від 29.03.2011*

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького національного університету
(протокол № 10 від 23.02.2017)*

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2017
© Хмельницький національний університет, 2017



**NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE
INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT EDUCATION**

**KHMELNYTSKYI NATIONAL UNIVERSITY
CENTER OF COMPARATIVE PROFESSIONAL PEDAGOGY**



**COMPARATIVE
PROFESSIONAL
PEDAGOGY**

7(1)/2017

Scientific Journal

English-Ukrainian Edition

Kyiv – Khmelnytskyi
2017

Comparative Professional Pedagogy (2017), Volume 7, Issue 1: Scientific Journal [Chief. ed. N. M. Bidyuk]. Kyiv–Khmelnyskiy : KhNU. – 164 p.

*The publication of English online version of the journal “Comparative professional pedagogy” is carried out by the publishing house **De Gruyter Open** (Germany)*

<http://www.degruyter.com/view/j/rpp>

The journal is abstracted and indexed in 23 international scientific services (Cabell’s directory, EBSCO, Discovery Service, Google Scholar, WorldCat etc.) Registered as a professional medium in Ukraine in “Pedagogical Sciences” field (Order № 54 as of 25.01.2013 of the Ministry of Education and Sciences of Ukraine)

*The official webpage of the journal:
<http://khnu.km.ua/angl/j/default.htm>*

Founders:

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Institute of Pedagogical and Adult Education
Khmelnyskiy National University
Center of Comparative Professional Pedagogy

SCIENTIFIC BOARD

Head:

Kremen V. G. – Dr. Sc. in Philosophy, Full Member of NASc and NAPS of Ukraine, President of NAPS of Ukraine

Members:

Khomych L. O. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Matviyenko O. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Kyiv National Linguistic University
Nychkalo N. G. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Full Member of NAPS of Ukraine, Academician Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education of NAPS of Ukraine
Skyba M. Ye. – Dr. Sc. in technology, Full Prof., Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Rector of Khmelnytskyi National University

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief:

Bidyuk N. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

Deputy editor-in-chief:

Avshenyuk N. M. – Dr. in Pedagogy, Senior Staff Scientist, the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Executive Secretary:

Sadovets O. V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Khmelnytskyi National University

Technical secretary:

Komochkova O. O. – Instructor, Khmelnytskyi National University

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Desiatov T. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., B. Khmelnytskyi Cherkassy National University
Kozybovska I. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Uzhgorod National University
Leshchenko M. P. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., the Institute of information technologies and education means of NAPS of Ukraine
Lukyanova L. B. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Ohiyenko O. I. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Petruk N. K. – Dr. Sc. in Philosophy, Full Prof., Khmelnytskyi National University
Pukhovska L. P. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., the University of Education Management of NAPS of Ukraine
Semenoh O. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Torchynskiy M. M. – Dr. Sc. in Philology, Full Prof., Khmelnytskyi National University
Tretko V. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University
Zhukovskiy V. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., National University “Ostrozka Academy”
Gurevych I. R. – Dr. Sc. in Philology, Prof., Director of Knowledge Processing Institute of Darmstadt Technical University, Germany
Ivanova S. V. – Dr. Sc. in Philosophy, Full Prof., Director of FSScO “Institute of theory and history of pedagogy of Russian Academy of Sciences”, 1st class State Counselor of the Russian Federation
Kiss J. – Dr. Sc. in Psychology, Prof., Debrecen University, Hungary
Krynski A. – Ks., Dr. hab., Full Prof., Rector Founder of Polonia University in Czestochowa, Poland
Norman J. – Dr. Sc. in Social Studies, Prof., Brigham Young University, USA
Shlyosek F. – Dr. hab., Full Prof., Director of the Institute of Pedagogy of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education, foreign member of NAPS of Ukraine, Head of scientific society “Poland–Ukraine”, Poland

*Certificate of the State registration of a published mass medium KB series № 17801-6651P as of 29.03.2011
Recommended for print by the decision of the Scientific Board of Khmelnytskyi National University
(Protocol № 10 dated 23.02.2017)*

© The Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine, 2017
© Khmelnytskyi National University, 2017



CONTENTS

Roman Gurevych, Maya Kademiya BLENDED LEARNING AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN FOREIGN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	7
Myroslava Vovk TRENDS IN FOLKLORE STUDIES DEVELOPMENT IN THE RESEARCH AND EDUCATION SPACE AT UKRAINIAN AND FOREIGN UNIVERSITIES.....	13
Victor Mozgovyi THE DIRECTIONAL SPECTRUM OF PEDAGOGICAL ACTION IN THE CONTEXT OF FOREIGN SCHOLARS' VIEWS	19
Olena Zhyzhko THE STIMULATION OF STUDENTS' INTEREST IN THE TEACHING BY COMPETENCY-BASED APPROACH: LATIN AMERICAN PERSPECTIVE	25
Ihor Kankovsky, Hanna Krasylnykova, Iryna Drozich COMPARATIVE ANALYSIS OF FUTURE COOKS' TRAINING IN VOCATIONAL INSTITUTIONS IN UKRAINE AND ABROAD	33
Teresa Janicka-Panek SELECTED INTERNATIONAL DEFINITIONS ABOUT YOUNG STUDENTS' LEISURE TIME: THEORETICAL AND PRACTICAL BACKGROUND IN POLAND ...	41
Iryna Androshchuk, Ihor Androshchuk PECULIARITIES OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS' TRAINING IN POLAND AND GREAT BRITAIN	48
Antonina Chychuk PROVIDING RETRAINING AND ADVANCEMENT TRAINING FOR PRIMARY/ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AT THE STATE LEVEL IN GREAT BRITAIN AND THE USA.....	53
Halyna Lysak, Olena Martynyuk THE NEW APPROACHES TO ORGANIZATION OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN UKRAINE AND ABROAD	58
Oleksandr Shumskyi THE PROBLEM OF LINGUISTIC SELF-EDUCATION IN WORLD THEORY AND PRACTICE (HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS)	65
Oksana Tovkanets FORMING PROFESSIONAL COMPETENCY OF EDUCATION MANAGERS IN CENTRAL EUROPEAN COUNTRIES	71
Olha Berladyn THE IMPORTANCE OF BRITISH TEACHING EXPERIENCE (LATE 20 TH – EARLY 21 ST CENTURY) FOR MODERN TRAINING OF UKRAINIAN PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN RURAL AREAS.....	77



Alyona Nakonechna THE ORGANIZATION OF FUTURE TRANSLATORS' SELF-DIRECTED LEARNING AT US UNIVERSITIES	83
Olena Gryvkova IMPLEMENTATION OF GENDER STUDIES RESULTS INTO TEACHER TRAINING IN GERMANY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES	91
Yevhen Bokhonko FOREIGN EXPERIENCE IN TRAINING FUTURE ENGINEERING EDUCATORS FOR MODELING TECHNOLOGICAL PROCESSES	98

ЗМІСТ

Роман Гуревич, Майя Кадемія ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ Й ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	106
Мирослава Вовк ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ В НАУКОВО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ І ЗАРУБІЖЖЯ	113
Віктор Мозговий ДИНАМІЧНИЙ СПЕКТР ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ У КОНТЕКСТІ ПОГЛЯДІВ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ	119
Ігор Каньковський, Ганна Красильникова, Ірина Дрозіч ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КУХАРІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ЗА КОРДОНОМ	125
Ірина Андрощук, Ігор Андрощук ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЛЬЩІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	134
Оксана Товканець ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ЦЕНТРАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ	140
Ольга Берладин ВАГОМІСТЬ ІДЕЙ БРИТАНСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ В МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ В УКРАЇНІ	146

ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ

Рецензія	152
Recenzja	154
ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ	156



DOI: 10.1515/rpp-2017-0001

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Full Member (Academician) of NAPS of Ukraine, **ROMAN GUREVYCH**
Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University
Address: 32 Ostrozkyi St., Vinnytsia, 21001, Ukraine

PhD in Pedagogical Sciences, Full Professor, **MAYA KADEMIYA**
Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University
Address: 32 Ostrozkyi St., Vinnytsia, 21001, Ukraine
E-mail: maj.kademija@gmail.com

BLENDED LEARNING AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN FOREIGN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ABSTRACT

The article characterizes one of the most promising models of blended learning in higher education institutions. The article describes the peculiarities of improving the education process, the formation of motivational and professional competency of future specialists as well as the usage of one of the models of blended learning – “flipped learning”, within which the personal-oriented approach is implemented and the interaction between teacher and student significantly increases. On the basis of the analysis of specialists’ training in higher education institutions in the USA, Germany, Austria, South Korea by means of the blended model with the usage of the “flipped” and ubiquitous learning, it has been found out that specialists’ training using these technologies will facilitate the absorption of significant amounts of information, the realization of individual and cooperative activities of students, teaching by project technologies that enables to develop communicative skills of students. All this makes it possible to train future specialists to work in the informational society in accordance with the requirements of labour market.

Key words: *e-learning, blended learning, competency, teaching methods, “flipped” learning, professional competency, project technologies, ubiquitous learning.*

INTRODUCTION

To find the ways to improve education in terms of significant increasing of amounts of information is an important issue to obtain competencies and possibilities of their usage in different conditions. Therefore, scientists, teachers and methodologists around the world are working on the problem of improving the process of their obtaining, transferring and absorbing. Educators have to solve one of the most important issues, namely, receiving a significant amount of knowledge during training in higher education institutions and in addition to that the main emphasis is transferred to a student. Classes in higher education institutions are mostly oriented toward a student as an active participant in the education process; therefore, there is problem of improving the forms, methods and means of training.

One of the promising models of learning is blended learning, which is called differently – hybrid learning, corporate learning, portion learning. However, regardless of the name, the essence of it is to combine elements of electronic and traditional learning that allows using the advanced learning technologies in the education process in higher education institutions without abandoning the traditional technologies and methods. This makes it possible to make the learning process more efficient and productive, to increase motivation and interest of students, to form professional competencies.



THE AIM OF THE STUDY

The purpose of the article is to examine the experience of the scientists from the USA, Germany, Austria, Canada, South Korea about the problem of blended learning in higher education institutions using the technology of “flipped” learning, ubiquitous learning as a promising model of training future specialists in higher education institutions.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The problems of training by means of blended learning in higher education institutions have been covered by scientists Ye. Andropov, V. Bykov, N. Dmitriievskaya, Yu. Kapustin, Ye. Konrakov, V. Kukhareno, M. Kurvits, O. Spivakovskiy, V. Tykhomirov; the usage of “flipped” learning has been considered in works of J. Bergmann and A. Sams (USA, 2000), J. Khandke, Ch. Shpannehel (Germany, 2008).

The implementation of ubiquitous learning in the education process of higher education institutions has been described by such scientists as B. Bruce, B. Cope, M. Kalantzis, D. Sung.

For the purpose of the study a set of such theoretical methods has been used: analysis, synthesis and generalization of scientific literature and Internet sources on the issue of future specialists’ training in higher education institutions with the help of the blended model.

RESULTS

Within today’s globalization and integration processes in education, as N. Nychkalo indicates, the burning issue is the interconnection of education systems of different continents, their multidimensionality, comparability and mutual recognition of the product – an individual who is trained for active highly professional activities in different spheres (Ничкало, 2010). Exactly the implementation of innovative approaches to the organization and learning process in higher education institutions will provide an opportunity to train competent highly professional specialists.

Our experience shows that blended learning is such an innovative model of specialists’ training.

Blended learning includes:

- classroom and extracurricular students’ independent work using a learning management system LMS, that is an information system used to create, collect, save and transfer the content;
- a wide range of educational materials;
- interactivity;
- control of students’ self-learning;
- flexible system of assessment of students’ achievements.

The practical reorganization of the models of blended learning as a tool to improve the modern education involves the creation of new educational methods based on the integration of traditional approaches to the education process.

In the activities of a modern educator the ability to organize networking community takes a special place, namely, the possibilities to use Web 2.0 and Web 3.0 services, such educational technologies as electronic learning (e-learning), mobile learning (m-learning), “flipped” training (f-learning), ubiquitous learning (u-learning) in professional activities. The most common of these are electronic, “flipped” and ubiquitous learning. We would like to consider these technologies within this paper.

“Flipped” learning is a kind of blended learning which proposes to change the traditional learning, work at home and in the classroom. Instead, students watch short video



lectures online – independently studying theoretical material, and all classroom time is used to do practical tasks, to discuss some issues of the course.

“Flipped” learning has a certain resemblance to forestalling self-study when students study new educational material before its presentation by a teacher in lectures or practical classes. The main difference is that in forestalling proactive independent work a student independently performs search and creative activities outside the classroom, while in “flipped” learning students learn new material by means of information and communication technologies (ICT) and the teacher virtually is present and controls this process (video explanations, test questions, etc.).

Thus, “flipped” learning is a pedagogical model where the typical presentation of a lecture turns into its discussion, during which projects, debates, practical tasks and others are discussed.

As it is known, the authors of the technology of “flipped” learning are teachers of Chemistry Aaron Sams and Jon Bergmann (USA). In 2008 they began to record videos of their lectures and offer the students to study them at home.

In 2010 Clintondale High School in Detroit (USA) became the first “flipped” school, which completely works on the principle of “flipped” learning.

The development of network learning and appropriate technologies led to the usage of online learning where the synchronous interaction is in real time and all members of the education process are using the joint service. It can be live video transmissions, conference calls, Skype or chat, webinars. The asynchronous communication includes: email, forums, blogs, Facebook, Twitter and other social networks.

What does “flipped” learning give? It has been found out that:

- firstly, it contributes to better understanding of educational material, significantly improves the interaction with a teacher and other students and develops critical thinking;
- secondly, the classroom time is rationally used.

Educational videos, interactive classroom work, observations – feedback, assessment are used for effective implementation of “flipped” learning. It is clear that each of these components requires the development of additional educational and test materials.

How is this process going on? Students receive educational materials that can be placed on You Tube, Web-portal or Web-sites containing the texts of lectures, electronic guides, video lectures. This allows each student to learn the theoretical basics of a subject in any place, time and own pace. During the class, the educator gives practical tasks and additional materials required. While doing the tasks the students work individually, in pairs or groups, and the teacher only consults, explains complicated issues and assesses the students. Consequently, the students from being passive listeners move to participate actively in obtaining knowledge and it allows to take the responsibility for their knowledge, to control the education process and as the final result to control their own success.

While getting ready with video educational materials a teacher should take the following into consideration:

- the duration of the video should be 5–7 minutes;
- the video must contain one or two questions (tasks);
- video explanation should be interactive.

In “flipped” learning not only video lectures play an important role. Reviewing of sites, blogs, presentations, projects on topics under discussion and others are of particular importance.

So, while studying the topic “Interactive Educational Technologies” the students during a Web-quest on the subject are discussing the issues of the interactive technologies of cooperative learning, such as the work in pairs, rotation in threes, two-four-all together;



and also the interactive technologies of group learning such as “brainstorming”, while teaching I study; situational modeling; controversial issues; information and communication technology of study and others.

The discussion of the technologies mentioned above is based on the examples in professional subjects, with corresponding traditions of using these technologies in the education process. The students offer their own critical attitude to solve the given problem.

Thus, while studying the issue of implementation of ubiquitous learning (u-learning) in higher education institutions the students participate in the project by means of the technology of Web-quest called “Ubiquitous learning”. During this project the students get acquainted with wireless educational technologies via Internet sources which are located on the site of this project, they do the tasks, answer the questions and it enables them to explore, discover and present the key information, to design and present it in the proper way and also to prove and defend their point of view.

Thus, while performing such activity the students are in the center of the learning, during which they use not only their knowledge, but also can further explore the issue, learn complicated material with the support of the teacher.

During this work the responsibility is assigned to a student, all students can control the process of mastering the educational material, assess the results.

The idea of “flipped learning” is practiced together with such a type of learning that has been carried out for over six years by the teachers of the department of innovation and information technologies in education in Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskyi Pedagogical University, namely, the students get acquainted with the new educational material previously at home which is located in electronic educational complexes, and then in class they consider problematic moments, consolidate the theoretical knowledge and develop practical skills. The assessment of mastering new educational material can be made, for example, by computer testing.

Currently 2/3 of educational material is studied by students independently, so it is important to use modern means of learning that makes it possible to absorb this amount of educational material and students can also develop stable practical skills that are difficult to implement by the traditional means of classical pedagogy. So, it is necessary to look for the ways of intensification of performance classes. The proposed “flipped learning”, in particular, rejects the traditional inefficient forms within the limited time in classes, such as students’ reports, frontal questioning, dictating of ready-made notes, watching movies, presentations and so on.

This approach enables students to view course materials repeatedly at any time. Also, having a blog on the web-page of a particular subject enables to ask your own questions in the comments and receive answers.

In order to identify students’ understanding of educational material at the beginning of the class, the teacher gives a number of questions, tasks that students have to answer. It gives the possibility to distinguish the questions that need to be scrutinized.

If there are electronic educational aids, the connection can be done to each video for a particular part of the guide and it can give students the opportunity to view video clips to each part of the guide many times.

Instead, the elements of cooperation education are introduced: a teacher acts as a colleague, a counselor. Students master the course material, largely through independent study that promotes cognitive activity and independence. The main elements of the proposed method are:



- the use of concise electronic aids, guides;
- preliminary familiarization of students with new educational material out of class;
- a brief explanation of the new educational material from the textbook in class;
- assessment of students' skills while they are performing practical tasks;
- to develop and check the skills based on the educational material in the current class;
- grading as combined point for the knowledge of the theory and practical skills;
- permission for students to use information materials during their work;
- introduction the means to prevent cheating;
- individual protection of students' practical papers;

The assessment is carried out at each session according to ECTS scale.

In the context of the “flipped learning” one can raise a question: how can students be interested in studying the educational material for the implementation when they perform common tasks not always well? Perhaps the only way to solve this problem is that video tutorials, video lectures or electronic guides used in this method should be interesting, rich and clear not only for teachers but also for students. The role of a textbook has changed fundamentally in the modern world today.

A textbook ideally should not only contain the actual material of the next lesson which, by the way, can be found anywhere on the Internet, but it should be interesting and understandable, it should correspond to the age peculiarities of information perception, take into consideration the interdisciplinary connections, contain videos and so on.

Electronic aids are very often composed by narrow specialists without consulting with programmers, designers, psychologists and without the level of educational achievement in other subjects taking into account. Therefore, it is important to create interactive electronic guides, to use sources of the Internet as well as to simulate the processes and phenomena that they consider.

In the process of using “flipped learning” by a teacher as an effective way to deliver the content he must be warned against the following errors:

1. 2 or 3 short videos are better than one long video during which the main purpose is lost. It should not take more than 10 minutes to watch one video, the connection must be done to the appropriate section.

2. In order to focus students it is necessary to pay special attention to the colors of images and questions.

3. Sessions should be of gradual continuous nature and answer the question: why are they actual, what questions should be answered.

4. Sessions should be well organized and effective. Multiple viewing video and an electronic text or electronic guide will facilitate the combination of course material with the reality.

5. Grading of the results in an electronic register or Google form will help to monitor students' achievements.

6. Connecting of the external resources such as videos, web-links, etc. will help to ensure that students will see the significance of the material which is being studied.

Thus, the term “flipped learning” is based on active learning, engaging students in joint activities, combined system of training, podcast. The value of it lies in the ability to use educational time for group sessions where students can discuss the content of a lecture, test their knowledge and interact with each other in their own practical activities. During the training sessions the teacher's role is to act as a tutor encouraging students to independent research and collaboration. Currently there is no common model of “flipped



learning”; it is a term that is widely used in reviewing records of lectures followed by discussion in the classroom. Short-term training video lectures allow students to move through a topic in the pace comfortable for them, focusing on those moments that cause some difficulties and skipping those ones they are already familiar with. This will help to ensure that the students come to the class prepared, have the opportunity to participate in creative projects, Blog-quests and others. The technology of “flipped learning” allows students to control fully the course of lectures, common performance of projects; it helps in social interaction among students facilitating the process of information perception. In this process teachers’ role and students’ role are changed placing the responsibility on the students and encouraging them to experiments. In this process there is a shift of priorities from simple presentation of educational material to work on its improvement.

CONCLUSIONS

Thus, the experience of the USA, Germany, Canada, Austria and other countries as well as our own in training future specialists in higher education institutions by means of the blended learning model with the usage of the technology of “flipped learning” and “ubiquitous learning” enable students to receive qualitative knowledge and skills, to solve problems independently, to take and defend their own point of view, to be ready for the implementation of independent research.

The prospects of further research are the implementation and adaptation of the blended model of learning using innovative technologies in training competitive specialists in higher education institutions.

REFERENCES

1. Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., Козяр, М. М. (2012). *Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців* [Information and Communication Technologies in Professional Education of Future Specialists]. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 380 p. (in Ukrainian).
2. Дмитриевская, Н. (2006). *Інновації в освіті Кореї через e-learning* [Innovations in Education of Korea Through E-learning]. Мир електронного обучения [E-learning world], No 6, pp. 20–23 (in Russian).
3. Курвиц, М. (2013). *Переворачиваем обучение. Часть первая : предпосылки модели обучения «перевернутый класс»* [We Flip the Learning. Part One: The Conditions of the Learning Model “A Flipped Class”]. Retrieved 17.11. 2016 from : http://edugalaxy.intel.ru/index/php?automodule=blog=blo-gid=28240_showentry=5351.
4. Ничкало, Н. (2010). Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: прогностичний аспект [Scientific and Methodological Support of Professional Education and Training: a Prognostic Aspect]. In: *Proceedings of the Reporting Scientific Conference on Scientific and Methodological Support of Professional Education and Training* (29.–31.03.2010). К. : ІПТО НАПН України, pp. 4–8 (in Ukrainian).
5. Zillion – Образовательный ресурс [Zillion – Educational Resource] (2013). *Blended learning: переход к смешанному обучению за пять шагов* [Blended Learning: Transition to Blended Learning in Five Steps]. Retrieved 05.11.2016 from : <http://zillion.net/ru/blog/375/blendedlearning-pieriekhod-kmieshannomu-obucheniuu-5-shagov>.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0002

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, **MYROSLAVA VOVK**
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine
Address: 9 M. Berlynskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine
E-mail: miravovk@mail.ru

TRENDS IN FOLKLORE STUDIES DEVELOPMENT IN THE RESEARCH AND EDUCATION SPACE AT UKRAINIAN AND FOREIGN UNIVERSITIES

ABSTRACT

Trends in development of folklore studies in the research and education space at Ukrainian and foreign universities have been analyzed. They are fundamentalization, synthesis of academic science and educational practice, professionalization, institutionalization, humanitarization, anthropologization, interdisciplinarity. It has been defined that in Ukrainian and foreign folkloristic discourse of the 20th – the beginning of the 21st centuries, folklore is studied through the prism of functional, communicative, anthropological, context-based approaches that is partially realized in the official definition of folklore according to the 1989 UNESCO Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore. It has been found out that while structuring the content of folkloristic disciplines as well as directing future specialists' researches the multivectoring of folklore studies allows instructors to use the achievements of folkloristic directions that were formed in historical retrospective and actively developed at the modern stage: linguofolkloristics, ethnomusicology, folk therapy (folk music therapy, fairytale therapy, folk dance therapy), etc. It has been justified that folklore studies in Ukrainian and foreign research and education space is being developed as an interdisciplinary science based on the historical and pedagogical experience and taking into account modern integration processes that define the problematics of the content of folkloristic, culturological training of future pedagogue-researcher who is to be educated as a man of culture, nationally aware and, at the same time, multicultural personality.

Key words: *folklore, folklore studies, university, trends, historical and pedagogical experience, interdisciplinarity, fundamentalization.*

INTRODUCTION

Transformational changes in modern educational space are connected with the need for forming a new type of future pedagogue-researcher – a man of culture, nationally aware and, at the same time, multicultural personality, a multiculturally sensible man. Consequently, education should adapt to modern sociocultural conditions based on the historically formed scientific experience and traditions of educational practice as well as take into account modern trends in development of certain scientific and educational fields in the international context. This problem is rather topical for folklore studies – the philological, culturological, humanitarian, anthropological science that studies folklore as a syncretic phenomenon of culture in its genre and specific variety, regional and international dimensions, defines methodological tools for analysis of folklore texts, explores the activity of well-known and unknown folklorists. In terms of university education, folklore studies as a science developed during 19th–20th centuries in Ukraine and abroad. Within universities scientific folklore schools appeared, traditions of interdisciplinary researches



on folklore developed as well as professional folklore foundations for training of future philologists, folklorists, culture experts, ethnographers were formed.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to analyze trends in development of folklore studies in the research and education space at Ukrainian and foreign universities based on taking into account theoretical and practical experience in the study of folklore traditions in terms of university education formed in historical retrospective and modern vectors in development of humanitarian, philological and anthropological scientific and educational fields.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

In Ukrainian and foreign folkloristic discourse of the 20th – early 21st centuries, folklore is studied through the prism of functional, communicative, anthropological, context-based approaches that is partially realized in the official definition of folklore according to the 1989 UNESCO Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore (UNESCO, 1989). Polish (J. Bartmiński, V. Krawczyk-Wasilewska), Ukrainian (V. Davydiuk, S. Hrytsa, O. Kychenko) and Russian (K. Chystov, B. Putilov,) scholars-folklorists and pedagogues scientifically justified these approaches. At the same time, the historical-pedagogical analysis of theory and practice of folklore studies at Ukrainian and foreign universities proves that in terms of interdisciplinarity and integration of sciences one can define leading trends in development of folklore studies in Ukrainian and foreign research and education space.

Based on the comparative analysis of main principles of culturological, axiological, systemic and multicultural approaches we can define leading trends in development of folklore studies in the research and education space at Ukrainian and foreign universities taking into account national and foreign achievements of humanitarian, philological, anthropological sciences and educational traditions.

RESULTS

The leading trend in development of modern higher education and, in particular, the folkloristic environment, is fundamentalization that, according to O. Meshchaninov, is regarded as an element of “proactive learning, i.e. the fundamental foundation for transition towards sustainable development” (Мещанинов, 2005). In the context of forming theory and practice of folkloristic studies, fundamentalization is a defining trend in the activity of Ukrainian and foreign universities. This is best illustrated by the development of folkloristic centers in Lviv and Kyiv as well as the forming of one in Cherkasy. The folkloristic center in Lviv is developed on the basis of ideas, theoretical and methodological approaches to the study of regional folklore, ethnomusicological problematics justified in works of scholars-pedagogues from Lviv University, namely, I. Denysiuk, A. Fisher, Ya. Holovatskyi, F. Kolessa, T. Komarynets, O. Ohonovskyi and others. Theories, conceptions, practical experience in exploring the folklore tradition by instructors from Kyiv University (V. Boiko, M. Dashkevych, L. Dunaievskyi, M. Hrytsai, O. Kotliarskyi, A. Loboda, M. Kostomarov, V. Peretts) is based on functional, context-based, anthropological approaches to the study of folklore.

In Poland there are certain scientific schools based on universities: Warsaw (the main directions of activity are based on the systematization folklore phenomena, study of the relations between folklore and literature as well as the history of folklore studies (the students of prof. Yu. Krzyżanowski)); Opole, headed by D. Simonides (its scientific interests consist in field-based collecting materials, publishing texts and studying folklore studies as an environment of social diagnostics); Wrocław (it studies the problems of historical semantics of culture, admits the complexity of methods and sources of



historical, sociological, philological type (the students of prof. C. Hernas); Lublin (it is engaged in analyzing the problems of linguistic stereotype, a cultural symbol, poetics of an oral text, narratology, a linguistic image of the world (the followers of prof. J. Bartmiński's ideas) (Бартминьский, 2004).

The fundamentality of scientific and educational traditions in the study of folkloristics is revealed in the context of synthesis of university education and academic science. In Ukraine the activity of academic folkloristic centers (the department of foreign and Ukrainian folkloristics at the Rylskyi Institute of Art Studies, Folkloristics and Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine, the department of folkloristics at the Ethnology Institute of the National Academy of Sciences of Ukraine, etc.) is directed at improving the system of future philologists and folklorists' folkloristic training; composing reference guides, monographs, recommendations on the activization of research activities, publishing periodicals in folklore and ethnography (such as "Narodna tvorchość ta etnologia" (Folk Art and Ethnology), "Folklorystychni zoshyty" (Folkloristic Notes), "Narodoznavchi zoshyty" (Ethnological Notes), "Mifologia i folklor" (Mythology and Folklore), etc.). In the Center of Folklore Typology and Semiotics at the Russian State University for Humanities, the training of future specialists is connected with research activities within a "live" folklore or academic-folkloristic environment (Российский государственный гуманитарный университет, 2017).

The trend of institutionalization is observed in functioning of folkloristic centers, namely, those establishments, institutions where folklore is studied in the context of different subfields (source criticism, textology, linguofolkloristics, ethnomusicology, etc.) in association with allied sciences, different types of art. As a result, they publish various periodicals, series of folkloristic works, collections of articles as well as organize international, all-Ukrainian, regional conferences on the problems of folklore studies, etc.

Ukrainian folkloristic centers include specialized departments at universities (the Filaret Kolessa Ukrainian folklore studies department at Ivan Franko National University of Lviv, the department of folklore studies at Petro Tchaikovskyi National Music Academy of Ukraine, the department of folklore music at Rivne State University of Humanities, etc.); academic centers; centers of folklore, laboratories at universities (the Center of Studies on Bukovyna at Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, the laboratory of Ukrainian folklore studies at Ivan Franko National University of Lviv, the Center of Ethnology in Cherkasy Region at Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, etc.). In addition, there is the Ukrainian Society of Folklore and Mythology Researchers (Lviv) and they publish the periodical "Mifologia i folklor" (Mythology and Folklore).

In foreign scientific and educational space there is a range of societies, organization engaged in folklore studies, whose activity caused traditional and innovative foundations in the study of folklore. Particular attention deserves the experience in studying the folklore tradition in the USA, that is connected with the activity of the American Folklore Society founded in 1888 in Massachusetts with the participation of Mark Twain and R. B. Hayes, the President of the USA at that time. Nowadays, this is a professional society that unites famous young scholars-pedagogues of anthropology, folklore studies, ethnology and culturology (The American Folklore Society, 2017). At Memorial University, Canada, there is the MUN Folklore Society that contributes to involving students in discussions around academic problems while studying folklore (Memorial University, 2017). In Great Britain there is the Folklore Society founded in 1878 in London that is aimed at studying folklore around the world (The Folklore Society, 2017).

One of the forms of institutionalization in the field of folklore studies is a cultural museum. The historical and pedagogical analysis of folklore studies development at



Ukrainian universities proves that functioning of ethnographic museums and museums of antiquity at universities is connected with forming of professional foundations in the organization of folkloristic (folklore) practice as well as the activization of students' research activities (Kharkiv University, Lviv University). Currently, within universities and academic centers there are the museums that have their own historical tradition (the Museum of Archeology and Ethnography of Slobidska Ukraine at V. N. Karazin Kharkiv National University, the Museum of Ethnography and Arts and Crafts at the Ethnology Institute of the National Academy of Sciences of Ukraine, etc.).

Foreign experience in organizing the museums aimed at preserving popular traditions, material culture proves the context-based study of folklore. In particular, at the University of Cambridge there is the Museum of Archeology and Anthropology engaged in the study of culture, legends, music and choreographic art in the UK (The University of Cambridge, 2017). Since 1948 the Folklore Society has been functioning at the University of Oxford. Its main aim consists in collecting, recording and studying regional folklore as well as folklore around the world (Oxford Reference, 2017).

Professionalization is associated with the trend of systematization, i.e. classification of folklore material, presentation of results of folkloristic activity with the use of modern information technologies and techniques. Systematization in folklore studies is revealed through creation of e-databases, e-archives and e-labs. The first e-lab of folklore studies, where the most significant works on the history of forming scientific and folkloristic schools, traditions of collecting folklore texts are presented, was established by instructors from the Filaret Kolessa Ukrainian folklore studies department at Ivan Franko National University of Lviv (Львівський національний університет імені Івана Франка, 2017). With the participation of Polish folkloristic and culturological centers various periodicals are published systematically presented in electronic libraries ("Etnolinhvistyka" (Ethnolinguistics), "Pamiatnyky literaturni" (Literary Monuments), "Literaturoznavstvo. Kulturologia. Folklorystyka" (Literary Studies. Culturology. Folklore Studies), "Literatura narodna" (Folk Literature), etc.) and being a unique resource of modern theories, conceptions and traditions of Polish folkloristic thought.

One of the most important trend in folklore studies development in foreign and Ukrainian educational and scientific practice is humanitarization that presupposes taking into account such theoretical and content aspects of education as the need for understanding the world's cultural and historical heritage, comprehending the national cultural experience of previous epochs and modernity, personality self-development and self-actualization by enhancing their professional, spiritual and creative levels, etc. The trend of humanitarization within the folkloristic research and education space is manifested in the differentiation of folkloristic disciplines at Ukrainian and foreign universities. In the context of these disciplines folklore is studied through the prism of functional, communicative, anthropological, context-based approaches that is proved by the official definition of folklore according to the 1989 UNESCO Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore (UNESCO, 1989).

At this period, one can observe "anthropologization" of folklore studies, which is why methods and techniques of allied fields (the theory of communications, cognitology, psychology, sociology, etc.) are used as an analytical toolset. Thus, in Polish research space understanding of folklore varies between two definitions, namely, philological or linguistic one, that, first of all, reveals the verbal aspect of analysis of folklore texts and its interpretation according to the culturological and semiotic conceptions that encompass both



the verbal layer of culture and beliefs, rituals, elements of visual arts, clothing, dwelling, that, in other words, is folk culture in general. Scholars justify the theories of identification of folklore studies with culturology (Бартми́ньский, 2005).

At Harvard University folkloristic and ethnological disciplines are basic in the historical and philological training of future specialists. The problematics of these disciplines lays the basis for problem-based courses and special courses that involve the study of main forms of folklore (myths, legends, epic works, beliefs, rituals, celebrations), justification of theoretical foundations of their analysis, investigation of the problems of transferring national, ethnical and cultural identity through the prism of folklore, analysis of its impact on everyday life, determination of specifics in functioning of folkloristic traditions within social, ethnical groups (The Harvard University, 2017).

Such an approach can be traced in the context of future philologists and folklorists' folkloristic training at classical universities in Ukraine. Since the beginning of 1990s at Taras Shevchenko Kyiv National University, Ivan Franko National University of Lviv the content of courses and special courses is structured based on the study of folklore in the context of anthropology as well as conducting a comparative analysis with other cultural phenomena, art works, psychology, modern philosophy and functional figurativeness.

The differentiation of folkloristic disciplines in training of future pedagogues-researchers is connected with the trend of integration. Analysis of modern state of foreign and native theory and practice of folklore studies proves that integration processes have defined the problematics of culturological, anthropological, ethnological disciplines and topicality of scientific studies. In particular, over the last decades folklore studies in Poland have been directed at the study of folklore in the context of allied disciplines (literary studies, linguistics, religious studies, musicology, theatre studies, ethnography, sociology, culturology). The leading direction of Polish folklorists is Ethnolinguistics founded on the traditions of W. von Humboldt, E. Sapir, developed by Moscow researches such as V. Ivanov, V. Toporov, M. Tolstoi and others. In Poland this direction is based on cognitivism and cultural anthropology (Бартми́ньский, 2005).

Professional training of philologists, historians, ethnologists at the University of Oxford presupposes free choice courses and special courses in philology, folkloristics, ethnology based on the integration relations with other cultural fields and scientific directions. The content of the courses is based on the analysis of cultural and artistic factors of folklore studies in historical retrospective (Oxford Reference, 2017).

The specifics of future philologists and folklorists' folkloristic training at Ukrainian universities is the study of folklore from the angle of different sciences based on interdisciplinarity that creates opportunities for a multiaspectual analysis of Ukrainian and foreign folkloristic experience. While structuring the content of folkloristic disciplines multivectoring of folklore studies allows instructors to use the achievements of folkloristic directions that were formed in historical retrospective and are actively developed at the modern stage: linguofolkloristics, ethnomusicology, folk therapy (folk music therapy, fairytale therapy, folk dance therapy), etc.

CONCLUSIONS

The determination of trends in folklore studies at Ukrainian and foreign universities has allowed to define the following: folklore is studied through the prism of functional, communicative, anthropological, context-based approaches that defines its integrative essence as a reviving source of cultural, art, scientific and educational development of society. The trends of fundamentalization, professionalization, synthesis of academic science



and educational practice, institutionalization, humanitarization, anthropologization, interdisciplinarity being defined by the experience in studying folklore studies at Ukrainian and foreign universities determine the conditions for training of a future competitive pedagogue-researcher as a man of culture who has a formed nationally conscious and multiculturally vulnerable position, is axiologically aimed at professional folkloristic (scientific or pedagogical) activity during their lifetime.

REFERENCES

1. UNESCO. (1989). *The 1989 UNESCO Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore*. Retrieved 15.12.2016 from : http://portal.unesco.org/en/ev.php URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
2. Memorial University. (2017). *Department of Folklore*. Retrieved 16.12.2016 from : <http://www.mun.ca/folklore/about/>.
3. Oxford Reference. (2017). *Folklore Society*. Retrieved 16.12.2016 from : <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095826506>.
4. The American Folklore Society. (2017). *About the American Folklore Society*. Retrieved 18.12.2016 from : <http://www.afsnet.org/?page=AboutAFS>.
5. The University of Cambridge. (2017). *Museum of Archeology and Anthropology*. Retrieved 16.12.2016 from : <http://maa.cam.ac.uk>.
6. The Folklore Society (FLS). (2017). *About the Folklore Society*. Retrieved 16.12.2016 from : <http://www.folklore-society.com/aboutus/index.asp>.
7. The Harvard University. (2017). *The Committe on Degrees in Folklore and Mythology*. Retrieved 16.12.2016 from : http://web.me.com/folkmyth/Folk_%26_Myth/Courses.html.
8. Бартми́ньский, С. (2004). Фольклористика, этнонаука, этнолингвистика – ситуация в Польше [Folklore Studies, Ethnoscience, Ethnolinguistics – the Situation in Poland]. *Славяноведение* [Slavonic Studies], No 6, pp. 89–98 (in Ukrainian).
9. Львівський національний університет імені Івана Франка [Ivan Franko National University of Lviv]. (2017). *Електронна навчальна бібліотека української фольклористики при кафедрі української фольклористики імені Філарета Колесси* [Electronic Scientific Library of Ukrainian Folkloristics named after Filaret Kolessa]. Retrieved 12.12.2016 from : http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/lab_folk_el_library.php.
10. Мещанинов, О. П. (2005). *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні* [Modern Models of University Education Development in Ukraine]. Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 460 p. (in Ukrainian).
11. Российский государственный гуманитарный университет [Russian State University for Humanities]. (2017). *Концепция учебно-научного Центра типологии и семиотики фольклора Российского государственного гуманитарного университета* [The Conception of Training Research Center of Typology and Semiotics at Russian State University for Humanities]. Retrieved 14.12.2016 from : <http://www.rsuh.ru/article.html?id=393>.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0003

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, **VICTOR MOZGOVYI**
Mykolaiv Affiliated Branch of Kyiv National University of Culture and Arts
Address: 17 Dekabrystiv St., Mykolaiv, 54017, Ukraine
E-mail: viktoriya-72@mail.ru

THE DIRECTIONAL SPECTRUM OF PEDAGOGICAL ACTION IN THE CONTEXT OF FOREIGN SCHOLARS' VIEWS

ABSTRACT

The article deals with the study of crucial features and functions of the direction of pedagogical action in educational practices of Ukraine and the Russian Federation. Using the descriptive characteristics presented by scientists and pedagogues-scholars from the mentioned countries we have defined common and distinct features of the phenomenon under study, compared its structure and components. The analyzed definitions suggest that the direction of pedagogical action is based on the synthesis of theatrical and pedagogical art. The direction of pedagogical action is oriented toward methodical provision of modern trends in the development of humanistic education and creates relevant emotional field for the comprehensive development of personality. As a result, we have found out that the direction of pedagogical action in the Russian Federation is practice-oriented and is used as a method of emotional influence on pupil while solving educational tasks of a comprehensive secondary school. More common is the spectrum of using the direction of pedagogical action in the national systems of secondary and higher education where this phenomenon is mostly associated with the development of teacher professionalism, their pedagogical mastery that contributes to the organization of the educational process at a new level – a creative function that is oriented toward the establishment of efficient pedagogical interaction. Based on the results of the comparative analysis, we have concluded that comprehending the efficiency of using the direction of pedagogical action in the systems of secondary and higher education in Ukraine and the Russian Federation will contribute to a new level of organization of free pedagogical interaction where the author's position of teachers may surely help to meet personal educational needs of their pupils and students.

Key words: *phenomenon, direction of pedagogical actions, pedagogical interaction, synthesis of theatrical and pedagogical art, creative function, freedom of personality.*

INTRODUCTION

Progressive changes that took place in the national systems of secondary and higher education (“The 2015 Law on Higher Education”, “The 2016 Concept of the New Ukrainian School”) give promise for the mentioned educational fields not only to be updated but also recognized at the international level. European education systems have oriented Ukraine toward such priority directions as autonomy of a higher education institution, academic mobility, academic freedom, pedagogical partnership, etc. The realization of the mentioned strategic tasks needs, first of all, readiness of teachers and instructors for pedagogical action based on radically new principles, namely, a free cultural, professional interaction with all the participants of the educational process. Perspective pedagogy of partnership may be successful provided personal freedom of both pupils and teachers is taken into account. To implement such a programme a modern teacher should be ready to realize a new function of pedagogical interaction – the direction of pedagogical action.



THE AIM OF THE STUDY

Taking into account the connection between the direction of pedagogical action with certain pedagogical notions and terms, the aim of our study is to conduct the comparative analysis of the phenomenon in the context of Ukrainian and Russian education systems.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Analysing the origin and development of the phenomenon “the direction of pedagogical action”, one should pay attention to the native and foreign scholars’ studies of the development of future teachers’ ability to direct pedagogical interaction at different stages of their professional activity (S. Boyd, O. Bulatova, L. Dubyna, V. Kan-Kalyk, B. Kessler, O. Kniaziev, G. Koch, Ye. Kopulets, L. Kramushchenko, O. Lavrinenko, L. Lymarenko, O. Otych, M. Schewe, S. Shvydka, V. Zahviazynskyi, O. Zadorina, I. Ziaziun and others) as well as scientific-methodic justification of the direction of a lesson (V. Bukatov, O. Yershova and others).

The main methods we have used in our study are description, comparison and generalization that are typical for methodology of comparative pedagogy.

RESULTS

Modern pedagogical practice at different levels of scientific justification is often viewed as the art of pedagogical interaction. This suggestion can be proved by the fact that humanistic and creative principles dominate in modern professional education. The priority of anthropocentrism in modern society development will surely prefer those ways where personality with their impressions, thoughts, positions, beliefs, culture, erudition takes first place. The most common form of understanding the pedagogical interaction organization is the synthesis of theatrical and pedagogical practice. It should be mentioned that pedagogical theory includes a scientific approach that regulates inner and outer factors of the mentioned synthesis, i.e. a drama-based hermeneutic approach. Expressiveness and efficiency of such an approach have ensured its vast popularity in many education systems around the world. In certain pedagogical practices (Germany, France, Great Britain, etc.) it still remains the synthesis of theatrical art and pedagogy having formed an alternative methodology, namely, drama-based pedagogy, that can be proved by the conducted analysis of foreign scholars’ works (Boyd, Schewe, 2012; Kessler, Küppers, 2008; Koch, 2011).

In Ukrainian and Russian pedagogical practice, however, the mentioned approach has transformed into hermeneutic pedagogy with the forming of a new artistic pedagogical function – the direction of pedagogical action. The defined fact can be easily explained: theatrical pedagogy formed as a practical component of actor training at the end of the 19th century in the Russian Federation. In addition, a long period of the historical development in both countries involved geographical, political and ideological co-existence that certainly influenced education. After becoming independent in 1991 Ukraine simultaneously acquired the right of authorship on original ideas and concepts in pedagogy.

Further exposition of main results requires that the essence of the comparative analysis is determined and the main demands for its conducting in the context of pedagogical research are adhered. Justifying the methods of pedagogical research, S. Honcharenko indicates that “the method used for comparing the studied objects and determining their similarities and differences is called “comparison” (Гончаренко, 2008). Explaining the essence of the notion “comparison” O. Novikov emphasizes that “comparison always includes analysis as it is necessary to single out relevant features of comparison. Comparison is one of theoretical methods-operations that are inherent in any activity” (Новиков, 2013).



Taking into account the abovementioned recommendations, we have defined relevant features in order to study them in the suggested scientific positions regarding the direction of pedagogical action as a method or representation of the phenomenon as a function that corresponds to a certain level of professional training – pedagogical mastery.

First of all, we would like to start our analysis of the phenomenon based on the achievements of native scholars. I. Ziaziun was first who openly stated about the expediency of teachers' mastering acting and directing skills. In his work "Pedagogical Mastery" the scholar indicated that "the direction of pedagogical action is viewed as teacher's ability to construct and build micro situations of interaction with pupil (or pupils) according to a task and logic of a pedagogical idea" (Зязюн, Крамущенко, Кривонос, 2008). However, more general is the scholar's definition of pedagogical direction presented in his monograph "Philosophy of Pedagogical Action" where the author emphasizes the fact that "being directors teachers perform such functions as analysis, goal-setting, planning, organization, design, motivation, evaluation, communication, etc. (Зязюн, 2008).

One should also pay attention to the works of those native scholars who investigated pedagogical achievements of the founders of Ukrainian pedagogy. Thus, analyzing A. Makarenko's pedagogical heritage in the context of mastery of the pedagogical action direction, L. Kramushchenko concludes that "art of building the logic of teacher's activity presupposes a certain sequence of different situations, namely, *mise en scene*, that ensures solving pedagogical tasks and is defined by the notion "the direction of pedagogical interaction" (Крамущенко, 2008). Studying the prominent personalities in pedagogical theory and practice, L. Dubyna distinguishes V. Sukhomlynskyi's pedagogical talent and indicates that "a high level of mastering both strategy and tactics of pedagogical interaction as well as acting and directing skills allow to consider him not only the outstanding scholar-humanist but also director of pedagogical action" (Дубина, 2001).

As for modern researchers on the phenomenon, it should be mentioned that certain scholars view the direction of pedagogical action as an artistic and pedagogical function of professional interaction between teacher and participants of the educational process. Thus, justifying the foundations of forming art and culture teachers' pedagogical mastery, L. Lymarenko concludes that "using the art of theatre in the educational process art and culture teachers play several roles: they are playwrights as they organize their lessons in accordance with the laws of drama, directors as they follow the laws of direction and actors as they use the art of stage action" (Лимаренко, 2006).

Taking into account the previous positions regarding the essence of pedagogical action direction, the author of this paper has his own interpretation that characterizes the phenomenon according to teacher's creative function directed at ensuring the efficiency of pedagogical interaction within the realization of tasks that occur during the educational process.

In our opinion, quite interesting are the achievements of Russian scholars. For instance, O. Yershova studied pedagogy as practical direction and stated that "no matter the state a class may be in at the beginning of the lesson, teachers must always know how to communicate with pupils, ease the tension between them, quickly evaluate the situation in the class and correct not only the lesson plan but also their own behaviour as it should be expressive and proper for the pupils as well as encourage them to work. In other words, teachers have to direct their lessons in accordance with new concrete conditions" (Ершова, Букатов, 2010).

Of scientific interest is also the interpretation of the essence of "pedagogical direction" presented by O. Bulatova. The author states that "the direction (pedagogical) means planning a lesson as a detailed score: skillful logic design of the interaction between



the participants of the educational process; the ability to encourage valuable attitude towards the object of the study; organization of moral influence on pupils; selection of main influential episodes of the lesson, their production; inner combination of all the shades of the lesson, all the kaleidoscope of events, all the spectrum of expressed feelings; planning and organization of pace and rhythm of the lesson; revelation of central moments of the lesson in the space-time continuum (Булатова, 2001).

Quite practice-oriented is O. Kniaziev's approach as it justifies direction and management of edutainment technologies. Characterizing these, the author states that "under such direction one means the activity that is oriented toward the production of edutainment technologies as while realizing them teacher is responsible for organization, content building, using the playing techniques (Князев, Одинцова, 2008).

In the context of the abovementioned views, the most profound definition of "pedagogical action direction" is given in "The Pedagogical Dictionary" edited by V. Ziahviatynskyi. The scholar views pedagogical direction as "the activity of the teacher, who has considerable humanistic and pedagogical potential, is directed at development and implementation of the idea of the lesson, that includes forming pupils' integrated notions and relatively complete means of activity; pedagogically justified structure of the lesson with singling out the main influential emotional episodes; defining logic of the interaction between the participants of the educational process, conditions for expressing relevant feelings in these situations, content and emotional dominants of the interaction, conditions favourable for encouraging valuable attitude towards the object of the study; organization of moral influence on pupils; planning and organization of the pace-rhythm image of the interaction, revelation of central moments during the lesson (meeting, presentation) in time and space of pedagogical mise en scene; search for the variants of using different verbal and non-verbal languages for expressing thoughts and feelings that reveal the significance of the fragment of education content; motivation towards common creative search, positive mood, at most favourable conditions for children's intellectual activity" (Зягвязинский, 2008).

Comparing scientific approaches to the essence and functionality of pedagogical action direction in Ukraine and the Russian Federation, we can make relevant generalization of the defined features of the phenomenon. Thus, along with the notion of pedagogical action direction native scholars use the notion of pedagogical mastery that actively uses the synthesis of theatrical and pedagogical art in forming theoretical and practical foundations for the realization of efficient pedagogical action/interaction. Such an approach has widened the direction of pedagogical action in the context of scientific and pedagogical development, namely, the creative artistic and pedagogical function with relevant structure and components. We cannot state that we have presented "panacea" to solve the main problem of the educational process – to overcome personality (child, pupil, student) resistance to the process of learning/upbringing. However, in the context of the realization of the approaches to freedom of personality development in modern education space the defined function may be considered as one of the variants to improve the approaches to the organization of pedagogical action based on democratic principles that are recognized by the international pedagogical community. The expediency of such activity can be proved by "The 2016 Concept of the New Ukrainian School" where the majority of presented key components concern the creation of subject-subject interaction within comprehensive secondary schools. As for the positions of Russian pedagogues-researchers, we can state about the clearly defined practical vector of pedagogical action direction. We do not underestimate the significance of this scientific achievement, but its practical orientation



(lesson direction, emotional richness of single stages of the lesson, educational events, etc.) fundamentally limits functionality of the studied phenomenon in the context of development of pedagogical theory and practice humanization.

CONCLUSIONS

So, the conducted comparative analysis of the phenomenon “the direction of pedagogical action” in Ukrainian and Russian education systems has allowed to single out common and distinct features in its interpretation. The obtained results suggest that the direction of pedagogical action is mostly associated with comprehensive secondary education of the mentioned countries, namely, the functionality of the studied phenomenon is connected with the creation of relevant emotional background (adjustment, infusion, etc.) during the organization of learning/upbringing. At the same time, comprehending the efficiency of using the direction of pedagogical action in the systems of secondary and higher education in Ukraine and the Russian Federation will contribute to a new level of organization of free pedagogical interaction where the author’s position of teachers may surely help to meet personal educational needs of their pupils and students.

Perspectives of further researches have oriented us toward comparing the approaches to future teachers’ training for the direction of pedagogical action in Ukraine and European experience in training future drama teachers.

REFERENCES

1. Boyd, S., Schewe, M. (2012). *Welttheater: Übersetzen, Adaptieren, Inszenieren* [World Theatre: Translation, Adaptation, Production]. Berlin : Schibri-Verlag, 184 p. (in German).
2. Kessler, B., Küppers, A. (2008). *Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen* [Theatre Pedagogy, Intercultural Competence and Integrated Learning of Foreign Languages]. *Scenario*, Volume 5, Issue 2, pp. 3–24 (in German).
3. Koch, G. (2011). *Zur Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick* [Theatre Pedagogy in the Federal Republic of Germany. A Overview]. *Scenario*, Volume 5, Issue 1, pp. 76–94 (in German).
4. Булатова, О. С. (2001). *Педагогический артистизм : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений* [Pedagogical Artistry: Tutorial for Students of Higher Education Pedagogical Institutions]. М. : Академия, 240 p. (in Russian).
5. Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям* [Pedagogical Researches: Methodological Advice for Young Scholars]. К.; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 278 p. (in Ukrainian).
6. Дубина, Л. (2001). Сухомлинський В. О. як режисер педагогічної дії [Sukhomlinskyi V. O. as a Director of Pedagogical Action]. *Педагогіка і психологія професійної освіти* [Pedagogy and Psychology of Professional Education], No 3, pp. 155–164 (in Ukrainian).
7. Ершова, А. П., Букатов, В. М. (2010). *Режиссура урока, общение и поведение учителя : пособие для учителя* [The Direction of Lesson, Communication and Behaviour of Teacher]. М. : Флинта, 344 p. (in Russian).
8. Зягвинский, В. И. (2008). *Педагогический словарь : учеб. пособ.* [Pedagogical Dictionary: Tutorial]. М. : Академия, 345 p. (in Russian).
9. Зязюн, І. А., Крамушенко, Л. В., Кривонос, І. Ф. (2008). *Педагогічна майстерність : підручник* [Pedagogical Mastery: Textbook]. К. : СПД Богданова А. М., 376 p. (in Ukrainian).



10. Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії : монографія* [Philosophy of Pedagogical Action: Monograph]. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 608 p. (in Ukrainian).

11. Князев, А. М., Одинцова, І. В. (2008). *Режиссура и менеджмент технологий активно-игрового обучения : учеб. пособие* [Direction and Management of Edutainment Technologies: Tutorial]. М. : РАГС, 207 p. (in Russian).

12. Крамущенко, Л. В. (2008). *Майстерність режисури педагогічної взаємодії у досвіді А. С. Макаренка* [Mastery of the Direction of Pedagogical Action in A. Makarenko's Experience]. Retrieved 15.01.2017 from : [ipnpu.edu.ua / nauka / Vitoki / 2008 _vutoku_5 / kramuchtenko.pdf](http://ipnpu.edu.ua/nauka/Vitoki/2008_vutoku_5/kramuchtenko.pdf).

13. Лимаренко, Л. І. (2006). *Від театру до майстерності (формування педагогічної майстерності учителів художньої культури на прикладі вивчення циклу театральних дисциплін) : монографія* [From Theatre to Mastery (Forming Art and Culture Teachers' Pedagogical Mastery on the Example of Studying Theatrical Disciplines): Monograph]. Херсон : Видавництво ХДУ, 116 p. (in Ukrainian).

14. Новиков, А. М., Новиков, Д. А. (2013). *Методология : словарь системы основных понятий* [Methodology: the Dictionary of the Main Concepts System]. М. : Либриком, 208 p. (in Russian).



DOI: 10.1515/rpp-2017-0004

Doctor Of Pedagogical Sciences, Professor, **OLENA ZHYZHKO**
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
Address: Torre de Posgrados II, Av. Preparatoria,
s/n Fracc. Progreso, Zacatecas, Zac., 98000, Mexico
E-mail: eanatoli@yahoo.com

THE STIMULATION OF STUDENTS' INTEREST IN THE TEACHING BY COMPETENCY-BASED APPROACH: LATIN AMERICAN PERSPECTIVE

ABSTRACT

This article presents the results of scientific-pedagogical research, which consisted in identifying, what are the best strategies of stimulation of students' interest in the teaching by competency-based approach studying the works of Latin American scientists. With support in the pedagogic-comparative study the author has found out that in the Mexican education system the competency-based approach has been implemented since 2009 through the new national educational policies and Reform of Basic Education in which documents it is argued that competence means putting in play knowledge, attitudes, skills and values for achieving purposes in certain contexts and situations. One of the key tasks of the teacher is to lead and keep the attention of his/her students towards certain goals. Motivation to learning represents the socio-emotional or psychosocial variables (social identity, attitude to the subject, motivation), involved in learning on par with the educational variables (teacher, methodology, learning context); individual variables (subject learning abilities, aptitudes, needs, personality); socio-demographic variables (student's age, sex, socio-economic and socio-cultural level); sociopolitical context variables (importance in the society of knowledge that provides the subject). The study has showed that the best strategies for stimulation of students' interest in the learning by competency-based approach, following the Latin American scientists, are, among others, modeling, adapting, making the content of the studied discipline "accessible" to the student's needs; developing students' autonomy in learning; promoting conscious learning; establishing dynamic and equitable system of interrelations in the class; creating positive psychological environment; raising the illustrative and dynamic teaching; ensuring the self-control and self-regulation; using the error as part of the learning process (and not as punitive).

Key words: motivation in learning, stimulation of students' interest in the classroom, teaching by competency approach, Latin American education.

INTRODUCTION

In the Mexican education system the competency-based approach has been implemented since 2009 through the new national educational policies and Reform of Basic Education in which documents it is argued that competence means putting in play knowledge, attitudes, skills and values for achieving purposes in certain contexts and situations (Secretaría de Educación Pública, 2011).

One of the principles of competency-based teaching approach is to stimulate students' motivation in order to obtain more satisfactory learners' academic performance, because as Skinner said "[...] What good is building more schools, train more teachers and compose better educational materials if students do not want to study?" (Skinner, 1957). To



get it is considered necessary to organize and structure the teaching and academic activities so as to contribute to the achievement of this goal, taking into account the personal and contextual factors influencing the students' interest in learning, in other words, the motivational elements.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of this paper is to report the results of comparative scientific-pedagogical research, which consisted in identifying what are the best strategies of stimulation of students' interest in the teaching by competency-based approach studying the works of Latin American scientists.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

It is importantly to note, that to the problem of motivation and the ways of its stimulation close attention pay psychologists and teaching methodologists: B. Ananiev (1969); C. Carnegie (2000); Yu. Galperin (1966); R. Gardner (1985); J. Hamers (1981); A. Leontiev (1977); A. Maslow (1991); P. Pintrich and A. De Groot (1990); L. Vygotskyi (1985), et al.

Besides, to this issue the following Latin American scientists devoted their works: A. Barca-Lozano (2012); M. Carretero (2009); E. De Corte (1995); M. De la Barrera and S. Croatto (2002); D. Donolo and M. De la Barrera (2000); M. Espí and M. Azurmendi (1996); G. González Cabanach (1996); P. Marins de Andrade (2010); J. Ospina Rodríguez (2006); J. Núñez (1995); J. Tapia-Alonso (2001); G. Vallejo Portuondo (2011); et al.

This work is a documentary-bibliographic study, which was performed under the critical-dialectical approach, using research methods of analysis, synthesis, comparison and generalization that were necessary to study the original texts and official documents, organization of the studied material and its exposure.

RESULTS

Motivation (from Latin *movere*, "move") is conceptualized by modern psychology (Bekh, 2004; Barca-Lozano, 2012; Carnegie, 2000; Carretero, 2009; Hamers, 1981; Tapia, 2005, et al) as the effort consented by an individual to achieve a goal. It belongs to the impulses that are learned (secondary needs that guide human behavior, namely, the *acquired social needs*). Attitudes determine motivation. Whenever motivation is discussed, emphasis is placed on the intentional nature of the conduct. When an individual is motivated to achieve a goal, his/her activity is directed towards it.

Both primary and secondary needs motivate people to behave in a way that will achieve the goals that meet those needs. An individual is motivated when he/she reveals by words or actions, that he/she wants to achieve some goal. Motivate someone means to increase their drive to achieve a goal or create a need that did not exist previously. The goal is the incentive for motivated behavior, and the specific need is the reason for it (Hamers, 1981).

Current theories of motivation posit three types of basic needs: power, affiliation and achievement. The intensity of each of these three elements varies from person to person, depending on his/her social and cultural experiences, creating very different motivational states. That is, all human beings tend, to a greater or lesser extent, to meet our needs to control the behavior of others (power), feel members of a group (affiliation) and get materials or other goods (achievement) (Carretero, 2009).

The achievement motivation is the most important for learning. The tendency of a person to act to learn depends on the following issues: the intensity of his/her motivation in this regard; his/her expectation of getting what is proposed; the reward expected. The motivation to learn, is a combination of desire to learn, the effort made in this direction and



favorable attitudes toward learning. One of the key tasks of the teacher is to lead and keep the attention of his/her students towards certain goals (Gardner, 1985).

Motivation to learning represents the socio-emotional or psychosocial variables (social identity, attitude to the subject, motivation), involved in learning on par with the educational variables (teacher, methodology, learning context); individual variables (subject learning abilities, aptitudes, needs, personality); sociodemographic variables (student's age, sex, socio-economic and socio-cultural level); sociopolitical context variables (importance in the society of knowledge that provides the subject) (see figure 1) (Azurmendi, 1996).

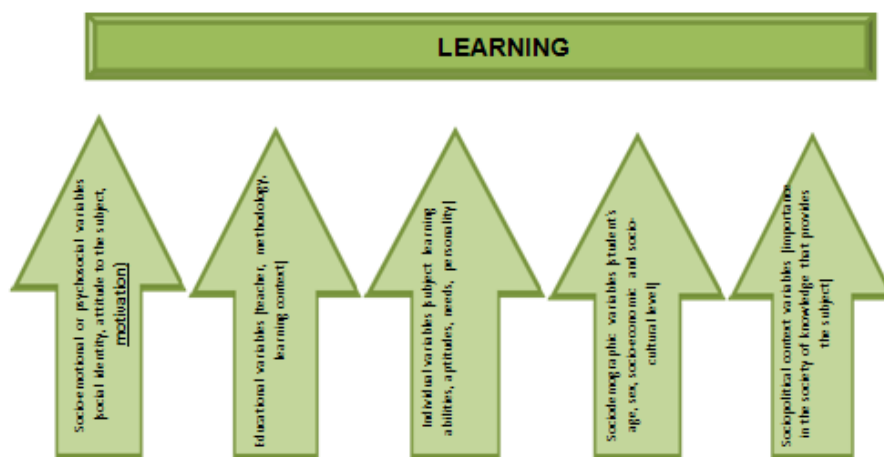


Figure 1. Place of Motivation among the Variables, which Determine the Learning Process

Among the individual variables are student's needs:

The need to succeed. This need can be considered as a personality trait that manifests as a desire to succeed or win in a particular activity (in this case, learning). The specific activity does not really matter; the individual with an intense need to succeed seeks success in a career as when playing chess, studying for a test or working. For him/her, an activity is the opportunity for achievement rather than something that stands on its own. The failure before any attempt is much more painful for him/her than for any other student who does not have this kind of need. A high level of aspiration is typical in people with a strong need for success, set goals and difficult struggle to obtain its. Early parental pressure for independence and achievement is a primary factor in the development of the need for success. Those individuals who put emphasis on success, achieved more effectively than others because they persist in tasks that others tend to drop when success is not immediate. The need to succeed is an important determinant of school performance and future life. An essential component of success is the awareness that the extra effort will produce better results (Barca-Lozano, et. al., 2012).

The need to adapt to the group norms. It is important for students not be different from their peers in behavior, dress and many other aspects, because in our society an individual is rewarded by the fact think and act the same way as his/her peers. The students feel safe in their identification with the group and fear any possibility of exclusion. Conformism, unfortunately, has acquired some negative connotations. When a person described as "conformist", the picture that emerges is of rigidity, conventionality and lack



of imagination. Actually, it is possible and desirable for an individual showing conformism in some ways but not in others. A man can obey the law, conform to social mores and yet being a creative scientist whose work is completely original (Carretero, 2009).

The need for self-realization. Students are highly motivated to achieve goals that are compatible with their self-concept. Attitudes towards specific subjects to the school, and the perception that the student has of himself, have significant consequences on learning. Of these three factors, the perception that students have of themselves, is the most powerful. It is important to note that the perception that a student has of himself (his academic self-concept) is not innate, but is the result of his/her school learning experience. The history of successes and failures and the positive or negative effects creates, brightens or darkens the future learning. The conviction that one can improve if tries, encourages progress, both in intellectual performance and manual skills. The role of self-confidence in this aspect of motivation is obvious. If a student does not believe to be able to improve his/her school performance, he/she will not make the effort (Vallejo Portuondo, 2011).

For the study of motivation in learning, it is important to consider the following categories: perceived competence (causal attributions), goals and intentions with which a student is involved in performing a task (the focus of motivation), the affective-emotional reactions that occur therein and self-concept (already mentioned above) (see figure 2) (Pintrich, De Groot, 1900).

The first concerns the interpretations and assessments done by one person of his/her academic results and those that determine his/her motivation. The second has to do with the type of cognitive resources that triggers the subject when dealing with the various learning, the type of strategies to use that will achieve meaningful learning. The third and fourth refer to personal and subjective assessment that the student makes about the other (matter, teacher, peers) and about himself, and that determine the success or failure in his/her studies.

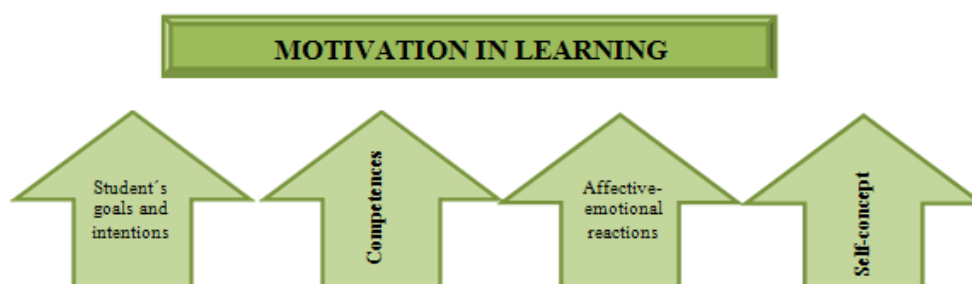


Figure 2. The Categories to be Considered for the Study of Motivation in Learning

So, academic self-concept and causal attributions directly influence the motivational orientation of the student or his/her adoption of different types of goals, that, in turn, determine the type of learning strategies that will launch the student, prescribing in this way learning outcomes is getting. Here arises the question: what is the teacher's role in this process of student's academic self-concept building and development of his/her motivation in learning and how could the teacher activate and press this process? Let us analyze right away the position thereon of Latin American methodologists using research methods of analysis, synthesis, comparison and generalization that were necessary to study the original texts and official documents, organization of the studied material and its exposure.



The study showed that according to the Latin American methodologists (A. Barca-Lozano (2012); M. Carretero (2009); E. De Corte (1995); M. De la Barrera and S. Croatto (2002); D. Donolo and M. De la Barrera (2000); M. Espí and M. Azurmendi (1996); G. González Cabanach (1996); P. Marins de Andrade (2010); J. Ospina Rodríguez (2006); J. Núñez (1995); G. Vallejo Portuondo (2011); et al), to form the positive attitude of the students towards the studied matter, from which comes motivation and hereinafter their successful learning, the teacher must lead and hold the attention of students towards certain goals taking into account their interests, expectations, hopes, their psychological, physiological specificities, age, nationality, social and economic particularities.

In addition, it must be taken into account the importance of the fruitful interaction of the three components of the teaching-learning process: students with their learning reasons (prior knowledge); professor with his/her methods, techniques, means and methods of teaching (support instrument to establish the relationships between prior knowledge of students and learning new material); matter and its units (new knowledge).

The construction of knowledge in the classroom depends on exchanges between teacher and student around the learning content; it is necessary to analyze the interactions established between the three vertices of the triangle of knowledge construction process. In the course of these interactions are explained, take shape, and eventually change not only the prior knowledge of students, but also their attitudes, expectations and motivations to learning. During these interactions, the teacher conducts mediating role between student's activity and culturally organized collective knowledge (Ospina Rodríguez, 2006).

The results of the analysis also allow us to affirm that a close relationship between the motivational aspects of behavior and the effectiveness of the methods of teaching and learning exists. Stimulating students' motivation is achieved through the problematic nature of the exercises and teaching situations; control and self-control of acquired knowledge, abilities and skills; the use of cognitive games and audiovisual material; the introduction of students in an independent study; fostering collective work; creation of positive psychological atmosphere in the classes (Marins de Andrade, 2010).

The teacher's task is to develop the internal motivation of students, which comes from the same learning activity and has crucial importance as it defines the position of the student facing discipline (positive, neutral, negative) and ensures progress in learning.

When the same learning activity encourages students to continue studying (for example, they like the act of reading, seek additional information, learn more about the object/subject studied), it is clear that the students have a positive attitude towards the study of this or that matter. Under these conditions, the students are ready to move forward and achieve success in their learning, and the work of the teacher is to keep this motivation and increase it (Barca-Lozano, et. al., 2012).

Latin American scientists believe that motivating students in their learning means that teacher must show interest, enthusiasm for students' achievement. The student's interests direct his/her activities and keep his/her attention. When learners perceive the interest of the teacher for his/her subject, for the content that teaches, they are also interested in this topic, they want to know more about it, and this intrinsic need is met by learning, creating *motivation to approach*.

Stimulate students' interest in learning means also create a positive climate in the classroom. If student associates the classroom with stress and unpleasant events, endeavor not go to school as often as possible, he/she can learn to "be sick" to stop concur or may even decide he/she does not want to continue studying, in other words, presents *trends avoidance*.



To create in student the confidence in himself, his own performance, discard his fear of failure and possible ridicule, it is necessary to set the intermediate goals and give him the opportunity to reward for the partial success. It is also important to take into account the *existing interests* of the students and find ways to relate its which the subject to be taught, scanning the appropriate method for each situation, articulate theoretical knowledge with practical exercise as a strategy to maintain the motivation to learn. It is also substantial to create *new interests* as a result of classroom experiences which will motivate learners; arouse interest through concrete experiences applicable to situations of life and/or daily practice (Carretero, 2009).

In addition, an intimate relationship exists between the interests and curiosity of the student. When the student experiences curiosity about certain scientific phenomenon or the result of a problem of everyday life, his/her interest is maintained and his/her behavior is oriented towards satisfaction of such curiosity. It is important that the student's curiosity is satisfied and rewarded; otherwise, his/her tendency to ask and formulate questions will decrease. The teacher should praise students for a "good question" as much as for a correct answer. The positive reinforcement of well thought question can contribute to an atmosphere of much more interesting learning than occurs in a class where the correct answer is the norm (Vallejo Portuondo, 2011).

The students' curiosity can wake direct sensory experiences (like curiosity is the desire to manipulate, to act on what surrounds). The student is interested in handling objects, carry out experiments and control the effects of a situation. The desire to model the clay itself in the pottery class is not very different from doing an experiment without direct help. Whenever possible, students should be allowed to carry out experiments, build models related to the subject and experience things directly, at least through abstract analysis.

The teacher must be alert for opportunities to provide students with direct sensory experiences. Innovations are one of the ways to arouse curiosity: young people are motivated to participate in new activities, different from their previous experiences. Sometimes, however, student bores even though the material is new, because the teaching method is not relevant. Audiovisual materials, multimedia programs and various practical activities can awaken and/or sustain student's interest. This does not mean that teachers have to prepare a range of original activities for each class, but rather, innovation should be introduced where possible. The teacher should seek to present the material in each class in the way that is most meaningful and interesting for students, plan activities, demonstrations, audiovisual materials so as to enrich the presentation of the issue and draw attention to its fundamental elements (Marins de Andrade, 2010).

We have also identified that regarding the relationship of goals with motivation, Latin American methodologists support that teachers should encourage the achievement of goals that are reasonable, that is accessible to the student's ability, whether the need for success is high or low. The teacher as facilitator of learning has to guide the student to an appropriate effort, seek satisfactions and no frustrations; submit responsive to students' abilities to maintain a share of challenge goals.

It is inconsistent that the teacher promotes compliance with certain standards and encourages the same time, originality and independence. The impulse to conformism facilitates the process of teaching and learning when the student is motivated to participate in activities because his/her peers do. When the teacher can show students that certain goals are within reach, they can accept and feel, while motivated to get them in order to realize the new concept of themselves (Ospina Rodríguez, 2006).



In order to motivate higher performance in students, the teacher can encourage competition between them, but following the strategies that do not limit the number of winners and that the competition is interesting in itself and does not dominate the activity. Competition between teams can be used in some situations because no individual is a loser.

A very useful stimulus for competition is the desire to improve one's own past performance. A person, who competes with his own past performance, has a reasonable hope of success, since he only needs to do things a little better than has already been able to do. Even if the absolute level of performance is not high, the student should receive praise and approval by the fact that his relative performance has increased. If the teacher keeps work samples, he/she can show the student how he/she has improved, which impresses more to say simply that it is better doing things. Since any student can improve, it is not necessary to have losers in this kind of competition (Marins de Andrade, 2010).

We found out besides that Latin American scientists pose that to greater effort in learning can motivate also qualifications, but as long as the teacher provides an objective analysis of results of the work for which the students were obtained these qualifications. In these circumstances the students are motivated to perform activities in the classroom and study at home in order to receive high scores or other symbolic rewards.

In general, the qualifications possess certain attributes of resources that stimulate motivation, but also present some problems. A qualification obtained at the end of a school year or other period that lasted very long, does not serve as useful for the organization of future performance feedback. On the other hand, the qualifications are often not specific, provide general information that the performance was excellent, enough or low, but do not indicate exactly what was wrong or right. The qualifications to be useful must be frequent and be accompanied by clear explanations about its meaning, should not become a source of competition in the classroom and acquire a special meaning oblivious to the learning task (Vallejo Portuondo, 2011).

In the process of students' learning the teacher must also provide for the so-called *reduced stress* caused by low motivation, boredom, frustration, fatigue, dissatisfaction with their progress. When the effort does not entail an advance, students, especially younger ones, quickly accept defeat and not make more efforts. One cause of the feeling that "there is no progress" is the fact that the yield does not increase steadily during learning. However, it is a natural part of learning and the teacher should encourage students to continue their efforts.

One of the most important factors in low motivation is the distance between the individual and his/her goal. Often goals are psychologically too distant to support this effort. To sustain motivation, it is essential to establish intermediate, closer goals, and convinced students that the eventual reward justifies the current effort (Carretero, 2009).

CONCLUSIONS

So the pedagogic-comparative study allows us to conclude that the best strategies for stimulation of students' interest in learning by competency-based approach, following the Latin American scientists, are:

- managing the learning process through its programming, systematizing, organizing cyclically and evaluating each cycle;
- modeling, adapting, making the content of the studied discipline "accessible" to the student's needs;
- providing the problematic nature of learning material;
- individualizing the learning process, taking into account that each student is an individual who possesses certain common and particular capabilities (personal experience, context, interests, emotions and feelings, own world view, status in the group);



- developing students' autonomy in learning;
 - ensuring that the content and its organization are novel;
 - promoting conscious learning;
 - providing the means to meet existing needs in students so that they may comply simultaneously with the objectives of teaching content;
 - establishing dynamic and equitable system of interrelations in the class;
- promoting a communicative teaching: establishing fruitful communication between student and teacher, intergroup, with other teachers, etc.; creating positive psychological environment;
- raising the illustrative and dynamic teaching through audio material, videos, photos, drawings, ICT and other materials;
 - providing students direct sensory experiences, allowing them carry out experiments, build models related to the subject and experience things directly;
 - ensuring the self-control and self-regulation; using the error as part of the learning process (and not as punitive).

From the work done, it is considered that the perspectives of future research on motivation in learning may be specific strategies to motivate different contingents of students, in particular, marginalized learners, higher education students, etc.

REFERENCES

1. Barca-Lozano, A. *et al.* (2012). School Motivation and Performance: Impact of Academic Goals, Learning Strategies and Self-Efficacy. *Annals of Psychology*, Volume 28, No 3, pp. 848–859.
2. Carretero, M. (2009). *Constructivism and Education*. Buenos Aires : Paidós, 222 p.
3. Espí, M., Azurmendi, M. (1996). Motivation, Attitudes and Learning of Spanish as a Foreign Language. *Journal RESLA*, No 11, pp. 63–76.
4. Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*, London : Arnold Publishers, 216 p.
5. Hamers, J. (1981). Psychological Approaches to the Development of Bilinguality. In: Baetens Beardsmore, H. (Ed.), *Elements of Bilingual Theory*. Brussels, Belgium : Vrije Universiteit te Brussel, pp. 28–47.
6. Marins de Andrade, P. (2010). Learning Strategies and Motivation Development: an Empirical Study with Brazilian E/LE Students. *PORTA LINGUARUM*, No 14, pp. 141–160.
7. Ospina Rodríguez, J. (2006). Motivation, Motor of Learning. *Health Sciences Journal*, Volume 4, pp. 158–160.
8. Pintrich, P., De Groot, A. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, No 82, pp. 33–40.
9. Secretaría de Educación Pública [Ministry of Public Education]. (2011). Currículum de educación básica (Ley General del Servicio Profesional Educativo, Ley General del Instituto Nacional de Evaluación) [Curriculum of basic education. First Edition, SEP (General Law of Professional Teacher Service, General Law of the National Institute for Evaluation)], Mexico, SEP, 352 p.
10. Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior, Action*. Massachusetts : Copley Publishing Group, 193 p.
11. Vallejo Portuondo, G. (2011). Learning from the Perspective of Professional Motivation and Attitudes. *MEDISAN*, Volume 15, No 3, pp. 105–115.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0005

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, **IHOR KANKOVSKY**
Khmelnyskyi National University

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, **HANNA KRASYLNYKOVA**
Khmelnyskyi National University
Address: 11 Instytutska St., Khmelnyskyi, 29016, Ukraine
E-mail: krasil@ukr.net

Postgraduate Student, **IRYNA DROZICH**
Khmelnyskyi National University
Address: 11 Instytutska St., Khmelnyskyi, 29016, Ukraine
E-mail: irina.drozich@ukr.net

COMPARATIVE ANALYSIS OF FUTURE COOKS' TRAINING IN VOCATIONAL INSTITUTIONS IN UKRAINE AND ABROAD

ABSTRACT

The article deals with comparative analysis of conceptual approaches and content of cooks' training in Ukraine, European countries, the USA and Eastern Partnership countries. It has been found out that national vocational education is grounded on education standards and activity-based approach to forming the training content, subject-based structure of curricula and, surely, needs to become competency-based. It has been revealed that in Eastern Partnership countries there is a normative base of cooks' vocational training and it is accorded with the competency-based approach. However, such states as the Russian Federation, the Republic of Belarus, the Republic of Kazakhstan implement study programs for training cooks in traditional institutions of formal vocational training of Post-Soviet type. At the same time, the training of future cooks in European countries is mainly oriented toward the concept of continuing education and is variable, multilevel, wide-profile, at most approximated to the needs of catering trade. The level-based curricula and dual system of cooks' training in vocational schools of France, Austria and Italy have been characterized. In addition, the authors have defined the common feature of professional practical training of cooks in culinary schools in the USA, that is its organization under the conditions of real production that ensures a wide professional competency of future cooks, their acquiring knowledge and skills needed for professional activity. It has been concluded that positive aspects of foreign experience may assist in defining prognostic directions for the development of cooks' vocational training in Ukraine.

Key words: cook, vocational training of cooks, conceptual approach to training specialists, competency-based approach, dual system, vocational institution, vocational schools, foreign experience.

INTRODUCTION

Today, catering trade plays an important role in modern society as nutrition meets vital needs of people and is one of the main components of their existence. The efficiency of modern catering establishments is based on the implementation of many new services and products. Thus, service culture and competitiveness of the mentioned establishments is closely connected with profound vocational training of catering specialists.



One of the most popular and prestigious professions of catering training all over the world is cooking. No wonder, since the monthly wages of highly skilled cooks in the EU is about \$4,500, and the starting salary of a certified cook in the USA is from 15,000 to \$20,000 per year. Later on, when cooks become owners or co-owners of restaurants, their income increases to \$100,000 per year (ВОтпуск.ру, 2017).

Under the conditions of Ukraine's intergration in Europe, it is important to approximate educational paradigms, fundamental principles, methodological approaches to designing the content and implementing innovative pedagogical and production technologies to ensure the quality of future catering specialists' training. In this context, top-priority are comparative researches, since it is necessary to search for new forms and methods of cooks' vocational training, including foreign pedagogical experience as well as its creative application.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to conduct comparative analysis of conceptual approaches and content of future cooks' training in vocational institutions in Ukraine and abroad.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The idea of comparative researches is not new in pedagogy. First comparative researches were conducted by such outstanding pedagogues as J. A. Komenský, K. Ushynskiy and L. Tolstoi, who were of the view that borrowing from foreign pedagogy was possible only within individual learning methods and simultaneously categorically opposed to borrowing other's education systems, they indicated that it was necessary to have one's own education system which would correspond to historical and national peculiarities of the people's lives.

Comparative pedagogical aspects in the development of modern foreign systems of vocational education have been studied by such Ukrainian researchers as N. Abashkina (German vocational education), N. Bidyuk (training engineering at British universities), T. Desiatov (continuing education in Eastern European countries), L. Hrynevych (trends in decentralization of basic education regulation in Poland), A. Kaplun (agricultural vocational schools in Poland), N. Nychkalo (vocational education and training in the European Union), V. Parzhnytskyi (training of skilled workers for machine-building in post-socialist and European countries), S. Sysoieva (continuing vocational education in the documents of the European Union), S. Zaskalieta (agricultural training in the European Union) and others. The problem of cooks' training in vocational education institutions abroad has not been the subject of scientific researches yet.

While researching we have used theoretical and empirical research methods, the study of normative and legal documents, education standards, syllabi that regulate the training of future cooks, Internet resources, practical experience of vocational education institutions abroad to single out the approaches and directions of their implementation in vocational education in Ukraine.

RESULTS

At the beginning of the 21st century a group of researchers and practitioners from Ukraine led by V. Radkevych started working on a new concept of future cooks' training. After being publicly discussed and approved it became the basis of the State Standard of Vocational Education (DSPTO-5122-NO.55.3.5-2007) for Training Cooks of Categories 3–6 (Міністерство освіти і науки України, 2007).

This standard set the duration of cooks' training in vocational education institutions of first certification level, namely, the 3rd category is equal to 894 hours, the 4th category – 1085 hours, the 5th level – 700 hours, the 6th category – 460 hours.



Vocational education institutions, enterprises, establishments and organizations engaged in training cooks were given the right to determine a variable component of the content of vocational education curricula (up to 20 % within total time) and syllabi (up to 20 % of time for mastering subjects and industrial training) in accordance with the changes in technical devices, technology, labour organization.

The content of future cooks' vocational training (categories 3–6) is divided into general and vocational, vocational and theoretical, vocational and practical training. General and vocational training provided for introducing students to information technologies, the basics of legal knowledge, industrial economics and business and traffic rules and regulations. The part of training time allotted for training realization was left in reserve to respond to labour market needs and study specific subjects (Job Search Techniques, Business Ethics and Communication Culture, Production Design etc.).

Vocational and theoretical training involved the study of both traditional special subjects such as Cooking Technologies and new ones such as Standardization and Certification in Catering Trade, Methods of Quality Control and Management in Catering Trade, Peculiarities of Foreign Services Sector, Foreign Language for Specific Purposes (FLSP). The structure of vocational and practical training combined industrial learning, industrial practice and art workshops.

So, it is obvious that national vocational training of cooks based on the current State Standard of Vocational Education (DSPTO-5122-NO.55.3.5-2007), activity-based approach to forming the training content and subject-based structure of curricula needs to become competency-based. It should be mentioned that in order to update the content of vocational education in 2016–2017 the Ministry of Education and Science of Ukraine started to develop the draft of the State Standard of Vocational Education for Training Cooks grounded on the competency-based approach (Інститут професійних кваліфікацій, 2015).

Regarding foreign experience, its characteristics, in our opinion, should be introduced in the following order:

- training of future cooks in vocational education institutions in Eastern Partnership countries (the Russian Federation, the Republic of Belarus, the Republic of Kazakhstan), based on the tradition of post-Soviet vocational school;
- training of cooks in European vocational schools (France, Austria, Italy) and American culinary schools that is rather different;

Unlike native approaches to training future cooks, Russian scholars adhere to a slightly different concept. Its main provisions were included into the Federal State Standard of Secondary Vocational Education No 260807.01 for training cooks-confectioners that was approved in 2013 (Інформаційно-правовий портал Гарант, 2013), and grounded on a competency-based approach. Training results can be assessed by specialists' mastering general and professional competences. General competences combine the ability to understand the nature and social significance of future profession, to show stable interest in it; to organize one's own activity based on goals and ways for its realization defined by the supervisor; to analyze working situations, evaluate and adjust one's own activity; to use information and communication technologies in professional activity; to work in team, effectively communicate with colleagues, administration, customers etc. Professional competences correspond to activities of cooks-confectioners and provide for readiness for primary processing raw materials and preparing appropriate dishes, snacks, drinks as well as bakery, floury and confectionery products.

Accordingly, the content of future cooks and confectioners' vocational training in Russian vocational education institutions should include two training cycles: general and



vocational, vocational and various types of practices. The compulsory part of training content is equal to 80 % of total training time. The variable part (about 20 %) provides the possibility of its expansion and (or) complication to gain more competences in accordance with the needs of labour market, to improve graduates' competitiveness. It must be noted that the new concept of cooks and confectioners' training in the Russian Federation did not limit education institutions' freedom of choice of education priorities in the training content and, therefore, provided the opportunity for their creative implementation.

In the Republic of Belarus cooks (categories 3–4) are trained in accordance with the State Standard of Vocational Education (3–91 01 51 Public Catering) (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 2016). The standard sets the following duration of future cooks' training: 2 years and 6 months – based on general basic education and 1 year – based on secondary education.

A typical curriculum for future catering specialists' training includes such components as general and vocational, vocational, monitoring, counseling, extracurricular activities. A general and vocational component consists of social and humanitarian, natural and mathematical cycles as well as a range of subjects such as Physical Education and Health and additional training time. A vocational component includes general and vocational and special cycles, additional training time and a variable part. Industrial training and practice are given not less than 40 % of the total amount of training hours in vocational education curricula. It should be mentioned that education institutions may add hours for industrial training by reducing the amount of hours needed to study subjects of the vocational component.

In the Republic of Belarus future catering specialists must have a range of professional competences, including carrying out culinary processing of raw materials; cooking for different categories of population at various catering enterprises; complying with sanitary regulations on food preservation, personal hygiene; understanding the main economic categories and concepts; the knowledge of foreign languages (speaking minimum) etc.

The Republic of Kazakhstan has its own original concept of future cooks' training. The duration of training is 2 years and 10 months – based on basic secondary education and 1 year and 10 months – based on general secondary education (Интернет-журнал «Просвещение», 2015).

The content of future cooks' training provides for normative and variable parts. The compulsory content of cooks' training is conventionally divided into three cycles of subjects: humanities, general vocational, special. The cycle of optional disciplines determined by the education institution aims to meet the employers' requirements and provide the opportunity to supplement the training content taking into account the accumulated experience of the teaching staff.

The amount of hours for this training cycle can be increased up to 25 % by reducing those hours allotted for general vocational and special subjects. According to the standard, practical skills and abilities of future cooks are formed during introductory and training (180 hours), technological (1080 hours) and industrial (540 hours) practices.

So, vocational training of cooks in Russia, Belarus and Kazakhstan is grounded on the national standards of vocational education adopted by these countries as well as the competency-based approach. This allows to solve important practical tasks, to analyze industrial processes, to predict technical and technological changes in labour sector, to produce reliable criteria for training results assessment. Such a conceptual approach to training future cooks increases their social activities, professional mobility and competitiveness.



We would like to analyze European experience in training cooks. Vocational training of cooks in France is mostly carried out in vocational schools. Hospitality School headed by Jean Drouant in Paris resembles our vocational school. A two-year program is targeted at ninth-graders without admission exams, and after its completion they receive a diploma which gives them the right to be assistant cooks.

During training pupils undergo a 12-week internship. After a three-year training students receive the following specialties: cooking, restaurant service, room service. After successfully completing this course, students will obtain a so-called “technological leaving certificate”. Those who wish to continue their learning, may choose one of the specialties mentioned above and study two more years. During the next two years students undergo a 5-month internship that is based on the chosen specialty: in a hotel, restaurant hall, kitchen. The internship takes place in Paris or abroad, for example, in the USA, if student has a command of the English language.

While studying students master economics, marketing, management, foreign languages (English, Spanish, German). There are 8 kitchens, 3 confectionary departments, a restaurant within the school. Up to 12 students can work in each kitchen. Training is completed after the exams have been taken. Those pupils who successfully have passed the exam obtain a diploma and may work as mid-level cooks. Thus, after completing the training young specialists (20–22 years old) possess practically a full spectrum of activities in the hotel and restaurant business as they know how to plan a menu, all the peculiarities of cooking, customer services etc. (Мумрикова, 2001).

One of the oldest French culinary schools is considered to be Le Cordon Bleu, founded in 1895 in Paris. The training lasts from 3 to 9 months and can start from any level of training. Experienced cooks attend a 12-week course of general cooking, beginners – a 36-week course.

Classrooms are equipped with modern technical devices, lectures are conducted in French being simultaneously translated into English. During workshops students can examine the process of cooking from all the sides using rear-view mirrors. Headcook explains cooking techniques and demonstrates the sequence of their preparation. At the end of workshops students can degust dishes that helps them to develop their taste and master skills of setting and presenting dishes.

In Le Cordon Bleu curricula are divided into three levels: elementary, intermediate and high. At the elementary level (162 hours) students gain basic knowledge of traditional culinary technology, namely, study culinary terms and definitions, food processing and preservation methods, food history, production hygiene and sanitation, production organization, equipment, occupational safety, sauce, pastry and forcemeat cooking technology.

From the first day of training the obtained knowledge is strengthened due to practical training in the kitchen. Students are divided into groups of 12–14 people so that they may practice their cooking skills, work with equipment and tools. At the end of workshops teacher tastes dishes and assesses students’ work. The criteria for assessment are organoleptic properties of dish (taste, smell, consistency, appearance) and preparation time.

The intermediate level (147 hours) involves studying characteristics of food products, their origin, classic technologies of French and other cuisines all over the world. At the same time, main attention is paid to the ratio of colour, shape, size of products and ready meals as well as their organoleptic characteristics.



According to high level programs (202 hours) students study original and modern interpretations of classic dishes, the most difficult cooking techniques as well as the combination of various components in dishes. Also students are given the opportunity to be creative and prepare their own dishes. At the final stage of training future cooks take the final exam, namely, they are to prepare a dish in a specified period of time. After obtaining a diploma of a qualified cook, students may work as cooks, teachers, counselors in catering trade (Le Cordon Bleu, 2017). In addition to culinary schools one can study cooking in Hotel and Tourism Management Academy, where classes imitate restaurant kitchen. Academie Internationale Maxim's de Paris is considerably recognized, too (Maxim's de Paris, 2017).

According to the resolution of the Federal Ministry for Economics and Labour, vocational schools for catering and hotel industry in Vienna provide a 3-year training for future cooks. The duration of training is equal to 1080 hours as it is defined in the curriculum. Programs include various aspects of cooking technologies, using catering equipment, nutrition physiology, sanitation and hygiene.

In Austria future cooks master compulsory and optional subjects. Compulsory subjects include Political Education (80 hours), Germany and Communications (100– 140 hours), Professional Language (40–100 hours), Second Professional Foreign Language (80 hours), Accounting and Economics (180 hours), Dietology (80 hours), Food and Menu (120 hours), Organization and Tourism (80 hours), Practical Activities (320 hours). Students may choose the following optional subjects: Religious Studies, Modern Foreign Language, Physical Education, Winemaking, Creative Cooking. Industrial training is carried out under the conditions of industrial environment (Berufsschule für Gastgewerbe, 2017).

One of the leading culinary schools in Italy is Italian Culinary Institute for Foreigners. Seminars and workshops are conducted by well-known restaurant critics and chefs. Classes are devoted not only to cooking, but also Italian history, culture, language – everything that is connected with food and wines. The program is divided into two parts: first two months students study theory in a picturesque castle of Asti, next four months they apply the obtained knowledge in the best restaurants of Italy. After successfully completing the program, students obtain a diploma. Those who have not passed exams receive certificates of participation in the program (Italian Culinary Institute for Foreigners, 2017).

Therefore, the conducted analysis of European experience shows that future cooks' training in France, Austria, Italy is carried out on the basis of the dual training system. According to this system, students simultaneously gain theoretical knowledge within the education institution (1–2 days per week) and practical skills while being in the industry (3–4 days per week). The dual training system is aimed at orienting students toward vocational training that provides the qualification and competences needed in practice in a changing world (Hippach-Schneider, Krause, Woll, 2007). Within the dual training system the structure of future cooks' vocational training in European countries is characterized by heterogeneity and complexity.

However, most culinary schools are located in the USA as culinary industry is one of the most powerful in this country, and as of 2014 it provided employment for about 13.5 million workers (National Restaurant Association, 2017).

In the USA culinary education can be obtained on the basis of public schools that offer vocational training called Career and Technical Education. The concept of cooks' vocational training includes courses and special courses that allow students to prepare for professional cooking. Training lasts at least two years of secondary and two years of vocational education, after which graduates are given a professional certificate or awarded a



degree of junior expert in cooking. Almost half the secondary schools in the country offer such vocational programs.

Post secondary trade schools offer education for elder students who want to develop or change their careers. The duration of training is typically 2 years and mostly depends on the peculiarities of the education institution, curricula and programs. Curricula include practical and theoretical components. According to 2-year programs, students acquire basic knowledge and skills related to food safety, sanitation and hygiene, cooking technology, menu planning and others. The content of 4-year programs is supplemented with themes connected with cooking the large number of servings, specialized cooking techniques, cooking regional and national cuisines etc. The critical factor is that an internship is an integral part of the program's practical component. Some culinary schools and programs provide for a paid internship (Trade School, Colleges and Universities, 2017).

The Dorsey Culinary Academy in Michigan developed an annual program of training cooks. Students study the following subjects: Culinary Arts Basics, Nutrition Basics, Specialties, Regional and International Cuisine, Service in Catering Trade. Practical training takes place in local cafes, restaurants as well as under the conditions of real industrial environment. After completing the program, students take an exam and receive a certificate (Dorsey Schools, 2017)

Thus, the advantages of programs in American culinary schools are the flexibility of internal structural modules that allows to teach students taking into account the latest scientific and technological achievements as well as the interdisciplinary approach to acquiring knowledge and writing projects that emerged as a result of allowing students to choose subjects to their liking (within the required minimum of credit points / passes). The common feature of cooks' vocational and practical training in European countries and the USA is its organization not in the education institution, but in modern restaurants, bars and cafes, namely, under the conditions of real industrial environment. Thus, future cooks are provided with extensive vocational competences, knowledge and skills necessary for professional activities. At the same time, this eliminates the main disadvantage in traditional systems of vocational training in post-Soviet countries – the difference between theory and practice.

CONCLUSIONS

The conducted analysis of foreign experience in training future cooks, namely, in European countries and the USA, has proved that it is mainly focused on the concept of continuing vocational education and is variable, multilevel, wide-profile, at most approximated to the needs of catering trade. The orientation of cooks' training toward labour market needs creates high motivation to acquire knowledge and skills and ensures high employment rates of graduates.

It has been revealed that in Eastern Partnership countries (the Russian Federation, the Republic of Belarus, the Republic of Kazakhstan) vocational education is grounded on education standards and the competency-based approach. At the same time, national vocational training of cooks based on the current education standard needs to become competency-based.

So, we can conclude that each country has its peculiarities in the organization of training. We believe it necessary to take into account positive aspects of foreign experience and implement innovative approaches to training specialists in catering as it will enhance the efficiency of cooks' training in national vocational education institutions.

Further scientific researches should be aimed at revealing the ways to successfully implement positive aspects of foreign experience in practice of national vocational training of cooks.



REFERENCES

1. Berufsschule für Gastgewerbe [Vocational Schools for Catering and Hotel Industry]. (2017). *Koch/Köchin* [Male/Female Cook]. Retrieved 19.02.2017 from : <http://www.bsgg.at/start/lehrberufe/kochkochin/>.
2. Dorsey Schools. (2017). *Dorsey Culinary Academy in Michigan*. Retrieved 19.02.2017 from : <http://www.dorsey.edu/dorsey-culinary-academy/>.
3. Hippach-Schneider, U., Krause, M., Woll, K. (2007). *Vocational Education and Training in Germany. Short description*. Luxembourg : Office for official Publication of the European Communities, 87 p.
4. Italian Culinary Institute for Foreigners. (2017). *Professional Courses*. Retrieved 19.02.2017 from : <http://www.icif.com/en/>.
5. Le Cordon Bleu. (2017). *Cuisine Programmes and Courses*. Retrieved 19.02.2017 from : <https://www.cordonbleu.edu/paris/cuisine-programmes/en>.
6. Maxim's de Paris [Maxim's of Paris]. (2017). *Academie Internationale Maxim's de Paris* [Maxim's International Academy of Paris]. Retrieved 19.02.2017 from : <http://maxims-de-paris.com/fr/>.
7. National Restaurant Association. (2017). *Workforce Engagement*. Retrieved 19.02.2017 from : <http://www.restaurant.org/Home>.
8. Trade School, Colleges and Universities. (2017). *Culinary Career and Education Overview*. Retrieved 19.02.2017 from : <http://www.trade-schools.net/culinary/#article>.
9. ВОтпуск.ru [OnHoliday.ru]. (2017). *Профессия, которая кормит* [The Profession that Feeds]. Retrieved 19.02.2017 from : <https://www.votpusk.ru/edit/text1.asp?ID=99>.
10. Інститут професійних кваліфікацій [Institute of Professional Qualifications]. (2015). *Проект професійного стандарту «Кухар»* [The Draft of Vocational Standard for Cooking]. Retrieved 19.02.2017 from : <http://ipq.org.ua/ua/news/83>.
11. Інтернет-журнал «Просвещение» [Internet Journal "Prosveshchenie"]. (2015). *Типовой учебный план технического и профессионального образования специальности 0508000 – Организация питания* [Typical Syllabus of Vocational Education for 0508000 Nutrition Organization]. Retrieved 19.02.2017 from : <http://agartu.com/index.php?newsid=806>.
12. Информационно-правовой портал Гарант [Garant Information and Legal Portal]. (2013). *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по профессии 260807.01 Повар, кондитер* [Federal State Education Standard for Secondary Vocational Training for 260807.01 Cooking and Confectionary]. Retrieved 19.02.2017 from : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70346158/#ixzz4YJtmpIOc>.
13. Міністерство освіти і науки України [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2007). *Державний стандарт професійно-технічної освіти ДСПТО 5122-НО.55.3.5-2007. Професія «Кухар», кваліфікація: 3, 4, 5, 6 розряди* [The State Standard of Vocational Education DSPTO-5122-NO.55.3.5-2007 for Training Cooks of Categories 3–6]. Retrieved 19.02.2017 from : <http://www.vtec.vn.ua/sites/default/files/page/files/kuhar.pdf>.
14. Мумрикова, Г. (2001). Увидеть Париж и... поучиться? [See Paris and ... Learn]. *Питание и общество* [Nutrition and Society], No 4, pp.15–16 (in Russian).
15. Національний правовий Інтернет-портал Республіки Беларусь [National Legal Portal of the Republic of Belarus]. (2016). *Образовательный стандарт профессионально-технического образования Республики Беларусь по специальности 3-91 01 51 «Общественное питание»* [Education Standard of Vocational Education of the Republic of Belarus (3-91 01 51 Public Catering)]. Retrieved 19.02.2017 from : <http://www.pravo.by/document/?guid=3961&p0=W21631096p>.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0006

Prof., Dr., Chancellor of the Academy of
Business and Health Sciences in Lodz, **TERESA JANICKA-PANEK**
The Academy of Business and Health Sciences in Lodz,
Address: 278 Piotrkowska St., Lodz, 90-361, Poland
E-mail: ejotpe1@tlen.pl

**SELECTED INTERNATIONAL DEFINITIONS
ABOUT YOUNG STUDENTS' LEISURE TIME:
THEORETICAL AND PRACTICAL BACKGROUND IN POLAND**

ABSTRACT

Terms such as recreation, leisure, functions of spare time, physical hygiene, mental hygiene or forms of spare time are among the issues discussed in the branch of educational science. The majority of educationalists are convinced that the issue of active leisure should form part of the core curriculum and should be an objective of education in kindergarten, in early schooling and in subsequent tiers of education. Some teaching aids (textbooks, workbooks and worksheets) for young children do reflect this process. It is worthwhile making this issue the subject of educational research in order to assess the achievements in this regard in a sub-discipline referred to as 'early school pedagogy'. This article constitutes a preliminary theoretical and practical study to this end. It has been indicated that the students of classes I–III (depending on the attitude of parents) spends his free time in the following way: learning a foreign language, usually English sports; the other for boys and another for girls, reading books, watching television, playing on the computer, recreation with their parents, the practice of tourism, family shopping in supermarkets. It has been stated that physical activity is a popular form of recreation, which has been proven during a small-sample research project; this type of recreation meets numerous psycho-social needs; it facilitates adaptation to rapidly changing conditions of life by helping with stress management, illness prevention and fitness improvement; it shapes interpersonal relations by strengthening social integration and family ties; it also aids development of physical and artistic skills.

Key words: *leisure, recreation, passive and active leisure, teacher's role, young students, shaping attitudes, education.*

INTRODUCTION

The notions of work and leisure have been described in different ways throughout the history of education. Leisure is an interdisciplinary issue and is studied by various experts from different fields all over the world. The development of civilisation and increased workload are associated with a more widespread reference to the notion of leisure and its inclusion in the processes of raising children and educating students.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the research is to identify the definition of free time in the meaning of educators from selected countries and with a reference to Polish educational theory and practice. Another aim will be to obtain data on the forms and functions of spending free time for pupils.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The notions of free time and leisure time as well as other terminology and definitions. Throughout the history of education, different meanings have been attributed to



the notions of work time and spare time. *Spare time* can mean both *free time* and *leisure time*. The notion of *free time* refers to a time span expressed in a quantitative manner i.e. in hours and minutes whereas *leisure time* means time remaining after work has finished and chores have been completed. J. Dumazedier suggests that *leisure time* should be seen as 'time during which activity is oriented towards self-fulfilment as an ultimate end' (Dumazedier, 1974). Society allows an individual spare time when time remains after family, social and political duties have been fulfilled. An individual can free themselves from fatigue through rest, from boredom through entertainment and from functional specialisation through the development of bodily and mental capabilities as determined according to personal preference. The availability of time does not result from individual decisions but is primarily the result of economic and social factors. It constitutes a new social value in the form of an individual's right to spend time for the sake of personal satisfaction.

Leisure is an interdisciplinary issue. It is the subject of research conducted by many experts representing different disciplines from all around the world. The development of civilisation is associated with a more widespread use of the notion of leisure, although not everyone is able to arrive at a definition (Kuś, Wyszogrodzki, 1980). According to my observations, the growing number of obligations, the more widespread use of computers and the tendency towards a more sedentary lifestyle are accompanied by an increased demand for rest and recreation, including active recreation.

The first recorded mention of the concept of leisure was made by Aristotle (De Grazie, 2000). The scholar juxtaposed different activities: mandatory activities (e.g. carried out by slaves) and activities undertaken in order to aid relaxation, contemplation, creativity, admiration of arts or service of the state. Aristotle pointed out that time should be used in accordance with values which reflect the meaning of human life. He underlined that leisure time should be embraced with a desire to achieve the greatest human good i.e. Eudaimonia. According to Aristotle, leisure was not simply time spent pursuing pastimes but it rather played a key role in human life. Of course, the workload of ancient philosophers is incommensurable with what is observable today.

E. Tarkowska states that leisure is one of the historical categories which refers to events from the quite recent past 'associated with industrial society, related to it and disappearing along with it or adapting alongside it' (Tarkowska, 2001). According to this author, leisure time is 'one of the many types of social time and should be studied in this context'.

From a pedagogical point of view, A. Kamiński associates the notion of leisure time with holidaying while referring to our tradition in this area, among others (Kamiński, 1969).

The term *leisure time* is usually employed to refer to time at a person's disposal after they have undertaken actions related to the fulfilment of biological and hygienic needs (sleep, nourishment and personal care) as well as mandatory tasks (work, study, family duties and commuting). Leisure time is time when an individual has greater freedom of choice as regards activities pursued (Pomykała, 1993).

L. Berek and K. Czajkowski believe that 'entertainment and rest' are the most important aspects of a child's leisure time (Berek, Czajkowski, 1965).

These days few are ashamed to describe what they do in their spare time or admit to having some. In the past (in Socialist days), to have leisure time was seen as a reason for shame or embarrassment and thus one did not admit to having any. It was believed that every spare minute of one's time should be devoted to vocational endeavours and anyone



who had spare time was undoubtedly plagued by laziness. 'Work was [...] a yardstick by which a person was judged; an everyday test of their capabilities. That is why leisure time did not formally exist in traditional, rural communities and also why it was seen as a notion which bordered on immorality. It was considered less than virtuous for one to acknowledge that he had spare time or to express a desire to have it' (Kocik, 2000). Fortunately, such attitudes now belong to the past.

Leisure functions in literature. The author of this article has repeatedly emphasised the need to organise students' spare time in her publications and curricula. She has also underlined the important role played by teachers in their work with students and alongside parents of students in this regard (Teresa Janicka–Panek, 2016).

Z. Dąbrowski outlined four functions of leisure: rest, entertainment, development of interests and talents, identification of one's own place in society (Dąbrowski, 1966). Leisure determines the extent of one's physical, mental, social and intellectual development. It also contributes towards determining an individual's ability to meet cultural and social needs.

According to J. Węgrzynowicz, 'rest leads to the regeneration of physical and mental abilities and restores one's ability to act effectively' (Węgrzynowicz, 1971).

A. Roykiewicz classifies functions of leisure as follows: psychorecreational function; psychocompensational function; psychocorrectional function; psychocreative function (Roykiewicz, 1985).

A. Kamiński outlined three functions of leisure: rest, entertainment and personal development with respect to hobbies (so-called leisure pursuits) (Kamiński, 1980).

The abovementioned functions relate to the roles and the meaning of leisure which include several aspects such as socio-economic, psychological-and-pedagogical and hygienic-and-health-related aspects (Kwilecka, 2006).

Analysis of different approaches represented by the abovementioned authors indicates a diversity of functions and their synergic effect/meaning.

The role of leisure in the development of a child's personality. The following factors influence the development of an individual's personality: inborn anatomical and physiological characteristics, the individual's own activity, environment, education and upbringing (Kwilecka, 2006).

Leisure is an intrinsic and utility value which can be used in different ways. The value of leisure is measured by its content. Leisure as such is not valuable. Individual feelings, opinions, the use and objectives of leisure determine its nature and functions (Dąbrowski, 1966).

Decision taken as regards the pursuit of a given pastime can indicate an individual's traits. We may paraphrase a popular saying: "tell me how you spend your spare time and I will tell you who you are". The fact that a number of values, habits and hobbies which consequently play a huge role are formed during an individual's free time is a fact of great importance (Czajkowski, 2011). K. Czajkowski believes that an individual is a wholesome being and therefore what s/he does in his spare time goes a long way to determining what s/he does during the rest of the day (Czajkowski, 2011).

The notion of recreation, its forms and the process of upbringing. The term *recreation* is derived from the Latin term *recreo* which means to create anew, refresh, rejuvenate or make stronger. In Old Polish, 'recreation' referred to a break in between duties or leisure activities (Dutkowski, 2002). Recreation can also mean 'sports for all'. This notion was introduced by UNESCO in the interests of people of all ages having the chance to choose any sport to practice in their spare time.



Recreation involves a set of behaviours exhibited by an individual in their spare time and it is indicative of the process of rest.

The term *recreation* is used to describe different forms of activities, is not related to occupational duties, household chores or social duties, and is undertaken in the interests of improving one's health as well as for the purposes of entertainment and self-education. Recreation fulfils the following functions: rest, entertainment and development (Dutkowski, 2002).

Recreation belongs to the category of action and is the content of leisure. However, not all activities we participate in during our spare time can be considered recreational (Kwilecka, 2006).

Child leisure delineates time devoted to rest, entertainment and the satisfaction of personal interests (Kamiński, 1982). Referring to the theses of R. Wroczyński, Kazimierz Czajkowski defines the teaching of recreation as planned, educational activities targeted at the development of skills for the proper organisation of leisure by the young generation (Czajkowski, 1979).

A child's first recreational patterns are defined by his parents, as underlined by K. Czajkowski (1997): 'A family home forms patterns, habits and skills related to organising leisure' (Czajkowski, 1979).

The kindergarten is the first institution in which a child encounters teaching aimed at helping him to consciously shape his spare time and render it meaningful. This institution consciously and purposefully teaches recreation. One of the objectives behind a child's attendance of kindergarten is that the child learns the value and meaning of leisure. In kindergarten, children learn how to spend time actively and to develop their own initiative. The process of developing initiative begins during playtime in the first place (Czajkowski, 1979). This approach is reflected in the core curriculum of the kindergarten and early school education which includes activities related to recreation, travel and playtime (Journal of Laws 2016, item. 985). Teachers tackle the topic of leisure in the course of their work and sometimes refer to their own personal preferences in the interests of providing examples.

Ways of spending spare time play a decisive role in the development of a child's personality, hobbies, talents and interests as well as his psychological and physical development. The amount of spare time available is increasing thanks to technological developments and generic, global progress. A child's spare time should be spent in accordance with his own interests and under the supervision of adults.

Children who are well-prepared to spend their spare time appropriately should possess skills required for peaceful co-existence within a peer group, be able to share impressions and experiences, help others and be aware of the importance of their own aspirations and needs (Kwilecka, Brożek, 2000).

As regards children, ways of spending spare time contribute to the development of the following skills: cooperation, active participation in family and social life, learning the importance of culture, promotion of culture, promotion of certain behaviours and conduct and development of certain social-and-moral attitudes.

Literature on leisure (see references) describes leisure activities for children which are necessary for the development of these skills.

M. Demel and W. Humen classify recreation activities in accordance with three main forms: physical form, mental form and social form.

They also suggest that recreation forms can be classified in accordance with age (recreation of children, adolescents and adults) or according to equipment involved (sports recreation or technical recreation etc.) (Przeclawski, 1978).



Taking into account a variety of forms of activities undertaken during spare time, the following recreation types can be delineated: physical recreation (physical activity), creative recreation, cultural and entertainment-related recreation and recreation related to social activity (Czajkowski, 1980).

Recreation types may be defined as follows:

Physical recreation is the most versatile form of leisure from the point of view of the impact it has on an individual. Physical recreation boosts self-esteem, self-confidence, optimism and makes life more beautiful, healthy and full of joy (Czajkowski, 1980).

Basic forms of physical recreation practiced by children include the following activities: physical activities during school breaks, rhythmic activities, artistic gymnastics, field games, sports games, cycling, badminton, basketball, athletics, skating, skiing, *palant*, handball, swimming, volleyball, tennis, table tennis, hiking, obstacle courses (Czajkowski, 1980).

Creative recreation: has a major impact on an individual's emotional intelligence and promotes development of appreciation of beauty, aesthetics and manual skills.

Primary forms of creative recreation include art classes (painting, drawing and modelling etc.), music classes (playing instruments, dance or rhythmic), drama classes (recitation, puppetry and theatre), DIY classes, modelling (airplane, spaceships and boat building), photography and cinematography classes, radio broadcasting and automotive classes (Czajkowski, 1980).

Cultural and entertainment-related recreation includes a number of appealing and widely popular activities carried out during spare time which promote cultural knowledge and which are entertaining at the same time.

These activities include reading, intellectual entertainment, film and theatre, radio and television, cultural and artistic events and social life in general (Czajkowski, 1980).

Recreation in the form of social activities includes forms of social activities cultivated with passion which induce joy and constitute a form of leisure. Recreation in the form of social activities is less about personal pleasure or benefit and more about sharing one's joy with others. This form of recreation encourages an individual to view this type of sharing as meaningful, promotes altruism and empathy, accelerates recovery from childhood selfishness and self-centeredness and enriches one's value system.

Forms of family recreation. Generally, there are three types of recreation involved here: cognitive recreation, entertainment-based recreation and recreational leisure.

The most popular forms of family recreation include leisure during holidays, weekends and family tourism of different types.

Holidays are associated with the opportunity to sleep longer, to have a lie in, visiting a café, cinema, museum and attending exhibitions or concerts. This form also includes reading books, listening to music, watching TV, surfing the Internet, playing games and visiting friends and relatives. The above-mentioned forms of recreation are defined as passive leisure or an intermediary type which includes some elements of active leisure (Czajkowski, 1980).

There is a relatively numerous group of people who do not leave home when they take annual leave from work or on weekends. In the case of this group, we can expect such forms of activities as going out, peaceful time at home, healthy lifestyle, entertainment and long, peaceful sleep. Such people take walks in recreational areas, organise one- or two-day trips, go to the cinema, a café or visit relatives.

K. Kotłowski applies such differentiation criteria as the number of children in a given family, the family's affluence and the moral culture of parents. He differentiates between larger families with three or more children and small families with two children or



less. K. Kotłowski believes that families with more than two children of both sexes are the most optimal from the point of view of upbringing provided that the parents have a good income and a good rapport (Grochociński, 1979).

The first method of data collection is a critical analysis of the literature in the area of free time. The research, which are conducted in Poland, in the field of free time children are implemented in the form of a survey. The respondents are the students, their parents and teachers of classes I–III. Another source of data is the observation of the children, how they spend their free time. Furthermore, the researcher prepared proprietary tools: a questionnaire survey for children, their parents and teachers in grades I–III, as well as observation sheets.

RESULTS

The student classes I–III (depending on the attitude of parents) spends his free time in the following way:

- learning a foreign language, usually English;
- sports; the other for boys and another for girls;
- reading books;
- watching television;
- playing on the computer;
- recreation with their parents;
- the practice of tourism;
- family shopping in supermarkets.

Physical activity is a popular form of recreation, which has been proven during a small-sample research project. This type of recreation meets numerous psycho-social needs (Gromek, 2016). It facilitates adaptation to rapidly changing conditions of life by helping with stress management, illness prevention and fitness improvement. It shapes interpersonal relations by strengthening social integration and family ties. Moreover, it also aids development of physical and artistic skills. Active recreation improves mood and self-esteem. It hones one's character, promotes personal development and interests and helps shape values (such as the importance of mutual help, empathy or social activism). It can also be an effective means of psychotherapy and resocialisation.

CONCLUSIONS

Analysis of the theory and practice of spending free time demonstrates the variability of forms and functions over the last forty years. Increasingly, the time outside the classroom is spent on the acquisition of additional competencies. It demonstrates the growing awareness of parents. The role of these teachers is educating parents.

Recommendations for parents and teachers:

- recreation is part of the content of education in kindergarten and early schooling; therefore, it is an important educational task to be implemented at this stage of education;
- teachers and parents should offer a child a form of recreation and leisure other than that routinely practiced by the child if it gives the child no satisfaction or joy or if it is determined to constitute passive leisure;
- teachers should discuss the way children can spend their spare time especially when they need assistance in this respect;
- it is advised that parents take into account their children's needs when planning family/individual recreation;
- teachers and parents should adjust forms of recreation taking into account the child's fitness level, health and interests;
- raising awareness among children and parents will help promote the need to carefully plan leisure time.



The topic of leisure time is one of the key issues in the contemporary world given the significant changes both to social and professional life (greater needs and maintenance costs, increased workloads, combining several jobs, sedentary lifestyles, extensive use of computers, general monotony and potential for professional burnout).

REFERENCES

1. Berek, J., Czajkowski, K. (1965). *Wolny czas dzieci i młodzieży. Opieka nad dziećmi i młodzieżą w Warszawie* [Leisure of Children and Adolescents. Care for Children and Youth in Warsaw]. Warszawa.
2. Czajkowski, K. (1980). *Czas wolny dzieci i młodzieży* [Leisure of Children and Youth]. Warszawa.
3. Dąbrowski, Z. (1966). *Czas wolny dzieci i młodzieży* [Leisure of Children and Youth]. Warszawa.
4. De, Grazie S. (2000). *Work and Leisure*. New York.
5. Dumazedier, J. (1974). *Sociology of Leisure*. Amsterdam – Oxford – New York.
6. Dutkowski, M. (2002). *Problemy turystyki* [Problems of Tourism]. Warszawa.
7. Grochociński, M. (1979). *Przygotowanie do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego* [Preparation for the Rational Use of Free Time]. Warszawa.
8. Janicka-Panek, T. (2016). Wybrane aspekty rekreacji pozaszkolnej młodszych uczniów w kontekście czasu wolnego [Some aspects of After-School Recreation of Younger Students in the Context of Free Time]. In: Tanaś, V., Welskop, W. (Eds.), *Pedagogika XXI wieku-Dylematy i wyzwania. Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie* [Pedagogy of the Twenty-First Century Dilemmas and Challenges. The Culture of Leisure in the Modern World]. Łódź.
9. Kamiński, A. (1969). *Czas wolny i jego społeczno-wychowawcza* [Leisure and Its Socio-Educational Function]. Warszawa.
10. Kamiński, A. (1982). *Funkcje pedagogiki społecznej* [Functions of Social Pedagogy]. Warszawa.
11. Kamiński, A. (1980). *Funkcje pedagogiki społecznej* [Functions of Social Pedagogy]. Warszawa.
12. Kocik, L. (2000). *Między przyrodą, zagrodą i społeczeństwem* [Between Nature, Home and Society]. Kraków.
13. Kuś, W. M., Wyszogrodzki, P. (1981). *Czas wolny, rekreacja i zdrowie* [Leisure, Recreation and Health]. Warszawa.
14. Kwilecka, M. (2006). *Bezpośrednie funkcje rekreacji* [Direct Functions of Recreation]. Warszawa.
15. Kwilecka, M., Brożek, Z. (2000). *Bezpośrednie funkcje czasu wolnego dzieci* [Direct Functions of Free Time for Children]. Warszawa.
16. Pomykało, W. (1993). *Encyklopedia pedagogiczna* [Pedagogical Encyclopedia]. Warszawa.
17. Przeclawski, K. (1978). *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce* [Leisure of Children and Youth in Poland]. Warszawa.
18. Roykiewicz, A. (1985). *Psychohigieniczne funkcje czasu wolnego* [Psychological and Hygienic Features of Free Time]. Warszawa.
19. Tarkowska, E. (2001). *Czas społeczny a czas wolny, koncepcje i współczesne przemiany* [Social Time and Free Time, Concepts and Contemporary Transformations]. Warszawa.
20. Węgrzynowicz, J. (1971). *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne* [Extracurricular Activities]. Warszawa.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0007

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, **IRYNA ANDROSHCHUK**
Khmelnyskyi National University
Address: 11 Instytutaska St., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
E-mail: lemen77@ukr.net

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, **IHOR ANDROSHCHUK**
Khmelnyskyi National University
Address: 11 Instytutaska St., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
E-mail: lemen77@ukr.net

PECULIARITIES OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS' TRAINING IN POLAND AND GREAT BRITAIN

ABSTRACT

The importance of studying foreign experience to enhance the efficiency of teacher training in higher education institutions has been justified. Peculiarities of future technology teachers' training in Poland and Great Britain have been considered. Special attention has been paid to revealing the ways of enhancing the level of teachers' professional competency while and after studying at university. The requirements for technology teachers' have been specified. It has been indicated that apart from the requirements for professional training, future specialists should follow moral rules, cooperate with the participants of the education process and manage information and communication technologies. Qualification categories of teachers in Poland as well as educational routes for future technology teachers' training in Great Britain have been found out. Based on the generalization of the study results, the authors have singled out the main cycles of professional disciplines needed for professional training of technology teachers' training in Great Britain. The role of school placements in future teachers' training for professional activity has been considered. It has been proved that the great amount of hours is allotted for practical training of students and forming of those skills and abilities needed in professional activity. Relative stages of students' practical training in higher education institutions have been identified.

Key words: *technology teacher, pedagogical interaction, professional training, teaching qualification, training model, educational route, study program, education institution, education process.*

INTRODUCTION

The reforming of secondary education makes appropriate adjustments to professional training of teachers and, in particular, technology teachers. Modern approaches in education suggest that future technology teachers should be able to organize cooperation with other members of the education process, collaborate with pupils, parents and colleagues; involve pupils in the creative process of making original and functional products during curricular and extracurricular activities; use innovative learning technologies focused on the harmonious personality development of each pupil and their professional identity. In addition, Ukraine's active integration in the European space requires the content and technologies of teachers' training to be reconsidered as they are guarantors of the younger generations' education. The efficiency of future specialists' training depends on their



readiness for pedagogical activity, professional competency. Therefore, it is necessary to study foreign experience in training future technology teachers, in particular, Polish and British achievements, to analyze and determine the main directions of improving the national education system.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to generalize Polish and British experience in training technology teachers and consequently implement its positive aspects in the national education system.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Analysis of psychological and pedagogical research results demonstrates the significant interest among scholars and researchers in teacher training abroad. In particular, the international experience in training teachers in different foreign countries has been covered in scientific works of native researchers: in Great Britain – N. Bidyuk, Yu. Kishchenko, A. Parinov, O. Stelmashchuk; in France – M. Skorobogatova, B. Vulfson; in Germany – T. Koval, H. Lukianiuk, O. Rodina; in the USA – I. Gavrysh, T. Kapeliushna, Ya. Kolybabiuk, T. Koshmanova, Yu. Krasyllyk, R. Roman; in Poland – K. Binytska, T. Brodziński, M. Frejman, S. Frejman, M. Jakowicka, S. Kwiatkowski, R. Monko, R. Pasichnyk, G. Rua et al. However, insufficient attention is paid to technology teachers' training in Poland and Great Britain.

During theoretical study of the defined problem we have used the complex of theoretical methods, namely, explanatory and analytical method with using analysis and synthesis of scientific researches on technology teachers' training; methods of generalization and systematization – to highlight the peculiarities of teachers' professional training and formulate relevant conclusions.

RESULTS

Taking into account territorial proximity and a significant number of Ukrainian students obtaining education in Poland, there is a need to study Polish experience in training future technology teachers.

The problems of technology teachers' training in Poland have been covered in the researches of such Polish researchers as Z. Dambrowski, W. Furmanek, A. Marshałek, T. Nowacki, Ch. Pochanke, R. Polny, S. Szajek, V. Zarzecka and others. All the scholars agree that these teachers must have profound psycho-pedagogical, technical knowledge and skills. The training of future specialists is comprehensive in order to provide students with employment opportunities not only in education but also research administration, economics, industry. However, the training is carried out not only within a higher education institution but also after graduation: during school placements under the supervision of experienced pedagogues, professional self-development.

The increasing level of professional competency contributes to teachers' professional development with corresponding increase in wages: teacher-trainee; contract teacher; appointed teacher; certified teacher; professor of education – a title of honour (Kwiatkowski, 2001). According to the Teacher's Charter, there are the following qualification categories: teacher-trainee; contract teacher; appointed teacher; diploma teacher (Kancelaria Sejmu, 2008). The transition from one category to another demonstrates teacher's professional growth and pedagogical mastery enhancement.

General training and development of technology teachers in Poland is subject to the principle of "addition – complication – actualization". At the same time, the emphasis is put on the integration of technical and informative components of technology teachers' training content. Rather significant are student research activities during training, enhancing



their self-study and practical orientation toward professional training. Therefore, the education process is constructed so as to not overload students and let them independently choose the directions for self-development.

The results of analysis of curricula in technology teachers' training prove learning individualization, providing opportunities for independent choice of subjects, allotting significant number of hours for self-study. It should be noted that teachers provide students with a so-called individual support. This allows to implement the personality-oriented approach in training future technology teachers. Therefore, it is important that teachers should be able to organize pedagogical interaction with all the participants of the education process.

School placement plays an important role in professional training of technology teachers. Future specialists are to not only organize and conduct the education process, monitor its results in order to adjust their actions, but also to interact with colleagues, pupils and their parents. Usually, such placements last 8 weeks. However, depending on the institution, they can be appointed either for first or second year of study (Монько, 2010).

The reforming of education in Poland has made appropriate changes to the requirements for technology teachers and graduates of higher education institutions. Future technology teacher should be able to rationally consider the conditions of the education process organization in schools, develop and implement their own didactic strategy based on the interdisciplinary approach, organize and direct pupils' cognitive activity, create appropriate conditions for their creativity (Brodziński, Rua, 2002).

It must be noted that one of the requirements for teacher is to respect the principles of personal morality, be able to compromise (Jakowicka, 2008). It is important that teacher should be able to talk with pupils, perceive them, control their own emotions and behaviour; understand that mistakes and failures in the education process are life patterns that can be rectified only if one is willing to improve oneself (Frejman, Frejman, 2008).

Rather interesting in the context of our study is British experience in training future technology teachers. Thus, the complex nature of technology teachers' training is reflected in such documents as the "Teacher's Standards", "Competences for Design and Technology Teachers". This can be explained by the peculiarities of Design and Technology programmes of study, that are taught in schools and combine the following components: technologies, traditional crafts, types of designs, information technology, basic electronics, home economics and business. Over 12 % of the total time load is devoted to this subject.

Design and Technology Teaching is based on the integrated design technology and provides for active involvement of pupils in research activities while conducting experiments, solving difficult situations. Consequently, this requires appropriate training of technology teachers who are to teach pupils to work not only with hand tools but also produce quality products. It should be mentioned that pupils should be able to previously plan the stages of production based on understanding of the interconnection between technological, ecological and aesthetic systems. In addition, they should monitor this process to further evaluate its efficiency and product quality. Therefore, one of the requirements for technology teacher is their readiness for pedagogical interaction, because only cooperation allows to involve pupils in creative activities, implement individual trajectory of learning for each pupil, encourage them to attend additional lessons, participate in events dedicated to Design and Technology and undergo extracurricular training (practice at mini-companies).

Summarizing British experience in training technology teachers, we can single out three models of their professional training: parallel, sequential and alternative. We would like to consider the content of each.



The parallel model is used in training KS 1 and KS 2 technology teachers in teacher colleges. It is the most common model at universities of Great Britain. This model allows to obtain a Bachelor of Science degree in 3 years.

The sequential model is used in art and technology teacher colleges and universities at faculties of education. After completing the study, graduates obtain the Postgraduate Certificate in Education (PGCE).

The alternative model of professional training involves the implementation of such innovative programs as distance learning, flexible learning options, fast-track degrees, certified teachers (Стельмашук, 2012).

Within the implementation of these models, the system of professional training includes various educational routes to obtain the corresponding profession. In particular, these are:

1. Obtaining Postgraduate Certificate in Education (PGCE) at universities mainly. The duration of study is one year.

2. Obtaining Bachelor of Education that allows to gain Qualified Teacher Status (QTS). The study may last 3 or 4 years.

It should be mentioned that there are various alternative study programs for teachers. For instance, these include:

1) School Centred Initial Teacher Training (SCITT) that ensures active cooperation of all the units of education taking into account modern trends;

2) the Fast Track programmes that allow students to gain Qualified Teacher Status (QTS);

3) employment-based routes that provide relevant training in a certain field (for people over the age of 24) (Орехова, Полунина, 2007).

The presence of various study programmes that provide training by different paths allows to take account individual peculiarities of students and reveal their creative potential.

Technology teacher training in higher education institutions of Great Britain is based, primarily, on the formation of practical skills and abilities of personal and professional self-development. Generally, such training involves the study of four basic cycles of courses:

1) professionally-oriented courses;

2) teaching-oriented courses;

3) practice-oriented courses;

4) school placements.

Thus, the main focus is put on school placement which takes about 25% of the total load time as an important component of teacher training. Professional training of teachers is characterized by close cooperation with higher education institutions. Teaching practice can be divided into the following stages: 1) initial; 2) introduction to professional activity; 3) professional growth; 4) generalization and systematization of the experience obtained; 5) teachers' professional development. Students may attend several schools and have their achievements assessed by class teacher, tutor and mentor. This three-pronged interaction of student with tutor and mentor allows school placement to become integrated and complete, thereby increasing its efficiency (Стельмашук, 2008). Special attention is paid to individual-typological and personal qualities and characteristics of future teacher.

It is important that professional growth of teacher continues after graduation as there are various study programs for certified specialists.

CONCLUSIONS

So, the study of Polish and British experience in future technology teachers' training allows to conclude that their level of professional competency and personal



qualities is based on high education standards. Professional training is not completed after graduation and lasts all professional life. It has been found that, firstly, future technology teachers' training is carried out comprehensively to widen opportunities for further employment. Secondly, school placement plays a significant role in psychological, pedagogical and practical training of future specialists. Thirdly, schools and universities closely cooperate with each other. Fourthly, the education process is based on the personality-oriented approach as it allows to take into account the individual characteristics of each student and encourage the development of their creativity. The mentioned above can be used to improve future technology teachers' training.

Rather perspective for further researches we consider analysis of teacher training content abroad to single out its main directions and implement them in the national education system.

REFERENCES

1. Brodziński, T., Rua, G. (2002). *Edukacja ogólnotechniczna w szkołach ogólnokształcących* [General Technical Education in Comprehensive Schools]. Zielona Góra : Praca zawód rynek pracy, 210 p. (in Polish).
2. Frejman, M., Frejman, S. (2008). O rozwijaniu refleksyjnej postawy przyszłych nauczycieli [The Development of Future Teachers' Reflective Attitudes]. In: Muchacka, B., Szymański, M. *Nauczyciel w świecie współczesnym* [Teacher in the Modern World]. Kraków : Impuls, 186 p. (in Polish).
3. Jakowicka, M. (2008). *Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji* [Teacher in Education and Development in the Context of Education Reform]. Warszawa : Wyd. Eurydice, 219 p. (in Polish).
4. Kancelaria Sejmu. (2008). *Ustawa z dnia 6 grudnia 2007 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela* [The Amendment to the Act on Teacher's Charter as of December 6, 2007]. Poznań : Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa, 52 p. (in Polish).
5. Kwiatkowski, S. (2001). *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki* [Professional Training. Dilemmas of Theory and Practice]. Warszawa : IBE, 153 p. (in Polish).
6. Менько, Р. М. (2010). Підготовка майбутнього вчителя «техніки» у Республіці Польща [Future "Technology" Teachers' Training in the Republic of Poland]. *Трудова підготовка учнів та студентів. Наукові записки. Серія: Педагогіка* [Occupational Training of Pupils and Students. Scientific Notes. Series: Pedagogy], No 1, pp. 167–170 (in Ukrainian).
7. Орехова, Е. Я., Полунина, Л. Н. (2007). *Подготовка учителей в современной Европе: учеб. пособие* [Teachers' Training in Modern Europe: textbook]. Тула : Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 182 p. (in Russian).
8. Стельмащук, О. З. (2012). *Підготовка майбутніх учителів дизайну і технології у вищих навчальних закладах Великої Британії* [Future Design and Technology Teachers' Training in Higher Education Institutions of Great Britain]. Abstract of Thesis for PhD. Тернопіль, 20 p. (in Ukrainian).



DOI: 10.1515/rpp-2017-0008

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, **ANTONINA CHYCHUK**
Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University
Address: 81 Shevchenko Blvd., Cherkasy, 18031, Ukraine
E-mail: tetyanna@ukr.net

**PROVIDING RETRAINING AND ADVANCEMENT TRAINING
FOR PRIMARY/ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS
AT THE STATE LEVEL IN GREAT BRITAIN AND THE USA**

ABSTRACT

In Great Britain and the USA the normative basis of primary/elementary school teachers' qualification advancement is being actively developed, i. e. this issue is considered at the state level. For a long time the development of retraining and advancement training system for primary/elementary school teachers has been grounded on conceptual foundations of pedagogy that ensures the functionality of the mentioned system. The research results on conceptual foundations for forming an education system of teacher qualification advancement in Great Britain and the USA prove that their nature depends on the development of these countries' history. In particular, there is a trend towards integrating course- and school-based forms of qualification advancement on the ground of teachers' collaboration with lectures; raising the question of making the education process of primary/elementary school teachers' qualification advancement more democratic; creating a participatory style of learning that is carried out collectively (teachers actively develop the programme content and propose to include such issues that are necessary for their solving during these courses).

Key words: retraining, qualification advancement, primary/elementary school teachers, Great Britain, the USA.

INTRODUCTION

Retraining and advanced training of primary school teachers became of great interest in the mid 1960s in Great Britain. Teaching departments at universities were the basis of teacher retraining and advancement training system (Department of Education and Science, 1978). Today, advanced training of primary school teachers and their retraining is carried out at the national level.

In Great Britain during the 1950-70s they developed a normative basis: for the government to participate in the system of primary school teachers qualification advancement ("The Employment and Training Act (1973), "The Education (Work Experience Act" (1973), counseling services, the National Committee for In-Service Training of Teachers within the National Council for Curriculum and Assessment, INSET providing agencies to ensure the functionality of those courses designed for primary school teachers' qualification advancement.

In the 1980 they adopted the Education Act according to which the government was to develop general national recommendations reflected on the practical actions due to the use of market financing mechanisms in order to unify the programs of teacher advancement programs (Гапрай, 2006).

In 1983 in Great Britain they introduced the grant-based system. The Committee on Workforce Resources at the Department for Employment and Learning was appointed



responsible for their funding, however, they were allowed to fund only those qualification advancement programs that corresponded to the national priorities. This School Improvement Grant Technology forces universities to compete for the right to receive funds for the development of qualification advancement programs for primary school teachers (Гапрай, 2006; Department of Education and Science, 1986).

P. Drucker indicates that in the initiative "For Better School" they raise the question of the dependence of education systems on the market laws, school efficiency, quality education provision at schools (Drucker, 1994).

In his report "Changing the World of Education" (1995) T. Corcoran raised the question of the qualification advancement of those specialists who work with teachers: developing new standards; motivating teachers toward self-directed learning; implementing pedagogical information technologies at schools.

In the USA they have taken appropriate measures in legislature that should have enhanced the applicants' interest in studying in pedagogical higher education institutions. In particular, the University Honor Program, Future Teachers Corps Program provided for the scholarship fund establishment to foster the training of future teachers that are willing to work in critical fields. In the context of the Higher Education Act there were created the programs of Perkins Loans and Paul Douglas Teacher Scholarship Program that provide those graduates that are ready to work in rural areas and in 1989 they allotted 22 million dollars. Also, they adopted the Comprehensive Employment and Training Act and thus established the fund for education quality enhancement where 0,5 % of the amount of each contact that demands the permission of the federal government is transferred to their account. The Department of Education must transfer some earnings to education agencies to provide teachers from national minorities with relevant training.

"America 2000: An Education Strategy" also played a significant role in the development of higher pedagogical education as it considered education as the main object of the reform and fostered innovative ideas (Андрєєва, 2000).

So, in Great Britain and the USA the normative basis of primary/elementary school teachers' qualification advancement is being actively developed, i. e. this issue is considered at the state level.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to reveal the peculiarities of providing retraining and qualification advancement of primary/elementary school teachers at the state level in Great Britain and the USA.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The problem of primary/elementary school teachers' advancement training in Great Britain and the USA has been actively studied by both native and foreign scholars (H. Andrieieva, C. A. Anderson, Ya. Bondaruk, A. Carol, G. A. Cowan, P. Drucker, J. Floud, A. H. Halsey, V. Harhai, W. D. Hawley, S. Mehaffie, C. Reavis, D. F. Reed, J. T. Seyfarth, K. Zyskin). However, we believe it necessary to study the outlined problem from our own point of view and present relevant insights that may be successfully used by other scholars within their researches.

To achieve the set aim such methods as analysis, synthesis, generalization and systematization have been used.

RESULTS

It should be mentioned that for a long time the development of retraining and advancement training system for primary/elementary school teachers has been grounded on conceptual foundations of pedagogy that ensures the functionality of the mentioned system.



In Great Britain the state policy is directed at centralization that contributed to the establishment of the concept of creative partnership, according to which the regulation was viewed mainly in the context of power integration between subjects. The government recognizes the policy of egalitarian education (the equality of educational opportunities) that the experts opposed to (Гапрай, 2006).

The concept of investing in education as a key to economic and social progress as the theory of human capital is an ideological basis of the statement that economic development depends on the erudition of people in the country (Halsey, Floud, Anderson, 1961).

In the 1980–90s of the 20th century, the government authorized educators to enhance the quality of teacher education, including primary/elementary teacher education. In the 1980s, they established a general theoretical conception of enhancing quality of primary school teachers' advancement training that later on played a significant role in solving this issue. As it is indicated in the periodicals of the 1980s (*British Journal of In-Service Education*), while developing theoretical foundations of teachers' qualification advancement, there occurred the integration of training and professional activity of primary school teachers that depends on the knowledge that fosters the efficiency of teachers' personal and professional development (Carol, 1988; Cowan, 1984).

The general theoretical conception of enhancing the quality of teachers' qualification advancement reflects the trend towards integrating training and professional activity of primary/elementary school teachers as well as takes into account meeting the needs of schools. Based on the mentioned integration, one can observe a forming of new relations between course- and school-based training that results in the trend towards these forms' infusion based on the collaboration of teachers and lectures (Гапрай, 2006).

Foreign scholars W. D. Hawley, S. Rosenholtz et al. also raised the question of making the education process of primary/elementary school teachers' qualification advancement more democratic. To enhance the quality of learning, it is necessary to implement a participatory style of learning that is carried out collectively. Primary/elementary school teachers together with the leaders of the qualification advancement courses outline the tasks of the program, develop the training content (in order to include those issues they are interested in) as well as solve the outlined tasks to at most integrate the obtained methodology technologies in the school environment according to V. Harhai's findings. In order to comprehend their mission, primary/elementary school teachers should be able to theoretically justify their recommended technologies and methods of learning that will enable them to combine theoretical knowledge with difficulties that may appear during professional activity (Гапрай, 2006; Hawley, Rosenholtz, 1984).

In our opinion, the participatory approach to the organization of primary/elementary school teachers' qualification advancement, that is when primary/elementary school teachers take part in the development of programs and propose to include such issues that are necessary for their solving during these courses, is extremely essential in their professional activity. Moreover, rather important is their active participation in their solving, since only then the implementation of the obtained knowledge, solved issues in the education process will be carried out clearly and deliberately.

After their completing the qualification advancement courses, they should be assessed and provided with the information on positive changes in their work. Thus, they collect the reviews of elementary school teachers, administrators, organize questionnaires; testing of pupils allows to define those changes that occurred in their development. Taking into account the disadvantages in conducting the courses, the authors help teachers to draw



an individual plan of after-course professional development. V. Harhai indicates that in such a way they are motivated toward further self-directed learning with the help of group tutors (they provide counseling on organization and conduct of researches) (Гархай, 2006).

According to the connectionism theory, American scholars such as S. Mehaffie, C. Reavis, D. Reed and J. Seyfarth have identified a range of important skills that qualified teachers, including rural teachers, should have. Thus, they need to know how to organize an interaction with their pupils on a friendly basis; conduct lessons in classes of different levels; to maintain appropriate classroom discipline; to strive for self-development (Reavis, Mehaffie, 1984; Reed, Seyfarth, 1984; Андреева, 2000).

The data of the American Association for Employment in Education prove that school districts in the USA hire teachers without traditional teacher education due to a lack of teachers (Math and Biology teachers – 36 %, Physics and Chemistry teachers – 20 %, teachers for children with special educational needs – 16 %, Spanish teachers – 15 %) that has resulted in the appearance of alternative programs for teacher certification. In particular, in 2010 forty-eight states and the District of Columbia already had 600 alternative programs (Бондарук, 2013; American Association for Employment in Education, 2010).

CONCLUSIONS

The research results on conceptual foundations for forming an education system of teacher qualification advancement in Great Britain and the USA prove that their nature depends on the development of these countries' history. In particular, there is a trend towards integrating course- and school-based forms of qualification advancement on the ground of teachers' collaboration with lectures; raising the question of making the learning process of primary/elementary school teachers' qualification advancement more democratic; creating a participative style of learning that is carried out collectively (teachers actively develop the programme content and propose to include such issues that are necessary for their solving during these courses).

As for further researches we consider perspective to develop a methodical complex consisting of special courses and textbooks for students and hearers of qualification advancement courses for teachers and implement it in the education process as it will improve teacher training in Ukraine.

REFERENCES

1. American Association for Employment in Education. (2010). *Education Supply and Demand in the United States*. Columbus, OH : American Association for Employment in Education, Inc., 12 p.
2. Carol, A. (1988). Guidelines for an Effective Evaluation. *British Journal of In-Service Education*, Volume 14, Issue 3, pp. 140–146.
3. Cowan, G. A (1984). Schedule of Teaching Skills: an Aid to Self-Evaluation, Development and Assessment. *British Journal of In-Service Education*, Volume 11, Issue 1, pp. 36–38.
4. Department of Education and Science. (1986). *Local Education Training Grants Scheme; Financial Year 1978–1988 Circular No 6/86*. London : DES, 112 p.
5. Department of Education and Science. (1978). *Statistical Review*. London : HMSO, 45 p.
6. Drucker, P. (1994). *Post-Capitalist Society*. Oxford : Butterworth-Heinemann, 232 p.



7. Halsey, A. H., Floud, J., Anderson, C.A. (1961). *Education, Economy and Society*. New York : Free Press of Glencoe, 625 p.
8. Hawley, W. D., Rosenholtz, S. (1984). Good Schools: A Synthesis of Research on How Schools Influence Student Achievement. *Peabody Journal of Education*, Volume 4, pp. 1–178.
9. Reavis, C., Mehaffie, S. (1984). Staff Recruitment and In-service Development in Smaller Schools. *NASSP Bulletin*, No 64 (438), pp. 32–33.
10. Reed, D. F., Seyfarth, J. T. (1984). Assessing Needs in Rural Schools. *The Rural Educator*, Volume 1, No 6, pp. 12–18.
11. Андреева, Г. Б. (2000). *Подготовка, адаптация и повышение квалификации сельских учителей* [Training, Adaptation and Qualification Advancement of Rural Teachers]. Thesis for PhD. М., 154 p. (in Russian).
12. Бондарук, Я. В. (2013). *Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів у США* [The Organization of Education Process in the System of Teachers' Qualification Advancement in the USA]. Thesis for PhD. Черкаси, 209 p. (in Ukrainian).
13. Гаргай, В. Б. (2006). *Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.)* [The Development of Teachers' Qualification Advancement System in Great Britain (the late 19th–20th Centuries)]. Thesis for a Doctoral Degree. Новосибирск, 379 p. (in Russian).
14. Зискин, К. Е. (2002). *Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине XX в.* [Professional Pedagogical Training of Middle School Teachers within Pedagogical Departments at British Universities in the Second Part of the 20th Century]. Thesis for PhD. Москва, 157 p. (in Russian).



DOI: 10.1515/rpp-2017-0009

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, **HALYNA LYSAK**
Khmelnyskyi National University, Ukraine
Address: 11 Instytutska St., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
E-mail: lysak_halyna@ukr.net

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, **OLENA MARTYNYUK**
Khmelnyskyi National University, Ukraine
Address: 11 Instytutska St., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
E-mail: helena.martynyuk@gmail.com

THE NEW APPROACHES TO ORGANIZATION OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN UKRAINE AND ABROAD

ABSTRACT

Different approaches to organization of students' individual work using information technologies in Ukraine and abroad have been presented in the paper. The authors have analyzed the concept and role of students' individual work in the language learning process. It has been revealed that students' individual work is a rather flexible process and involves such activities as preparation for lectures, practical tasks, workshops, preparation for different types of control, solution of different complexity level problems in and out of class; work with various sources of information and writing essays, reports, summaries. It has been concluded that information technologies can be a powerful tool for everybody who wants to learn foreign languages through individual work and an efficient facility to enlarge students' creative potential. The concept of "information technologies" in education has been analyzed and the advantages of using information technologies in organization of students' individual work have been determined. Language practice at phono and video laboratories, the use of the Internet resources, special computer software and online courses, e-books, electronic encyclopedias and dictionaries have been analyzed as the most effective means to organize students' individual work in the language learning process.

Key words: *individual work, types of individual work, information technologies, e-learning.*

INTRODUCTION

The 21st century, often called the information age, is bringing about changes to the traditional teaching of a foreign language. The use of information technologies in language teaching is very important due to their new possibilities. Penetration of information technologies into the education process results in the appearance of new forms of work and technologies of e-learning (electronic studies) and its varieties of blended learning (mixed studies) and on-line courses which are especially effective in providing students' self-study at famous higher educational establishments of Great Britain and the USA, such as the universities of Harvard, Stanford, Belfast, Birmingham and many others.

Students' individual work can be arranged in various ways and with different purposes. The learning process should be organized for the students to learn not only the content of the subjects, but also the ways of acquiring knowledge. The information technologies help us to solve this problem. For the successful organization of students'



individual work in Ukraine it is essential to analyze the pedagogical technologies used in the process of organization of self-study in Britain and the USA, to properly understand and creatively implement them into practice of individual work in Ukraine.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the research is to analyze different approaches to organization of students' individual work using information technologies in Ukraine and abroad.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The research methodology includes a critical survey of contemporary literature on students' individual work. The frequently raised issues are students' self-study, the most popular approaches to organization of students' individual work, and the importance of innovations used in a self-study process. This can be proved by numerous works of psychologists, educators and modern scholars. Thus, the problem in question was raised by O. Cherednyk, O. Hryshchenko, O. Kotsiubynska, Ya. Kolisnyk, V. Kozakov, V. Lutsenko, L. Rybalko, O. Rohova, V. Yevdokymov, L. Zhuravska et al. The scientific and pedagogical principles of individual work were developed by Ukrainian scholars: S. Arhangel'skyi, T. Bila, M. Nikitin, N. Nychkalo, P. Pidkasystyi, O. Pometun, I. Zazyun et al. The problem of students' self-study in the process of English language learning was studied by A. Aleksyuk, Yu. Babanskyi, V. Buryak, V. Kozakov, O. Zaika et al. The works of foreign (K. Beatty, R. Bell, J. Blumstuk, J. Bump, E. Cheyne, D. Keegan, J. Koumi, A. Lemos, S. Maynard, D. Nunan, D. Passey, A. Ugaz, Q. Wang, C. Zhu et al.) and Russian (O. Andreyev, I. Lerner, M. Moiseeva, I. Zimnyaya et al.) scholars are of significant interest for students' individual work organization.

General and peculiar features of students' individual work organization in Ukraine and abroad have been defined due to such methods as analysis, synthesis, comparison, individualization and generalization.

RESULTS

Urgency of management of students' individual work is obvious. Individual work is an important component of any education process, which comprises formation of the necessary skills, abilities and knowledge, and, further, provides students with the knowledge techniques of cognitive activity, interest in creative work and, ultimately, the ability to solve technical and scientific problems. A. Lemos, J. Sandars (2014) claim that the Bologna Process emphasizes the importance of students' individual work. They point out that this system introduces students to the idea of taking responsibility for their learning activities, increased retention of the content, improved student engagement and improved status of the learners.

A certain scientific controversy as to the interpretation of the term "individual work" has arisen and continues emerging. Some scientists consider it as a dominant activity among other students' activities at higher educational establishments; others treat it as the most important component of academic work that is performed without the direct involvement of teachers, but under their guidance (Журавська, 1999). Thus, A. Aleksyuk and P. Pidkasystyi (2003) argue that individual work is any students' work organized by teachers and aimed at achieving a certain didactic purpose within a specifically allotted period of time. Other authors believe that individual work is a kind of work that is planned by a student, performed according to the set tasks and with methodological guidance of the teachers, but without their direct involvement (Грищенко, Коцюбинська, 2012). Some scholars (Zhu and Engels, 2013) consider students' individual work as an integral part of the education process, which involves personal accomplishment of the tasks according to the curriculum under indirect supervision of teachers.



C. Zhu and N. Engels (2013) claim that students' individual work is the most important innovation on the micro level that can be placed beside the communication technologies and the use of collaborative learning approaches. The authors mention that innovations like individual work are most typical in organizations that have integrative structures, emphasize diversity and that also place an emphasis on collaboration and teamwork.

According to the modern understanding of learning as a process of future professionals' identity formation, the interpretation of students' individual work is the process of developing self-reliance and individual activity, their reproductive and creative skills, the ability to apply theory in practice, to set and solve theoretical and practical tasks (Грищенко, Коцюбинська, 2012). The aim of students' individual work is to develop personal traits such as independence, namely, the ability to organize and implement their activities without any outside guidance and assistance (Козаков, 1990).

Students' individual work is a rather flexible process that involves the following activities: preparation for various occupations (lectures, practical tasks, workshops, etc.); preparation for different types of control (current, landmark, final et al.); solution of different complexity level problems in and out of class (performance tests, homework, course and diploma projects, etc.); work with various sources of information (paper and electronic textbooks, teaching aids, searching for information on the Internet, etc.); writing essays, reports, summaries on a given topic; preparation for the conferences, etc. (Дичківська, 2004).

Thus, students' individual work can be of two main types: self-study in class (lectures, workshops, laboratory works, etc.) and extracurricular independent work of students. Analyzing scientific pedagogical literature, we can summarize that individual work is the main form of organizing learning process that includes different types of individual and collective training tasks, activities carried out personally by students in class and out of class which are based on their individual characteristics and cognitive abilities under indirect guidance of teachers or without their direct involvement. Efficiency of students' individual work depends on its organization, concept, correlation and types of tasks and achieved results (Козаков, 1990). Since the main purpose of learning a foreign language is the development of communication skills, the teachers' task is to organize the process of individual work in a specific way to enable students to learn more and to create possibilities for their creative activity. We cannot organize individual work in an appropriate way using just traditional ways of studying. The use of modern means, such as awareness programs and Internet technologies allows us to solve these problems.

Thus, the most important factors that have recently influenced the education process are information technologies. Important changes resulting from providing information technologies for the education process have become the source of basic changes in the class and out-of-class study. The most important changes have roots in the fact that technology has enabled students to accent the out-of-class information and this has caused the increase of their motivations for learning.

Ukrainian scientists R. Hurevych and M. Kademiya (2009) claim that the concept of "information technologies" determines facilities and methods of data processing which provide a purposeful transmission, treatment, maintenance and reflection of informative product (data, ideas, knowledge). In our research we consider this concept as the system of facilities and methods of collection, accumulation, processing, analysis and use of information about the object of study that aims to increase the efficiency of students' professional training.

Today various information technologies are widely introduced to facilitate teaching and learning processes (Passey, 2006; Wang, 2008). Information technologies,



compared with other training technologies, have a number of advantages as they provide opportunities to identify and support students' linguistic abilities; represent the basis of distance learning; provide access to best practices in education and training through the educational world of the Internet and an extensive communication network; create an artificial language environment, allowing the study of foreign languages at students' own pace, increasing the independence and responsibility of students when organizing foreign language training for all age groups.

So, information technologies can be a powerful tool for everybody who wants to learn foreign languages through individual work and an efficient facility to enlarge students' creative potential. In Ukraine, as well as in Britain and the USA, it can be organized as the system of practice at phono and video laboratories and the use of different Internet resources, specialized computer software and training courses, e-books, enhanced e-books (which utilize multimedia to enhance the learning experience), electronic encyclopedias and dictionaries.

Moreover, information technology integrates audiovisual information in several media (text, video, audio, graphics, animation, etc.) and in this way implements interactive dialogue with user systems and various forms of self-study. Work at phono laboratories is aimed at mastering phonetic skills. These labs give possibilities not only to listen to the samples of foreign sounds, words, proverbs, dialogues but also to repeat them after the speaker. Pronunciation work in particular has benefited from multimedia. Most pronunciation programs now incorporate some sort of voice recording and playback to let students compare their recording with a model. Students' individual work at video laboratories is aimed at watching educational and documentary films corresponding to the educational themes.

With the help of the Internet we can listen to and communicate directly with the best teachers from many countries through the software. Students can also use the Internet resources while writing compositions, reports or searching for some additional information on the subject. In this way students acquire new skills necessary to work with educational materials, electronic databases and educational computer programs. As the research shows, the Internet resources most often used to facilitate individual work in learning foreign languages include: e-libraries, educational portals, theme websites, bibliographic data bases, websites with e-books and magazines that are free.

One of the very popular techniques for students who want to learn a foreign language through individual work is using e-books. American scientists S. Maynard and E. Cheyne (2005) found out that electronic textbooks are widely accepted by students in their process of education. The authors suggest that students using electronic textbooks had a higher desire to learn; therefore, they increased their learning capacity and became more self-motivated. Other scientists such as A. Ugaz and T. Resnick (2008) compared the use of print and electronic textbooks in the Medical Science Library and found out that the total use of electronic titles was dramatically higher than that of print titles. They made the conclusion that electronic textbooks are not only widely used but they can help to save a great amount of time.

J. Mompean, M. Ashby and H. Fraser (2011) emphasize the importance of such educational online resources as dictionaries and glossaries, flash-animated web libraries, real clips of various speech production, transmission and perception facts, online transcription typewriters, web tutorials, blogs, social networking services, file hosting and sharing services, corpora and database hosting websites, e-learning courses and environments.

Online dictionaries can be monolingual, bilingual, and multilingual. Besides, they contain information on word forms, pronunciation (quite often voiced by professional



speakers) and word collocations. They may also include dictionaries in particular fields of science (applied mathematics, physics, biology, medicine, religion, engineering, etc.), idioms, slang, etc. Many publishers of traditional printed dictionaries such as *Langenscheidt*, *Collins-Reverso*, *Oxford English Dictionary*, *Duden*, *American Heritage* and *Hachette*, offer their resources for use on desktop and laptop computers. These programs can either be downloaded or purchased on a CD-ROM and installed. Other dictionary software is available from specialized electronic dictionary publishers such as *iFinger*, *Abbyy Lingvo*, *Collins-Ultralingua*, *Mobile Systems* and *Paragon Software*. Some electronic dictionaries provide an online discussion forum moderated by the software developers and lexicographers.

In this context, it is necessary to mention free multilingual machine translation services such as *Google Translate*, *PROMT Online Translator*, *BabelFish*, *Bing Translator*, *SDL FreeTranslation*, *WorldLingo* which are available online and may be used by students to translate texts, speech, images and websites from one language into another. Such services usually offer a web interface and mobile apps for Android and iOS.

A blog is a publication mechanism, like a journal or bulletin. Subject-specific blogs can promote open dialogue and encourage exchange of opinions, ideas and attitudes between bloggers and commenters.

Social networks are now firmly established as a primary means of communication for many students. They encourage group work and information sharing between the members of subject-specific interest groups; facilitate communication between students from different language environments which is essential for individual language learning activities.

Corpora are large and structured sets of texts usually electronically stored and processed. They are used to do statistical analysis and hypothesis testing, checking occurrences or validating linguistic rules within a specific language domain. Some linguistic corpora are available online for free.

These resources may help students in their everyday work to prepare for classes and to write scientific reports and articles.

In Britain and the USA learning with the help of computer and information technologies, which is called e-learning, is very popular. It is often interpreted as a synonym of such concepts as distance learning or computer assisted learning. Electronic learning itself is a type of learning based on the use of electronic materials available in a personal computer, mobile telephone, DVD-record player, on television, etc.

More than half of colleges and universities in the USA have e-learning programs. The influential state universities of Maryland, Pennsylvania and Massachusetts play the main part at the e-learning market of the USA. 12 well-known universities of Great Britain have confederated to establish an online university. The main participant of this union is Open University. Its aim is to give the possibility for students to learn all the necessary subjects individually. Students have the right to take those modules that are interesting and useful for them. The university offers more than 650 free courses from a wide spectrum of subjects.

The characteristic feature of implementation of information technologies in the education process is using computer software. K. Beatty (2004) and J. Bump (1990) claim that there are many benefits of using a computer component in language learning, and they include: practice with feedback; individualization; the fun factor; variety in the available resources; working with great language data; improving skills in computer use. There are many available grammar and vocabulary programs. Computer vocabulary programs are, in most cases, contextualized and they include a great amount of graphics, audio recording and playback and video. So students, who are at the first stages of vocabulary acquisition,



are given the same information in multiple modes, such as visual plus oral plus textual, it enhances recognition and recall. More complicated error-checking programs can provide students with real help in the feedback they receive, directing them to further practice or moving them to the next stage. Those who do need extra help with those aspects of language that improve with practice can use specially focused programs to give them additional time and assistance outside of regular class time.

CONCLUSIONS

Summarizing the above-mentioned, it should be stressed that the education and professional training process of higher school requires a rational use of traditional teaching methods and development of new educational technologies. We should pay more attention to the organization of students' individual work at higher educational institutions. The introduction of information technologies in the organization of students' individual work provides access to best practices in education and training of the general public through the educational world of the Internet and an extensive communication network and creates an artificial language environment, allowing the study of foreign languages at students' own pace, increasing the independence and responsibility of students.

The study does not conclude all the aspects of the problem. Perspective directions for further studying can be creation of an artificial language environment and application of e-learning in the students' individual work at higher educational establishments in Ukraine and abroad.

REFERENCES

1. Beatty, K., Nunan, D. (2004). Computer-Mediated Collaborative Learning. *System*, Volume 32, pp. 165–183.
2. Bump, J. (1990). Radical Changes in Class Discussion Using Networked Computers. *Computers and the Humanities*, Volume 24, pp. 49–65.
3. Lemos, A. R., Sandars, J. E., Alves, P., Costal, M. J. (2014). The Evaluation of Student-Centredness of Teaching and Learning: a New Mixed-Methods Approach. *International Journal of Medical Education*, Volume 5, pp. 157–164.
4. Maynard, S., Cheyne, E. (2005). Can Electronic Textbooks Help Children to Learn? *The Electronic Library*, Volume 23, No 1, pp. 103–115.
5. Mompean, J., Ashby, M., Fraser, H. (2011). Phonetics Teaching and Learning: an Overview of Recent Trends and Directions. *ICPhS XVII Special Session* (Hong Kong, 17–21 August 2011), pp. 96–99.
6. Passey, D. (2006). Technology Enhancing: Analyzing Use of Information and Communication Technology by Primary and Secondary School Public with Learners Framework. *The Curriculum Journal*, Volume 16, No 2, pp. 139–166.
7. Ugaz, A. G., Resnick, T. (2008). Assessing Print and Electronic Use of Reference / Core Medical Textbooks. *Journal of the Medical Library Association*, Volume 96, No 2, pp. 145–147.
8. Wang, Q. (2008). A Generic Model for Guiding the Integration of ICT in to Teaching and Learning. *Innovation Education and Teaching International*, Volume 45, No 4, pp. 411–419.
9. Zhu, C., Wang, D., Cai, Y. H. & Engels, N. (2013). What Core Competencies are Related to Teachers' Innovative Teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Volume 41, No 1, pp. 9–27.



10. Алексюк, А. М. (2003). *Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения* [Organization of Students' Self-Study in the Conditions of Education Process Intensification]. К. : УМКВО, 336. p. (in Ukrainian).

11. Грищенко, О. В., Коцюбинська, В. О. (2012). Місце та роль самостійної роботи студентів у вивченні облікових дисциплін [Place and Role of Students' Self-Study in Learning the Accounting Subjects]. *Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку*, No 725, pp. 285–291 (in Ukrainian).

12. Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., (2009). Інформаційно-комунікаційні технології як чинник використання інтерактивних технологій навчання в освітньому середовищі [Information and Communication Technologies as the Factor of Using Interactive Educational Technology in Education Environment]. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції* [The Problems of Education in Poland and Ukraine in the Context of Globalization and Eurointegration Processes]. Київ, pp. 217–225 (in Ukrainian).

13. Дичківська, І. А. (2004). *Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник* [Innovative Pedagogical Technologies]. К. : «Академвидав», 352 p. (in Ukrainian).

14. Журавська, Л. М. (1999). Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ [Conceptual Conditions of Students' Self-Study Guidance at Higher Educational Establishments]. *Освіта та управління* [Education and Management], Volume 3, No 2, pp. 2–4 (in Ukrainian).

15. Козаков, В. А. (1990). *Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение* [Students' Self-Study and Its Methodological Providing]. К. : Вища школа, 247 p. (in Ukrainian).

16. Колісник, Я. (2009). Організація самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання [Organizing Students' Individual Work in the Credit-Module System of Education]. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна* [The Bulletin of Lviv University. Series: Pedagogy], Volume 25, No 2, pp. 332–341 (in Ukrainian).



DOI: 10.1515/rpp-2017-0010

Doctoral Candidate, **OLEKSANDR SHUMSKYI**
Zaporizhzhia National University
Address: 66 Zhukovskoho St., Zaporizhzhia, 69600, Ukraine
E-mail: oll123@meta.ua

THE PROBLEM OF LINGUISTIC SELF-EDUCATION IN WORLD THEORY AND PRACTICE (HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS)

ABSTRACT

In the paper it has been grounded that under the conditions of forming postindustrial epoch, which is characterised by the processes of globalisation and informatisation, there exists a social demand for the specialists who have a formed preparedness for continuous self-education, including linguistic self-instruction. This presupposes developing innovative and strategic thinking as well as realising the objective necessity of continuous enhancing of their proficiency level, which is a key factor of interaction with dynamic and changeable professional environment with rapid obsolescence of knowledge, constant technological advancement, etc. It has been proved that nowadays the role of self-education, as the instrument of forming highly-qualified professionals with sufficient knowledge of foreign languages, is always growing in different countries. Therefore, educators are continually facing the task of improving the theoretical and methodological base of teaching students to be autonomous in their studies. It has been substantiated that, in view of the principle of continuity in science, introducing any innovations into the learning process in linguistic self-education should be preceded by the profound studying of the pedagogically valuable theoretical and practical experience, gained by the previous generations of researchers. Thus, the retrospective analysis of basic historical milestones of evolving the phenomenon "linguistic self-education" has been conducted and its results have been presented in this work.

Key words: *postindustrial epoch, retrospective analysis, self-knowledge, self-instruction, adult learning, learner autonomy, linguistic self-education, self-access centres.*

INTRODUCTION

Under the conditions of globalisation, continual renewal of technologies and knowledge has become a distinctive feature of present-day information society. This stipulates the demand for the specialists of a new type, that is, with particular personality qualities, faculties and skills, which would ensure their sustained progress, social mobility and flexible adapting to all transformations in today's ever-changing world. In light of this, lifelong self-education, as an effective instrument for everlasting all-round self-development, should become one of the highest values in the individual's life.

On the basis of analysing the current state of higher education in different countries we can conclude that there exists a steady trend toward general self-instruction, including linguistic self-learning, as a means of training a competitive professional with innovative and strategic thinking, who is capable of overcoming all challenges of the postindustrial epoch. In this context, despite the presence of extensive theoretical and methodological base of forming the students' preparedness for persistent linguistic self-education, in accordance with the principle of continuity in science, we consider that it is relevant to study and rethink the evolution of foreign language self-study from a present-day perspective.



THE AIM OF THE STUDY

The aim of the paper is to systematise and generalise the historical theoretical and practical experience of developing linguistic self-education as a separate avenue of pedagogical research in various countries of the world.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Doing this research has presupposed analysing the works dedicated to studying pedagogically valuable experience in the history of pedagogy (C. Goldin, A. Howatt, K. Matiichuk, B. Noonan, I. Sydorenko); to considering historical and social background of self-education (N. Aoki, S. Dneprov, H. Holec, D. Little, W. Littlewood, P. Riley, O. Shuklina, M. Skatkin, R. Smith, A. Wenden); to investigating the modern theoretical and practical aspects of organising self-instruction at universities of a number of countries, in particular, in the UK (O. Palekha), in the USA (I. Sulim-Karlır), in France (L. Ziaziun), etc.

Such methods as analysis, synthesis, comparison, systematisation and generalisation of the data on the main historical milestones of the evolution of linguistic self-education from the earliest times till today form the basis of this research.

RESULTS

For many centuries, in the world pedagogical theory and practice the linguistic self-education as such had not been regarded as a separate educational phenomenon because the question was only on the applied significance of foreign language learning. In different historic periods, starting from the earliest times, despite the absence of the institutional base for studying foreign languages, there had always been people who mastered them on their own. Thus, in the golden age of culture in Ancient Greece, Rome, Egypt, Syria there was the necessity of independent acquiring foreign language knowledge due to rapid extension of commercial relations between these countries, and in that case foreign languages had served as the means of international dialogue.

We should specify that in the context of our research we consider linguistic self-education as a holistic pedagogical category which is an integral constituent of a broader notion “self-education”. In this respect, we think that it is relevant to trace the origins and main milestones of the evolution of continuum “self-knowledge – self-education – linguistic self-education”.

The analysis of prominent antique philosophers’ and Oriental thinkers’ views on the essence of self-education enables us to conclude that ancient science, which linked self-education with self-knowledge (Aristotle, Democritus, Socrates); with moral self-perfection (Laozi, Plato); with the search for truth and new knowledge (Seneca), formed the scientific basis of the self-education theory. In the Middle Ages there prevailed the religious type of foreign language self-learning as they were mainly learned for translating sacred writings. Along with that there existed various forms of secular linguistic self-instruction, which was chiefly realised in communication as well as in reading and writing activities. The Renaissance era saw profound rethinking of the content and significance of self-education. In those times the principle of students’ independence in comprehending the world was first formulated, and the attempt to disclose the methodological fundamentals of self-education was made (J. Komensky, M. Montaigne, T. More, J. Pestalozzi). The ideas of outstanding thinkers and teachers of the age of Enlightenment played a crucial role in further development of the self-education theory and its spreading. In that period self-education was interpreted as independent activities of mass proportions and peculiar to entire social groups (A. Diesterweg, I. Kant, J.-J. Rousseau). Rapid development of theoretical knowledge not only enhanced the status of self-education and triggered its considerable dissemination, including the sphere of foreign language learning, but also favoured the



elaboration of specific methods of linguistic self-educational activities. Thus, in the 16th century there appeared the tandem method of foreign language studying which was accorded wide recognition worldwide in the second half of the 20th century. At the end of the 18th century British educators A. Bell and J. Lancaster proposed the method of mutual instruction which gave birth to the Monitorial system. According to it, senior students, who had already learned the material by themselves under the teacher's guidance, trained other students, following the teacher's instructions. It is appropriate to mention that nowadays this method is actively applied in linguistic self-education. In the second half of the 19th century intensive industrial growth, increasing number of scientific literature in national languages, improving communication lines and unprecedented broadening of international trade relations caused the need for highly educated specialists with foreign language knowledge, which gave a new look at the significance of foreign language self study. The emergence of printed teach-yourself textbooks in foreign languages was of great importance for mass development of linguistic self-education. Thus, in 1856 in Germany the first French self-taught was published and subsequently there emerged the similar teach-yourself textbooks in many other languages. Those textbooks were based on the textual-translation method of foreign language self-learning, which was worked out by German linguists Ch. Toussaint and G. Langenscheidt.

In the 20th century, after gradual eliminating the consequences of the World War II, changes in political, economic and cultural picture of the world due to opening borders, slackening the "Iron Curtain", emerging numerous international organisations, etc., caused the intensification of interstate relations in all the spheres of social life. As a result of this there arose an urgent requirement of accelerated foreign language training not only students but also adults, in particular, politicians, entrepreneurs, lawyers, teachers, etc. Because of this, in the post-war period the status of foreign languages altered, because then it was viewed in the socio-anthropological sense, that is, as the instrument of international and intercultural dialogue. That perspective was completely different from the classical perception of the foreign language, which used to be regarded as the subject of high culture, general erudition; as the attribute of the personality's scholarship; as the means of refining the human's mind, taste and manners; as the intellectual constituent of forming the civilisation in whole (Onions, 1944).

At the end of 1950s the problem of organising mass language teaching for large masses of population came into question among the representatives of international pedagogical community. Thus, at the international conference, which was held in Paris in 1959, with the participation of the Council of Europe's members, it was defined that the work towards providing citizens with the conditions for mastering foreign languages should have been the program of joint action of all the member states of the European community. That program resulted in establishing the Centre of Researching and Studying the Dissemination of French (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français) and also in the session of the spokesmen for the Cultural Affairs Committee of the Council of Europe, which was organised in Strasbourg in 1960, and was dedicated to the problem of coordinating the strategies of adult foreign language training on the basis of introducing up-to-date self-instruction methods.

It is noteworthy that in that period the system of international educational exchange both for students and teachers was being actively introduced into the practice of foreign language self-instruction at the level of higher schools and research institutes. That gave impetus to the dynamic development of the tandem method of foreign language learning, which was proposed as far back as in the 16th century, but, despite its effectiveness, did not find broad application in those days. In order to systematise and



generalise the theoretical and practical aspects of tandem method J. Wolff elaborated the methodological grounds of its using. That enabled regulating cooperation of tandem-partners initially in the context of Spanish-German language interchange, and afterwards the methodological base for all the European languages was created.

At the end of 1960s the development of international relations, tourism, migration and internationalisation of business were the factors of not only widespread systemic foreign language studying, but also of a surge of interest in learner autonomy and independent acquiring knowledge in foreign languages. To confirm this, it is relevant to mention H. Holec's viewpoint, who asserted that language education served as the link with global economy, and linguistic skills were one of the forms of economic capital (Holec, 1980). In addition to that a lot of researchers of that time (J. Johnstone, R. Rivera, A. Tough, etc.) substantiated that self study had distinctive excellence as the most effective form of both learning activities and self-development of the personality.

Considerable theoretical insights and practical experience in the sphere of foreign language self-instruction in 1970-80s were a driving force for forming and developing linguistic self-education, in particular, thanks to marking out the concept "autonomous learning" into a separate pedagogical category, which was installed in the pan-European standard of language education in the shape of the main educational goal and component of foreign language curricula.

It should be emphasised that the conception of autonomous foreign language learning was initially worked out solely in the context of the need for teaching adults languages for specific purposes within the scope of The Council of Europe's Modern Languages Project. And some timer later that problem was embodied in high and higher school, which provided the base for conducting numerous researches in the sphere of life-long learning in accordance with the Council of Europe's programmes, in particular, at the premises of the Centre of Language Education and Research (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues), founded in the University of Nancy, France, in 1971. Among the most progressive activity areas of the Centre in those days there was launching a self-access centre, where all visitors had a free access to authentic learning materials. The idea of founding such centres of foreign language self studying quickly became popular, and later such centres were established in a number of European and Asian countries as well as in the UK, the USA, Canada, etc. In view of this, it is worth mentioning a pedagogically valuable and useful experience of Japan and South Korea, where a great attention is still paid to the problem of tutorship, which is based on the principles of pedagogical support. In these countries there operate extensive networks of self-access language centres, in which visitors can receive assistance, (e.g. concerning orientation in a wide variety of information resources and solving possible problems while studying), from the consultants, who have taken special training programmes.

The analysis of source materials has shown that at the end of 1980s one could observe a noticeable reduction of research initiatives on the issue of autonomous foreign language learning. One of the reasons for that was that the representatives of academic community never came to a unanimous conclusion on the essence of the pedagogical category "learner autonomy", despite the presence of a comparatively precise definition of this notion, which was once presented by H. Holec and then reconsidered by D. Little. According to these authors learner autonomy had the form of the person's ability of independent decision-making and performing activities from the perspective of critical reflection (Holec, 1990; Little, 1991).



The necessity of solving a great number of contradictions concerning the definition of the term “learner autonomy”, to a certain extent, acted as a spur to holding in 1986 by H. Long the first International Self-Directed Learning Symposium, which, since then, has been organised annually and still serves as a forum for discussing the latest scientific and methodological developments in the theory and practice of autonomous education. Moreover, almost twenty years later, in 2004, a specialised International Journal of Self-Directed Learning was founded, which focused solely on that issue; and in 2005 the International Society for Self-Directed Learning was created.

In 1980-90s the researches detected that it was essential to provide students with special training for foreign language self-instruction, as in the course of independent task completion, students only gain an ability of being responsible and attentive while doing the tasks. The scientists concluded it was not enough to speak about learner autonomy, because the latter also presupposed the formed skills of goal setting, planning, performing and reflecting one’s own learning activities. As a result, there arose a necessity of elaborating methodological fundamentals of forming students’ preparedness for linguistic self-education. The educators agreed that the key element of teaching students the technology of independent acquiring foreign language knowledge should have been the set of certain learning strategies, each of which would make it possible for them to gain the skills of reading, writing, listening and speaking. A. Wenden and J. Rubin were the first to define the notion “learning strategies” and proposed their classification (Wenden, 1987).

Studying the recent publications on the research problem has revealed that some educators of Oriental countries (H.-C. Hsieh, O. Tamer, etc.) pose the question concerning the “globality” of learner autonomy, that is, whether this “exclusively Western invention” is equally effective in other countries with completely different mentalities. N. Aoki, W. Littlewood, R. Smith have stipulated that a developed preparedness for learner autonomy is a new psychological formation of metaphysical level, which depends solely on individual psychical peculiarities of the person and therefore is a supranational phenomenon, that is, exists beyond the context of national cultures (Aoki, 1999; Littlewood, 2001). In spite of the relative reasonableness of the above-mentioned statement, we consider that in this issue national traditions play a significant role, as the students’ attitude to autonomy, e.g. through the lens of millennial traditions of education in the spirit of the classical principles of Islam or Confucianism, cardinally differs from the views of their Western colleagues, who are brought up on the ideas of freedom and democracy.

It should be said that at the end of the 20th and beginning of the 21st centuries along with theoretical developments there were constructive practical improvements in the field of linguistic self-education. Both in Western and Oriental higher schools self-educational activities became an integral part of learning process and got the equal status with the traditional forms of academic studies, namely, lectures, seminars, practical and laboratory works. At the universities in the USA, Germany, France, Sweden, etc. doing research work underlies the system of education, which favours the development of students’ autonomy.

A number of researchers (H. De Vos, D. Louw, C. Ohlson, C. Suey, J. Szente, R. Varley) suggest to broaden the range of courses, which students can select while studying at university, by means of conducting different short-term trainings and seminars aimed at acquiring the skills of self-education. For instance, at the University of Central Florida, the USA, students have an opportunity to boost their own self-esteem and self-efficacy with the help of a special programme for teaching positive goal setting. At the University of Sheffield, the UK, at psychological trainings students receive “augmenting self-help materials” which contain not only theoretical information and practical recommendations



concerning self-management in difficult situations, but also reflective tasks on defining your own psychological profile as well as fieldwork aimed at training self-regulation and supporting self-appraisal. The augmenting self-help materials are usually supplemented by the tasks of making “if-then plans”, within which the students are offered to present the models of possible practical application of the knowledge which they have gained in the course of studying. Furthermore, it is recommended to use up-to-date methods in the university learning process, such as the methods of stimulating reflective activities; developing the skills of self-analysis, self-criticism; forming self-concept, etc. Among such methods, it is relevant to mention the methods of neuro-linguistic programming and psychosynthesis; method of verbalising the results of reflection; method of analysing concrete situations (cases); method of psychological diagnostics; training methods, such as trainings aimed at actualising cognitive motives; reflecting the actions performed; relieving inner conflicts; teaching learning strategies. As for linguistic self-educational activities, Western European scientists propose to use such methods as keeping diaries and reflective web-blogs; completing specific reflective tasks in writing, which subsequently are to be discussed in the form of classroom-based or online discussions, etc.

CONCLUSIONS

Thus, the conducted retrospective analysis of forming the phenomenon “linguistic self-education” has shown that essence and forms of this pedagogical category were constantly changing depending on certain political, economic and social factors which acted as stimuli for its evolving and spreading. The content of the aforementioned phenomenon was also defined by the logic of the development of education in whole. This problem is still actively researched because the formed preparedness for linguistic self-education of students is the pledge of their free orienting in the dynamic conditions of postindustrial epoch which is characterised by quick obsolescence of knowledge, all-round informatisation, transparency of borders, and high degree of social mobility; as well as by tough competition on the job market.

Within the further researches we are planning to work out a model of forming the students’ preparedness for linguistic self-education, taking into account the wide pedagogical experience of the past.

REFERENCES

1. Aoki, N., Smith, R. (1999). Learner Autonomy in Cultural Context: the Case of Japan. In: Crabbe, D. & Cotterall, S. (Eds.). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH International, pp. 19–27.
2. Holec, H. (1980). Learner Training: Meeting Needs in Self-Directed Learning. In: Altman, H. B. & James, C. V. (Eds.). *Foreign Language Learning: Meeting Individual Needs*. Oxford : Pergamon, pp. 30–45.
3. Holec, H. (1990). *Qu’est-ce qu’apprendre a apprendre* [What does It Mean to Learn]. Retrieved 28.02.2017 from : <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>.
4. Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin : Authentic Language Learning Resources Ltd, 62 p.
5. Littlewood, W. (2001). Students’ Attitudes to Classroom English Learning: a Cross-Cultural Study. *Language Teaching Research*, No 5 (1), pp. 3–28.
6. Onions, C. T. (1944). *Shorter Oxford English Dictionary*. Oxford : Oxford University Press, 24 p.
7. Wenden, A. (1987). How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. In: Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge : Prentice-Hall, pp. 103–116.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0011

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, **OKSANA TOVKANETS**
Eastern European Slavic University, Ukraine
Address: 42-1 Haharina St., Yzhhorod, 88011, Ukraine
E-mail: tovkaneokksana@rambler.ru

FORMING PROFESSIONAL COMPETENCY OF EDUCATION MANAGERS IN CENTRAL EUROPEAN COUNTRIES

ABSTRACT

The article deals with the problem of forming education managers' professional competency in the context of European integration educational processes. The peculiarities of education managers' competences as well as directions of their professional training in motivational, cognitive and metacognitive spheres have been theoretically justified. The performed analysis of curricula in higher education institutions of Central European countries has proved their use of the complex approach to forming professional competences of education managers. The author has revealed the peculiarities of education managers' professional training while mastering accredited specialized courses in School Management in the Centre for Lifelong Education at Faculty of Education at Palacký University in Olomouc, the Czech Republic; a Bachelor's degree in Education Specialization (School Management) at Charles University in Prague, the Czech Republic; in the context of the project launched by the European Social Fund (EFS) called "The Development of Education Managers' Competences in Schools and Educational Institutions in the Hradec Králové Region – the Model of Professional Education", the Czech Republic. It has been concluded that higher education institutions of Central European countries focus on the development of pedagogical and managerial competencies. It has been highlighted that the complication of training content and the modernization of disciplines will allow to form thinking and actions of education managers as comprehensively educated specialists able to successfully deal with professional tasks using their educational and intellectual potential.

Key words: professional training, manager, educational management, European higher education area.

INTRODUCTION

The art of managing people as well as managerial culture are becoming critical factors that may ensure successful social and economic changes. Today, there is an urgent need for managers, executives and generators of creative ideas, leaders-professionals able to bear responsibility for the state of affairs in companies, organizations or establishments as well progressively develop them. The activity of education managers in the context of educational services market is acquiring a range of new functions, in particular, forming staff, setting work objectives and targets, creating a positive learning environment. According to the National Doctrine on Education Development in Ukraine in the 21st Century, the top-priority tasks are to improve education management system and establish high professional, scientific, analytical, democratic and open managerial decision-making. Modern society needs a competent leader who is ready for managerial and research activities as well as professional development. The training of education managers plays the important role in this aspect.



Thus, it is essential to take into account foreign experience in forming relevant specialists and, in particular, in Central European countries, that has specified the subject of our research.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to analyze the curricula designed for training education managers in Central European countries and define their role in forming these specialists' professional competency.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Theoretical and methodological aspects of education managers' professional training in Ukraine have been studied by such native scholars as V. Alfimov, V. Bondar, O. Fil, L. Karamushka, O. Kasianova, V. Khomenko, Ye. Khrykov, V. Kryzhko, V. Lugovyi, T. Sorochan, V. Vakulenko, V. Voichuk and others. Foreign scholars, namely, T. Aman, E. Bondarevska, E. Beckman, H. Halacz, V. Khomenko, Ya. Proukha, L. Slavikova, B. Trafford, A. Triapitsyna and others have paid considerable attention to education managers' training and their culture. In the context of analyzing education managers' professional training, it is necessary to take into account the researches on the problem of higher education and comparative pedagogy development (N. Avshenyuk, V. Andrushchenko, N. Bidyuk, L. Hrynevych, V. Kremen, V. Lugovyi, O. Matviienko, N. Nychkalo, O. Ohienko, L. Pukhovska, I. Ziazun and others).

While researching we have used such methods as analysis, synthesis, comparison and generalization in order to study curricula as well as native and foreign scholars' works, statistical information.

RESULTS

Researchers indicate that professional training of education managers should take into account the shift from the philosophy of action to the philosophy of "interaction", "collaboration", managing "reflection". The theory of school management is considerably completed with the theory of management that attracts attention to personal orientation when manager's activity is based on respect and trust in one's own colleagues, creating such situations for them to be successful (Карамушка, Філь, 2007). E. Beckman and B. Trafford state that key spheres of management in a modern school are leadership, responsibility for community, value-oriented education, collaboration, competitiveness, pupil discipline (Бекман, Траффорд, 2009). L. Karamushka believes that there are numerous approaches to constructing competency-based models in the theory of education management. In general, competency is an ability and readiness to perform tasks, a component of professional culture that mainly complies with professional values (Карамушка, Філь, 2007).

T. Ažman, a Slovenian scholar who studies education processes within European higher education area, published her work under the title "The Ability to Form Competences" where she defined such components in forming professional training of education managers (Ažman, 2012):

1. Motivational sphere that comprises internal and external factors of learning promotion and is aimed at defining oneself as pupil (orientation toward goals, values, motivation); defining one's own ability to manage and attitude to education, knowledge and information; identifying one's own areas of interest (hopes and strivings); creating and supporting motivation in learning (self-respect, positive attitude to learning, risk, learning from mistakes); controlling emotions (identifying and restraining negative emotions, relaxation techniques); developing social skills (teamwork, leadership skills, responsibility for general aim, respect for rules, personal needs of oneself and other people); developing communication skills; understanding environmental influences on learning (family, society).



2. Cognitive sphere consists of cognitive and learning strategies. They include the complex of skills, thinking, information processing techniques, introducing successful learning strategies. Its aims are projecting an environment for learning and activity, developing complex thinking (searching for information and its understanding, analysis, synthesis, critical and creative thinking, using knowledge in new situations), developing learning strategies (learning design, productivity and capacity criteria, focus on choosing appropriate strategies and cognitive information, structuring, information processing).

3. Metacognitive sphere involves metacognitive strategies development, metalearning, monitoring and management, analysis-based control over learning. Its aims are learning planning (goals, content, activity types, tools); monitoring and assessment; understanding the learning process (structure, strategy, comparing experience, searching for reasons for success or failures); assessing abilities, ways and opportunities of learning or professional training.

The analysis of scientific literature and statistical information allows to conclude that curricula designed by higher education institutions of Central European countries, in particular, in the Czech Republic, Slovenia, Switzerland, prove the complex approach to forming professional competences of education managers.

Thus, the Centre for Lifelong Education at Faculty of Education at Palacký University in Olomouc (the Czech Republic) provides education managers with accredited specialized courses in School Management. The group is targeted at teaching staff administrators. The form of learning is combined with orientation toward e-learning. Its aims are providing with knowledge, forming abilities and skills in education management, career development of teaching staff. The training program consists of five modules, namely, Theory and Practice of Education Management, Normative and Legal Support, Economics and Fiscal Management, Learning Process Management, Leadership (Palacký University Olomouc, 2016).

The Center of Further Education at Pedagogical Faculty at University of Ostrava (the Czech Republic) focuses on further education of education managers providing courses in Education Management (Ostravská univerzita, 2017). The training content includes five modules, namely, Theory and Practice of School Management, Law, Leadership, Economics and Fiscal Management, Learning Process Management. The main attention is paid to the study of managerial disciplines, such as Modern Management Concept (12 hours), Managerial Functions (12 hours), Personal Management and Human Resource Development (12 hours) and practical training. Final assessment is carried through complex examination that includes the information from all the modules and the graduate thesis defense. The learning process comprises personal tutorials, online and offline communication with hearers by means of Moodle (Ostravská univerzita, 2017).

Charles University in Prague offers a Bachelor's degree in Education Specialization (School Management) (Univerzita Karlova, 2017). The training content includes the following disciplines:

– *compulsory*: Introduction to Education Management, Theory and Practice of Education Management, Introduction to Learning Process Management, Education Economics, Fiscal Management, Law Basics, Labour and Education Law, Education Law, Management Training, Management Skills Training, Learning Process Management, Human Resource Management, Self-Management, Business and Corporate Management, Communication in Education, Presentations and Communication, Learning Process Management, Economic Processes Management in School, Topical Issues in School Law, Research Methodology, Bachelor's Thesis Preparation, Preparation for State Examination and others;



– *optional*: Topical Issues in Education Management (15 credits) usually divided into 5 sections (3 credits for each discipline). For instance, one of the sections is targeted at studying thematic directions, namely, Law on Education in Action, Recommendations for Primary Prevention of Social Pathologic Phenomena in Schools and Education Institutions, Code of Professional Conduct for Teachers, Practical Aspects of the Law on Employment in Education etc. It is recommended to hold a round table discussion with a view of exchanging experience. State examination involves complex exams and the thesis defense.

The project called “The Development of Education Managers’ Competences in Schools and Educational Institutions in the Hradec Králové Region – the Model of Professional Education” is realized at University of Hradec Králové and aimed at providing professional managerial training of schools leaders and potential candidates for managerial positions. The learning is based on 8 learning modules that include theoretical and practical training as well as an internship in national and international education institutions. The results of the project are the formation of key competences needed in education management: *organizational* (projecting organizational structure of an education institution, delegating authorities, the ability to foresee the need for organizational changes, organizational management of school documentation, strategic planning); *marketing* (the ability to determine a concept and content of school marketing, analyze both external and internal environment of an education institution, information system of school education, ensure relations with the public, evaluate school performance); *management* (determining management strategies and tactics; managing further development, the knowledge of education management peculiarities); *administrative* (forming decision-making culture, applying decision-making techniques and tools, defining features and principles of effective management, main types and forms of control, managing emergencies); *ethical* (the knowledge of ethical norms, behaviour and business ethics, codes of professional ethics, management ethics institutionalization, code of conduct for managers, social responsibility of managers); *cultural* (the knowledge of corporate culture and its development).

We believe it necessary to apply to Swiss experience in training Masters in Education Management, in particular, the curriculum for Institutional and Educational Management at the Open University of Switzerland (Masterstudies.com, 2017). It is aimed at training specialists to manage activities of education institutions. In addition, the curriculum is designed to provide future managers with the knowledge of developing innovative management methods and implementing them in practice, the abilities to conduct researches and realize the obtained results in educational and managerial activities.

The training content consists of such modules as Education Management Institutionalization; Further Education Organization; Information and Knowledge Management; International Marketing System; Fiscal Management and Controlling; Human Resource Management; Strategic Management; Project Management; Strategies for Change Management. The graduates should demonstrate the ability to apply the obtained knowledge within the multidisciplinary context that is related to education management; the ability to analyze management information taking into account social and ethical aspects; to design the education process; to strive for sustainable development, self-education and lifelong learning (Masterstudies.com, 2017).

The curricula designed by higher education institutions in Central European countries ensure professional training of education managers according to European standards and provide them with the knowledge of modern conceptual theories in the field of education management; scientific approaches, scientific schools, methodology, theory



and directions of education management development. The qualification of the graduates encompasses specialized abilities that involve critical analysis, interpretation and evaluation of complicated information, concepts and theories as well as the integration of knowledge from various fields to be able to conduct researches, including strategic ones, implementing innovations and creating new knowledge and processes; the ability to select and use necessary methods and approaches, to critically evaluate actions, methods and results as well as their permanent and temporary effects (Ministry of Education and Culture, Finland, 2009); personal qualities of education managers are responsibility for developing education processes; a high degree of independence; initialization and management of complicated tasks and processes, responsibility for professional knowledge development, management and evaluation of employee performance; striving for organization and planning of education managers' training; participation in planning and resource distribution.

CONCLUSIONS

The study of foreign experience in forming professional competency of education managers proves the topicality of education process development at the beginning of the 21st century. Higher education institutions of Central European countries focus on the development of pedagogical and managerial competencies. The complication and modernization of the training content in Ukrainian higher education institutions will allow to form thinking and actions of education managers as comprehensively educated specialists able to successfully deal with professional tasks using innovative approaches. Moreover, taking into account foreign experience will be extremely important for Ukrainian education system in the context of integrating in European higher education area, as it will ensure the understanding of education managers' professional training.

Rather perspective for further researches we consider the analysis of applying pedagogical and information technologies to ensure effective professional training of education managers at national and international levels.

REFERENCES

1. Ažman, T. (2012). *Kompetenca učenje učenja* [The Ability to Form Competences]. Retrieved 12.02.2017 from : http://arhiv.acs.si/ucna_gradiva/UZU_MI-Kompetenca_učenje_učenja-Azman-april.pdf.
2. Masterstudies.com. (2017). *The Open University of Switzerland*. Retrieved 10.02.2017 from : <http://www.masterstudies.com/universities/Switzerland/AB>.
3. Ministry of Education and Culture, Finland. (2009). *The National Framework for Qualifications and Other Learning*. Retrieved 15.02.2017 from : http://www.oph.fi/download/121526_NQF-muistio_EN_02_10.pdf.
4. Ostravská univerzita – pedagogická fakulta centrum dalšího vzdělávání [University of Ostrava – the Center of Further Education at Pedagogical Faculty at University of Ostrava]. (2017). *Přijímání do vzdělávacích programů a kurzů ve studijním roce 2017–2018* [Admission to Study Programs and Courses in 2017–2018]. Retrieved 14.02.2017 from : <http://dokumenty.osu.cz/pdf/czv/programy-kurzy-pdf-czv.pdf>.
5. Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královéhradeckého kraje [School Facilities of Further Education for Teacher in the Hradec Králové Region]. (2017). *Modul A: Školský management v praxi* [Module A: School Management in Practice]. Retrieved 13.02.2017 from : <http://www.cvkhk.cz/staticpages>.



6. Univerzita Karlova – pedagogická fakulta [Charles University – Faculty of Education]. (2017). *Studijní plány – Karolinka* [Study Plans – Karolinka]. Retrieved 8.02.2017 from : <http://www.pedf.cuni.cz/PEDF-216.html>.
7. Palacký University Olomouc. (2016). *Faculty of Law. Study Programs*. Retrieved 28/02/2017 from : <http://www.pf.upol.cz/en/groups/studying/study-programmes/>.
8. Halacz, G. (2003). The Hungarian Case – New Regulation Mechanisms. In: *Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems. OECD*. Paris, pp. 104–108.
9. Бекман, Е., Траффорд, Б. (2009). *Демократичне врядування в школах* [Democratic School Management]. К. : НАДУ, 100 р. (in Ukrainian).
10. Карамушка, Л. М., Філь, О. А. (2007). *Формування конкурентоздатної управлінської команди* [Forming Competitive Management Team]. К. : Інкос, 268 р. (in Ukrainian).
11. Сазоненко, Г. С. (2008). *Освіта майбутнього* [Education of the Future]. Харків : Основа, 368 р. (in Ukrainian).
12. Хоменко, В. В. (2011). *Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Франції* [Training of Future Education Managers in Higher Education Institutions in France]. Thesis for PhD. Донецьк : ДНУ, 227 р.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0012

Postgraduate Student, **OLHA BERLADYN**
Lesya Ukrainka Eastern European National University
Address: 13 Voli Ave, Lutsk, 43000, Ukraine
E-mail: ola.lutzk@hotmail.co.uk

**THE IMPORTANCE OF BRITISH TEACHING EXPERIENCE
(LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURY) FOR MODERN TRAINING
OF UKRAINIAN PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN RURAL AREAS**

ABSTRACT

The article deals with peculiarities of primary schools teachers' professional training in the UK (late 20th – early 21st century) in terms of European integration, analyses development priorities, substantiates the possibilities to use the ideas of the British experience in the training of local primary schools teachers in rural areas. The ideas which have been determined as leading are: development of unified system of standards and teachers training in the context of general integrated requirements for its competence; teachers' skills to manage their teaching and training activities; modernizing the content of professional training; ensuring continuity of professional training for primary school teachers and their close cooperation with universities, schools and local education system, etc. The results of theoretical research confirm that the development of primary schools in Great Britain has always being and remains a leading factor in the modernization of teacher training. Teacher Education in UK has considerable experience in combining traditional and modern innovation in the time of reforms in that sector, updating the organizational and semantic principles taking into account the European dimension of education. The experience of Great Britain as an active member of formation processes in common European education space, with a rich history, cultural traditions and innovative achievements in terms of professional training of primary school teachers will provide an opportunity to identify and use positive ideas to upgrade the pedagogical education in Ukraine and present its achievements in the European education space. The UK has implemented its own national approach to the modernization of primary school teachers' professional training on the basis of common European integration processes and changes.

Key words: *professional teacher training, modernization, standards, primary school in rural areas, Great Britain, European integration.*

INTRODUCTION

Modernization of education requires improving of teacher's professional training, which should make them more competitive and mobile to perform multifunctional educational activities. Special mission entrusted on primary school teachers in rural areas, they have to provide all children in the school community with an opportunity to "equal start": identification of cognitive needs, interests, educational opportunities, foresight difficulties in learning, determine the prospects for personal development and preparation to the next stage of education.

Obvious growing requirements for equal access to quality education has not yet become the norm for the majority of primary school children in rural areas, requiring innovative changes to the social and educational functions and status of teachers, holistic



process of professional and personal training of teachers through the appropriate content of all their constituents, in particular, coordination of psychological, pedagogical, methodical, social and cultural component.

It should be noted that since the 1990s Ukraine has been carrying out structural reorganization of higher education, which fully applies to the training of primary school teachers in the educational establishments of III and IV levels of accreditation transition to dual training in the professions and training for primary school teachers with additional qualifications. Obtaining by primary school teachers double specialties and additional specializations designed to promote rural primary schools with qualified teaching staff. Expansion of teacher professional functions requires additional expenditure of time, effort, intelligence.

In terms of European integration personality of the teacher acquires new characteristics that are interpreted by experts as core requirements for teacher profession in Europe of 21st century. As noted in the complex of Common European Principles concerning the competence and qualifications of teachers, the teaching profession has become highly skilled, mobile, based on partnership, one that encourages lifelong learning (Пуховська, 1997).

Professional training of primary school teachers in rural Ukraine in terms of European integration needs to be updated and to have fundamental changes. In our opinion, the study of educational systems of developed in European countries, including Britain, which has good-old cultural and educational traditions, the experience of successful schooling reforms in modern conditions and innovative achievements in the training of teachers to work in primary schools can be an important source of modernization of teacher training for national primary school.

The study of training peculiarities of primary school teachers in Britain in the late 20th – early 21st century, will provide an opportunity to identify and use positive ideas of experience to upgrade teacher education in Ukraine and present its achievements in the European education space.

THE AIM OF THE STUDY

The purpose of the article is to highlight key aspects related to the training of primary school teachers in the United Kingdom for the purpose of scientific reasoning, positive comprehension of ideas with the possibility of further use in building a unified educational and informational environment of professional training of primary school teachers in rural areas of Ukraine.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The issue of professional teacher training in terms of innovative modernization processes has been reflected in scientific achievements of such Ukrainian scientists as L. Koval, L. Kondrashova, O. Komar, R. Prima and others.

Significant experience of studying foreign achievements of the professional education theory has been made by such Ukrainian scientists such as N. Bidiuk, O. Lokshyna, L. Pukhovska, V. Zhukovskyi and others. The leading areas of theory and practice of teacher training, modern higher education reform of Great Britain have been investigated by N. Avshenyuk, M. Bazuryna, L. Polishchuk, O. Voloshyna and others.

Important scientific achievements in the theory and methodology of teacher training in the UK in the context of integration processes in Europe belongs to such foreign scientists as T. Becher, P. Broadford, M. Haney, D. Hartley, A. Socket and others.

Research methods are classification and systematization of scientific literature to determine the source base on the study; normative documents of Ukraine and Great Britain



from the defining problem; interpretation and generalization with the purpose of updating and identifying opportunities and ways to use the ideas of the British experience in the practice of teachers' training for primary schools in rural areas.

RESULTS

Development and implementation of modern standards of pedagogical education in Ukraine is to create conditions for achieving the strategic goal – to improve quality, achieve new educational results for the further development of all parts of education. G. Vasianovych, while defining ideological and pedagogical component of modernization in primary school teacher training, emphasizes that “the standard of pedagogical education should not be the means of fixing the state of pedagogical education, and should focus on achieving a new quality to the contemporary (and even predictable) needs of individuals, society and the state” (Васянович, 2009).

The late 20th – early 21st century in Britain was marked by progressive reforms of school and higher education, the spread of European integration processes on the targeted and procedural aspects of professional training of primary school teachers: implementation of National Strategies for language and arithmetic literacy, the establishment of the Agency for teacher training, the introduction of important documents – National Teachers' Standards and the National Curriculum with its basic training, which includes training plans, programs, forms and methods of teaching and learning, teaching courses; quantitative and qualitative expansion of academic mobility of primary school teachers (Department for Education, 2013).

The National Teachers' Standards include key areas of standardization in UK, consisting of three sections: occupational; professional knowledge and understanding; skills, involving such professional quality as broad erudition, wide spiritual interests, creativity, etc., as well as knowledge of basic subjects and skills to manage their own educational activities, create favourable atmosphere in the education process. The Standard of qualified teacher includes national programs and training forms from the basic subjects. Study plans, programs, forms and methods of teaching and learning, teaching resources are included in the National Curriculum of basic teacher training (fundamental state document in of pedagogical education) (Поліщук, 2011).

The key affirmation of the standardization process in the UK is to determine the criteria for professional and pedagogical readiness of the graduate-young teacher (competence) is recorded in the qualifying characteristics. An important assertion of the reform is that the school should play the role of an educational partner in the system of professional and educational training, it means that higher education institution and the school are jointly responsible for the development and implementation of “training programs for teachers; structure and content of teaching practice; methods of teaching specialization subjects and disciplines of the school curriculum; methods of checking students' knowledge; methods to assess the practical work of students; joint inspection of the final outcome of professional and educational training; upgrading training programs” (Пуховська, 1997).

Professionalism of teacher training is evaluated by Standardization Bureau of Education and Teacher Training Agency. Evaluation of professional training of future teachers' procedure includes both internal and external review, which means the control can be done by both inspectors and administration of higher education institutions (Поліщук, 2011).

The main internal factor of changes in teacher training was done thanks to primary education reforms of Great Britain, in particular: the development of more effective organizational principles; improvement of the content; introduction of new forms and methods



of teaching which were needed to achieve the higher academic results. As rightly observes by O. Savchenko, “modernization of pedagogical education cannot be successfully solved only as a problem of higher school. Primary and Secondary education students are the main customers and consumers of teaching staff and they should become an active subject of improvement” (Васянович, 2009).

In the study of foreign experience and generalization of professional training of primary school teachers Z. Onyshkiv distinguishes the following main areas of modernization of higher education: the standardization of professional and pedagogical training of teachers; integration of pedagogical education of the European Union to the European education space; individualization of training of future teachers; forming the image of an effective teacher, etc. (Онишків, 2015).

All fundamental documents that presents psychological, educational and social requirements for primary school teacher – Teachers’ Standards (England) and Practising Teacher Standards (Wales) – contain important socio-cultural orientation and professional values associated with socio-cultural activities and teacher training: disclosure of spiritual forces of students; respect for the social, cultural, linguistic and religious characteristics of each student; tolerant and effective communication with parents and guardians; setting an example for students in establishing positive values – such as trust, respect, honesty, responsibility, ability to make a favour (Department for Education, 2013).

The socio-cultural orientation of integrated primary school teacher training, which has been traditional for the national education system, as reflected in its goals setting, content, forms, methods, etc., is the main line which passes through all the components of the content program for professional training in the standards of training primary school teacher, humanitarian and socioeconomic; natural science; professional and practical.

It seems to be essential for us that one of the key factors of modernization in organizational and semantic foundations of professional training of primary school teachers in the UK has been the development of socio-cultural component. Noteworthy the separation of socio-cultural teacher training in the UK, which O. Voloshyna represents as a complex and multidimensional phenomenon that runs through all the components of curricula, programs and defines as a combination of knowledge, beliefs, attitudes, skills, activities of future teachers of primary school, providing the opportunity to self-identification as a representative of national culture, the entry into equal dialogue with other cultures in national education space, turning into modern European and world civilization processes (Волошина, 2007).

We note that the priority development direction of Ukrainian education institution was bringing the forms and contents of teachers’ professional training in line with public demands. Changes to professional requirements in training primary school teachers in rural areas caused by the need to strengthen relationships with families of school students, rural communities, creating developmental learning environment of school on the basis of personality-oriented approach. We believe that the involvement of British experience in social and cultural teacher training will help to upgrade the socio-cultural component content of the national school system, variability of curricula and programs, strengthening ties with the school social and cultural environment, improving personal and professional characteristics of future teachers.

Scientifically valuable in terms of a researched problem is identification and justification made by L. Polischuk of the ways to use British experience of professional training of primary school teachers in Ukraine in terms of European integration, the most



important were named as such which provide the development of a unified system of standards and of professional teachers' training in the context of general, integrated requirements of competence, teachers skills to manage their teaching and training activities of students; modernizing the content of professional training of primary school teachers and reorientation of training programs in accordance with European standards, increased attention to methodological training and teaching practice; ensuring continuity of professional training of primary school teachers, close cooperation with universities, schools and local education authorities, etc., who are responsible for training teachers etc. (Поліщук, 2011).

Thus, the analysis of sources of scientific training of primary school teachers in Great Britain shows the modernization of professional and pedagogical training and the desire to consolidate efforts on formation of uniform standards in such training.

CONCLUSIONS

The results of the theoretical findings confirm considerable interest in the outlined problem. Teacher Education in UK has considerable experience in combining traditional and modern innovation in the time of reforms in that sector, updating the organizational and semantic principles taking into account the European dimension of education. The experience of Great Britain as an active member of formation processes in common European education space, with a rich history, cultural traditions and innovative achievements in terms of professional training of primary school teachers will provide an opportunity to identify and use positive ideas to upgrade the pedagogical education in Ukraine and present its achievements in the European education space.

Identification of positive trends in training of teachers in the UK, based on the national education system, in our view, may serve to justify the conceptual ideas and practices of improving the content and methodological training of primary school teachers in rural areas in Ukraine.

These theoretical positions may construct modernization of professional teacher training in primary school. Further scientific research in this area will include the training of future primary school teacher in rural areas to work in the socio-cultural environment.

REFERENCES

1. Department for Education. (2013). *Teachers' Standards. Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies*. Retrieved 10.02.2017 from : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf.

2. Department for Education. (2016). *Primary School Teachers: Useful Information*. Retrieved 10.02.2017 from : <https://www.gov.uk/government/collections/primary-school-teachers-useful-information>.

3. Васянович, Г. (2009). *Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів* [Modernization of Pedagogical Education as a Basis for Intensification of Professional and Ideological and Methodological Training of Primary School Teachers]. Дрогобич : Посвіт, 440 p. (in Ukrainian).

4. Волошина, О. В. (2007) *Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії* [Socio-Cultural Component of Primary School Teachers' Training in UK]. Thesis for PhD. Київ, 25 p. (in Ukrainian).



6. Онишків, З. М. (2015) *Підготовка студентів до роботи в початковій школі сільської місцевості* [Students' Training for work in Primary Schools in Rural Areas]. Thesis for a doctoral degree. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 382 p. (in Ukrainian).

6. Пуховська, Л. П. (1997) *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності* [Professional Training of Teachers in Western Europe: Similarities and Differences]. К. : Вища школа, 180 p. (in Ukrainian).

7. Поліщук, Л. П. (2011). *Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції* [Professional Training of Primary School Teachers in England in Terms of European Integration]. Thesis for PhD. Житомир, 21 p. (in Ukrainian).



DOI: 10.1515/rpp-2017-0013

Postgraduate Student, **ALYONA NAKONECHNA**
Khmelnyskyi National University
Address: 11 Instytutska St., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
E-mail: nakonechna92@ukr.net

THE ORGANIZATION OF FUTURE TRANSLATORS' SELF-DIRECTED LEARNING AT US UNIVERSITIES

ABSTRACT

The article deals with studying the peculiarities in the organization of future translators' self-directed learning at US universities. It has been stated that various researches on the problem prove the underestimation of self-directed learning that leads to insufficient professional competency of future translators. It has been found out that to create an environment favourable for self-directed learning educators should consider four factors, namely, autonomy and responsibility, complexity, duration, "voice and choice". It has been indicated that the system of independent learning and teaching consists of three components – teacher, learner and communication method. The traits of autonomous learners have been listed. The functions of self-directed learning in US higher education institution have been presented. Six ways of supporting autonomy, namely, classroom-based, curriculum-based, teacher-based, learner-based, resource-based, technology-based, have been singled out and analyzed. The experience of the Kent State University in training future Masters of Arts in Translation has been analyzed. Based on the research performed, the positive aspects of the experience have been justified and relevant recommendations to improve the organization of future translators' self-directed learning in Ukrainian higher education institutions have been outlined.

Key words: translation studies, future translator, self-directed learning, professional training, university, US experience.

INTRODUCTION

Socio-economic changes that have been taking place in Ukraine over the last decade require all branches of the education system to be reformed. This relates, first and foremost, to higher professional education as it is aimed at providing the society with highly qualified specialists who will implement the state policy directed at the development of science, technics and culture at the level of global achievements. Now, the processes of European integration are affecting all spheres of public life, are widening and deepening political, economic and cultural links of Ukraine with other countries. In education, these trends are manifested in Ukraine's entering the European education space, based on the principles of education's responsibility before the society, broad and open access to educational services, personal orientation of education and lifelong learning.

The priority direction in further development of higher education in Ukraine consists in its complying with the requirements of the Bologna Declaration at national, regional and university levels as it provides for transition to the common structure of comparable degrees, introduction of two-cycle higher education system (Bachelor, Master) and credit-modular system, promotion of students' self-directed learning, expansion of students' mobility within the European educational space, organization of European cooperation in the field of education quality, employment of graduates within the European labour market.



Of particular importance in the context of the Bologna Process is the organization of student self-directed learning system as it plays a major role in future translators' training, enhancing their abilities and readiness for professional self-development. This problem may be effectively solved due to the results of comparative pedagogical researches on the experience of specialists' professional training in different countries to outline its positive aspects and implement them in higher education system in Ukraine.

THE AIM OF THE STUDY

Thus, the aim of the paper is to study the peculiarities in the organization of future translators' self-directed learning at US universities, outline positive aspects of such experience and provide recommendations for their successful implementation in higher education system in Ukraine.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Various researches and teaching practice prove that underestimation of the importance of student self-directed learning leads to serious consequences associated with the decrease in intellectual potential, cognitive activity, professional competency of future translators, which negatively affects the socio-economic development of society. So, higher education institutions in developed countries give a high priority to self-directed learning in professional training of specialists. Of considerable interest in this regard is the system of professional translation studies in the United States, which traditionally attaches great importance to the organization of student self-directed learning. Studying the US experience may help identify effective ways of reforming the education process in higher education institutions of Ukraine in terms of integration into the European and global educational space.

Many educators and psychologists have studied the problem of organization of student self-directed learning in higher education institutions. Psycho-pedagogical principles of student self-directed learning have been revealed in the works of such American scholars as P. Benson, J. Bruner, S. Edelman, R. Hudgins, Ch. Klausmeyer, E. Liebttag, M. Moore, R. Sand, T. Vander Ark, C. Wedemeyer et al. The problem of student self-directed learning management has been studied by B. Clark, A. Jones, D. Seling et al. The methodology of organization of student self-directed learning at American universities has been analyzed by J. Golding, C. Hoover, D. Hunt, B. Joyce, F. Perls, M. Weil et al. Theoretical aspects of curriculum development and the target approach to determine the content of learning have been considered in the works of B. Bloom, W. Herrick, D. Kratwohl, H. Taba, R. Tyler et al.

The study of relevant literary sources shows the growing interest of domestic scholars in the peculiarities of the education process in higher education institutions in the United States. Various aspects of student self-directed learning at American universities have been studied by T. Chuvakova, V. Dykan, M. Fedorenko, T. Georgiieva, Ya. Huletska, Ya. Kolybabiuk, T. Koshmanova, M. Leshchenko, Z. Malkova, I. Pasyukova, I. Pentina, R. Roman, O. Romanovskyi, L. Smalko, T. Tykhonova, T. Vasylevska et al.

Foreign and domestic scientists consider student self-directed learning in broad and narrow senses. In broad sense it is educational philosophy of professional training, theoretical and methodological approach. In narrow sense self-directed learning is an educational activity of students under the supervision of instructor or without it during extracurricular time aimed at forming professional competences, improving training for professional activity based on self-motivation, goal-setting, personal responsibility, self-cognition, independent selection of tools, methods and forms of learning. However, it can be stated that the problem of organization of future translators' self-directed learning in the United States has not been the subject of special studies yet.



While researching we have used the methods of synthesis and analysis, generalization and systematization.

RESULTS

Many adults play those professional roles that require them to be more independent and effectively manage their own time, in particular, through a range of tasks and projects. Employers need such specialists able to define a driving question, build a team to answer that question, to efficiently work with that team, carry out and manage tasks and projects through multiple repetition with relevant feedback and, finally, reflect and assess their performance. Thus, students should be given an opportunity to develop self-direction by means of learning in the same way.

T. Vander Ark and E. Liebttag of University of Virginia state that the learner experience plays a crucial role while creating an environment favourable for self-directed learning. They have outlined four factors that educators should take into account: 1) *autonomy and responsibility*; 2) *complexity*; 3) *duration*; 4) *“voice and choice”* (Vander Ark, Liebttag, 2016).

Speaking about autonomy and responsibility, students should comprehend the importance of work they are doing, project the expected learning outcomes and direct their learning towards meeting them. Complexity should not be overwhelming for students, so instructors are to distribute the time for self-directed learning taking into account students' different educational needs and interests at the same time motivating them towards widening their research horizons. As for duration, teachers should combine short, supported as well as more long-term and independent experiences so that they may increase the efficiency of students self-directed learning. In addition, students should understand they have “voice and choice” when it comes to their self-directed learning activities. This means interest-based learning and many opportunities to shape assignments and deliverables and choose how they demonstrate what they have mastered. Students are encouraged to be interest-based and present important learning targets when they and instructors co-construct projects.

Of great interest is V. Kremen's thought that self-education starts after specific program has been developed as it dictates the goals and specific tasks and provides for a range of relations with education and learning; the process of personality spiritual development and self-directed learning should gradually become a research activity, motivate toward continuous need for self-education, which proves the achievement of an optimal level of self-development (Кремень, 2003).

P. Benson of the College of Charleston (Minnesota) indicates that autonomous learner can be viewed as someone who accumulates knowledge, abilities and skills while obtaining experience and not just subjects to instruction (Benson, 2001).

M. Moore, an assistant professor of adult education at the University of Wisconsin, Madison, indicates that the system of independent learning and teaching consists of three components, namely, teacher, learner and communication method. These components have critical characteristics distinguishing them from learning, teaching and communication in other forms of education. To understand the learning system, it is necessary to develop the concept of the “autonomous learner”. To understand the communication system it is necessary to consider “distance teaching” and to understand the teaching system one should modify traditional concepts of teaching according to both the restraints and opportunities that are consequences of distance and autonomy (Moore, 1973).

C. Wedemeyer, an American pioneer in the field of independent and distance learning, has outlined the traits of autonomous learners and they are: 1. They like to plan ahead (a day, a week, a month and even longer). 2. They adhere to their plan, occasionally



modify it, but never abandon it without improving. 3. Their lives are organized so that they may effectively manage time. 4. They know how to start a new learning activity and not to give up something else. 5. They are fond of listening and reading, discussing and writing. 6. They are always motivated to learn something new. 7. They question, test and analyze. 8. They appreciate individuality. 9. They generalize and justify principles as well as search for basic ideas of any subject. 10. They are good at note taking, remembering and relating. 11. They collaborate with other learners and at the same time stick to their own learning paradigm (Wedemeyer, 1969).

So, based on the mentioned above, we can conclude that self-directed learning is primarily grounded on students' autonomy and comprehending responsibility for their own academic achievements. Translation studies being an academic interdisciplinary that deals with the systematic study of the theory, description and application of translation, interpreting and localization require future translators to be persistent, independent, goal-seeking and, most importantly, motivated toward self-directed learning. Thus, throughout history, written and spoken translations have played a crucial role in interhuman communication, not least in providing access to important texts for scholarship and religious purposes. As world trade has grown, so has the importance of translation. Just as the demand for translation has soared, so has there been a vast expansion in specialized translating and interpreting programmes at both undergraduate and postgraduate level. These programmes, which attract thousands of students, are mainly oriented towards training future professional commercial translators and interpreters and serve as highly valued entry-level qualifications for the professions. As for American degree programs in translation studies, they are worldwide recognized, well-planned and are characterized by much time allotted for self-directed learning.

It must be noted that student self-directed learning in US higher education institutions is a form of organization of future specialists' training, which performs a range of functions, namely: the training function as the content of tasks includes new information on professional activity; the developmental function, which includes the development of thinking in close connection with the forming of certain concepts and communication skills; the guiding function as individual tasks are focused and correspond to the content of educational material. In addition, the US system of practical tasks for self-directed learning is productively and creatively applied.

Thus, P. Benson singles out six ways of supporting autonomy, namely, 1) *classroom-based* – learner control over the planning and evaluation of classroom learning (power to make decisions); 2) *curriculum-based* – learner control over the curriculum as a whole; 3) *teacher-based* – the role of teacher and teacher education in fostering learner autonomy is emphasized; 4) *learner-based* – development of autonomous learning skills; 5) *resource-based* – independent use of learning materials; 6) *technology-based* – independent interaction with educational technologies. At the same time, these approaches are divided into relevant pointers (see Table 1) (Benson, 2001).

American educators have surely accumulated powerful experience in training professional translators and interpreters. For instance, the Kent State University offers various degree programs in Translation, namely, the Bachelor of Science degree with concentrations in French, Spanish German and Russian; Master of Arts in Translation (French, German, Spanish, Russian, Arabic and Japanese); dual degree (MA / MBA in Translation); PhD in Translation. Within our study we have decided to analyze the peculiarities of Master of Arts in Translation, as the program is oriented toward student self-directed learning and helps



graduates to reveal their potential of modern translators able to adjust to dimensional changes in various fields.

Table 1

<p><i>Classroom-based:</i></p> <p>1) learners are asked to set their own goals and plan activities within the classroom; 2) self-assessment</p>	<p><i>Curriculum-based:</i></p> <p>1) process syllabus; 2) inquiry-based learning; 3) project-based learning 4) task-based learning</p>
<p><i>Teacher-based:</i></p> <p>1) teacher role; 2) teacher autonomy</p>	<p><i>Learner-based:</i></p> <p>learner development activities</p>
<p><i>Resource-based:</i></p> <p>self-assess areas (technology, learner literature), use of authentic texts, self-instruction and distance learning</p>	<p><i>Technology-based:</i></p> <p>Internet, software, computer-mediated communication</p>

So, the MA in Translation with a concentration in French, German, Japanese, Russian or Spanish is designed for those wishing to obtain professional careers in the industries related to language, namely, translation, localization, language industry project management as well as international business, social services, library and information science, etc.

We can definitely state that the program is classroom- and curriculum-based as it has certain core requirements, namely, such ten courses as *Documents in Multilingual Contexts; Theory of Translation; Practice of Translation; Terminology and Computer Applications for Translators; Literary and Cultural Translation; Commercial, Legal and Diplomatic Translation; Scientific, Technical and Medical Translation; Software Localization; Project Management; Case Study in Translation* (Kent State University, 2017). At the same time, students are allowed to choose nine elective hours in any graduate level translation-related courses in MCLS or other department. Some of these courses include Applied Translation Research and Variable Topic Seminars. In addition, as it was mentioned before, curriculum-based learning implies project- and task-based learning. For example, project management in the language industry is based on the introduction to the project management body of knowledge as it applies to language industry projects (translation and localization). Topics include nature of the language industry, work breakdown structures in the language industry including language industry tasks and activities, scheduling, costing, quality assurance and use of project management software. Applied translation research means work experience in translation or interpreting in a corporate, translation bureau or freelance setting, supervised by a faculty member (Kent State University, 2017).

Special attention deserves case study in translation as students are to be responsible for a major translation, a terminology, a critical evaluation of the problems encountered during the translation and a discussion of the strategies used to resolve the problems. Project advisors are usually professors who specialize in translation studies and work in your primary language or languages. The assignment of a case study advisor usually depends on a combination of factors, such as the student's preferred topic, the specialty of a given advisor, and/or the availability of a given advisor during the semester in question. In consultation with the project advisor, the student will select a text for



translation. The text selected should be equivalent to a minimum of 4,000 words. Alternatively, a group of related texts equaling 4,000 words may be selected. The advisor and the student agree on a work schedule, which will require consultations, no more than three drafts, and revisions. Upon completing revisions, the student must submit the project to the committee for the final oral defense. The format of the defense itself typically has the following pattern: a) short introduction to the project, where the candidates present the main facets of their projects, their motivation for the choice of text, etc.; b) questions and discussion period, where the members of the committee bring up items for discussion; c) students who wish to use PowerPoint during their introductions are invited to do so, bearing in mind that visual materials – like all other aspects of presentation and writing – are only as strong as the content they represent. The case study journal is a record of the translation process and forms the foundation upon which students will build their analysis. They should maintain the record faithfully while preparing the translation to draw upon it later when they write their analysis. The journal is not a report or an analysis in itself. It is a simple running commentary in which the translator records decisions made, problems encountered, strategies tried, and solutions discovered during the act of translation. The comments made by the advisor and by other readers will also provide important material for the journal. The more complete the journal is, the easier it will be to write the analysis. It is not, however, handed in with the Translation Case Study Document (Kent State University, 2017).

According to the mentioned above, we can conclude that the degree program is learner-based, as students may develop their own learning activities, so-called educational trajectories they are willing to use to achieve the expected learning outcomes and nurture skills of independent study, thus to become fully developed autonomous learners.

Anyhow, it is teacher-based as well, as teachers' role as facilitators and coordinators of the education process is still essential. Without teachers' wise supervision, support and encouragement students may not comply with the requirements needed.

In addition, the program is resource- and technology-based as one cannot deny the influence of information and communication technologies on the modern education process and, in particular, in training modern translators and interpreters as their professional activity needs to be based on the latest technological achievements. On the web site of Institute for Applied Linguistics at the Kent State University are presented relevant resources that may be useful for students-translators. For instance, in the rubric "Resources" students may get acquainted with the information on the upcoming courses, namely, course description, textbooks and supplemental materials, examinations, papers and reports, curriculum sequence, class participation, word-processing activities, multilingual web document design, etc. So, students may use this information to design self-assess areas (technology, learner literature), may use of authentic texts, plan self-instruction. In Corpus Resources students may use a Corpus Linguistic Glossary, various links to different learning materials (corpora of general English, corpora in other languages, multilingual and parallel corpora, projects and research sites related to text/corpus linguistics), corpus tools (WebCONC, Multiconcord, ParaConc, TextSTAT-Simple Text Analysis Tool), forms library (case study requirements, case study prospectus, applied translation research (practicum) application form), translation resources (French diplomatic translation: treaties, French medical translation, Spanish commercial, legal translation, etc.) and KentLingua. It must be noted that KentLingua's objectives include helping IAL graduate students make the most of the programs in which they are enrolled and acting as a liaison between students and the IAL. KentLingua seeks to meet these objectives through



mentoring of first-year graduate students by second-year students; helping students obtain internships in language industry companies; establishing and maintaining a network of current students and alumni; ensuring ongoing communication between students and the IAL (Kent State University, 2017).

CONCLUSIONS

So, we can conclude that the organization of future translators' self-directed learning at US universities is based on the principles of autonomy and responsibility, complexity, duration and "voice and choice". Students are encouraged to comprehend the importance of work they are doing, project the expected learning outcomes and direct their learning towards meeting them. Instructors distribute the time for self-directed learning taking into account students' different educational needs and interests at the same time motivating them towards widening their research horizons. In addition, they combine long-term and independent tasks to increase students' ability to sustain self-directed learning. Students are provided with an excellent opportunity of interest-based learning, so that they may form assignments and deliverables and choice in how they showcase what they have learned. So, students and instructors construct projects together.

Based on the example of the degree program in Translation offered by the Kent State University, we have found out that it is grounded on the principles of supporting learner autonomy. Thus, it is classroom-based, curriculum-based, teacher-based, learner-based, resource-based and technology-based. All these components adjust the degree program to the requirements of the global education space and contribute to student self-directed study as it makes use of the latest information and communication technologies. As a result, it educates those specialists able to navigate in the informative dimension of resources, generate fresh ideas, plan their own educational trajectory and achieve the set learning outcomes.

Taking into account the positive aspects of US experience in training future translators and interpreters, we have outlined relevant recommendations that may be used by native educators to improve the organization of translators' self-directed learning in Ukraine. So, it is necessary:

1) to clearly project the paradigm of translators' self-directed learning, so that it may contain all the components needed for their professional activity in future, namely, theoretical, practical, creative, acmeological, axiological, etc.;

2) to ensure future specialists' readiness for independent projects by means of carrying out such activities as case studies in translation, applied translation researches, etc.;

3) to encourage them to seek internships at different companies, enterprises and organizations according to their specialization;

4) to urge them to use the latest information and communication technologies as they considerably modernize the process of translation;

5) to create such pedagogical conditions that contribute to students' striving for research excellence.

Rather perspective for further researches we consider the study of American universities in training future translators for carrying out case studies in translation and applied translation researches as they are the essential components of self-directed learning in the field of translation.

REFERENCES

1. Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow : Longman/Pearson Education, 260 p.



2. Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon, 65 p.
3. Kent State University. (2017). *M.A Coursework*. Retrieved 15.02.2017 from : <https://www.kent.edu/appling/ma-coursework>.
4. Kent State University. (2017). *Resources*. Retrieved 15.02.2017 from : <https://www.kent.edu/appling/resources>.
5. Kent State University. (2017). *The Kent Translation Case Study: Requirements and Working Procedures*. Retrieved 15.02.2017 from : https://du1ux2871uqv.cloudfront.net/sites/default/files/file/Translation_MA_IAL_CaseStudy_requirements_3.pdf.
6. Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin : Authentik, 62 p.
7. Moore, M. (1973). Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. *Journal of Higher Education*, Volume 44, No 12, pp. 661–679.
8. Vander Ark, T., Liebtog, E. (2016). *Developing Self-Directed Learners*. Retrieved 12.02.2017 from : <http://www.gettingsmart.com/2016/12/developing-self-directed-learners/>.
9. Wedemeyer, C. (1969). *How to Earn College Credit and a Degree*. Background paper for CEEB Handbook for Continuing Education in America (unpublished, Madison).
10. Кремень, В. Г. (2003). *Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи)* [Education and Science of Ukraine: the Ways of Modernization (Facts, Thoughts, Perspectives)]. К. : Грамота, 216 p. (in Ukrainian).



DOI: 10.1515/rpp-2017-0014

Postgraduate Student, **OLENA GRIVKOVA**
The Institute of Pedagogical and Adult Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Address: 9 Berlynskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine
E-mail: grivkova@gmail.com

IMPLEMENTATION OF GENDER STUDIES RESULTS INTO TEACHER TRAINING IN GERMANY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

Introduction of gender-specific approaches in education is a new step in the development of pedagogical anthropology. Pedagogy as a fundamental complex discipline, which is based on the latest achievements of knowledge about a human, cannot stand aside the transformational modifications of the societies and cannot help responding to their challenges. Recently, gender studies have become an integral part of pedagogy and gender issues have been available in different areas of teaching. Category of gender, theoretical approaches and empirical results of gender studies represent a challenge to professional training of teachers. In the defined context especially important are the ideas highlighted in the works of some leading contemporary German scholars who have made significant contributions to the establishment and development of gender pedagogy in Germany. The author performs a theoretical analysis of the present state of incorporation of results of gender studies into teachers' training process at German universities; the levels of pedagogical action which these results challenge have been emphasized. Particular attention has been paid to the perspectives of implementation of results of gender studies into professionalism – focused teachers' training on the example of German educational experience. Perspective directions for further studying can be various program models of application of gender studies in organizational and pedagogical foundations, content and teaching methodology.

Key words: *professionalism-focused teachers' training in Germany, gender studies, cultural system of gender dichotomy, gender stereotypes, differences and hierarchies.*

INTRODUCTION

Introduction of gender-specific approaches in education is a new step in the development of pedagogical anthropology. At the time when “the humanity’s vector to planetary integrity and harmonization” is being formed (Бойко, 2009) and a new system of rules and norms of cultural co-existence of peoples and nations is being created in which a human is perceived as “the measure of all things”, there is an urgent need to develop the new methods of cognition of reality which would most adequately meet the requirements of the world’s humanistic processes. Pedagogy as a fundamental complex discipline which is based on the latest achievements of knowledge about a human cannot stand aside the transformational modifications of the societies and cannot help responding to their challenges. Therefore, lately there has emerged an increasing interest in methodology of pedagogy, which, according to the statement of the Ukrainian scientist A. Boiko, should be “not only the means of high level of the theoretical cognition, but also the tool for practical transformation of pedagogical reality on the scientific basis” (Бойко, 2009). Today, gender-



oriented approach could be considered as such methodological direction of theoretical knowledge and as a practical tool for transformation of education processes.

Nowadays a lot questions concerning the organization of the process of future teachers' professional training are constantly raised in the scientific discussions in Germany, where the issue of its content is the most significant one. To be exact, it sounds like "what knowledge and what competences would enable a future teacher to settle the problems of school education process and would prevent him/her from being stymied by the lack of ability to understand how to solve the task because he/she does not have any knowledge about the problem under consideration".

One of the acute problems that currently raise high waves of scientific debates in Germany is the expediency of the integration of the results of gender research in the process of professionalism – focused teachers' training.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the article is to analyze the present state of incorporation of results of gender studies into teachers' training in Germany; to identify some features of implementation of results of gender studies into professionalism – focused training of teachers on the example of German educational experience.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Gender Mainstreaming as a political strategy, introduced in 1997 by the Amsterdam Treaty, obligates higher education institutions to promote gender equality systematically as a management task in all their organizational processes and areas of activity. The reduction of social but notably gender inequalities in higher education was also incorporated in the final communiqué of the Berlin Conference of Higher Education Ministers in 2003 (Communiqué of the Conference of Ministers, 2003). Taking these developments into account, the mainstreaming of gender equality in teaching and learning is of particular importance.

In the defined context especially noteworthy are the ideas highlighted in the works of leading contemporary German scholars who have made significant contributions to the establishment and development of gender pedagogy in Germany, for example, G. Breidenstein, E. Glumpler, S. Grenz, W. Helsper, H. Kelle, B. Kortendiek, M. Kriszio and A. Löther, who raised the issue of gender equality in the education process of higher education; investigators D. Lemmermöhle, B. Liebig, U. Meyerhofer, U. Rabe-Kleberg, E. Rosenkranz-Fallegger, who highlighted the problem of formation of gender competence in higher education institutions; scholars E. Blome, A. Erfmeier, N. Gülcher and K. Smasal, who dedicated their work to the implementation of gender-based management in higher education.

Although at present time gender issues are being embedded within the content of the study of many disciplines in the numerous higher education institutions in Germany and the relevant researches are being conducted, the topic is almost completely underrepresented in the basic sciences of professional teachers' training. It is negligibly presented in the mandatory content of professional disciplines and is not included into the compulsory material for compiling of tests and examinations.

The findings of the current study have been obtained using such research methods as theoretical analysis of historical, philosophical, pedagogical, psychological, methodical literature; systematization and theoretical summarization.

RESULTS

It is difficult to answer the question whether the results of gender research challenge professionalism – focused professional teachers' training, without concentrating our attention at the scientific definition of "professional pedagogical action". We apply to



the definition performed by German scholars A. Combe, W. Helsper and U. Rabe-Kleberg. Under the professional action in the field of pedagogy they understand the following:

- action based on relevant to this field theoretical knowledge and patterns of interpretation of this knowledge;
- action which does not transfer this knowledge schematically to the concrete action and the individual case but rather keeps in mind the situational context of the individual action and the particularity of the individual case;
- action which takes place under specific historically formed institutional and social conditions;
- action that considers the processes of teaching and learning as interaction;
- action for which inconsistencies and lack of technologies are constitutive, yet this must be justified and responsibility must be assumed (Combe, Helsper, 1996; Rabe-Kleberg, 1996).

The analysis of scientific literature gave us the possibility to distinguish, that the category of gender, theoretical approaches and empirical results of gender studies represent a challenge to the so-defined professional pedagogical action and related to it teachers' training on its (action's) various levels (Glumpler, 1993; Breidenstein, Kelle, 1998; D. Lemmermöhle, 2001). Some of which we would like to highlight. They include:

1. *The level of theoretical knowledge and patterns of interpretation.*

At this level gender studies require, on the one hand, the new reading of the history of pedagogy, of education and upbringing, of school education and of professional teachers' training in order to reveal the participation of these disciplines in the creation and dissemination of gender differences, gender stereotypes and gender hierarchies, on the other hand, this research is aimed to identify androcentrism of the theoretical approaches, empirical research, pedagogical and didactic concepts that relate to the training of teachers.

Gender studies investigate the importance which the category of gender had in the public discourse in certain times and in certain contexts, the influence of this importance on the social structures and institutions as well as on the individual activities.

If we consider this issue from the point of view of developed in pedagogical discourse, and thus important for professional training of teachers, theoretical knowledge and patterns of interpretation it is easy to recognize that educational theories and related examples of teaching practice were considerably involved into the processes of creating and functioning of a hierarchically structured cultural system of gender dichotomy.

It is well-known that not only J. J. Rousseau developed different educational concepts for Emile and Sophie in the eighteenth century, but gender differences formed the fundamental part of the reflections concerning the theory and practice of educational activities for J. F. Herbart, W. von Humboldt, H. Nohl, J. H. Pestalozzi and other outstanding scientists.

Defining the nature of women as the one, being formed from the three components as a wife, a mother and a housewife, the traditional pedagogy constructed gender differences as anthropological characteristics. "Femininity" was positioned as something "special and polar" and was turned into an object of hoax. It symbolized the subordinated role of women in the gender hierarchy and contributed to limitation of women's access to higher education and participation in the activities of the public sector.

The objective of school was to support the following, as it was considered, natural order: preparing boys for the skilled work outside the house to promote the family's well-being, and the education of girls was considered as the preparation of the latter "for their natural profession".



The purpose, organizational forms and the content of schooling as well as the access to general and vocational education were defined in the scientific and educational literature in such a way until the 20th century.

In the middle of the twentieth century the debates about the equality and gender differences were brought to an end for schools of the Eastern Germany by the introduction of “the democratic unified school” in favor of the “recommended” equality. At the same time didactics, teaching methods, guidelines and curricula of the Western Germany often dedicated the sections related to the specific “women’s nature” up to the late 1960’s. Moreover, at the time when the employment increase of women and young mothers in Germany was no longer possible to ignore, it was noted in the curricula that girls should be provided with education in accordance with their “especially feminine abilities, skills and responsibilities”. The peculiarities of “especially masculine skills”, however, were not specified because of the orientation on the norm according to which everything in common was considered to be gender-neutral and was constructed with the dominance of masculinity (Lemmermöhle, 2001).

Even this brief review may be sufficient to show that the issue of gender dimension in theoretical knowledge and patterns of interpretation of pedagogical theory and practice has had a long problematic tradition.

The quasi-gender-neutral terms of education, teaching and learning, as well as school and the institutions of teachers’ education in their current form can be understood only on the basis of retrospective analysis of the aforesaid tradition (Glumpler, 1993).

In order to facilitate the process of professionalization of teachers’ training the constituents of traditional pedagogy, the conditions under which they were formed as well as the gender-encoded history of the proper teaching profession and spheres of professional educational activities must be subjected to severe criticism.

The presence of the category of gender and gender issues in professional, scientific and didactic content of education and the way they will be presented crucially depends on the professional scientific theories, concepts and problems which would be laid into its (content’s) basis. According to constructivist knowledge, they control the perception of social reality and – at didactic level – the choice of teaching content and methods.

2. The level of professional action under the conditions of social inequality.

The results of gender studies could be considered as a challenge for the professional pedagogical action and professionalization of teachers as they identify and empirically demonstrate the discrepancy between the democratic rights of equality and actual gender inequality.

At all times, education was meant to overcome the social inequality – whether among individuals, social classes, strata of the population, or among the genders. Greater, better and, above all, equal educational opportunities have been associated with the hope to have equal access to professional activities and related to them social and financial status.

The difference of the development of the interests of boys and girls, which is reflected primarily in evaluation of students’ achievements and in the gender-specific career choices as well as the fact that the educational achievements of girls and young women after their transition from school to vocational education or to the sphere of employment are not rewarded in the same way as their male competitors – co-students and co-workers – are still the problems of professional pedagogical action focused on ensuring equal opportunities for both genders.

Present research results of coeducation show that the entire process of school education in the cultural system of gender dichotomy is not and cannot be gender-neutral.



Overall, this research revealed the teachers' closer attention to the boys, though, as it is proved, this fact has not impacted on the better performance of the latter. On the other hand, girls, despite their better school performance, obviously have lower self-esteem and self-confidence than boys.

Today's discussions concerning coeducation, especially in emotionality with which they are conducted, in a certain way reflect the contradictions and limitations of pedagogical competences focused on the creation of equal society in the existing unequal one and the special attention is drawn to the debate about gender hierarchies, gender identities and the construction of gender in "the contradictory process of modernization".

To facilitate the process of professionalization of teachers' training the contradictions between the cultural system of gender dichotomy which is reflected in school system and the significant changes in the social process of modernization must be subjected to severe criticism. It is necessary to trace the influence and consequences of reproduction of the existing gender structure of society and related gender issues on the students of both genders in the process of school education and be able to evaluate the limitations and opportunities of proper pedagogical action in this process.

3. The level of interactive activities.

Pedagogical activity is defined as an interaction. For this very reason new theoretical approaches to gender studies, such as the theory of "gender construction", i.e. interactive situational and context-related creation of gender, constitute a challenge for the professionalization of teachers.

The latest theoretical approaches to gender studies have revealed that the phenomenon "gender" should be understood not only as *a social category*, but as *a social construction* as well. Proceeding from these statements gender, gender differences and gender hierarchies are the products of social practices. Situation- and context-determined construction of these products of social practices is the result of interactive activities.

This point of view is presented in the theoretical debate in the concept of "construction of gender" and draws attention to the process of constructing gender itself, as well as to the future effective mechanisms and regulations of modernization or elimination of gender differences and hierarchies.

By the recourse to interactionistic and ethnomethodological approaches we can reveal that they focus not only on differences between the genders, but on the practices of the differentiation, e.g. in such social institution as school. As it was noted by German researchers G. Breidenstein and H. Kelle, it is important to consider the importance of gender differences in specific situations and in the pedagogical context (Breidenstein, Kelle, 1998).

In order to put on the spotlight the bias and dominant theories, there is a need in inclusion of ethnographic knowledge and development of observation and reflection competences in the process of professional teachers' training, which are unlikely presented in the current teachers' training.

The purpose of these tools is revealing "the best conditions" – whether in co-education or in single-sex education – for actualization of gender stereotypes, for reproduction and hierarchization or maybe minimization and democratization of gender differences. Professionalism in this context includes the competences to establish the learning conditions and learning environments so that they will be oriented both to equality and to the productive handling of differences.



4. The level of uncertainties and inconsistencies of professional pedagogical action.

Professionalism in pedagogic fields of action consists of the subjective competence to justify the actions and take responsibility for them, in spite of the lack of technologies and the antinomies which are constitutive for the pedagogical action.

This subjective competence is especially required when considering gender issues, as the basic principle of our society is the division of people based on their gender, and neither teachers nor students, who are primarily the representatives of a particular gender, cannot but participate in the process of construction of gender differences and hierarchies, even when they are aimed at changes and transformation of existing gender configurations.

Werner Halshper first drew attention to the antinomies and inconsistencies of educational activities, referring to the definition of “technology gap” of pedagogical action given by Luhmann and Schorr (Breidenstein, Kelle, 1998). The contradictions and uncertainties are the constitutive components of professional educational activities which cannot be abolished, that is why can be considered only reflexive (Helsper, 2000). Challenges to the teachers’ professionalism are manifested very clearly while studying the possibilities and limitations of pedagogical activities targeted to break the gender stereotypes, differences and hierarchies.

When it comes to breaking of gender stereotypes and gender inequality, the teachers face contradictory tasks: to thematize the gender relations without their dramatizing; to perceive students considering their gender identity, without trying to modify it; to detect rules and mechanisms of manifestation of gender differences and hierarchies and avoid the dangers of their reproduction; to try to minimize the contradictions and to promote mutual understanding between the specific gender groups on the one hand, and at the same time try to avoid being involved in the creation of gender culture and gender hierarchies.

These contradictory tasks challenge the professionalism of teachers in the awareness of their (teachers’) own mostly unconscious gender-specific patterns of interpretation, patterns of behavior, beliefs and preferences on the one hand, and in the development of competence to reflect these flaws and effectively eliminate them, on the other hand.

CONCLUSIONS

General requirements which can be obtained from the analysis of the current state of gender research to gain academic teachers’ education can be summarized briefly as follows. Professional academic training of future teachers should necessarily take into account the empirically proven understanding that *gender as a social category* of human thought and human knowledge occupies its own place in the social and cultural institutions, organizational structures, and *gender as a social construction* is represented in everyday interactions and scientific discourse. It follows that aimed at the professionalism professional training of teachers should provide future teachers with – knowledge and competencies which would enable them to examine the prevailing theories, issues, concepts – which simultaneously serve as the central didactic reference categories – in order to determine whether and at which angle they represent the category of gender; – the competence to subject to critical analysis existing cultural and social organization forms – one of which is school – in order to reveal whether and how school education and training systems as social institutions in their function and hierarchical structure are involved into the patterns of gender dichotomy culture; – theoretical knowledge, research, observational and other methodological competencies in order to detect and effectively balance the processes of constructing gender stereotypes, gender differences and gender hierarchies in school teaching and learning process; – the competence of reflexive analysis and introspection.



The study does not conclude all the aspects of the problem. Perspective directions for further studying can be various program models of application of gender studies in organizational and pedagogical foundations, content and teaching methodology into the process of teachers' training at German universities.

REFERENCES

1. Breidenstein, G., Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studie zur Gleichaltrigenkultur* [Gender Everyday Life in Class. Ethnographic Study on Peer Culture.] Weinheid/München : Weinheim: Juventa, 287 p. (in German).
2. Combe, A., Helsper, W. (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen [Introduction: Educational Professionalism. Historical Mortgages and Current Trends of Development]. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* [Pedagogical Professionalism. Investigations of the Type of Pedagogical Action]. Frankfurt a. M., Suhrkamp, pp. 9–48 (in German).
3. Glumpler, E. (1993). Zur Integration von Frauenforschung in die LehrerInnenbildung. Konzeptionen – Cumculumbausteine [To the Integration of Women's Studies in Teachers' Training. Concepts – Curriculum Modules] In: Glumpler, E. (Hrsg.), *Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung* [Profits of Women's Studies for Teachers' Training], Bad Heilbrunn/obb., Klinkhardt, pp. 10–37 (in German).
4. Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung [Antinomies of Teachers Activities and the Importance of the Case Reconstruction – Reflections on Professionalization in the Context of University Teachers' Training]. In: Cloer, E., Klika, D., Kunert, H. (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* [What kind of Teachers does the Country Need? Necessary and Possible Reforms of Teachers' Training]. Weinheim /München : Juventa, pp. 142–177 (in German).
5. Lemmermöhle, D. (2001). Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern [Gender and Gender Research as a Challenge for the Professionalization of Teachers]. In: *Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich* [Contributions to Teachers' Training. Journal of the Theory and Practice of Basic and Further Education of Teachers in Austria], No 3, pp. 324–335 (in German).
6. Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist "semi" an traditionellen Frauenberufen? [Professionalism and Gender Relations. Or: What is "semi" in Traditional Female Occupations?] In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* [Pedagogical Professionalism. Investigations of the Type of Pedagogical Action]. Frankfurt a. M., Suhrkamp, pp. 276–302 (in German).
7. Бойко, А. (2009). Наукові, навчальні й моральні уроки [Scientific, Educational and Moral Lessons]. In: Семеновська, Л. А., Хоменко, А. В., Мокляк, В. М. *Наукова педагогічна школа* [Scientific Pedagogical School]. Полтава : ТОВ «АСМІ», 416 p. (in Ukrainian).



DOI: 10.1515/rpp-2017-0015

Postgraduate Student, **YEVHEN BOKHONKO**

Khmelnytskyi National University

Address: 11 Instytutska St., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine

E-mail: evgenboh@ukr.net

FOREIGN EXPERIENCE IN TRAINING FUTURE ENGINEERING EDUCATORS FOR MODELING TECHNOLOGICAL PROCESSES

ABSTRACT

The article deals with the study of foreign experience in training engineering educators for modeling technological processes. It has been stated that engineering education is a field that is being dramatically developed taking into account the occurring changes in educational paradigms, global higher education space, national higher education systems, economics, society, etc. It has been indicated that the abundance of the latest information and communication technologies alter the approaches to training various specialists, and, in particular, engineering educators. It has been mentioned that engineering teacher education is undergoing significant development. The activities of the International Society for Engineering Education – IGIP have been justified. It has been found out that there is the vital need for those specialists able to combine the techniques of traditional teaching and innovative scientific achievements, design technical structures, be leader and facilitator of the education process. It has been defined that the activity of the society is aimed at providing engineering educators with relevant training that involves their obtaining the qualification that is accorded with European education standards. US experience in training engineering educators for professional activity has been analyzed. It has been specified that engineering education has become more integrated into the curricula of elementary, middle and high school because of the increasing focus on STEM subjects; the demand for engineering educators is dramatically growing at all the levels of the education system. The peculiarities of engineering educators' training have been demonstrated on the example of the Purdue Polytechnic Institute. It has been concluded that Bachelor of Science in Engineering Technology Teacher Education is a rather interdisciplinary degree program and trains future engineering educators for a wide range of fields. The organization of the program is considerate and well-planned. It has been stated that in Great Britain future engineering educators should be able to apply innovative and less conventional teaching methodology, namely, via problem-based learning, virtual learning environment, etc. According to the mentioned above, the author has outlined the recommendations to improve engineering teacher education in Ukraine.

Key words: *engineering educator, engineering teacher education, engineering pedagogy, professional training, technological process, foreign experience, the USA, Great Britain.*

INTRODUCTION

Today, engineering education is aimed at providing for a high level of future engineers' technological culture and their compliance with the requirements of post-industrial society, professional mobility, competitiveness on labour market, readiness for self-education and self-improvement. Modern engineering activity is becoming more complex and computer-based. It more often has to solve unconventional tasks that require



new engineering thinking. Therefore, higher education should contribute to forming modern specialists able to generate fresh ideas and suggest new ways of solving various issues occurring within engineering pedagogy.

The system of engineering teacher education is unique and its very nature makes it possible to form such a harmoniously developed specialist who combines engineering pedagogical skills related to the ability to solve technical problems, systematically think, design technical structures, understand relevant economic issues, cooperate with other people, organize the education process in education institutions, educate young generations, be leader and facilitator.

Undoubtedly, native educators have accumulated vast experience in training future engineering educators and achieved relevant results. At the same time, new times require new ways and ideas, so we believe it necessary to study foreign experience to outline its positive aspects and consequently implement them in the national education system.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study consists in the following: 1) to study foreign experience in training future engineering educators, 2) to outline its positive aspects, 3) to produce recommendations as for their creative use within the national education system, and, in particular, engineering teacher education.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The problems of engineering and, in particular, engineering teacher education, have been actively studied by native scholars, namely, O. Ihnatiuk (social and humanitarian training of future engineers in the system of forming their professional competency); V. Kuleshova (peculiarities of further engineering teacher education), I. Kuzmichenko (the forming of engineering education content), L. Kyzymenko (engineering teacher training), O. Leshchynskiy (international models of engineering education quality evaluation), Yu. Pazynich (the role of engineering pedagogy in modern education), N. Shemyhon (theoretical aspect in development of future engineering educators' professional motivation), L. Tarhan (theoretical and methodical foundations for forming engineering educators' didactic competency), H. Trishch (training future engineering educators for designing quality management systems), A. Vorokh (experience in implementing active forms and methods of learning in higher engineering education in Ukraine), S. Yakubovska (the problem method in training future research and teaching staff in technical higher education institutions) et al.

In foreign countries different aspects of engineering teacher education have been considered by such scholars as A. A. Abu-aisheh, S. Baine, R. Brent, A. Colby, L. Darling-Hammond, A. Delaine, R. Felder, P. Goodhew, J. Hanson, J. Heywood, K. Macatangay, B. Lucas, M. Prince, A. Richert, S. Sheppard, R. Sigamoney, W. Sullivan, R. Tull, M. J. de Vries, Ph. Wankat, D. Williams, Ch. Ch. Yin, et al.

As we can see, engineering education has become the subject of researches by many scholars home and abroad, however, the problem of training future engineering educators for modeling technological processes based on foreign experience with further implementation of their positive aspects in Ukrainian education practice has not been properly investigated yet.

During our study we have used such methods as systematization and generalization, synthesis and analysis, induction and deduction.

RESULTS

Today, European countries require that teachers of both humanities and technical subjects obtain teacher education. In 1972 in Klagenfurt (Austria) the International Society for Engineering Education (IGIP – Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik) was



founded. Nowadays, it has the status of an advisory member of UNESCO (International Society for Engineering Education, 2010).

The activities of IGIP are annual international symposia on engineering education; conferences, seminars and workshops organized at both national and international levels; Summer School; information resources; engineering and pedagogical publications; committees dealing with relevant topics of engineering pedagogy. The Society is aimed at ensuring a high level of engineering educators' professional qualifications. Its objectives are: to develop curricula that have practical use and comply with students and employers' needs; to apply multimedia to teaching technical subjects; to integrate learning of humanities and foreign languages in engineering pedagogy; to promote engineers-managers' training; to form knowledge of environment protection; to support engineering education in developing countries.

To carry out the mentioned tasks the executive committee of IGIP founded an international committee of experts – the European Monitoring Committee (EMC) that consists of leading experts working in systems of special technical education and reflects considerate geographical representation of European regions. The executive committee appoints members and chairman of EMC. According to the “Regulations on the National Monitoring Committee”, national expert committees at the Presidium of IGIP called National Monitoring Committees (IGIP NMC) are created for implementation and monitoring at the national level. They are represented in eighteen different countries in Europe, Asia and South America. The task of these committees is to provide quality of engineering educators' qualifications. Therefore, they are responsible for the correspondence of engineering educators' qualification level to the national frameworks for both individuals who wish to obtain engineering teacher education and higher education institutions wishing their qualifications to be recognized by IGIP. It must be noted that on September 12, 1999 at the meeting of the European Monitoring Committee (EMC) in Istanbul (Turkey) the National Monitoring Committee of Ukraine (NMCU) was established (International Society for Engineering Education, 2010).

Today, Ukraine has two centers of engineering pedagogy – the Ukrainian Engineering Pedagogical Academy founded in 1999 and beginning from 2009 at Dnipro National Mining University. These centers of retraining and engineering educators' qualification advancement are aimed at training teaching staff for them to become accredited international engineering educators. The education process in the centers is carried out by leading experts in the field of engineering pedagogy, didactics, higher education pedagogy, educational psychology, educational sociology, foreign languages, international law and computer technologies (Пазиніч, Бичко, 2009).

The qualification requirements of the title “International Engineering Educator” (ING-PAED IGIP) is based on three requirements:

1. Good technical knowledge and, therefore, higher technical education and practical experience are obligatory.

2. Knowledge of engineering pedagogy; appropriate training is equal to one term at university (240 hours min). The content of engineering teacher education should be based on the engineering pedagogy model as well as relevant cycle of disciplines and received in the institutions certified by IGIP.

3. One year of engineering teaching placements (International Society for Engineering Education, 2010).

It should be mentioned that first and third requirements are simultaneously requirements of FEANI – the European Federation of National Engineering Associations, with which IGIP concluded an agreement on harmonized requirements. Over the years



FEANI has been accrediting the programs of engineering schools at higher education institutions across Europe and providing the European Engineer title (EUR-ING). Thus, the International (European) Engineering educator title (ING PAED IGIP) has the following form: *engineering qualification + engineering teacher training + engineering teacher practice + practical experience + the command of English, German or French* (Пазиніч, Бичко, 2009).

The curriculum of IGIP is a module-based system that includes core modules (7 CP – credit points), theory modules (5 CP), practice modules (5 CP), elective modules (3 CP).

The core modules include Engineering Education in Theory, Engineering Education in Practice, Laboratory Didactics. The Theory Modules include Psychology, Sociology, Engineering Ethics, Intercultural Competencies. The Practice Modules consist of Presentation and Communication Skills, Scientific Writing, Working with Projects, ICT in Engineering Education. The Elective Modules consist of Evaluation of Student Performance, Quality Management, Portfolio Assessment, Creative Thinking, Coaching and Mentoring in Education, Collaborative Work (International Society for Engineering Education, 2010).

The cooperation between IGIP and FEANI is the most important direction for integration of Ukrainian higher technical education and international professional education systems because it enables technical teachers to obtain the International Engineering educator title, which will contribute to their mobility and competitiveness in global educational space. The Membership in IGIP provides technical teachers with the opportunity to improve their skills in accordance with the requirements of the European model, to obtain access to the results of international researches on the problems of engineering education, to cooperate with colleagues from other countries and share experience, to promote their projects in other countries, to participate in symposiums. So, the establishment of such centers of engineering pedagogy is a significant step in the development of engineering education in Ukraine.

Recently in the USA, engineering education, mainly taught at the postsecondary level, has become more integrated into the curricula of elementary, middle and high school. The increasing focus on engineering education is aimed at promoting STEM subjects that are Science, Technology, Engineering and Mathematics among pupils at an early age. In fact, many educators and educational researchers state that engineering is an ideal basis for skills and concepts of science, technology and mathematics to work together. As a result, apart from being a separate subject, engineering is being incorporated into other STEM subjects to show the material applications of abstract concepts. Taking into consideration the urge to popularize STEM subjects, the demand for engineering teachers is dramatically growing at all the levels of the education system. Indeed, the need for qualified STEM teachers is so remarkable that in 2011, 100Kin10 was founded that is a network including 200 partners which is to train an additional 100,000 qualified STEM teachers by 2021 (To Become a Teacher, 2017; Felder, Brent, 2016).

For instance, the Purdue Polytechnic Institute (the USA), previously named the College of Technology, is one of 10 colleges at Purdue University offering undergraduate and graduate degrees. The college includes seven academic schools, departments, and divisions: Aviation and Transportation Technology; Engineering Technology; Computer and Information Technology; Computer Graphics Technology; Construction Management Technology; Military Science & Technology. Within this paper we would like to analyze



the peculiarities of Bachelor of Science in Engineering Technology Teacher Education provided by the institute.

This degree program teaches the basics of most technology and engineering concepts, and it enables graduates to teach these concepts to middle school or high school students. Concepts include engineering design, prototyping, architecture and construction, robotics and automation. Students are taught to teach through service learning to help students tackle global challenges. In addition, they obtain a Project Lead The Way pre-engineering teaching certificate (Purdue Polytechnic, 2017).

So, the degree program is divided into eight semesters (a four-year program). During the first of study students are to master such courses as Foundations of Integrated STEM Education; Design Thinking in Technology; Introduction to Educational Technology and Computing; Algebra and Trigonometry; Written Communication Foundation Selective – fall semester; Prototyping in Engineering/Technology Education; Technical Graphics Communications; Quantitative Reasoning; Fundamentals of Speech Communication; Humanities – spring semester. The second year of study involves studying the following courses: Exploring Teaching as a Career; Multiculturalism and Education; Educational Policies and Law; Lab Science Foundation Selective; Technical Elective; Free Elective – fall semester; Teaching the TE of STEM; Electronic Systems; General Physics; Learning and Motivation; the Inclusive Classroom – spring semester. The third year of study includes Assessment Literacy; Elementary Psychology; Technical Elective; Science Foundation Selective; Free Elective – fall semester; Engineering and Technology Education Instructional Planning and Evaluation; Teaching Design and Innovation I; Reading in the Middle and Secondary Schools: Methods and Problems; Advanced Communication Selective; Technical Elective – spring semester. The final year of study is aimed at mastering such courses as Teaching Design and Innovation II; Engineering/Technology Teacher Lab Planning; Methods of Teaching Engineering/Technology Education; Advanced Communication Selective; Technical Elective – fall semester; Supervised Teaching – spring semester (Purdue Polytechnic, 2017).

So, we can make a conclusion that the degree program mentioned above is rather interdisciplinary and trains future engineering educators for a wide range of fields. In our opinion, the organization of the program is considerate and well-planned as during the first year of study students get acquainted with the foundations of engineering. The second and third years of study are entirely dedicated to their mastering the principles of teaching. The first part of the fourth year of study prepares students for the supervised teaching they are to undergo in the second semester.

In Great Britain engineering education is mainly based on generic skills and understanding which can be used in a range of employment environments. P. Goodhew believes that the purpose of engineering education is the following:

- 1) to prepare students for research;
- 2) to prepare graduates for employment in engineering industry;
- 3) to prepare engineering/science/numerically literate citizens for society;
- 4) to provide an intellectually stimulating education;
- 5) to teach students to adapt to the changing nature of engineering education

(Goodhew, 2010).

According to the UK Subject Benchmark Statement for Engineering, student outcomes include: a) the ability to use knowledge of maths, science and engineering; b) the ability to plan and carry out experiments, as well as to analyze and interpret the obtained data; c) the ability to develop a system, component or process to meet various needs, namely,



economic, environmental, social, political, ethical, health and safety, manufacturability and sustainability; d) the ability to work in multidisciplinary teams; e) the ability to define, outline and solve engineering issues; f) the understanding of professional and ethical responsibility; g) the ability to effectively communicate; h) the interdisciplinary education needed to comprehend the influence of engineering solutions in global, economic, environmental and societal contexts; i) the need for life-long learning; j) knowledge of modern issues in engineering education; k) the ability to use techniques, skills and modern engineering tools needed in engineering practice (Quality Assurance Agency, 2015).

To achieve these outcomes, future engineering educators should be able to apply more innovative and less conventional teaching methodology. That is why, most undergraduate programs in engineering include a small amount of non-conventional teaching and learning. It is common, in modular programmes, to find a small number of modules delivered via problem-based learning or with varying amounts of active learning. There are also plenty of examples of the use of technology to support student learning, although most of these are at a very elementary level – for example the use of a VLE (virtual learning environment) to store handouts or Powerpoint presentations for later study.

CONCLUSIONS

So, based on the results obtained we can conclude that engineering education is a field that is being dramatically developed taking into account the occurring changes in educational paradigms, global higher education space, national higher education systems, economics, society, etc. The abundance of the latest information and communication technologies alter the approaches to training various specialists, and, in particular, engineering educators.

Engineering teacher education is undergoing significant development, too. Thus, the establishment of the International Society for Engineering Education – IGIP proves the vital need for those specialists able to combine the techniques of traditional teaching and innovative scientific achievements, systematically think, design and construct technical structures, cooperate with other people, be leader and facilitator of the education process. The activity of the society is aimed at providing engineering educators with relevant training that involves their obtaining the qualification that is accorded with European education standards. It has been indicated that such training is carried out within centers of engineering pedagogy. It must be noted that there are two such centers in Ukraine already.

In addition, we have studied US experience in training engineering educators for professional activity. It has been found out that engineering education has become more integrated into the curricula of elementary, middle and high school because of the increasing focus on STEM subjects. Moreover, the demand for engineering teachers is dramatically growing at all the levels of the education system. We have demonstrated the peculiarities of engineering educators' training on the example of the Purdue Polytechnic Institute. It has been stated that Bachelor of Science in Engineering Technology Teacher Education is a rather interdisciplinary degree program and trains future engineering educators for a wide range of field. The organization of the program is considerate and well-planned.

In Great Britain engineering education is mainly based on generic skills and understanding which can be used in a range of employment environments. As a result, future engineering educators should be able to apply more innovative and less conventional teaching methodology, namely, via problem-based-learning, virtual learning environment, etc.

According to the mentioned above, we have outlined the following recommendations to improve engineering teacher education in Ukraine:



- 1) promoting the significance of engineering teacher education among young generations;
- 2) to effectively study the experience of foreign countries in training modern engineering educators to outline its positive aspects;
- 3) to organize a close collaboration with IGIF and keep abreast of the latest achievements in implementing study programs for engineering educators;
- 4) to establish more centers of engineering pedagogy and therefore provide native engineering educators with training that corresponds to European education standards;
- 5) to enhance the interaction between engineering education and economic center to provide future graduates with further employment.

Rather perspective for further researches we consider the detailed study of European experience in training engineering educators with taking into account the dramatic changes in educational dimension.

REFERENCES

1. Baine, S. (2013). *Teaching Engineering Made Easy 2: Another Friendly Introduction to Engineering Activities for Middle School Teachers*. Springfield, OR : Engineering Education Service Center, 192 p.
2. Delaine, D. A., Tull, R., Sigamoney, R., Williams, D. N. (2016). Global Diversity and Inclusion in Engineering Education: Developing Platforms toward Global Alignment. *International Journal of Engineering Pedagogy*, Volume 6, No 1, pp. 56–71.
3. Felder, R. M., Brent, R., Prince, M. J. (2011). Engineering Instructional Development: Programs, Best Practices, and Recommendations. *Journal of Engineering Education*, Volume 100, No 1, pp. 89–122.
4. Felder, R. M., Brent, R. (2016). *Teaching and Learning STEM: a Practical Guide*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 336 p.
5. Goodhew, P. (2010). *Teaching Engineering All You Need to Know about Engineering Education but Were Afraid to Ask*. Liverpool : UK Centre for Materials Education, 203 p.
6. International Society for Engineering Education. (2010). *ING PAED IGIP*. Retrieved 28.02.2017 from : <http://www.igip.org/igip/ing-paed-igip?format=pdf>.
7. International Society for Engineering Education. (2010). *Modern Engineering Pedagogy Worldwide*. Retrieved 28.02.2017 from : <http://www.igip.org/igip/>.
8. Lucas, B., Hanson, J. (2016). Thinking Like an Engineer: Using Engineering Habits of Mind and Signature Pedagogies to Redesign Engineering Education. *International Journal of Engineering Pedagogy*, Volume 6, No 2, pp. 4–13.
9. Quality Assurance Agency. (2015). *Subject Benchmark Statement for Engineering*. Retrieved 26.02.2017 from : <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-engineering-15.pdf>.
10. Purdue Polytechnic. (2017). *Engineering/Technology Teacher Education*. Retrieved 2.03.2017 from : <https://polytechnic.purdue.edu/degrees/engineering-technology-teacher-education>.
11. Purdue Polytechnic. (2017). *Plan of Study for Engineering/Technology Teacher Education, BS*. Retrieved 2.03.2017 from : <https://polytechnic.purdue.edu/degrees/engineering-technology-teacher-education/plan-of-study>.



12. Sheppard, S. D., Macatangay, K., Colby, A., Sullivan, W. M. (2008). *Educating Engineers: Designing for the Future of the Field*. New York : John Wiley & Sons, 272 p.
13. To Become a Teacher. (2017). *How to Become an Engineering Teacher*. Retrieved 2.03.2017 from : <http://tobecomeateacher.org/how-to-become-an-engineering-teacher/>.
14. Wankat, Ph. C. (2015). *Teaching Engineering*. West Lafayette, IN : Purdue education Press, 520 p.
15. Пазиніч, Ю. В., Бичко, О. (2009). Роль інженерної педагогіки в сучасній освіті [The Role of Engineering Pedagogy in Modern Education]. *Вісник НТУУ«КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць* [Bulletin of National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”. Philosophy. Psychology. Pedagogy: the Collection of Scientific Papers], No 3(27), pp. 165–167 (in Ukrainian).



УДК 378.147.091.313:001.895

РОМАН ГУРЕВИЧ,

дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського
Адреса: вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна

МАЙЯ КАДЕМІЯ,

кандидат педагогічних наук, професор,
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського
Адреса: вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна
E-mail: maj.kademija@gmail.com

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ Й ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

АНОТАЦІЯ

У статті схарактеризована одна із перспективних моделей змішаного навчання у вищих навчальних закладах. Описано особливості вдосконалення процесу навчання, формування мотиваційної та професійної компетентності майбутніх фахівців, а також використання однієї з моделей змішаного навчання – «перевернутого навчання», у межах якої реалізується особистісно орієнтований підхід, значно збільшується взаємодія між викладачем і студентами. На підставі аналізу здійснення підготовки фахівців у вищих навчальних закладах США, Німеччини, Австрії, Південної Кореї за змішаною моделлю з використанням «перевернутого» та всепроникного навчання з'ясовано, що підготовка фахівців за цими технологіями сприятиме якісному засвоєнню значних обсягів інформації, здійсненню індивідуальної і колективної роботи студентів, навчання за проектними технологіями, що дає можливість розвивати комунікативні навички студентів. Усе це дозволяє готувати майбутнього фахівця до роботи в інформаційному суспільстві відповідно до вимог ринку праці.

Ключові слова: електронне навчання, змішане навчання, компетентність, методи навчання, «перевернуте» навчання, професійна компетентність, проектні технології, усепроникне навчання.

ВСТУП

Пошук шляхів удосконалення освіти в умовах значного збільшення обсягів інформації є важливою проблемою якісного формування компетентностей і можливостей їхнього використання в різноманітних умовах. Тому науковці, викладачі й методисти усього світу працюють нині над вдосконаленням процесу їхнього здобуття, передавання та засвоєння. Педагоги повинні спрямовувати свою діяльність на отримання значного обсягу знань за період навчання у ВНЗ, при цьому основний акцент переноситься на студента. Заняття у ВНЗ здебільшого орієнтуються на студента як активного учасника навчального процесу, тому й виникає проблема вдосконалення форм, методів і засобів навчання.

Однією із перспективних моделей навчання є змішане навчання, що називають по-різному – гібридне навчання, корпоративне навчання, порційне навчання. Проте, незалежно від назви, суть його полягає в поєднанні елементів електронного і традиційного навчання, що дозволяє використовувати новітні технології навчання в



освітньому процесі ВНЗ, не відмовляючись від традиційних технологій і методів навчання. Це дає можливість зробити навчальний процес більш ефективним і продуктивним, підвищити мотивацію й інтерес студентів, сформувати професійні компетенції.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у вивченні досвіду вчених США, Німеччини, Австрії, Канади, Південної Кореї з проблем змішаного навчання у ВНЗ з використанням технологій «перевернутого», усепроникного навчання як перспективної моделі підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблеми здійснення навчання у ВНЗ за змішаною моделлю розглядають С. Андропова, В. Биков, Ю. Капустіна, С. Конракова, В. Кухаренко, О. Співаковський, В. Тихоміров, використання «перевернутого» навчання висвітлюється в роботах Дж. Бергмана та А. Семсона (2000 р. США), К. Шпаннегеля, Ю. Хандже (2008 р. Німеччина). Упровадження всепроникного навчання в навчальний процес ВНЗ охарактеризовано такими науковцями, як Б. Брюс, М. Каланцис, Б. Коуп, Д. Сунг.

Для досягнення мети дослідження використовувався комплекс таких теоретичних методів: аналіз, синтез і узагальнення наукової літератури та Інтернет-джерел із проблеми підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ за змішаною моделлю.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

У рамках сучасних глобалізаційних та інтеграційних процесів в освіті, як зазначає Н. Ничкало, гострим є питання взаємозв'язку освітніх систем різних континентів, їх багатовимірність, порівняність та взаємне визнання продукту – конкретної людини, що підготовлена до активної високопрофесійної діяльності в різних галузях [5, с. 4]. Саме впровадження інноваційних підходів до організації і здійснення навчання у ВНЗ дасть можливість готувати компетентного високопрофесійного фахівця.

Такою інноваційною моделлю підготовки фахівців, як свідчить власний досвід, є змішане навчання.

Змішане навчання включає:

– аудиторну й позааудиторну самостійну роботу студента з використанням системи управління навчанням LMS – інформаційної системи, що використовується для створення, збирання, збереження і передавання контенту;

– широкий вибір навчально-методичних матеріалів;

– інтерактивність;

– контроль самостійної роботи студента;

– гнучка система оцінювання досягнень студентів.

Практична реорганізація моделей змішаного навчання як інструменту вдосконалення сучасної освіти передбачає створення нових педагогічних методик, що базуються на інтеграції традиційних підходів до організації навчального процесу.

У діяльності сучасного педагога особливе місце посідає вміння організовувати мережні співтовариства, тобто використовувати можливості сервісів Веб 2.0; Веб 3.0, технологій організації навчання: електронне навчання (e-learning), мобільне навчання (m-learning), «перевернуте» навчання (f-learning), усепроникне навчання (u-learning) у своїй професійній діяльності. Із них найбільш поширеними є електронне, «перевернуте» та усепроникне навчання. Розгляньмо відповідно ці технології навчання.

Різновидом змішаного навчання є «перевернуте» навчання (flipped learning), що пропонує змінити традиційне навчання, роботу вдома і в аудиторії. Замість цього студенти дивляться короткі відеолекції в мережі – самостійно вивчають теоретичний



матеріал, а весь аудиторний час використовують для виконання практичних завдань, обговорення окремих питань курсу.

«Перевернуте» навчання подібне до випереджувальної самостійної роботи, коли вивчення студентами нового матеріалу здійснюється до його викладу викладачем на лекції або практичному занятті. Основна різниця полягає в тому, що у випереджувальній самостійній роботі студент самостійно здійснює пізнавально-пошукову або творчу діяльність поза аудиторією, тоді як у «перевернутому» навчанні студент вивчає новий матеріал за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), а викладач віртуально присутній і керує цим процесом (відеопояснення, контрольні запитання тощо).

Отже, «перевернуте» навчання – це педагогічна модель, у якій типове подання лекції перетворюється в її обговорення, під час якого здійснюється обговорення проєктів, дискусії, виконання практичних завдань тощо.

Авторами технології «перевернутого» навчання, як відомо, вважають учителів хімії Аарена Самса і Джонатана Бергмонна (США). 2008 року вони почали записувати відеоролики зі своїми лекціями та пропонувати їх своїм учням для домашнього опрацювання.

2010 року Clintondale High School у Дейтройті (США) стала першою «перевернутою» школою, що повністю перейшла на принцип «перевернутого» навчання.

Розвиток мережного навчання та відповідних технологій зумовив використання онлайн навчання, в якому синхронна взаємодія здійснюється в режимі реального часу, коли всі учасники навчального процесу використовують спільний сервіс. Це можуть бути відеотрансляції в прямому ефірі, конференц-дзвінки, Skype або чат, вебінари. До асинхронного зв'язку відносять електронну пошту, форуми, блоги, Facebook, Twitter та інші соціальні мережі.

Встановлено, що перевернуте» навчання:

- по-перше, сприяє кращому розумінню навчального матеріалу, значно підвищує взаємодію з викладачем та іншими студентами, розвиває критичне мислення;
- по-друге, раціонально використовується аудиторний час.

Для ефективної реалізації «перевернутого» навчання використовуються: навчальне відео, інтерактивна робота в аудиторії, спостереження – зворотний зв'язок, оцінка. Зрозуміло, що кожний із цих складників потребує розроблення додаткових навчальних і контрольних матеріалів.

Процес навчання має свою специфіку. Студенти одержують навчальні матеріали, котрі можуть бути розміщені на YouTube, Веб-порталі або Веб-сторінках, що містять тексти лекцій, електронні посібники, відеолекції. Це надає можливість кожному студенту ознайомитися з теоретичними основами дисципліни в будь-якому місці, часі і власному темпі. У процесі заняття викладач дає практичні завдання і необхідні додаткові матеріали. Під час виконання завдання студенти працюють індивідуально, в парах або групах, а викладач лише консультує, пояснює складні питання й оцінює студентів. Отже, студенти від ролі пасивного слухача переходять до активної участі в оволодінні знаннями, що дозволяє нести відповідальність за одержані знання, контролювати навчальний процес і в прикінцевому результаті – власний успіх.

У процесі підготовки відеорозробок викладачу необхідно врахувати такі особливості:

- тривалість відео повинна складати 5–7 хв;



- у ролику має міститися одне-два запитання (завдання);
- відеопояснення має бути інтерактивним.

У «перевернутому» навчанні не тільки відеолекції грають важливу роль. Особливого значення набувають огляд сайтів, блогів, презентацій, проекти з тем, що вивчаються, та ін.

Так, вивчаючи тему «Інтерактивні технології навчання», студенти під час виконання Веб-квесту з цієї тематики обговорюють питання інтерактивних технологій кооперативного навчання (наприклад, робота в парах, ротаційних трійках); два-чотири – всі разом, групового навчання («мозковий штурм», навчаючи – вчуся, ситуативного моделювання, дискусійних питань, інформаційно-комунікаційних технологій навчання тощо.

Обговорення вищезазначених технологій відбувається на основі конкретних прикладів із фахових дисциплін із відповідними традиціями до використання цих технологій у навчальному процесі. Студенти пропонують своє власне критичне ставлення до розв'язання поставленої проблеми.

Так, під час вивчення питання впровадження усепроникного навчання (u-learning) у ВНЗ студенти беруть участь у проекті за технологією Веб-квест «Усепроникне навчання». Під час виконання цього проекту студенти знайомляться з бездротовими технологіями навчання за Інтернет-джерелами, що містяться на сайті проекту, виконують поставлені завдання, відповідають на запитання, що дає їм можливість вивчати, знаходити, оформляти і презентувати ключову інформацію в належному вигляді, а також обґрунтовувати і захищати власну думку.

Отже, під час такої роботи студенти перебувають у центрі навчання, в процесі якого вони не тільки використовують отримані знання, а й можуть глибше вивчити проблему, засвоїти складний матеріал за підтримки викладача.

За таких умов відповідальність покладається на самого студента, який сам може контролювати процес засвоєння навчального матеріалу, оцінювання результатів.

Ідея «перевернутого навчання» перегукується із тим навчанням, що впродовж шести років здійснюється викладачами кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського: попереднє ознайомлення студентів удома з новим навчальним матеріалом, розміщеним в електронних навчально-методичних комплексах (ЕНМК), а на занятті – розгляд проблемних моментів, закріплення теоретичних знань і вироблення практичних навичок. Оцінювання засвоєння нового матеріалу може бути здійснене, наприклад, за допомогою комп'ютерного тестування.

Нині 2/3 навчального матеріалу вивчається студентами самостійно, а тому важливим є використання сучасних засобів навчання, які дають можливість засвоювати такий обсяг навчального матеріалу студентами та ще й сформувані стійкі практичні навички, що традиційними засобами класичної педагогіки здійснити складно. Тому доводиться шукати шляхи інтенсифікації проведення занять. Пропоноване «перевернуте навчання», зокрема, передбачає відмову від традиційних неефективних форм в умовах обмеженого часу прийомів: виступи студентів, фронтальне опитування, диктування конспектів, перегляд фільмів, презентацій та ін.

Такий підхід дає можливість студентам переглядати навчальні матеріали необхідну кількість разів у будь-який час. Крім того, наявність блогу на Веб-сторінці з цієї дисципліни дозволяє ставити власні запитання в коментарях та одержувати відповіді на них.



Із метою з'ясувати рівень розуміння студентами навчального матеріалу на початку заняття викладачем ставиться низка запитань, завдань, на які студенти повинні дати відповіді. Це дозволяє виокремити ті запитання, що потребують більш детального вивчення.

За наявності електронних посібників до конкретного розділу посібника можна підключити відео, що може дати студенту можливість багаторазово переглядати відеофрагменти.

Натомість запроваджуються елементи педагогіки співробітництва: викладач виступає в ролі колеги, консультанта. Студенти опановують навчальний матеріал за допомогою самостійного навчання, що сприяє розвитку пізнавальної активності та самостійності. Основними елементами запропонованої методики є:

- використання лаконічних електронних посібників, підручників;
- попереднє ознайомлення студентів із новим навчальним матеріалом поза аудиторією;
- на занятті – коротке пояснення нового навчального матеріалу за текстом підручника;
- оцінювання знань і навичок студентів під час виконання практичної роботи;
- здійснення на кожному занятті формування та перевірки навичок, що базуються на навчальному матеріалі поточного заняття;
- виставлення оцінки як сукупної за знання теорії та практичних навичок;
- дозвіл на використання студентами інформаційних матеріалів під час роботи;
- запровадження засобів унеможливлення й невігідності списування;
- індивідуальний захист власних практичних робіт. Оцінювання здійснюється на кожному занятті за шкалою ECTS.

У контексті «перевернутого навчання» виникає питання: як зацікавити студентів вивчати матеріал на впровадження, коли і звичайні завдання студенти виконують не завжди якісно. Мабуть, єдиний спосіб вирішення цієї проблеми полягає в тому, що відеоуроки, відеолекції чи електронні підручники, що використовуються в цій методиці, мають бути цікавими, насиченими та зрозумілими не лише викладачу, а й студентам. Роль підручника в сучасному світі суттєво змінилася. Підручник в ідеалі повинен не тільки містити фактичний матеріал майбутнього заняття, який, до речі, можна знайти будь-де в Інтернеті, бути цікавим і зрозумілим, відповідати віковим особливостям сприйняття інформації, урахувати міжпредметні зв'язки, містити відео та ін.

Часто електронні посібники складаються вузькими фахівцями без консультацій із програмістами, дизайнерами, психологами, а також без урахування рівня навчальних досягнень з інших предметів. Тому важливим є створення інтерактивних електронних посібників, використання джерел мережі Інтернет, а також моделювання процесів і явищ, що в них розглядаються.

У процесі використання викладачами «перевернутого навчання» як ефективного способу отримання контенту необхідно застерегти від таких помилок:

1. Короткі 2–3 відео краще, ніж одне тривале, в процесі якого втрачається основна мета. Перегляд відео має тривати не більше ніж 10 хвилин, підключення має бути до відповідного розділу.
2. Із метою зосередження уваги студентів необхідно враховувати кольори зображення та питання.



3. Заняття мають носити поступовий неперервний характер, відповідати на запитання: чому вони є актуальними, на які запитання дають відповіді.

4. Заняття мають бути добре організованими та ефективними. Багаторазовий перегляд відеоматеріалів та електронний текст або електронний посібник сприятиме поєднанню навчального матеріалу з реальною дійсністю.

5. Фіксація результатів роботи в електронному журналі або Google-формі сприятиме контролю за діяльністю студентів.

6. Підключення зовнішніх ресурсів (відео, Веб-посилань тощо) сприятиме тому, що студенти будуть бачити значущість матеріалу, котрий вивчається.

Отже, поняття «перевернуте» навчання опирається на активне навчання, залучення студентів до спільної діяльності, комбіновану систему навчання, подкаст. Цінність полягає в можливості використовувати навчальний час для групових занять, на яких студенти мають змогу обговорювати зміст лекції, перевіряти власні знання і взаємодіяти між собою у власній практичній діяльності. Під час навчальних занять роль викладача – виступати тьютором, заохочуючи студентів до самостійної дослідницької і спільної роботи.

Нині немає єдиної моделі «перевернутого навчання» – це термін, що широко використовується на перегляді попередніх записів лекцій із наступним їхнім обговоренням в аудиторії. Короткотривалі навчальні відеолекції дозволяють студентам оволодівати темою в зручному для них темпі, загострюючи увагу на тих моментах, що викликають певні труднощі, і пропускаючи ті, що вже знайомі. Це сприятиме тому, що в аудиторію студенти приходять підготовленими, мають змогу брати участь у творчих проектах, блог-квестах та ін.

Технологія «перевернутого» навчання дозволяє студентам повністю контролювати перебіг лекції, спільно виконувати проекти, сприяє соціальній взаємодії між студентами, полегшуючи процес сприйняття інформації. В цьому процесі змінюється роль викладача та студентів, покладаючи відповідальність на студентів і стимулюючи їх до експериментів. Крім того, відбувається зміщення пріоритетів від простого викладу матеріалу до роботи над його вдосконаленням.

ВИСНОВКИ

Отже, досвід США, Німеччини, Канади, Австрії та інших країн і власний педагогічний досвід із підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ за моделлю змішаного навчання з використанням технологій «перевернутого» та усепроникного навчання дають можливість студентам одержувати якісні знання, формувати вміння та навички, самостійно розв'язувати проблеми, ухвалювати і відстоювати власну думку, бути готовим здійснювати самостійні дослідження.

Перспективою подальших досліджень є впровадження й адаптація змішаної моделі навчання з використанням інноваційних технологій при підготовці конкурентоздатних фахівців у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Blended learning : переход к сметанному обучению за пять шагов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zilion.net/ru/blog/375/blended-learning-riekhod-kmieshannomu-obucheniuiu-za-5-shagov>.

2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.



3. Дмитриевская Н. Инновации в образовании Кореи через e-Learning / Н. Дмитриевская [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.elw.ru/magazine/21/186>.

4. Курвитс М. Переворачиваем обучение. Часть первая : предпосылки модели обучения «перевернутый класс» / М. Курвитс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=bloge=blogid=28240_showentry=5351.

5. Ничкало Н. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: прогностичний аспект/ Н. Ничкало // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: тези доповідей звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29–31 березня 2010 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України ; за заг. ред. В. О. Радкевич. – К. : ІТТО НАПН України, 2010. – С. 4–8.



УДК 398-043.86:378.4 (477:100)

МИРОСЛАВА ВОВК,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Адреса: вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна
E-mail: miravovk@mail.ru

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ В НАУКОВО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ І ЗАРУБІЖЖЯ

АНОТАЦІЯ

Проаналізовано тенденції розвитку фольклористики в науково-освітньому просторі університетів України та зарубіжжя: фундаменталізації, синтезу академічної науки і освітньої практики, професіоналізації, інституалізації, гуманітаризації, антропологізації, інтердисциплінарності. Визначено, що в українському і зарубіжному фольклористичному дискурсі ХХ – початку ХХІ ст. фольклор досліджується переважно крізь призму функціонального, комунікативного, антропологічного, контекстного підходів, що частково реалізовано в офіційній дефініції фольклору згідно з Рекомендаціями ЮНЕСКО «Про збереження фольклору» (1989 р.). З'ясовано, що багатовекторність вивчення фольклору дозволяє викладачам у процесі структурування змісту фольклористичних дисциплін, спрямування науково-дослідницьких пошуків майбутніх фахівців використовувати здобутки фольклористичних напрямів, які сформувалися в історичній ретроспективі і на сучасному етапі набули активного розвитку: лінгвофольклористики, етномузикознавства, фольклоротерапії (фольклорної музикотерапії, казкотерапії, терапії народним танцем) тощо. Обґрунтовано, що фольклористика в українському та зарубіжному науково-освітньому середовищі розвивається як інтердисциплінарна наука на основі історико-педагогічного досвіду та з урахуванням сучасних інтеграційних процесів, що визначають проблематику змісту фольклористичної, культурологічної підготовки майбутнього педагога-дослідника, який повинен формуватися як людина культури, національно свідомі і водночас полікультурно чутлива особистість.

Ключові слова: фольклор, фольклористика, університет, тенденції, історико-педагогічний досвід, інтердисциплінарність, фундаменталізація.

ВСТУП

Трансформаційні зміни в сучасному освітньому просторі пов'язані з необхідністю формувати новий тип майбутнього педагога-дослідника – людини культури, національно свідомої і водночас полікультурної особистості, людини полікультурно чутливої. Відповідно освіта повинна адаптуватися до сучасних соціокультурних умов на основі історично сформованого наукового досвіду і традицій освітньої практики, а також враховувати сучасні тенденції розвитку певних науково-освітніх галузей у міжнародному контексті. Ця проблема актуальна для фольклористики – філологічної, культурологічної, гуманітарної, антропологічної науки, що вивчає фольклор як синкретичний феномен культури у його жанровому й видовому розмаїтті, регіональному й іншонаціональному вимірах, визначає методологічний інструментарій аналізу фольклорних текстів, досліджує діяльність



відомих і малознаних фольклористів. Фольклористика як наука розвивається упродовж XIX – початку XXI ст. в умовах університетської освіти України і зарубіжжя. В університетах кристалізувалися науково-фольклористичні школи, розвивалися традиції дослідження фольклору на основі інтердисциплінарності, а також формувалися професійні засади фольклористичної підготовки майбутніх учителів-філологів, фольклористів, культурологів, етнографів.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Здійснити аналіз тенденцій розвитку фольклористики в науково-освітньому просторі університетів України та зарубіжжя на основі урахування надбань теоретичного і практичного досвіду вивчення фольклорної традиції в умовах університетської освіти, сформованого в історичній ретроспективі, та сучасних векторів розвитку гуманітарних, філологічних, антропологічних науково-освітніх галузей.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

В українському і зарубіжному фольклористичному дискурсі XX – початку XXI ст. фольклор досліджується переважно крізь призму функціонального, комунікативного, антропологічного, контекстного підходів, що частково реалізовано в офіційній дефініції фольклору згідно з Рекомендаціями ЮНЕСКО «Про збереження фольклору» (1989 р.) [5]. Наукове обґрунтування цих підходів здійснили польські (Є. Бартмінський, В. Кравчик-Василевська та ін.), українські (С. Грица, В. Давидюк, О. Івановська, О. Киченко та ін.), російські (Б. Путілов, К. Чистов та ін.) учені-фольклористи, педагоги. Водночас історико-педагогічний аналіз теорії і практики вивчення фольклористики в університетах України і зарубіжжя підтверджує, що в умовах інтердисциплінарності, інтеграції наук можна визначити провідні тенденції розвитку фольклористики в українському і зарубіжному науково-освітньому просторі. На основі компаративістського аналізу, основних положень культурологічного, аксіологічного, системного, полікультурного підходів можемо визначити тенденції розвитку фольклористики в науково-освітньому просторі університетів України і зарубіжжя з урахуванням національних та зарубіжних надбань гуманітарних, філологічних, антропологічних наук й освітніх традицій.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Визначальною тенденцією розвитку сучасної вищої освіти, науки, зокрема у фольклористичному середовищі, є фундаменталізація, яка, на думку О. Мещанінова, розглядається як елемент «випереджальної» освіти – фундаментальна основа переходу до сталого розвитку» [4, с. 70]. У контексті становлення теорії і практики фольклористики фундаменталізація є визначальною тенденцією у діяльності українських і зарубіжних університетів. Доказом цього став розвиток «львівського» та «київського» фольклористичних осередків, зародження «черкаського» фольклористичного осередку в Україні. «Львівський» осередок розвивається на основі ідей, теоретико-методологічних підходів регіонального вивчення фольклору, етномузикознавчої проблематики, обґрунтованих у працях учених-педагогів Львівського університету: Я. Головацького, І. Денисюка, Ф. Колесси, Т. Комаринця, О. Огоновського, А. Фішера та ін. Теорії, концепції, практичний досвід вивчення фольклорної традиції викладачами Київського університету (В. Бойком, М. Грицаєм, М. Дашкевичем, Л. Дунаєвською, М. Костомаровим, О. Котляревським, А. Лободою, В. Перетцем та ін.) реалізуються у напрямі функціонального, контекстного, антропологічного підходів до вивчення фольклору.

У Польщі наукові школи функціонують на основі університетів: «варшавська» (основний напрям діяльності – систематизація фольклорних явищ, вивчення зв'язків



між фольклором та літературою, дослідження історії фольклористики (учні професора Ю. Кржижановського)); «опольська» школа на чолі з Д. Симонідес (наукові зацікавлення зосереджені на польовому збиранні матеріалів, виданні текстів і вивченні фольклористики як середовища соціальної діагностики); «вrocławська» (акцентує увагу на проблемах історичної семантики, культури, визнає комплексність методів і джерел історичного, соціологічного, філологічного зразка (учні професора Ч. Хернаса)); «люблінська» (займається проблемами мовного стереотипу, культурного символу, поезики усного тексту, наратології, мовної картини світу (послідовники ідей професора Є. Бартмінського)) [1, с. 90].

Фундаментальність наукових та освітніх традицій вивчення фольклористики виявляється в контексті синтезу університетської освіти і академічної науки. В Україні діяльність академічних фольклористичних осередків (відділу зарубіжної і української фольклористики Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Рильського НАН України, відділу фольклористики Інституту народознавства НАН України, Інституту культурної антропології НАН України та ін.) спрямована на удосконалення системи фольклористичної підготовки майбутніх учителів-філологів, фольклористів: на укладання довідникових видань, написання монографічних праць, рекомендацій з активізації науково-дослідницької діяльності, випуск фольклорно-етнографічної періодики (часописи «Народна творчість та етнологія», «Фольклористичні зошити», «Народознавчі зошити», «Міфологія і фольклор» тощо). У межах діяльності Центру типології і семіотики фольклору при Російському гуманітарному університеті навчання майбутніх фахівців невіддільне від дослідницької діяльності у «живому» фольклорному або академічно-фольклористичному середовищі [3].

Тенденція інституалізацією спостерігається в контексті функціонування фольклористичних осередків – установ, інституцій, де здійснюється централізоване вивчення фольклору у контексті різних напрямів (джерелознавства, текстології, лінгвофольклористики, етномузикознавства тощо), у зв'язках із суміжними науками, різними видами мистецтва. Результатами діяльності фольклористичних осередків є періодичні видання, серії фольклорних творів, збірники статей, проведення міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференцій із проблем фольклористики тощо.

До українських фольклористичних осередків належать спеціалізовані кафедри (кафедра фольклористики імені Філарета Колесси Львівського національного університету імені Івана Франка, кафедра фольклористики Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кафедра музичної фольклористики Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, кафедра музичного фольклору Рівненського гуманітарного інституту та ін.); академічні осередки; центри фольклору, лабораторії при університетах (Центр буковинознавства при Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, лабораторія української фольклористики у Львівському національному університеті імені Івана Франка, Центр етнології Черкащини при Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини та ін.). Крім того, в Україні функціонує Українське товариство дослідників фольклору та міфології (Львів), діяльність якого пов'язана з виданням часопису «Міфологія і фольклор».

У зарубіжному науково-освітньому середовищі функціонує низка товариств, організацій фольклористично-культурологічного спрямування, діяльність яких зумовила традиційні й інноваційні засади вивчення фольклору. Заслуговує на увагу досвід вивчення фольклорної традиції у США, який пов'язаний із діяльністю Американського фольклорного товариства, організованого в Массачусетсі 1888 року



за участі Марка Твена и президента США Рузерфорда Б. Хейса. Нині це професійна спілка, членами якої є відомі та молоді вчені-педагоги з антропології, фольклористики, етнології, культурології [11]. При Університеті пам'яті (Канада) функціонує Фольклорне студентське товариство, яке сприяє залученню студентів до обговорення академічних проблем вивчення фольклору [6]. У Великій Британії є чинною організація, діяльність якої спрямована на дослідження фольклору всього світу, – Товариство фольклористів (Лондон, 1878 р.) [7].

Однією з форм інституалізації у фольклористичній галузі є музеї культурологічного спрямування. Історико-педагогічний аналіз процесу розвитку фольклористики в університетах України засвідчує, що з функціонуванням етнографічних музеїв, музеїв старовини при університетах пов'язане формування професійних засад організації фольклористичної (фольклорної) практики, активізація науково-дослідницької роботи студентів (Харківський університет, Львівський університет). На сучасному етапі в університетах та академічних осередках функціонують музеї, які мають власну історичну традицію (Музей археології та етнографії Слобідської України при Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна, Музей етнографії і художнього промислу Інституту народознавства НАН України та ін.).

Зарубіжний досвід організації музеїв, діяльність яких спрямована на збереження народних традицій, матеріальної культури, свідчить про контекстне дослідження фольклору. Зокрема при Кембриджському університеті працює музей археології та антропології, напрямками якого є вивчення культури, легенд, музики і хореографічного мистецтва регіонів Великої Британії (Шотландії, Уельсу та Ірландії) [9]. В Оксфордському університеті з 1948 р. функціонує Фольклорне товариство, основна мета якого – збирати, записувати та вивчати регіональний фольклор, фольклор народів світу [10].

Професіоналізація пов'язана з тенденцією систематизації – упорядкування фольклорного матеріалу, представлення результатів фольклористичної діяльності за допомогою сучасних інформаційних технологій, технічних засобів. Систематизація у фольклористичній галузі виявляється у створенні електронних баз даних, електронних архівів, віртуальних лабораторій. Перша віртуальна лабораторія фольклористики, в якій представлені найвагоміші, знакові праці з історії становлення науково-фольклористичних шкіл, традицій збирання фольклорних текстів, створена викладачами кафедри фольклористики імені Філарета Колесси Львівського національного університету імені Івана Франка [2]. У фольклористичних, культурологічних осередках Польщі виходять друком періодичні видання, систематизовано представлені у віртуальних електронних бібліотеках («Етнолінгвістика», «Пам'ятники літературні», «Літературознавство. Культурологія. Фольклористика», «Література народна» та ін.), що є унікальним ресурсом сучасних теорій, концепцій, традицій польської фольклористичної думки.

Однією з важливих тенденцій розвитку фольклористики в зарубіжній та українській освітній і науковій практиці є гуманітаризація, яка передбачає врахування таких теоретико-змістових аспектів освіти, як: необхідність засвоєння світових культурно-історичних надбань, сприйняття та розуміння національного культурного досвіду попередніх епох та сучасності, саморозвиток та самоактуалізація особистості шляхом підвищення власного професійного, духовного, творчого рівнів тощо. Тенденція гуманітаризації у фольклористичному науково-освітньому середовищі виявляється у диференціації фольклористичних дисциплін в українських та зарубіжних університетах. У змісті цих дисциплін фольклор вивчається у вимірах антропологічного,



контекстного, полікультурного, функціонального, культурологічного підходів, що підтверджує загальноприйнята дефініція фольклору згідно з рекомендаціями ЮНЕСКО 1989 р. [5].

На сучасному етапі відбувається «антропологізація» фольклористики, саме тому в якості аналітичного інструментарію залучають прийоми та методи суміжних сфер (теорії комунікацій, когнітології, психології, соціології тощо). Так, у науковому середовищі Польщі розуміння фольклору коливається між двома дефініціями: філологічною, лінгвістичною, в якій насамперед висувається вербальний аспект аналізу фольклорних текстів, і його трактуванням згідно з культурологічною і семіотичною концепціями, що охоплює, крім словесного прошарку культури, також вірування, ритуальні дії, елементи образотворчого мистецтва, одягу, житла, тобто народну культуру в цілому. Науковці обґрунтовують теорії ототожнення фольклористики з культурологією [1, с. 89].

У Гарвардському університеті фольклористичні, етнологічні дисципліни є базовими в історичній та філологічній підготовці майбутніх фахівців. Проблематика цих дисциплін покладена в основу диференціації проблемних курсів і спецкурсів, зміст яких охоплює вивчення основних форм фольклору (міфи, легенди, епічні твори, вірування, ритуали, святкування), обґрунтування теоретичних засад їхнього аналізу, дослідження проблем передачі національної, етнічної і культурної ідентичності крізь призму фольклору, аналіз його впливу на повсякденне життя, визначення специфіки функціонування фольклорної традиції в межах соціальних, етнічних груп [8].

Подібний підхід простежується у змісті фольклористичної підготовки майбутніх філологів, фольклористів у класичних університетах України. З початку 1990-х рр. у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Львівському національному університеті імені Івана Франка зміст курсів і спецкурсів структурується на основі вивчення фольклору у вимірах антропологічних студій, проведення зіставного аналізу з іншими явищами культури, творами мистецтва, з психологією, сучасною філософською думкою, у вимірах функціональної образності.

Диференціація фольклористичних дисциплін у підготовці майбутнього педагога-дослідника пов'язана з тенденцією інтеграції. Аналіз сучасного стану зарубіжної та вітчизняної теорії і практики вивчення фольклористики свідчить, що інтеграційні процеси зумовили проблематику культурологічних, антропологічних, етнологічних дисциплін, актуалітети наукових студій. Зокрема, фольклористичні дослідження у Польщі останніх десятиліть спрямовуються на вивчення фольклору у контексті суміжних дисциплін (літературознавства, мовознавства, релігієзнавства, музикології, театрознавства, етнографії, соціології, культурології). Провідним напрямом польської фольклористики є етнолінгвістика, заснована на традиціях В. фон Гумбольта, Є. Сепіра, розвинена московськими дослідниками В. Івановим, В. Топоровим, М. Толстим та ін. У Польщі цей напрям розвивається на основі когнітивізму та культурної антропології [1, с. 90].

Професійна підготовка філологів, істориків, етнологів в Оксфордському університеті передбачає вільний вибір проблемних курсів і спецкурсів філологічно-фольклористичного, етнологічного спрямування на основі інтеграційних зв'язків з іншими галузями культури, науковими напрямками. Зміст курсів структуровано на основі аналізу культурно-мистецьких чинників вивчення фольклору в історичній ретроспективі [10].

Специфікою фольклористичної підготовки майбутніх учителів-філологів, фольклористів в університетах України є вивчення фольклору з позицій різних наук на основі інтедисциплінарності, що створює можливості багатоаспектного аналізу українського і світового фольклорного досвіду. Багатовекторність вивчення фольклору



дозволяє викладачам у процесі структурування змісту фольклористичних дисциплін, спрямування науково-дослідницьких пошуків майбутніх фахівців використовувати здобутки фольклористичних напрямів, які сформувалися в історичній ретроспективі і на сучасному етапі набули активного розвитку: лінгвофольклористики, етномузикознавства, фольклоротерапії (фольклорної музикотерапії, казкотерапії, терапії народним танцем) тощо.

ВИСНОВКИ

Визначення тенденцій вивчення фольклористики в університетах України і зарубіжжя дало можливість зробити висновки, що фольклор досліджується крізь призму антропологічного, функціонального, контекстного, комунікативного підходів, що визначає його цілісну сутність як животворчого джерела культурного, мистецького, наукового, освітнього розвитку соціуму. Тенденції фундаменталізації, професіоналізації, синтезу академічної науки й освітньої практики, інституалізації, гуманізації, гуманітаризації, інтердисциплінарності, які зумовлені досвідом вивчення фольклористики в українських і зарубіжних університетах, визначають умови підготовки конкурентоспроможного майбутнього педагога-дослідника як людини культури зі сформованою національно свідомою та полікультурно чутливою позицією, наділеного аксіологічною спрямованістю на професійну фольклористичну (наукову або педагогічну) діяльність упродовж життя.

Перспективними дослідженнями подальших пошуків може бути аналіз процесу реалізації інтердисциплінарності фольклористики у науково-освітньому просторі університетів України та зарубіжжя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бартми́нский Е. Фольклористика, этнонаука, этнолингвистика – ситуация в Польше / Е. Бартми́нский // Славяноведение. – 2004. – №6. – С. 89–98.
2. Електронна навчальна бібліотека української фольклористики при кафедрі української фольклористики імені Філарета Колесси [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/lab_folk_el_library.php.
3. Концепция учебно-научного Центра типологии и семиотики фольклора Российского государственного гуманитарного университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rsuh.ru/article.html?id=393>.
4. Мещанинов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: [монографія] / О. П. Мещанинов. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
5. Рекомендации ЮНЕСКО «О сохранении фольклора» (1989) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.unesco.org>.
6. Memorial University [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.mun.ca/folklore/about/>.
7. The Folklore Society (FLS) [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.folklore-society.com/aboutus/index.asp>.
8. The Harvard University [Electronic resource]. – Mode of access : http://web.me.com/folkmyth/Folk_%26_Myth/Courses.html.
9. The University of Cambridge [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.cam.ac.uk/>.
10. The University of Oxford [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.ox.ac.uk/>.
11. The American Folklore Society [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.afsnet.org/?page=AboutAFS>.



УДК 37-043.2:001.53:37.013(477:470+571)

ВІКТОР МОЗГОВИЙ, доктор педагогічних наук, доцент
Відокремлений підрозділ «Миколаївська філія Київського
національного університету культури і мистецтв»
Адреса: вул. Декабристів, 17, м. Миколаїв, 54017, Україна
E-mail: viktoriya-72@mail.ru

ДИНАМІЧНИЙ СПЕКТР ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ У КОНТЕКСТІ ПОГЛЯДІВ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ

АНОТАЦІЯ

У статті досліджено сутнісні ознаки та функціональність режисури педагогічної дії в освітніх практиках України і Російської Федерації. Використовуючи описові характеристики науковців, педагогів-дослідників зазначених країн щодо режисури педагогічної дії, у статті визначено спільні та відмінні риси досліджуваного феномену, порівнюємо його структуру та компоненти. Проаналізовані тлумачення дають підстави стверджувати про походження феномену «режисура педагогічної дії», що ґрунтується на синтезі театрального й педагогічного мистецтва. Режисура педагогічної дії орієнтована на методичну забезпеченість сучасних тенденцій розвитку гуманістичної освіти і створює відповідне емоційне поле для всебічного розвитку особистості. У межах проведеного дослідження встановлено, що в освітній практиці Російської Федерації режисура педагогічної дії має практико орієнтований характер і використовується як метод емоційного впливу на учня в процесі вирішення освітніх завдань середньої загальної освіти. Більш розширеним є спектр використання режисури педагогічної дії у вітчизняних системах середньої загальної та вищої освіти, де феномен здебільшого пов'язується з розвитком професіоналізму вчителя, його педагогічної майстерності, що сприяє організації освітнього процесу на новому рівні – творчій функції, орієнтованій на вибудову результативної педагогічної взаємодії. За результатами порівняльного аналізу зроблено висновок, що осмислення результативності використання функції режисури педагогічної дії в системах середньої загальної, вищої освіти зазначених країн сприятиме виведенню учнів/студентів і учителів/викладачів на новий рівень організації вільної педагогічної взаємодії, у якій авторська позиція педагогів сприятиме задоволенню особистісних освітніх потреб вихованців.

Ключові слова: феномен, режисура педагогічної дії, педагогічна взаємодія, синтез театрального і педагогічного мистецтва, творча функція, свобода особистості.

ВСТУП

Прогресивні зміни, що відбулися у вітчизняних системах вищої та середньої загальної освіти (Закон «Про вищу освіту» 2015 р., Концепція нової української школи, 2016 р.), дають підстави сподіватися не лише на оновлення вказаних освітніх галузей, а й на визнання їх на світовому рівні. Європейські освітні системи зорієнтували Україну в зазначених документах на опрацювання таких пріоритетних напрямів, як: автономність вищого навчального закладу, академічна мобільність, академічна свобода, педагогічне партнерство тощо. Реалізація визначених стратегічних завдань потребуватиме в першу чергу вчителя, викладача вищої школи,



готового до педагогічної дії на абсолютно нових засадах – вільної, культуротворчої, майстерної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Перспективна педагогіка партнерства буде мати успіх лише за умови врахування особистісної свободи учнів і вчителів. Для втілення такої програми сучасний учитель повинен бути готовий до реалізації нової функції педагогічної взаємодії – режисури педагогічної дії.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Враховуючи спорідненість режисури педагогічної дії із певними педагогічними поняттями та термінами, метою нашого дослідження є проведення порівняльного аналізу феномену в контексті освітніх систем України і Російської Федерації.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналізуючи походження та розвиток феномену «режисур педагогічної дії», звертаємо увагу на дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців щодо важливості розвитку вміння майбутніх учителів режисувати педагогічну взаємодію на різних етапах професійної діяльності (О. С. Булатова, Л. Г. Дубина, В. І. Загвязинський, О. С. Задоріна, І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калик, О. М. Князев, Є. В. Копилець, Л. В. Крамущенко, О. А. Лаврінченко, Л. І. Лимаренко, О. М. Отич, С. О. Швидка та ін.), науково-методичного обґрунтування режисури уроку (В. М. Букатов, О. П. Єршова та ін.).

З-поміж основних методів дослідження нами використано опис, порівняння та узагальнення, що є характерним інструментарієм методології порівняльної педагогіки.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Сучасна педагогічна практика на різних рівнях наукового осмислення усе частіше розглядається як мистецтво педагогічної взаємодії. Підтвердженням цього припущення може бути досить висока популярність гуманістичного та творчого принципів, що домінують у сучасній професійній освіті. Пріоритетність людиноцентристської теорії розвитку сучасного суспільства беззаперечно обиратиме шляхи розвитку подій, у яких на першому плані опиняться особистість з її враженнями, думками, позиціями, віруваннями, культурою, освіченістю тощо. Найбільш поширеною формою розуміння мистецтва вибудови педагогічної взаємодії є синтез театральної і педагогічної практики. Слід зазначити, що в педагогічній теорії сформовано певний науковий підхід, який регулює внутрішні та зовнішні фактори вказаного синтезу – драмогерменевтичний підхід. Виразність і результативність драмогерменевтичного підходу забезпечила йому широку популярність у багатьох освітніх системах світу. У деяких світових педагогічних практиках (Німеччина, Франція, Велика Британія та ін.) він так і залишився синтезом театального мистецтва та педагогіки, сформувавши альтернативну методику дрампедагогіки, про що свідчить проведений аналіз робіт зарубіжних науковців [12; 13; 14].

Проте в педагогічній практиці України і Російської Федерації зазначений підхід трансформувалася у драмогерменевтичну педагогіку з формуванням нової мистецько-педагогічної функції – режисури педагогічної дії. Це зумовлено тим, що театральна педагогіка сформувалася як практичний складник підготовки актора в Російській імперії наприкінці XIX століття. До того ж тривалий період історичного розвитку обох країн поєднувався географічним, політичним, ідеологічним співіснуванням, що, безперечно, впливало і на освітню галузь. Однак з отриманням незалежності 1991 року Україна одночасно виборола право на авторство оригінальних ідей, концепцій у педагогічній науці.

Подальший виклад основного матеріалу потребує встановлення сутності порівняльного аналізу та дотримання вимог щодо проведення його в контексті



педагогічного дослідження. Обґрунтовуючи методи педагогічного дослідження, С. У. Гончаренко зазначає, що «метод, за яким відбувається зіставлення досліджуваних предметів та встановлення їх подібності або відмінності, називається порівнянням» [2, с. 117]. Розтлумачуючи сутність поняття «порівняння», О. М. Новіков наголошує на тому, що «складовою частиною порівняння завжди є аналіз, так як для будь-якого порівняння потрібно виокремити відповідні ознаки порівняння. Порівняння – один із теоретичних методів-операцій, притаманний будь-якій діяльності» [8, с. 162].

Враховуючи зазначені вище рекомендації, ми визначили відповідні ознаки, які будемо досліджувати в запропонованих наукових позиціях щодо режисури педагогічної дії, зокрема: трактування режисури педагогічної дії як методу або репрезентації феномену як функції, що відповідає певному рівню професійної підготовки – педагогічній майстерності.

Розпочнемо аналіз досліджуваного феномену з наукового доробку вітчизняних учених. Одним із перших науковців, який наголосив на доцільності оволодіння педагогами акторсько-режисерськими вміннями, був І. А. Зязюн. У «Педагогічній майстерності» за загальною редакцією автора акцентовано увагу на тому, що «...режисуру в педагогічній діяльності розглядають як вміння вчителя конструювати і вибудовувати мікроситуації взаємодії з учнем (або учнями) відповідно до завдання, логіки педагогічного задуму» [10, с. 310]. Натомість більш узагальненим є визначення науковця щодо педагогічної режисури, наведене у монографії «Філософія педагогічної дії», де автор наголошує на тому, що «як режисер учитель виконує функцію: аналізу, цілепокладання, планування, організації, проектування, мотивування, оцінки, комунікації та ін.» [4, с. 488].

Слід також звернути увагу на роботи вітчизняних науковців, що досліджували педагогічний доробок фундаторів української педагогічної науки. Так, аналізуючи педагогічну спадщину А. С. Макаренка в контексті майстерності режисури педагогічної дії, Л. В. Крамушенко робить висновок, що «...мистецтво вибудовування логіки діяльності педагога у вигляді певної послідовності різних ситуацій – мізансцен, що забезпечує розв'язання педагогічного завдання, визначається поняттям «режисури педагогічної взаємодії» [6, с. 192]. Продовжуючи дослідження персоналій у педагогічній теорії і практиці, Л. Г. Дубина звертає увагу на педагогічний талант В. О. Сухомлинського, зазначаючи, що «...високий рівень володіння стратегією і тактикою педагогічної взаємодії, акторськими і режисерськими здібностями дозволяє називати В. О. Сухомлинського не лише видатним учителем-гуманістом, але й видатним режисером педагогічної дії» [3, с. 163].

Щодо сучасних досліджень феномену, то звернемо увагу на доробок науковців, що розглядають режисуру педагогічної дії як мистецько-педагогічну функцію професійної взаємодії учителя та учасників освітнього процесу. Так, обґрунтовуючи основи формування педагогічної майстерності вчителів художньої культури, Л. І. Лимаренко робить висновок, що «...вчитель художньої культури, використовуючи у навчально-виховному процесі мистецтво театру, виступає в декількох ролях: драматурга, вибудовуючи задум свого уроку за законами драматургії; у ролі режисера, втілюючи за законами режисури задум уроку; у ролі актора, вміло використовуючи мистецтво сценічної дії» [7, с. 48].

Враховуючи попередні наукові позиції щодо сутності режисури педагогічної дії, автор пропонованої статті має власне тлумачення, яке характеризує феномен із



позиції творчої функції вчителя, спрямованої на налагодження результативної педагогічної взаємодії в межах реалізації завдань освітнього процесу.

Цікавим, на нашу думку, є науковий доробок російських учених. Так, О. П. Єршова, досліджуючи педагогіку як практичну режисуру, констатує, що «...у якому стані не був би клас до початку уроку, вчителю завжди треба вміти налагодити контакт з учнями, дати можливість дітям зняти напруження, швидко оцінити ситуацію в класі та скорегувати не тільки план уроку, але й свою поведінку, оскільки вона повинна бути виразною, прийнятною для учнів та спонукати до співпраці. Іншими словами, вчителю потрібно по-новому, виходячи з конкретних, незапланованих умов, режисувати урок» [11, с. 9].

Заслугує на увагу тлумачення сутності «педагогічної режисури», запропоноване О. С. Булатовою, яка стверджує, що «режисура (педагогічна) – це розробка уроку у вигляді детальної партитури: уміла побудова логіки взаємодії учасників педагогічного процесу; вміння вибудовувати ціннісне ставлення до об'єкта вивчення; організація морального впливу на учнів; виділення основних за думкою і силою емоційного впливу епізодів уроку, їхня постановка; внутрішнє поєднання усієї палітри барв уроку, усього калейдоскопу подій на ньому, усього спектру проявлених стосунків; планування й організація темпоритму уроку, розкриття ключових моментів уроку в часовому просторі» [1, с. 204].

Орієнтованим на практику є підхід О. М. Князева щодо обґрунтування режисури та менеджменту технологій активного ігрового навчання, при характеристиці яких автор констатує: «Під такою режисурою розуміється діяльність, орієнтована на постановку активно-ігрової технології при реалізації якої педагог як режисер покладає на себе відповідальність за організацію, конструювання змісту, використання сценічних (ігрових) засобів ігропроцесу» [5, с. 53].

У контексті вищеописаних наукових поглядів найбільш повним є визначення «режисури педагогічної», наведене в «Педагогічному словнику» за редакцією В. І. Зягвизинського, де «режисура педагогічна» трактується як «...діяльність педагога, який володіє значним гуманістичним і педагогічним потенціалом, спрямована на вироблення та реалізацію задуму заняття, яка охоплює: формування в учнів цілісних уявлень і відносно завершених способів діяльності; педагогічно обґрунтовану структурно-композиційну побудову заняття з виділенням основних, за задумом та силою емоційного впливу, епізодів; з'ясування логіки взаємодії учасників педагогічного процесу та окреслення умов виявлення переживань у цих ситуаціях, визначення змістово-емоційних домінант взаємодії, умов виникнення ціннісного ставлення до об'єкта, що вивчається; організацію морального впливу на учнів; планування та організацію темпо-ритмового малюнка взаємодії, розкриття ключових моментів заняття (уроку, зустрічі, презентації) в часі і просторі педагогічних мізансцен; пошук варіантів використання різних вербальних і невербальних засобів для вираження думки та почуття, які розкривають значення фрагменту змісту освіти; створення атмосфери спільного творчого пошуку, загального позитивного настрою, максимально сприятливих умов для інтелектуальної діяльності дітей» [9, с. 206].

Порівнюючи наукові підходи до сутності та функціональності режисури педагогічної дії вченими України і Російської Федерації, можемо провести відповідні узагальнення визначених ознак феномену, зокрема:

– у наукових позиціях вітчизняних учених похідним явищем для режисури педагогічної дії є педагогічна майстерність, яка активно використовує синтез



театрального й педагогічного мистецтва у формуванні теоретичних і практичних основ реалізації результативної педагогічної дії/взаємодії. Такий підхід сформував для режисури педагогічної дії нові межі науково-педагогічного розвитку – творча, мистецько-педагогічна функція з відповідною структурою та компонентним складом. Ми не можемо стверджувати, що запропоновано «панацею» у вирішенні основної проблеми освітнього процесу – подолати опір особистості (дитини, учня, студента) процесу навчання/виховання. Однак у контексті реалізації підходів свободи розвитку особистості в сучасному освітньому просторі зазначена функція може розглядатися як один з варіантів удосконалення підходів до організації педагогічної дії на демократичних засадах, що сприймаються світовою педагогічною спільнотою. Підтвердження доцільності такої роботи знаходимо в «Концепції Нової української школи» (2016 р.), у якій більшість репрезентованих ключових компонентів стосуються вибудови вільної, партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії у межах загальної середньої освіти;

– щодо позицій педагогів-дослідників Російської Федерації, то можемо говорити про чітко визначений практичний вектор режисури педагогічної дії. Ми не зменшуємо значущість цього наукового доробку, проте його практична орієнтованість (режисура уроку, емоційна насиченість окремого етапу уроку, режисура виховного заходу тощо) суттєво обмежує функціональність досліджуваного феномену в контексті розвитку гуманізації педагогічної теорії і практики.

ВИСНОВКИ

Отже, проведений порівняльний аналіз феномену «режисура педагогічної дії» в освітніх системах України і Російської Федерації дозволив встановити спільні та відмінні риси у його трактуванні. Отримані результати дають підстави стверджувати, що здебільшого практика використання режисури педагогічної дії стосується середньої загальної освіти зазначених країн, зокрема функціональність досліджуваного феномену переважно асоціюється зі створенням відповідного емоційного фону (налаштування, навіювання тощо) у процесі організації навчання/виховання. Водночас, осмислення результативності використання функції режисури педагогічної дії в системі вищої освіти зазначених країн сприятиме виведенню студентів і викладачів на новий рівень організації вільної педагогічної взаємодії, у якій авторська позиція викладача сприятиме задоволенню особистісних освітніх потреб студента.

Перспективи подальших досліджень зорієтували нас на проведення порівняння підходів щодо підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії в Україні та у європейському досвіді підготовки вчителів драми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К.; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
3. Дубина Л. Сухомлинський В. О. як режисер педагогічної дії / Л. Дубина // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 3. – С. 155–164.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
5. Князев А. М. Режиссура и менеджмент технологий активно-игрового обучения : учеб. пособие / А. М. Князев, И. В. Одинцова; под ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2008. – 207 с.



6. Крамущенко Л. В. Майстерність режисури педагогічної взаємодії у досвіді А. С. Макаренка / Л. В. Крамущенко [Електронний ресурс] – Режим доступу : irpnu.edu.ua/nauka/Vitoki/2008_vutoku_5/kramuchtenko.pdf.

7. Лимаренко Л. І. Від театру до майстерності (формування педагогічної майстерності учителів художньої культури на прикладі вивчення циклу театральних дисциплін) : монографія / Л. І. Лимаренко. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – 116 с.

8. Новиков А. М. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либриком, 2013. – 208 с.

9. Педагогический словарь : учеб. пособ. / [авт.-сост. В. И. Зягвизинский и др.] : под ред. В. И. Зягвизинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 345 с.

10. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.

11. Режиссура урока, общение и поведение учителя : пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов / РАО Моск. психол.-соц. ин-т. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Флинта, 2010. – 344 с.

12. Boyd S. Welttheater: übersetzen, adaptieren, inszenieren. Thomas Hürlimanns Das Einsiedler Welttheater; nach Calderón de la Barca und in englischsprachiger Fassung: Cork's World Theatre / S. Boyd, M. Schewe. – Berlin : Schibri, 2012. – 184 S.

13. Kessler B. A Shared Mission. Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen / B. Kessler, A. Küppers // Scenario. – 2008. – Volume 2. – No 2. – S. 3–24.

14. Koch G. Zur Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick / G. Koch // Scenario. – 2011. – Volume 5. – No 1. – S. 76–94.



УДК37.013.74:377.35:641.5

ІГОР КАНЬКОВСЬКИЙ,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання
Хмельницький національний університет

ГАННА КРАСИЛЬНИКОВА,

доктор педагогічних наук, доцент
Хмельницький національний університет
Адреса: вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
E-mail: krasil@ukr.net

ІРИНА ДРОЗІЧ, аспірант

Хмельницький національний університет
Адреса: вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
E-mail: irina.drozich@ukr.net

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КУХАРІВ
У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ЗА КОРДОНОМ**

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено порівняльний аналіз концептуальних підходів та змісту підготовки кухарів в Україні, європейських країнах, США та країнах Східного партнерства. Встановлено, що вітчизняна професійна освіта кухарів базується на освітніх стандартах і діяльнісному підході до формування змісту підготовки, предметній структурі навчальних планів і, безумовно, потребує переходу на компетентнісну основу. З'ясовано, що в країнах Східного партнерства нормативна база професійної підготовки кухарів відповідає вимогам компетентнісного підходу, однак, реалізація навчальних програм підготовки кухарів у Російській Федерації, Республіці Білорусь, Казахстані здійснюється в традиційних закладах формальної професійної освіти пострадянського зразка. Водночас підготовка майбутніх кухарів у європейських країнах переважно орієнтована на концепцію неперервної професійної освіти і є варіативною, багатоступеневою, широкопрофільною, максимально наближеною до потреб ресторанного господарства. Охарактеризовано рівневі програми підготовки і дуальну систему навчання кухарів у професійних школах Франції, Австрії та Італії. Визначено загальну рису професійно-практичної підготовки кухарів в кулінарних школах США – організація її в умовах реального виробництва, що забезпечує широку професійну компетентність майбутніх фахівців, набуття ними знань та вмінь, необхідних для професійної діяльності. Зроблено висновок, що позитивні здобутки інших країн можуть допомогти визначити прогностичні напрями розвитку професійної підготовки кухарів в Україні.

Ключові слова: *кухар, професійна підготовка кухарів, концептуальний підхід до підготовки фахівців, компетентнісний підхід, дуальна система, професійно-технічний навчальний заклад, професійні школи, зарубіжний досвід.*

ВСТУП

Галузь ресторанного господарства сьогодні відіграє важливу роль у житті сучасного суспільства, адже харчування задовольняє життєво необхідні потреби



людини, та є однією з головних складників її існування. Ефективність діяльності сучасних закладів ресторанного господарства базується на впровадженні великої кількості нових послуг і продукції. Тому висока культура обслуговування і конкурентоспроможність зазначених закладів органічно пов'язані з ґрунтовною професійною підготовкою фахівців ресторанного господарства.

Однією з популярних та престижних професій ресторанного господарства в усьому світі є професія кухаря, оскільки місячна заробітна плата висококваліфікованих європейських кухарів складає близько 4 500 доларів, а у США початкова заробітна плата дипломованого кухаря становить від 15 000 до 20 000 доларів на рік. Надалі, коли кухарі стають власниками чи співвласниками ресторанів, їхній дохід зростає до 100000 доларів на рік [5].

В умовах входження України до європейського простору важливою є проблема зближення освітніх парадигм, фундаментальних принципів, методологічних підходів у формуванні змісту й впровадженні інноваційних педагогічних та виробничих технологій для забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців галузі ресторанного господарства. У цьому контексті пріоритетного значення набувають порівняльні дослідження, актуальність яких викликана необхідністю пошуку нових форм та методів професійної підготовки кухарів, враховуючи світовий педагогічний досвід, його творче застосування.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у здійсненні порівняльного аналізу концептуальних підходів і змісту підготовки майбутніх кухарів у закладах професійної освіти України та за кордоном.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Ідея компаративістики не є новою в педагогіці. Одними з перших порівняльні дослідження провели видатні педагоги Я. Коменський, К. Ушинський та Л. Толстой, які дотримувалися думки, що запозичення із зарубіжної педагогіки можливі лише в межах окремих методів навчання, водночас категорично виступали проти запозичення чужих систем освіти, підкреслюючи, що має бути своя система освіти, яка відповідає історичним і національним особливостям життя народу.

Порівняльно-педагогічні аспекти розвитку сучасних зарубіжних систем професійної освіти вивчали українські науковці: Н. Абашкіна (професійна освіта Німеччини), Н. Бідюк (інженерна підготовка в університетах Великої Британії), Л. Гриневич (тенденції децентралізації управління базовою освітою в Польщі), Т. Десятов (неперервна освіта в країнах Східної Європи), С. Заскалета (аграрна підготовка в країнах Європейського Союзу), А. Каплун (сільськогосподарські професійні школи у Польщі), Н. Ничкало (професійна освіта і навчання в країнах Європейського Союзу), В. Паржницький (підготовка кваліфікованих робітників машинобудівного профілю в постсоціалістичних та європейських країнах), С. Сисоева (неперервна професійна освіта в документах Європейського Союзу) та ін. Проблема професійної підготовки кухарів у закладах професійної освіти зарубіжних країн ще не була предметом наукового дослідження.

У статті використовувалися теоретичні та емпіричні методи дослідження, вивчення нормативно-правових документів, освітніх стандартів, навчальних планів, що регулюють підготовку майбутніх кухарів, інтернет-ресурсів, практичного досвіду закладів професійної освіти інших країн для виокремлення підходів та напрямів їхньої імплементації у професійну освіту України.



ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

На початку ХХІ століття в Україні групою науковців і практиків на чолі з В. Радкевич розпочалася робота над новою концепцією підготовки майбутніх кухарів. Після громадського обговорення і схвалення її було покладено в основу Державного стандарту професійно-технічної освіти ДСПТО 5122-НО.55.3. 5-2007 для підготовки робітників із професії «кухар» 3–6 розрядів (2007) [1].

Цим стандартом встановлювалася така тривалість професійної підготовки кухарів для ПТНЗ першого атестаційного рівня: на 3-й розряд – 894 години, на 4-й розряд – 1085 годин, на 5-й розряд – 700 годин, на 6-й розряд – 460 годин.

Професійно-технічному навчальному закладу, підприємству, установі, організації, що здійснює підготовку кухарів, надавалося право, відповідно до змін у техніці, технологіях, організації праці, самостійно визначати варіативний компонент змісту професійно-технічної освіти у робочих навчальних планах (до 20 % у межах загального часу) та робочих навчальних програмах (до 20 % часу на вивчення навчального предмета і виробничого навчання).

У змісті професійної підготовки майбутніх кухарів 3–6 розрядів виокремили загальнопрофесійну, професійно-теоретичну та професійно-практичну підготовки. Загальнопрофесійна підготовка передбачала ознайомлення учнів з інформаційними технологіями, основами правових знань, основами галузевої економіки і підприємництва та правилами дорожнього руху. Частина навчального часу, відведеного на здійснення цієї підготовки, автори нової концепції залишили в резерві для реагування на потреби ринку праці і вивчення окремих специфічних предметів («Техніка пошуку роботи», «Ділова етика і культура спілкування», «Дизайн виробництва» та ін.).

Професійно-теоретична підготовка передбачала вивчення як традиційних спеціальних предметів щодо технології приготування їжі, так і нових («Стандартизація і сертифікація у ресторанному господарстві», «Методи контролю і управління якістю продукції ресторанного господарства», «Особливості зарубіжного сервісу», «Іноземна мова за професійним спрямуванням»). Структура професійно-практичної підготовки поєднувала виробниче навчання, виробничу практику та арт-майстер-клас.

Отже, очевидно, що вітчизняна професійна підготовка кухарів, що базується на чинному освітньому стандарті ДСПТО 5122-НО.55.3.5-2007, діяльнішому підходить до формування змісту підготовки та предметній структурі навчального плану, потребує переходу на компетентнісну основу. Слід зазначити, що з метою оновлення змісту професійної освіти у 2016–2017 рр. Міністерством освіти і науки України організована робота з розроблення проекту Державного стандарту професійно-технічної освіти з професії «кухар» на основі компетентнісного підходу [4].

Щодо зарубіжного досвіду, його характеристику, на нашу думку, доцільно представити у такій послідовності:

– підготовка майбутніх кухарів у закладах професійної освіти країн Східного партнерства (Російська Федерація, Республіка Білорусь, Казахстан), яка спирається на традиції пострадянської професійної школи.

– підготовка кухарів у професійних школах Європи (Франція, Австрія, Італія) і кулінарних школах США, що має суттєві відмінні особливості.

На відміну від вітчизняних підходів при підготовці майбутніх кухарів у Російській Федерації дотримуються дещо іншої концепції. Її основні положення увійшли до Федерального державного стандарту середньої професійної освіти з професії 260807.01 «кухар-кондитер», що був затверджений 2013 року [7] і ґрунтується на компетентнісному підході. Результат підготовки кваліфікованих робітників за цією



професією має оцінюватися рівнем оволодіння ними загальними і професійними компетенціями. Загальні компетенції поєднують у собі здатність: розуміти сутність і соціальну значущість майбутньої професії, проявляти до неї стійкий інтерес; організовувати власну діяльність, виходячи з мети і способів її досягнення, що визначені керівником; аналізувати робочу ситуацію, оцінювати і корегувати власну діяльність; використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності; працювати в команді, ефективно спілкуватися з колегами, керівництвом, клієнтами тощо. Професійні компетенції відповідають видам діяльності кухаря-кондитера і передбачають готовність до проведення первинної обробки сировини та приготування відповідних страв, закусок, напоїв, хлібобулочних, борошняних і кондитерських виробів тощо.

Відповідно, зміст професійної підготовки майбутніх кухарів-кондитерів у російських закладах професійної освіти має охоплювати два навчальні цикли: загальнопрофесійний і професійний та різні види практик. На обов'язкову частину змісту підготовки відводиться близько 80 % загального обсягу часу. Варіативна частина змісту підготовки (близько 20 %) забезпечує можливість її розширювати і (або) поглиблювати для отримання додаткових компетенцій відповідно до запитів ринку праці, підвищення конкурентоспроможності випускників. Зазначимо, що нова концепція підготовки кухарів-кондитерів у Російській Федерації не обмежила свободу навчальних закладів щодо вибору пріоритетів у змісті навчального матеріалу, а отже, надала можливість творчого підходу до їх реалізації.

Підготовка кухарів 3–4 розрядів у Республіці Білорусь здійснюється згідно з Державним стандартом професійно-технічної освіти за спеціальністю 3-91 01 51 «Громадське харчування» [3]. Стандартом передбачені такі терміни підготовки майбутнього кухаря: 2 роки 6 місяців – на основі загальної базової освіти та 1 рік – на основі загальної середньої освіти.

Типовий навчальний план підготовки майбутніх працівників галузі громадського харчування містить такі компоненти: загальнопрофесійний, професійний, контроль, консультації, факультативні заняття. Загальнопрофесійний компонент складається із соціально-гуманітарного, природничо-математичного циклів, а також низки навчальних предметів, на зразок «Фізична культура та здоров'я», та резервний навчальний час. До складу професійного компонента входять загальнопрофесійний і спеціальний цикли, резервний навчальний час та варіативна частина. На виробниче навчання і виробничу практику відводиться не менше 40 % від загального обсягу годин освітніх програм професійно-технічної освіти. Доречно зауважити, що на розсуд навчальних закладів навчальний час на виробниче навчання може бути збільшений за рахунок зменшення кількості годин на вивчення навчальних предметів професійного компонента.

Майбутній фахівець галузі громадського харчування Республіки Білорусь має володіти низкою професійних компетенцій, серед яких – виконання основних технологічних процесів кулінарного оброблення сировини; приготування страв, кулінарних виробів для різних категорій населення на підприємствах громадського харчування різних типів та класів; дотримання санітарних правил утримання харчоблоку, правил особистої гігієни; володіння основними економічними категоріями і поняттями; володіння іноземною мовою (розмовний мінімум) тощо.

Власної концепції щодо підготовки майбутніх кухарів дотримуються в Республіці Казахстан. Кваліфікованих робітників за цією професією навчають упродовж 2-х років 10 місяців – на базі основної середньої освіти і 1 року 10 місяців – на базі загальної середньої освіти [6].



Зміст підготовки майбутніх кухарів передбачає нормативну та вибірково частини. Нормативний зміст підготовки кухарів умовно поділяється на три цикли предметів: загальногуманітарні, загальнопрофесійні, спеціальні. Цикл дисциплін за вибором навчального закладу має на меті врахувати вимоги роботодавців і надати можливість доповнити зміст підготовки майбутніх кухарів з урахуванням накопиченого колективом навчального закладу педагогічного досвіду. Обсяг годин на цей цикл підготовки навчальні заклади мають право збільшувати до 25 % за рахунок скорочення годин циклів загальнопрофесійних та спеціальних предметів. На вимогу стандарту практичні навички і вміння майбутнього кухаря формуються під час ознайомлювальної та навчальної (180 годин), технологічної (1080 годин) і виробничої (540 годин) практик.

Отже, підготовка кухарів у Російській Федерації, Республіці Білорусь та Республіці Казахстан здійснюється на основі державних стандартів професійної освіти цих країн, що ґрунтуються на компетентнісному підході. Це дозволяє розв'язувати важливі практичні завдання, аналізувати виробничі процеси, прогнозувати техніко-технологічні зміни у сфері праці, виробляти надійні критерії оцінювання результатів навчання фахівців. Результатом застосування такого концептуального підходу до підготовки майбутніх кухарів є підвищення їхньої соціальної активності, професійної мобільності, конкурентоспроможності.

Проаналізуємо досвід підготовки кухарів у європейських країнах. Підготовка кухарів Франції переважно здійснюється в професійних школах. Школа гостинності під керівництвом Жана Друана в Парижі нагадує наш професійно-технічний навчальний заклад. На дворічну програму навчання зараховуються випускники 9 класів без вступних іспитів, а після її завершення вони отримують диплом, який надає право бути помічником кухаря.

Під час навчання учні проходять 12-тижневе стажування. При трирічному навчанні учні отримують такі спеціальності: приготування їжі, обслуговування в залі, обслуговування в готелі. Успішно завершивши цей курс, учні отримують так званий «технологічний атестат зрілості». Ті з них, хто бажає продовжити навчання, обирають одну з вищезазначених спеціальностей та навчаються ще два роки, упродовж яких передбачено п'ятимісячне стажування в Парижі або за кордоном, яке проходить залежно від обраної спеціальності: у готелі, в залах ресторану, на кухні.

Під час навчання учні опановують економіку, маркетинг, менеджмент, іноземні мови (англійську, іспанську, німецьку). У школі функціонує вісім кухонь, три кондитерські цехи, ресторан. На кожній кухні одночасно може працювати 12 учнів. Навчання в школі закінчується іспитом. Учні, які успішно складають іспит, отримують диплом та можуть працювати в середній керівній ланці. Після закінчення школи молодь (20–22 роки) володіє практично повним спектром знань у галузі готельно-ресторанного бізнесу, вміє складати меню, знає усі тонкощі приготування страв, обслуговування відвідувачів тощо [2, с. 15].

Однією з найстаріших французьких кулінарних шкіл вважається «Кордон Блю» (Le Cordon Bleu), яка заснована 1895 року в Парижі. Навчання в ній триває від трьох до дев'яти місяців і може розпочинатися з будь-якого рівня підготовки. Досвідчені кухарі навчаються на 12-тижневих курсах загальної кулінарії, початківці – 36 тижнів.

Навчальні класи школи обладнані сучасною технікою, лекції читаються французькою мовою із синхронним англійським перекладом. На практичних заняттях за допомогою дзеркал заднього огляду учні можуть розглядати процес приготування страв з усіх ракурсів. Шеф-кухар пояснює методи приготування страв та демонструє



їхню послідовність. Практичні заняття завершуються дегустацією, що допомагає учням вивчати смак та оволодівати навичками оформлення і презентації страв.

Програми навчання в школі Le Cordon Bleu поділяються на три рівні: початковий, середній і високий. На початковому рівні (162 год.) учні отримують базові знання з класичної кулінарної технології, зокрема вивчають кулінарні терміни і визначення, методи оброблення та зберігання продуктів, історію кухні, гігієну та санітарію виробництва, організацію виробництва, устаткування, безпеку праці, технологію приготування соусів, тіста і фаршів.

З першого дня навчання засвоєні знання учнів закріплюються практичними заняттями на кухні. Учні школи ділять на групи по 12–14 осіб, у такому складі вони відпрацьовують практичні вміння щодо приготування страв, роботи з устаткуванням та інструментами. Наприкінці практичного заняття викладач дегустує страву й оцінює роботу учнів. Критеріями оцінювання є органолептичні показники страви (смак, запах, консистенція, зовнішній вигляд) та час її приготування.

Середній рівень програми (147 год.) передбачає вивчення учнями товарознавчих характеристик продуктів харчування, їхнього походження, технологій приготування класичних страв французької кухні та національних кухонь країн світу. При цьому увага приділяється співвідношенню кольору, форми, величини продуктів та готових страв, а також органолептичним показникам готових страв.

За програмами високого рівня (202 год.) вивчаються оригінальні та сучасні інтерпретації класичних страв, найскладніші прийоми їхнього приготування, а також поєднання різноманітних компонентів у стравах. При цьому учням надається можливість проявляти творчість та готувати авторські страви. На завершальному етапі навчання майбутні кухарі складають підсумковий іспит, на якому готують певну страву впродовж визначеного проміжку часу. Отримавши диплом кваліфікованого кухаря, учні мають можливість працювати кухарями, викладачами, консультантами в галузі ресторанного господарства [9]. Крім кулінарних шкіл, у Парижі знаходиться Інститут готельного менеджменту, класи якого імітують ресторанну кухню. Великим авторитетом користується школа при ресторані «Максим» – Academie Internationale Maxim's de Paris [8].

Відповідно до постанови Федеральної служби з економічних питань професійного навчання професійні школи для підприємств громадського харчування та готельного господарства у Відні здійснюють підготовку майбутніх кухарів протягом 3-х років. Згідно з навчальним планом загальна кількість годин на підготовку кухарів становить – 1080. Навчальні програми містять різні аспекти з технології приготування їжі, використання устаткування підприємств харчування, фізіології харчування, санітарії та гігієни.

Майбутні кухарі Австрії вивчають обов'язкові предмети та предмети за вибором. До обов'язкових предметів віднесені: політична освіта (80 год.), Німеччина та комунікації (40–100 год.), професійна мова (40–100 год.), друга професійна іноземна мова (80 год.), ведення розрахунків, економіка (180 год.), дієтологія (80 год.), продукти харчування та меню клієнта (120 год.), організація і туризм (80 год.), практичні роботи (320 год.). На вибір учням пропонують такі предмети: релігієзнавство, сучасна іноземна мова, фізичні вправи, виноробство, творча кулінарія. Виробниче навчання здійснюється в умовах виробництва [14].

Одним із провідних кулінарних закладів Італії є Італійський кулінарний інститут для іноземців (Italian Culinary Institute for Foreigners). Семінари і практичні



заняття в ньому проводять ресторани критики та відомі шеф-кухарі. Заняття присвячені не тільки кухні, але й італійській історії, культурі, мові – усьому, що пов'язане з продуктами та винами. Навчальна програма розподілена на дві частини: перших два місяці вивчається теорія в мальовничому замку Асті, наступні чотири місяці учні застосовують отримані знання у найкращих ресторанах Італії. Після успішного завершення навчання учні отримують диплом, а ті, що не склали іспити, отримують сертифікати про участь у програмі [12].

Отже, проведений аналіз європейського досвіду свідчить, що навчання майбутніх кухарів у Франції, Австрії, Італії здійснюється за дуальною системою навчання (Duales Studium). Згідно з цією системою учні одночасно отримують теоретичні знання в навчальному закладі (1–2 дні на тиждень), а практичні уміння та навички – на виробництві (3–4 дні на тиждень). Метою навчання за дуальною системою є орієнтування учнів на професійну підготовку, яка надає кваліфікацію і компетенції, необхідні для практичної діяльності у мінливому світі [15, с. 25]. У межах дуальної системи структура професійної підготовки майбутніх кухарів у різних європейських країнах характеризується неоднорідністю та складністю.

Однак найбільша кількість кулінарних шкіл розташована у США, оскільки кулінарна галузь є однією з потужних у промисловості цієї країни, і станом на 2014 рік у ній працювало близько 13,5 мільйонів робітників [13].

Кулінарну освіту в США можна здобути на базі загальноосвітніх шкіл, що пропонують програми професійного навчання, так звані Програми кар'єрного зростання і технічної освіти (Career and Technical Education). Концепція професійної освіти кухарів містить програму курсів і спецкурсів, які дозволяють учням підготуватися до професійних робіт із кулінарії. Навчання триває не менше двох років середньої та двох років професійної освіти, після закінчення яких випускникам видається професійний сертифікат або присуджується ступінь молодшого фахівця в кулінарній галузі. Майже половина загальноосвітніх шкіл країни пропонує такі програми професійного навчання.

Професійні школи (Post Secondary Trade School) надають освіту учням старшого віку, які хочуть розвиватися або змінити свою кар'єру. Термін навчання в кулінарних школах значною мірою залежить від особливостей закладу і навчальних планів та програм, розрахованих, як правило, на два роки. Навчальні плани містять практичний і теоретичний компоненти. Згідно з дворічними програми учні здобувають основи знань, уміння та навички, пов'язані з безпекою харчових продуктів, санітарією і гігієною, технологією приготування їжі, плануванням меню та ін. Зміст чотирирічних програм доповнений темами з приготування їжі на велику кількість порцій, спеціалізованих методів приготування їжі, особливостей приготування страв регіональних і національних кухонь тощо. Надзвичайно важливим фактором вважаємо те, що стажування на робочому місці кухаря є невід'ємною частиною програми практичного компоненту. В окремих кулінарних школах та програмах передбачене оплачуване стажування учнів [10].

У школі Дорсі кулінарного мистецтва в Мічигані розроблена річна програма навчання майбутніх кухарів. Учні школи вивчають такі предмети: основи кулінарної майстерності, основи харчування, фірмові страви, регіональна, міжнародна кухня, сервіс у харчуванні. Практичне навчання проходить на території школи в наявних кафе, ресторанах, в умовах реального виробництва. Після завершення навчання учні складають іспит та отримують сертифікат [11].



Отже, до переваг навчальних програм кулінарних шкіл США можна віднести гнучкість внутрішніх структурних модулів, що дозволяє навчати учнів з урахуванням останніх досягнень науки і техніки, а також міждисциплінарний підхід до засвоєння знань та написання проектів, який сформувався в результаті надання учням свободи вибору предметів (в межах необхідного мінімуму кредитних / залікових одиниць). Загальною рисою професійно-практичної підготовки кухарів у європейських країнах та США є її організація не в навчальних майстернях, а в сучасних ресторанах, барах та кафе, тобто в умовах реального виробництва. Така організація підготовки забезпечує широку професійну компетентність майбутніх кухарів, набуття учнями знань та вмінь, необхідних для професійної діяльності. При цьому усувається основний недолік традиційних систем професійного навчання пострадянських країн – розбіжність між теорією і практикою.

ВИСНОВКИ

У ході аналізу зарубіжного досвіду підготовки майбутніх кухарів у європейських країнах та США виявлено, що вона переважно орієнтована на концепцію неперервної професійної освіти і є варіативною, багатоступеневою, широкопрофільною, максимально наближеною до потреб виробництва. Орієнтація програм підготовки кухарів на ринок праці створює високу мотивацію отримання знань та набуття навичок в учнів, гарантує високий відсоток працевлаштування випускників.

Щодо досвіду підготовки кухарів у країнах Східного партнерства (Російська Федерація, Республіка Білорусь, Республіка Казахстан), вона перебудовується відповідно до освітніх стандартів на компетентнісній основі. Водночас вітчизняна професійна підготовка кухарів, що базується на чинному освітньому стандарті, потребує переходу на компетентнісну основу.

Отже, аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх кухарів у зарубіжних країнах показує, що кожна країна має свої особливості в організації навчання. Вважаємо, що врахування кращого зарубіжного досвіду щодо професійної підготовки майбутніх кухарів, впровадження інноваційних підходів в організації навчання фахівців галузі ресторанного господарства дозволить нашій країні значно підвищити ефективність професійної підготовки кухарів.

Подальші наукові розвідки будуть проводитися спрямовані на виявлення шляхів імплементації кращого зарубіжного досвіду в практику вітчизняної професійної освіти кухарів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт професійно-технічної освіти ДСПТО 5122-НО.55.3. 5-2007. Професія «Кухар», кваліфікація: 3, 4, 5, 6 розряди [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.file:///C:/Users/Admin/Downloads/dergstandkuhar.pdf>.
2. Мумрикова Г. Увидеть Париж и... поучиться? / Г. Мумрикова // Питание и общество. – 2001. – № 4. – С. 15–16.
3. Образовательный стандарт профессионально-технического образования Республики Беларусь по специальности 3-91 01 51 «Общественное питание» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.pravo.by/document/?guid=3961&p0=W21631096p>.
4. Проект професійного стандарту «Кухар» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ipq.org.ua/ua/news/83>.
5. Профессия, которая кормит [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.votpusk.ru/edit/text1.asp?ID=99>.



6. Типовой учебный план технического и профессионального образования специальности 0508000 – Организация питания. Утвержден приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 15 июня 2015 года № 384 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://agartu.com/index.php?newsid=806>.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по профессии 260807.01 Повар, кондитер [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70346158/#ixzz4YJtmpIюс>.

8. Academie Internationale Maxim's de Paris [Electronic resource]. – Mode of access : <http://maxims-de-paris.com/fr/>.

9. Cuisine programmes and courses. Le Cordon Bleu Paris [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.cordonbleu.edu/paris/cuisine-programmes/en>.

10. Culinary Career and Education Overview [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.trade-schools.net/culinary/#article>.

11. Dorsey Culinary Academy in Michigan [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.dorsey.edu/dorsey-culinary-academy/>.

12. Italian Culinary Institute for Foreigners [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.icif.com/en/>.

13. National Restaurant Association [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.restaurant.org/Home>.

14. Verordnung des Bundeswirtschaftlicheangelegenheiten die berufsausbildungim Lehrberuf Koch (Koch-Ausbildungsordnung) [Electronische Ressource]. – Art des Zugriffs : <http://www.bsgg.at/start/lehrberufe/kochkochin/>.

15. Vocational Education and Training in Germany. Short description/ U. Hippach-Schneider, M. Krause, K. Woll. – Luxembourg : Office for Official Publication of the European Communities, 2007. – 87 p.



УДК 373.62(73)

ГРИНА АНДРОЩУК, кандидат педагогічних наук, доцент
Хмельницький національний університет
Адреса: вул. Інститутська, 11, Хмельницький, 29016, Україна
E-mail: lemen77@ukr.net

ІГОР АНДРОЩУК, кандидат педагогічних наук, доцент
Хмельницький національний університет
Адреса: вул. Інститутська, 11, Хмельницький, 29016, Україна
E-mail: lemen77@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЛЬЩІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано важливість вивчення зарубіжного досвіду з метою підвищити ефективність підготовки вчителів в умовах вищого навчального закладу. Розглянуто особливості підготовки вчителів трудового навчання в Польщі та Великій Британії. Особливу увагу приділено висвітленню напрямів підвищення рівня професійної компетентності вчителів під час навчання у вищому навчальному закладі та після його завершення. Зосереджено увагу на вимогах до вчителя трудового навчання. Зазначено, що, крім вимог до рівня професійної підготовки, майбутній фахівець має дотримуватися моральних норм, уміти взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, володіти інформаційно-комунікативними технологіями. З'ясовано кваліфікаційні категорії вчителів у Польщі та моделі й освітні маршрути підготовки вчителів трудового навчання у Великій Британії. На основі узагальнення результатів дослідження визначено основні цикли професійних дисциплін підготовки вчителів трудового навчання у Великій Британії. Розглянуто роль педагогічної практики у підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності. Встановлено, що значна кількість годин відводиться на практичну підготовку студентів і формування необхідних умінь та навичок на базі шкіл під час проходження педагогічної практики. Визначено умовні етапи практичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: вчитель трудового навчання, педагогічна взаємодія, професійна підготовка, кваліфікація вчителя, модель підготовки, освітній маршрут, програма підготовки, навчальний заклад, навчально-виховний процес.

ВСТУП

Реформування середньої освіти вносить відповідні корективи у професійну підготовку усіх учителів, зокрема й трудового навчання. Сучасні підходи у галузі освіти потребують підготовки майбутнього вчителя трудового навчання як фахівця, здатного налагоджувати взаємодію з іншими учасниками навчального процесу: співпрацювати з учнями, батьками та своїми колегами; залучати учнів до творчого процесу створення оригінальних і функціональних виробів під час урочної та позаурочної діяльності; використовувати інноваційні технології навчання, орієнтовані на гармонійний розвиток особистості кожного вихованця та його професійне самовизначення. Крім



того, активна інтеграція України в європейський простір вимагає перегляду змісту і технологій підготовки педагогів як гарантів підготовки підрастаючого покоління. Адже саме від їхньої готовності до педагогічної діяльності, професійної компетентності залежить ефективність підготовки майбутніх фахівців. Тому постає потреба вивчати зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів трудового навчання на прикладі Польщі та Великої Британії з метою його аналізу та визначення основних напрямів удосконалення національної системи освіти.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає в узагальненні досвіду підготовки вчителів трудового навчання у Польщі та Великій Британії для його впровадження в систему вітчизняної освіти.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень свідчить про значний інтерес науковців, дослідників до підготовки педагогів в інших країнах. Зокрема, висвітлення зарубіжного досвіду підготовки вчителів у різних зарубіжних країнах знайшло своє відображення в науковому доробку вітчизняних дослідників: у Великій Британії – Н. Авшенюк, Ю. Кіщенко, А. Парінов, О. Стельмашук; у Франції – Б. Вульфсон, М. Скоробогатова; у Німеччині – Т. Коваль, Г. Лук'янюк, О. Родіна; у США – І. Гавриш, Т. Капелюшна, Я. Колибаб'юк, Т. Кошманова, Ю. Красильник, Р. Роман; у Польщі – К. Біницька, Р. Монько, Р. Пасічник, С. Фрейман та ін. Однак недостатня увага приділена вивченню зарубіжного досвіду підготовки вчителів трудового навчання, зокрема у Польщі та Великій Британії.

Під час теоретичного опрацювання означеної проблеми було використано комплекс таких теоретичних методів дослідження: пояснювально-аналітичний метод із використанням аналізу та синтезу результатів наукових досліджень щодо підготовки майбутніх учителів трудового навчання; методи узагальнення та систематизації – для висвітлення особливостей професійної підготовки вчителів та формулювання висновків.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Враховуючи територіальну близькість та значну кількість українських студентів, які здобувають освіту в Польщі, виникає потреба у вивченні досвіду підготовки майбутніх вчителів трудового навчання саме у цій країні.

Проблеми підготовки вчителів трудового навчання та технологій (техніки) у Польщі висвітлено в дослідженнях таких польських науковців, як З. Дамбровський, В. Зажецька, А. Маршалек, Т. Новацький, Р. Польни, Х. Поханке, В. Фурманек, С. Шаек та інші. Всі науковці сходяться на думці, що вчитель техніки має володіти ґрунтовними психолого-педагогічними, технічними знаннями та вміннями. Для забезпечення студентам можливості працевлаштуватися не лише в галузі освіти, а й наукового адміністрування, господарства, промисловості здійснюється комплексна підготовка майбутніх фахівців. Однак підготовка триває не тільки у вищому навчальному закладі, а й після його завершення: під час стажування у досвідчених учителів, у процесі професійного самовдосконалення.

Високий рівень професійної компетентності сприяє переміщенню вчителя за рівнями професійного зростання з відповідним підвищенням заробітної плати: учитель-стажист; контрактний учитель; призначений учитель; дипломований учитель; професор освіти – почесне звання [8, с. 123–133]. Згідно зі Статутом вчителя розрізняють такі кваліфікаційні категорії: вчитель-стажер; контрактний учитель; штатний учитель і



кваліфікований учитель; заслужений учитель, який може отримати диплом почесного професора освіти [7]. Перехід учителя з одної кваліфікаційної категорії в іншу свідчить про його професійне зростання та підвищення рівня професійної майстерності.

Загалом підготовка і вдосконалення вчителя техніки у Польщі підпорядковано принципу «доповнення – поглиблення – актуалізація». При цьому акцент робиться на інтеграції технічного та інформативного складників змісту підготовки вчителя техніки. Важливе значення також має дослідницько-пошукова діяльність студентів під час навчання, активізація їхньої самостійної роботи та практична спрямованість професійної підготовки. Тому навчальний процес будується таким чином, щоб не перенавантажувати студента і дати йому можливість самостійного вибору напрямів самовдосконалення.

Результати аналізу навчальних планів підготовки вчителів техніки свідчать про індивідуалізацію навчання, забезпечення можливостей самостійного вибору навчальних дисциплін для вивчення, відведення значної кількості годин на самостійну роботу. Необхідно відзначити наявність так званої індивідуальної опіки викладачем навчальної діяльності студентів. Це дозволяє реалізовувати особистісно-орієнтований підхід у підготовці майбутніх учителів трудового навчання. Тому важливо, щоб викладач вищого навчального закладу був здатний налагоджувати педагогічну взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу.

Особливе місце у професійній підготовці майбутніх учителів техніки відводиться організації педагогічної практики. Майбутній фахівець має оволодіти не лише уміннями й навичками організації, здійснення навчально-виховного процесу, контролю його результатів із метою корегування своїх дій, а й взаємодіяти з колегами, учнями, їхніми батьками під час практики. Орієнтовно тривалість педагогічних практик становить вісім тижнів. Однак залежно від навчального закладу вона може передбачатися на першому або на другому курсах [1, с. 167–170].

Реформування освіти в Польщі внесло відповідні зміни щодо вимог до вчителя техніки та випускників вищого навчального закладу. Майбутній вчитель техніки має бути здатним раціонально враховувати умови школи в організації навчально-виховного процесу, вміти розробляти й реалізовувати власну дидактичну стратегію на міждисциплінарній основі, організовувати та скеровувати пізнавальну діяльність учнів, створювати належні умови для творчості учнів [4].

Зауважимо, що однією з вимог до педагога є дотримання особистістю принципів моралі, уміння знаходити компроміс [6]. Важливо, щоб учитель умів розмовляти з учнями, пізнавати їх і себе, контролювати свої емоції та поведінку; розуміти, що помилки та поразки, яких він допустився у навчально-виховному процесі, є життєвими закономірностями і, лише працюючи над собою, можна їх виправити [5, с. 98].

Цікавим у контексті нашого дослідження є досвід підготовки майбутніх учителів технологій у Великій Британії. Відзначимо комплексний характер підготовки вчителів технологій у цій країні, що відображено у таких документах, як «Стандарт вступу у педагогічну діяльність», «Базові компетенції учителя дизайну і технології». Це пов'язано з особливостями навчального предмета «Дизайн і технологія», який вивчається у школах і поєднує в собі такі складники: технології, традиційні ремесла, види дизайну, інформаційні технології, основи електроніки, домашньої економіки й бізнесу. На вивчення цього предмета в навчальних планах відведено понад 12 % годин на всіх етапах навчання учнів у школі.



Викладання предмета «Дизайн і технологія» базується на проєктній технології та передбачає активне залучення учнів до дослідницької діяльності у ході проведення експериментів, вирішення проблемних ситуацій і має інтегрований характер. Це, в свою чергу, вимагає відповідної підготовки вчителя технологій, який повинен навчати учнів не просто працювати ручним інструментом, а й виготовляти якісну продукцію, попередньо спроектувавши її та спланувавши етапи її виробництва, базуючись на розумінні взаємозв'язку технологічної, екологічної та естетичної систем. Також учень має контролювати цей процес із метою подальшої оцінки його ефективності і якості виробу. Тому однією з вимог до вчителя технологій є його готовність до педагогічної взаємодії, адже лише співпраця дозволяє залучити учнів до творчої діяльності, реалізувати індивідуальну траєкторію навчання для кожного учня, залучити до додаткових занять та заходів із предмета «Дизайн і технологія» і співпраці з позашкільним навчанням (практика на міні-підприємствах).

Узагальнивши досвід підготовки вчителів Великої Британії, виділяємо три моделі фахової підготовки вчителів технологій: паралельна, послідовна й альтернативна. Розглянемо зміст кожної.

Паралельна модель забезпечує підготовку вчителів технологій першого та другого рівнів (KS 1, KS 2, 5 – 11 років) у педагогічних коледжах. Вона є найбільш поширеною у вищих навчальних закладах Великої Британії. Навчання за цією моделлю протягом трьох років дозволяє отримати ступінь бакалавра наук.

Навчання за послідовною моделлю здійснюється в художніх і технічних педагогічних коледжах, класичних університетах на педагогічних відділеннях. Після завершення навчання випускник отримує «Сертифікат післядипломної освіти».

Альтернативна модель фахової підготовки передбачає реалізацію таких інноваційних програм, як дистанційне навчання, програми гнучких модулів, швидкого шляху, зареєстрованих учителів [3, с. 13].

У межах реалізації визначених моделей система професійної підготовки містить різні освітні маршрути, за якими можна отримати відповідну професію. Зокрема, це такі:

1. Отримання спеціального сертифіката (Postgraduate Certificate in Education – PGCE) переважно в університетах. Термін навчання 1 рік.

2. Отримання ступеня бакалавра в галузі освіти (Bachelor of Education), що, в свою чергу, дозволяє здобути кваліфікацію вчителя. Термін навчання 3–4 роки.

Необхідно зазначити також про наявність різних альтернативних програм для підготовки педагогів. Наприклад, до таких програм можна віднести:

1) підготовку вчителів технологій на базі шкіл (School Centred Initial Teacher Training – SCITT), які забезпечують активну співпрацю різних ланок освіти з урахуванням сучасних тенденцій;

2) «Швидкий маршрут» (The Fast Track programmes), що дозволяє отримати кваліфікацію вчителя для здобувачів університетів;

3) підготовку вчителів технологій без відриву від професійної діяльності (Employment-based routes), яка передбачає належну підготовку у відповідній галузі для людей віком від 24 років [2, с. 112].

Саме наявність великої кількості різноманітних освітніх програм, спрямованих на підготовку за різними траєкторіями, дозволяє врахувати індивідуальні особливості студентів та розкрити їхній творчий потенціал.

Підготовка вчителів технологій у вищих навчальних закладах Великої Британії базується на формуванні практичних умінь та навичок особистісного і професійного



самовдосконалення. Загалом підготовка цих фахівців передбачає вивчення основних чотирьох циклів дисциплін:

- 1) дисципліни професійного спрямування;
- 2) дисципліни педагогічного спрямування;
- 3) дисципліни, що забезпечують формування практичних навичок викладання;
- 4) педагогічна практика у школі.

При цьому головна увага зосереджена на педагогічній практиці, на яку виділяється близько 25 % часу загального навантаження, як важливого складникового підготовки педагога. Професійна підготовка вчителів характеризується тісною взаємодією шкіл із вищими навчальними закладами. Проходження педагогічної практики відбувається поетапно: 1) початковий; 2) вступ до фахової діяльності; 3) професійне зростання; 4) узагальнення та систематизація набутого досвіду; 5) професійне становлення вчителя. Студент має змогу під час практики відвідувати декілька шкіл та отримати оцінку своїх досягнень класним керівником, тьютором і ментором. Саме триєдиний взаємозв'язок студента з тьютором і ментором дозволяє надати педагогічній практиці характеру цілісності та завершеності, тим самим підвищуючи її ефективність [3, с. 15]. При цьому велика увага приділена індивідуально-типологічним та особистісним якостям і характеристикам майбутнього учителя.

Для професійного зростання вчителя важливо, що із закінченням вищого навчального закладу його підготовка не завершується, так як існують різнопланові програми підготовки дипломованих фахівців.

ВИСНОВКИ

Таким чином, вивчення досвіду підготовки майбутніх вчителів трудового навчання у Польщі та Великій Британії дозволяє стверджувати, що до рівня їхньої професійної компетентності та особистісних якостей встановлено високі вимоги. Професійна підготовка не завершується після закінчення вищого навчального закладу, а триває протягом усього професійного життя. З'ясовано, по-перше, що підготовка вчителів трудового навчання здійснюється комплексно з метою розширення можливостей подальшого працевлаштування. По-друге, значну роль у психолого-педагогічній та практичній підготовці майбутніх фахівців відведено педагогічній практиці. По-третє, визначено тісну співпрацю між школами та вищими навчальними закладами. По-четверте, для підвищення ефективності професійної підготовки вчителів трудового навчання освітній процес реалізується на особистісно-орієнтованому підході, який дозволяє врахувати індивідуальні особливості кожного студента та сприяти розвитку його творчості.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в аналізі змісту підготовки вчителів трудового навчання за кордоном та визначенні основних напрямів проектування змісту підготовки фахівців у вітчизняній системі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Монько Р. М. Підготовка майбутнього вчителя «техніки» у Республіці Польща [текст] / Р. М. Монько // Трудова підготовка учнів та студентів. – Наукові записки. – Серія: Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 167–170.
2. Орехова Е. Я. Подготовка учителей в современной Европе : учеб. пособие / Е. Я. Орехова, Л. Н. Полунина. – Тула : Изд-во Тульского. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2007. – 182 с.



3. Стельмашук О. З. Підготовка майбутніх учителів дизайну і технології у вищих навчальних закладах Великої Британії : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. З. Стельмашук. – Тернопіль, 2012. – 20 с.
4. Brodziński T. Edukacja ogólnotechniczna w szkołach ogólnokształcących / T. Brodziński, G. Rua. – Zielona Góra : Praca zawód rynek pracy, 2002. – 210 s.
5. Frejman M. O rozwijaniu refleksyjnej postawy przyszłych nauczycieli / M. Frejman, S. Frejman // [w:] Nauczyciel w świecie współczesnym; pod red. B. Muchacka, M. Szymański. – Kraków, 2008. – 186 s.
6. Jakowicka M. Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji / M. Jakowicka; red. W. E. Koziol, E. Kobylecka. – Warszawa : Wyd. Eurydice, 2008. – 219 s.
7. Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r. – Poznań : Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa, 2008. – 52 s.
8. Kwiatkowski S. Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki / S. Kwiatkowski. – Warszawa : IBE, 2001. – 153 s.



УДК 378.147

ОКСАНА ТОВКАНЕЦЬ, кандидат педагогічних наук, доцент
Східно-європейський слов'янський університет
Адреса: вул. Гагаріна, 42-1, м. Ужгород, 88011, Україна
E-mail: tovkanecksana@rambler.ru

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ЦЕНТРАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема формування професійної компетентності менеджерів освіти у контексті євроінтеграційних освітніх процесів. Теоретично обґрунтовані особливості компетенцій менеджера освіти та напрями формування професійної підготовки керівників освітніх установ за мотиваційною, когнітивною та метакогнітивною сферами. Проведено аналіз студійних програм вищих навчальних закладів центральноєвропейських країн, які засвідчують комплексний підхід до формування професійних компетенцій менеджерів освіти. Виявлено особливості підготовки фахівців на спеціалізованих акредитованих курсах для керівників шкіл і шкільних установ за спеціальністю «Управління в школі» в Центрі додаткової освіти педагогічного факультету Університету в Оломоуці; фахівців з освітнього менеджменту на рівні бакалаврату в рамках навчальної програми «Спеціалізація в педагогіці» напрямку «Освітній менеджмент» у Карловому університеті (м. Прага); у рамках Проекту Європейського соціального фонду «Розвиток компетентності управлінських кадрів у школах і навчальних закладах Градця Кралового – Модель професійної освіти», реалізований у Краловоградському краї (Чехія). Зроблено висновок, що у вищих навчальних закладах центральноєвропейських країн зосереджується увага на розвиток компетентностей як педагогічного, так і управлінського характеру. Підкреслено, що поглиблення змісту навчання, осучаснення предметів дасть змогу формувати мислення і дії менеджера освіти як всебічно освіченого фахівця, що зуміє впоратися із завданнями, які перед ним ставлять, використовуючи свій освітній та інтелектуальний потенціал.

Ключові слова: професійна підготовка, менеджер, освітній менеджмент, європейський освітній простір.

ВСТУП

Мистецтво управління людьми, управлінська культура стають вирішальними чинниками, що забезпечують успіх соціально-економічних змін. Сьогодні гостро постає потреба в адміністраторах, виконавцях, генераторах творчих ідей, керівниках-професіоналах, які спроможні нести відповідальність за стан справ на підприємстві, в організації чи установі та забезпечувати їхній прогресивний розвиток. Діяльність керівників системи освіти в умовах розвитку ринку освітніх послуг набуває низку нових функцій, із-поміж яких формування колективу, побудова своєї роботи з огляду на отримання кінцевого результату, організація привабливого освітнього середовища. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст. першочерговими завданнями є удосконалення системи управління освітою, налагодження



високопрофесійного, наукового, аналітичного, демократичного та відкритого ухвалення управлінських рішень. Сучасному суспільству потрібен компетентний керівник, готовий до управлінської і дослідницької діяльності й професійного самовдосконалення. Важлива роль у цьому аспекті відводиться підготовці фахівців з освітнього менеджменту.

Для національної освіти корисним стає врахування зарубіжного досвіду професійного становлення фахівців у цій галузі, зокрема їх підготовки в центральноевропейських країнах, що зумовило предмет нашого дослідження.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Здійснити аналіз студійних програм підготовки спеціалістів у центральноевропейських країнах та визначити їхню роль у формуванні професійної компетентності фахівців з освітнього менеджменту.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки управлінців освітньої установи в Україні досліджували вітчизняні педагоги В. Алфімов, В. Бондар, В. Вакулєнко, В. Войчук, Л. Карамушка, О. Касьянова, В. Крижко, В. Луговий, Т. Сорочан, О. Філь, В. Хоменко, Є. Хриков та інші. Значну увагу підготовці менеджерів освіти та підвищенню їхньої управлінської культури приділили зарубіжні дослідники Т. Асман, Е. Бондарєвська, Е. Бекман, Я. Проуха, Л. Славікова, Б. Траффорд, А. Тряпїцина, Г. Халаш та інші. У контексті аналізу професійної підготовки менеджерів освіти враховуємо дослідження з проблем розвитку вищої освіти та порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк, В. Андрущенко, Н. Бідюк, Л. Гриневич, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Пуховська та інші).

У нашому дослідженні ми використали такі методи, як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення з метою вивчення студійних програм, наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців, статистичної інформації.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Дослідники підкреслюють, що в методологічному плані у професійній підготовці менеджерів освіти потрібно враховувати те, що сьогодні на зміну філософії «дії» в управлінні школою приходить філософія «взаємодії», «співпраці», управління «рефлексії». Теорія управління школою суттєво доповнюється теорією менеджменту, яка привертає увагу особистісною спрямованістю, коли діяльність менеджера будується на основі справжньої пошани, довіри до своїх співробітників, створення для них ситуації успіху [2]. Ключовими сферами управління в сучасній школі, за Е. Бекманом та Б. Траффордом, є лідерство, відповідальність перед громадою, ціннісно-орієнтована освіта, співпраця, конкурентоспроможність, дисципліна учнів [1]. Л. Карамушка зазначає, що в теорії освітнього менеджменту існує безліч різних підходів до конструювання моделей компетентності. У найзагальнішому вигляді компетентність – це здібність і готовність виконувати завдання, складник професійної культури, у багатьох аспектах співвідноситься з професійними цінностями [2].

Європейська дослідниця освітніх процесів Т. Асман (Словенія) у праці «Уміння формувати компетенції» визначає такі компоненти формування професійної підготовки керівників освітніх установ [6]:

1. Мотиваційна сфера, яка містить внутрішні і зовнішні чинники сприяння навчанню, оперативними цілями якої є визначення себе як учня (спрямування на цілі, цінності, мотивації); визначення власних можливостей до управлінської діяльності та ставлення до освіти, знань й інформації; чітке визначення власних основних інтересів



(надій і прагнень); створення і підтримка мотивації для навчання (самоповага, позитивне ставлення до навчання, ризик, навчання на помилках); керівництво емоціями (виявлення і стримування негативних емоцій, методи релаксації); розвиток соціальних навичок (робота в команді, лідерські навички, відповідальність за загальну мету, повагу до правил, особисті потреби з урахуванням потреб інших людей); розвиток навичок спілкування; розуміння впливу навколишнього середовища на навчання (сім'я, суспільство).

2. Когнітивна сфера включає в себе пізнавальні та навчальні стратегії. До них належать комплекс навичок, мислення, способи опрацювання інформації, оволодіння успішними стратегіями навчання. Оперативними цілями цієї сфери є: проектування власного середовища навчання і діяльності, розвиток здатності комплексного мислення (пошук інформації та її розуміння, аналіз і синтез, критичне і творче мислення, використання знань у нових ситуаціях), розробка стратегій навчання (дизайн навчання, критерії продуктивності, ємності, зосередження уваги на завданнях вибору правильних стратегій і когнітивної інформації, структурування, обробка інформації).

3. Метакогнітивна сфера включає в себе розробку метакогнітивних стратегій і здатність до метанавчання, моніторингу й управління, самоконтролю процесу навчання на основі аналізу. Оперативними цілями визначено планування власного навчання (мета, зміст, види діяльності, інструменти); проведення моніторингу та оцінки навчання; розуміння процесу навчання (структура, стратегія, порівняння досвіду, пошук причин успіху або невдачі); оцінку здатності, способів і можливостей навчання чи професійної підготовки.

Аналіз наукової літератури та статистичної інформації дає підстави зробити висновок, що студійні програми вищих навчальних закладів центральноєвропейських країн, зокрема Чехії, Словенії, Швейцарії, засвідчують комплексний підхід до формування професійних компетенцій менеджерів освіти.

Так, Центр додаткової освіти педагогічного факультету Університету в Оломовці (Чехія) здійснює підготовку на спеціалізованих акредитованих курсах для педагогічних кадрів управління за спеціальністю «Управління в школі». Цільова група – керівники педагогічного персоналу. Форма організації – комбінована з орієнтацією на е-навчання. Освітня мета – забезпечення знаннями, формування вмінь та навичок слухачів у галузі освітнього менеджменту, кар'єрного зростання педагогічних працівників. Програма підготовки складається з п'яти основних модулів: «Теорія і практика управління освітою», «Нормативно-правове забезпечення», «Економіка та управління фінансами», «Управління навчальним процесом», «Лідерство» [11].

Центр післядипломної освіти педагогічного факультету Університету в Оставі (Чехія) [8] здійснює перепідготовку керівників освітніх установ на курсах із забезпеченням додаткової кваліфікації – «Освітній менеджмент». Зміст підготовки включає п'ять модулів: «Теорія і практика шкільного менеджменту», «Право», «Керівництво», «Економіка і фінансовий менеджмент», «Управління педагогічним процесом». Увага акцентується на вивченні дисциплін менеджерського типу «Концепція сучасного менеджменту» (12 год.), «Функції управління» (12 год.), «Персональний менеджмент та розвиток людських ресурсів» (12 год.) та практичній підготовці. Підсумкова атестація проводиться у формі комплексного іспиту, в який включені питання з усіх модулів, та захисту дипломної роботи. Формами організації навчального процесу є індивідуальні консультації та он-лайн і оффлайн спілкування зі слухачами через систему дистанційного навчання Moodle [8].



Карлов Університет (м. Прага) здійснює підготовку фахівців з освітнього менеджменту на рівні бакалаврату в рамках навчальної програми «Спеціалізація в педагогіці», за напрямом «Освітній менеджмент» [10].

Навчальний план за цим напрямом містить дисципліни:

– нормативні: «Вступ до освітнього менеджменту», «Теорія і практика освітнього менеджменту», «Вступ до управління педагогічним процесом», «Економіка освіти», «Фінансовий менеджмент», «Основи права», «Трудове й освітнє право», «Практика з управління», «Практикум із формування управлінських навичок», «Управління педагогічним процесом», «Управління людськими ресурсами», «Самоврядування», «Бізнес і корпоративне управління», «Комунікації в освітньому процесі», «Презентаційна та комунікаційна діяльність», «Управління навчальним процесом», «Управління економічними процесами в школі», «Актуальні правові проблеми школи», «Методологія наукових досліджень», окремі модулі «Підготовка бакалаврської роботи», «Підготовка до державної атестації» та інші;

– вибіркові: «Актуальні проблеми освітнього менеджменту» (15 кредитів), курс, який розподіляється на декілька частин, як правило – на п'ять (по три кредити на окрему дисципліну). Наприклад, одна із частин (3 кредити) – на вивчення тематичних напрямів «Закон про освіту» в дії», «Рекомендації з первинної профілактики соціально-патологічних явищ, дітей, школярів та студентів у школах і освітніх установах», «Правила роботи для співробітників шкіл», «Практичні аспекти «Закону про зайнятість» у галузі освіти» тощо. З метою обміну досвідом обов'язковим є проведення круглого столу. Компонентами державної атестації є складання комплексного іспиту та захист дипломної роботи.

Метою проекту «Розвиток компетентності управлінських кадрів у школах і навчальних закладах Кралове Градця – модель професійної освіти» [9], що реалізовується в університеті Градец Кралов, є забезпечення професійної менеджерської підготовки керівників шкіл і навчальних закладів та потенційних кандидатів на керівні посади в цих установах. Навчання здійснюється на основі восьми навчальних модулів, які включають у себе теоретичну підготовку, практичні заняття та стажування в національних і міждержавних освітніх установах, а також за кордоном. Результатом проекту є формування ключових компетенцій, необхідних в управлінській діяльності керівника освітньої установи чи підрозділу: *організаторських* (проекування організаційної структури освітньої установи, делегування повноважень, уміння передбачати необхідність організаційних змін, організаційне управління документацією школи, здійснення стратегічного планування); *маркетингових* (уміння визначати концепцію і зміст шкільного маркетингу, здійснювати аналіз зовнішнього і внутрішнього середовища освітньої установи, інформаційної системи шкільної освіти, забезпечувати зв'язки з громадськістю, здійснювати оцінку діяльності школи); *менеджерських* (визначення стратегії і тактики управління; здійснення управління розвитком, знання особливостей управління освітньою установою); *управлінських* (вироблення культури ухвалення рішень, застосування методів ухвалення рішень, визначення ознак та принципів ефективного управління, основних типів і форм контролю, управління надзвичайними ситуаціями); *етичних* (знання етичних норм, правил особистісної етичної поведінки та ділової етики, професійних етичних кодексів, інституціоналізації управлінської етики, кодексу менеджера з питань етики, соціальної відповідальності менеджера); *культурних* (знання елементів корпоративної культури її розвитку).



Варто звернути увагу на підготовку фахівців на рівні магістерської програми, що здійснюється в галузі інституційного розвитку й освітнього менеджменту у Відкритому університеті в Швейцарії [12].

Мета студійної програми: підготовка фахівців у сфері організації діяльності освітніх установ.

Студійна програма забезпечує майбутніх менеджерів освіти знаннями з розробки інноваційних методів управління та впровадження їх у практичну діяльність, вміннями проведення наукових досліджень та можливості реалізації результатів дослідження в освітній і управлінській діяльності.

Зміст підготовки забезпечують навчальні модулі: інституціалізація управлінської діяльності в освітній галузі; організація системи післядипломної освіти; інформація й управління знаннями; міжнародна система маркетингу; управління і контролінг фінансових ресурсів; управління людськими ресурсами; стратегічний менеджмент; управління проектами; стратегія управління змінами. Випускники, які завершили курс підготовки, повинні продемонструвати можливості застосування своїх знань у межах мультидисциплінарного контексту, що пов'язано з менеджментом освіти; виявляти здатність до аналізу управлінської інформації з урахуванням соціально-етичних аспектів; проектувати освітній процес; прагнути до постійного самовдосконалення, самоосвіти та навчання впродовж життя [7].

Студійні програми в центральноевропейських країнах забезпечують підготовку фахівців з освітнього менеджменту згідно з Європейським стандартом, які повинні знати сучасні концептуальні теорії у сфері освітнього менеджменту; наукові підходи, наукові школи, методологію, теорію і напрями розвитку освітнього менеджменту. Кваліфікаційними характеристиками випускників студійних програм є сформовані спеціалізовані вміння, які включають у себе критичний аналіз, інтерпретацію й оцінку складної інформації, концепцій і теорій, а також інтеграцію знань із різних галузей для проведення наукових досліджень, зокрема й стратегічного характеру, здійснення інновацій і створення нових знань і процесів; вміння вибирати і використовувати необхідні методик і підходи, критично оцінювати дії, методи, результати та їхні короткострокові і довгострокові наслідки [7], особистісними характеристиками фахівця з менеджменту освіти є відповідальність за розробку процесів педагогічної діяльності; високий ступінь самостійності; ініціювання та керівництво виконанням складних завдань і процесів, відповідальність за розвиток знань у сфері професійної діяльності й керівництво і оцінка діяльності інших; прагнення до організації і планування підготовки фахівців з освітнього менеджменту; участь у плануванні та розподілі ресурсів.

ВИСНОВКИ

Вивчення досвіду з формування професійної компетентності менеджерів освіти в центральноевропейських країнах засвідчує актуальність проблеми щодо розвитку освітнього процесу на початку XXI століття. У вищих навчальних закладах центральноевропейських країн зосереджується увага на розвитку компетентностей як педагогічного, так і управлінського характеру. Поглиблення та осучаснення змісту навчання у вищих навчальних закладах України дасть змогу формувати мислення і дії менеджера освіти як всебічно освіченого фахівця, що зуміє впоратися із поставленими завданнями, використовуючи інноваційні підходи. Врахування світового досвіду для вітчизняної системи освіти буде важливим у контексті інтегрування в систему європейської вищої освіти, оскільки забезпечить розуміння професійної підготовки фахівців з освітнього менеджменту.



Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі застосування педагогічних та інформаційних технологій для забезпечення ефективності професійної підготовки менеджерів освіти на національному та міжнародному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демократичне врядування в школах / [Е. Бекман, Б. Траффорд]; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. – К. : НАДУ, 2009. – 100 с.
2. Карамушка Л. М. Формування конкурентоздатної управлінської команди / Л. М. Карамушка, О. А. Філь. – К. : Інкос, 2007. – 268 с.
3. Сазоненко Г. С. Освіта майбутнього / Г. С. Сазоненко. – Харків : Основа, 2008. – 368 с.
4. Халаш Г. Управління школами і освітніми системами в епоху різноманіття: Документ підготовлений для 21-ї сесії Постійної конференції Міністрів освіти європейських країн з питань міжкультурної освіти / Г. Халаш. – Будапешт, 2003.
5. Хоменко В. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Франції: дис. к. пед. н. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / В. В. Хоменко. ДНУ, 2011. – 227 с.
6. Ažman T. Kompetenca učenje učenja [Elektronický zdroj]. – Režim pristupu : arhiv.acs.si/ucna_gradiva/UZU_MI-Kompetenca_ucenje -Azman-april.pdf.
7. National Framework for Qualifications and Other Learning Reports of the Ministry of Education 2009: 24 [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.oph.fi/download/121526_NQF-muistio_EN_02_10.pdf.
8. Ostravská univerzita – pedagogická fakulta centrum dalšího vzdělávání. Přijímání do vzdělávacích programů a kurzů ve studijním roce 2017 -2018 [Elektronický zdroj]. – Režim pristupu : <http://www.osu.cz/index>.
9. Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královéhradeckého kraje. Modul A: Školský management v praxi [Elektronický zdroj]. – Režim pristupu : <http://www.cvkhk.cz/staticpages>.
10. Studijní plány – Karolinka [Elektronický zdroj]. – Režim pristupu : <http://www.pedf.cuni.cz/PEDF-216.html>.
11. Studium pro ředitele škol a školských zařízení UO [Elektronický zdroj]. – Režim pristupu : <http://dokumenty.osu.cz/pdf/czv/programy-kurzy-pdf-czv.pdf>.
12. The Open University Of Switzerland [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.masterstudies.com/universities/Switzerland/AB>.



УДК 371.13:811.111(410)(048)

ОЛЬГА БЕРЛАДИН, здобувач
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
Адреса: проспект Волі, 13, м. Луцьк, 43000, Україна
E-mail: ola.lutzk@hotmail.co.uk

**ВАГОМІСТЬ ІДЕЙ БРИТАНСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ
КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ
В МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ В УКРАЇНІ**

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкових шкіл Великої Британії кінця ХХ – початку ХХІ століття в умовах євроінтеграції, аналізуються пріоритети розвитку, обґрунтовуються можливості та шляхи використання ідей британського досвіду в підготовці вітчизняних учителів загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня сільської місцевості, серед яких провідними визначено розробку єдиної системи стандартів професійної підготовки і діяльності вчителя в контексті загальних, інтегрованих вимог до його компетентності, вмінь учителів керувати своєю педагогічною та навчальною діяльністю учнів; модернізацію змісту професійної підготовки педагогів; забезпечення неперервності професійної підготовки вчителів початкової школи, тісної співпраці з університетами, школами та місцевими органами освіти тощо. Результати теоретичного пошуку засвідчують, що розвиток початкової школи Великої Британії завжди був і залишається провідним чинником модернізації професійної підготовки вчителів. Підкреслюється, що Велика Британія реалізувала власний національний підхід до модернізації професійної підготовки вчителів початкової школи з урахуванням загальноєвропейських інтеграційних процесів і змін. Педагогічна освіта Великої Британії має вагомий досвід поєднання традиційного та інноваційного в ході сучасного реформування цієї галузі, оновлення організаційно-змістових засад з урахуванням європейського виміру освіти. Досвід Великої Британії як активної учасниці процесів формування загальноєвропейського освітнього простору з багатою історією, культурними традиціями та інноваційними надбаннями в аспекті професійної підготовки вчителів початкової школи дасть можливість виявити та використати позитивні ідеї для оновлення педагогічної освіти України і представлення її здобутків у європейському освітньому просторі.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, модернізація, стандарти, початкова школа сільської місцевості, Великобританія, євроінтеграція.

ВСТУП

Модернізація педагогічної освіти передбачає необхідність удосконалювати фахову підготовку майбутніх педагогів, здатних компетентно і мобільно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність. На вчителів початкової школи сільської місцевості покладається особлива місія – забезпечити усій дитячій шкільній спільноті можливість «рівного старту»: виявити пізнавальні потреби, інтереси, навчальні можливості, передбачувати труднощі у навчанні, визначити перспективи особистісного розвитку тощо та готувати до наступного етапу освіти.



Очевидні високі вимоги щодо рівного доступу до якості освіти ще не стали нормою для значної частини молодших школярів сільської місцевості, тому необхідними є інноваційні зміни соціально-педагогічних функцій і статусу вчителя, усвідомлення цілісного процесу професійної й особистісної підготовки педагогів через відповідний зміст усіх її складників, зокрема узгодження психолого-педагогічного, методичного, соціокультурного аспектів.

Зауважимо, починаючи з 90-х років ХХ ст., в Україні проводиться структурна перебудова системи вищої освіти, що повною мірою стосується і підготовки вчителів початкових класів. У педагогічних навчальних закладах III і IV рівнів акредитації здійснюється перехід до підготовки фахівців за подвійними спеціальностями, а також підготовки вчителів початкових класів за додатковими кваліфікаціями. Отримання вчителями початкових класів подвійних спеціальностей та додаткових спеціалізацій покликане сприяти забезпеченню початкових шкіл сільської місцевості кваліфікованими педагогічними кадрами. Розширення професійних функцій учителя вимагає додаткових витрат часу, сил, інтелекту.

В умовах загальноєвропейської інтеграції особистість учителя набуває нових характеристик, які тлумачаться експертами як стрижневі вимоги до професії європейського вчителя ХХІ століття. Як зазначається в Комплексі загальних європейських принципів стосовно компетенцій і кваліфікацій учителів, професія вчителя має стати висококваліфікованою, мобільною, базуватися на партнерстві, бути такою, що спонукає навчатися впродовж життя [4].

Професійна підготовка вчителя початкової школи сільської місцевості в Україні в умовах загальноєвропейської інтеграції потребує оновлення і принципових змін. На наше переконання, дослідження освітніх систем розвинених європейських країн, зокрема Великої Британії, яка має вагомий багатовіковий культурний та освітній традиції, досвід успішних реформ шкільництва в сучасних умовах та інноваційні надбання у професійній підготовці вчителя до роботи в початкових школах може стати важливим джерелом модернізації цієї діяльності для національної початкової школи. Дослідження особливостей підготовки вчителів початкової школи Великої Британії в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. дасть можливість виявити та використати позитивні ідеї досвіду для оновлення педагогічної освіти України і представлення її здобутків у європейському освітньому просторі.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – висвітлити ключові аспекти, пов'язані з підготовкою вчителів початкової школи у Великій Британії, з метою наукового обґрунтування, осмислення позитивних ідей із можливістю подальшого плідного використання їх у розбудові єдиного освітньо-інформаційного середовища професійної підготовки вчителів початкової школи сільської місцевості в Україні.

Передусім відзначимо, що питання професійної підготовки вчителя в аспекті інноваційних модернізаційних процесів знайшло відображення в напрацюваннях українських науковців Л. Коваль, О. Комар, Л. Кондрашової, Р. Пріми та ін. Значний досвід вивчення здобутків зарубіжної теорії професійної освіти накопичений такими вітчизняними науковцями, як Н. Бідюк, В. Жуковський, О. Локшина, Л. Пуховська та ін. Провідні напрями теорії та практики професійної підготовки вчителів, сучасні реформи вищої освіти Великої Британії досліджували Н. Авшенюк, М. Базурина, О. Волошина, Л. Поліщук та ін.

Вагомий науковий доробок у теорії та методиці професійної підготовки вчителів у Великій Британії в контексті інтеграційних процесів у Європі належить



таким зарубіжним науковцям, як Т. Бечеру, П. Броудфуду, А. Сокеу, М. Хані, Д. Хартлі та ін.

У процесі наукової розвідки було використано методи класифікації та систематизації наукової літератури для визначення упорної джерельної бази з проблеми дослідження; нормативних документів України та Великої Британії з окресленої проблеми; інтерпретації та узагальнення з метою актуалізації і визначення можливостей та шляхів використання ідей британського досвіду під час професійної підготовки початкової школи сільської місцевості.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Розробка й упровадження сучасних стандартів педагогічної освіти в Україні полягає у створенні умов для досягнення стратегічної мети – підвищення її якості, досягнення нових освітніх результатів для забезпечення подальшого розвитку всіх ланок освіти. Так, Г. Васянович, обгрутовуючи світоглядно-педагогічний складник модернізації підготовки вчителя початкових класів, наголошує, що «стандарт педагогічної освіти не повинен бути засобом фіксації стану педагогічної освіти, а орієнтувати на досягнення нової якості, адекватної сучасним (і навіть прогнозованим) запитам особистості, суспільства і держави» [1, с. 215].

Кінець ХХ – початок ХХІ століття у Великій Британії позначився прогресивним реформуванням шкільної та вищої освіти, поширенням євроінтеграційних процесів на цільові та процесуальні аспекти професійної підготовки вчителів початкової школи. Зокрема, відбувається запровадження Національних стратегій мовної та арифметичної грамотності, створення Агентства з підготовки вчителів, уведення в обіг важливих документів – Національного стандарту кваліфікованого вчителя та Національного навчального плану (National Curriculum) його базової підготовки, який включає навчальні плани, програми, форми і методи викладання і навчання, навчально-методичні курси; кількісне та якісне розширення академічної мобільності майбутніх учителів початкової школи [7].

У Національному стандарті кваліфікованого вчителя представлені основні напрями стандартизації педагогічної освіти Великої Британії, які складаються з трьох розділів: професійні ознаки, професійні знання і розуміння, професійні навички, що включають такі професійні якості, як широка ерудиція, різноманітні духовні інтереси, креативність тощо, а також знання з фундаментальних дисциплін, уміння та навички керувати власною педагогічною діяльністю, створювати сприятливу атмосферу в навчально-виховному процесі. Стандарт кваліфікованого вчителя включає зміст Національної програми і форми підготовки вчителів із базових предметів. Навчальні плани, програми, форми і методи викладання й навчання, навчально-методичні ресурси включені до Національного курикулуму базової підготовки вчителя (основоположного державного документа у сфері педагогічної освіти) [5].

Ключовим положенням процесу стандартизації у Великій Британії є визначення критеріїв професійно-педагогічної готовності (компетенцій) випускника – молодого вчителя, зафіксованих у кваліфікаційній характеристиці. Важливим положенням реформи є те, що школа повинна бути партнером ВНЗ у системі професійно-педагогічної підготовки, тобто вищий навчальний заклад і школа спільно відповідають за розробку та реалізацію «програм підготовки вчителів; структури і змісту педагогічної практики; методик викладання дисциплін спеціалізації та дисциплін навчального плану школи; методик перевірки знань учнів; методик оцінки практичної роботи студентів; спільної перевірки кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки; програм підвищення кваліфікації» [4, с. 87].



Професійну підготовку вчителів оцінює Бюро стандартизації освіти та Агентство підготовки вчителів. Оцінювання професійної підготовки майбутніх учителів включає процедуру як внутрішньої, так і зовнішньої перевірки, тобто контроль мають можливість здійснювати як інспектори, так і адміністрація вищих навчальних закладів [5].

Саме реформи початкової освіти Великої Британії стали основним внутрішнім чинником змін у системі професійної підготовки вчителів, зокрема у розвитку більш ефективних організаційних засад, удосконаленні змісту, запровадженні нових форм та методів викладання, необхідних для досягнення високих навчальних результатів. Як слушно зауважує О. Савченко, «модернізацію педагогічної освіти не можна успішно вирішити лише як завдання вищої школи. Загальна середня освіта – замовник і споживач педагогічних кадрів – має стати активним суб'єктом її вдосконалення» [1, с. 152].

При дослідженні та узагальненні зарубіжного досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи З. Онишків виокремлює такі основні напрями модернізації вищої освіти: стандартизація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; інтеграція педагогічної освіти країн Європейського Союзу до загальноєвропейського освітнього простору; індивідуалізація навчання майбутніх учителів; формування образу ефективного вчителя тощо [3].

Усі фундаментальні документи, в яких представлено психолого-педагогічні та соціальні вимоги до вчителя початкової школи, – Стандарти кваліфікованого вчителя Англії й Уельсу, Стандарти базової педагогічної освіти Шотландії, Кодекс професійних цінностей Північної Ірландії – містять важливі соціокультурні орієнтири і професійні цінності, пов'язані з соціокультурною підготовкою і діяльністю вчителя: розкриття духовних сил учнів; повага до соціальних, культурних, мовних та релігійних особливостей кожного учня; толерантне й ефективне спілкування з батьками й опікунами; власний приклад для учнів в утвердженні позитивних цінностей, з-поміж яких як довіра, повага, чесність, відповідальність, уміння зробити послугу [2].

Соціокультурна спрямованість цілісної підготовки вчителя початкової школи, яка завжди була традиційною для національної педагогічної системи, відображена в її цільовизначенні, змісті, формах, методах тощо. Вона є важливою для усіх компонентів змісту освітньо-професійної програми в стандартах підготовки вчителя початкової школи: гуманітарної, соціоекономічної, природничо-наукової, професійної і практичної.

Суттєвим нам видається те, що одним із провідних чинників модернізації організаційно-змістових засад професійної підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії став розвиток її соціокультурного компонента. Заслугує на увагу виокремлення соціокультурної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії, яку О. Волошина репрезентує як складне і багатовимірне явище, що проходить крізь усі компоненти навчальних планів, програм і визначається як сукупність знань, переконань, ставлень, умінь, навичок, видів діяльності майбутнього вчителя початкової школи, які забезпечують йому можливість самоідентифікації як представника національної культури, вступу в рівноправний діалог з іншими культурами у вітчизняному освітньому просторі, включення в сучасні європейські та світові цивілізаційні процеси [2].

Зазначимо, що пріоритетним напрямом розбудови вітчизняного загальноосвітнього навчального закладу I ступеня сільської місцевості в ринкових умовах стало приведення форм і змісту фахової підготовки вчителя у відповідність із суспільними вимогами. Зміни до професійних вимог у підготовці вчителя початкової школи сільської



місцевості зумовлені потребою зміцнювати взаємозв'язки школи з родинами учнів, сільською громадою, створювати розвивальне освітнє середовище школи на засадах особистісно орієнтованого підходу. Вважаємо, що залучення британського досвіду соціокультурної підготовки вчителів сприятиме оновленню соціокультурного складника змісту вітчизняної шкільної освіти, варіативності навчальних планів і програм, зміцненню зв'язків школи з соціокультурним середовищем, вдосконаленню особистісно-професійних характеристик майбутнього вчителя.

Науково вартісним в аспекті досліджуваної проблеми є визначення та обґрунтування Л. Поліщук шляхів застосування британського досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні в умовах євроінтеграції, серед яких провідними названо: розробку єдиної системи стандартів професійної підготовки і діяльності вчителя в контексті загальних, інтегрованих вимог до його компетентності, вмінь учителів керувати своєю педагогічною діяльністю (викладанням) та навчальною діяльністю учнів; модернізацію змісту професійної підготовки вчителів початкової школи та переорієнтацію навчальних програм відповідно до європейських стандартів, підвищення уваги до методичної підготовки та педагогічної практики; забезпечення неперервності професійної підготовки вчителів початкової школи, тісної співпраці з університетами, школами та місцевими органами освіти тощо, які відповідають за професійну підготовку вчителів тощо [5].

Таким чином, аналіз наукових джерел щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи Великої Британії свідчить про модернізацію системи професійно-педагогічної підготовки і прагнення до консолідації зусиль для формування єдиних стандартів такої підготовки.

ВИСНОВКИ

Результати теоретичного пошуку засвідчують значний інтерес до означеної проблеми. Педагогічна освіта Великої Британії має вагомий досвід поєднання традиційного й інноваційного в ході сучасного реформування цієї галузі, оновлення організаційно-змістових засад з урахуванням європейського виміру освіти. Досвід Великої Британії як активної учасниці процесів формування загальноєвропейського освітнього простору з багатою історією, культурними традиціями та інноваційними надбаннями в аспекті професійної підготовки вчителів початкової школи дасть можливість виявити й використати позитивні ідеї для оновлення педагогічної освіти України і представлення її здобутків у європейському освітньому просторі.

Виявлення позитивних тенденцій підготовки педагогів у Великій Британії, що базується на національній системі освіти, на наш погляд, може слугувати для обґрунтування концептуальних ідей і практики вдосконалення змістово-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи сільської місцевості в Україні.

Окреслені теоретичні положення можуть стати конструктором у модернізації професійної підготовки фахівців початкової школи. Подальші наукові пошуки в цьому напрямі будуть стосуватися підготовки майбутнього вчителя початкової школи сільської місцевості до роботи в соціокультурному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васянович Г. Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів / Г. Васянович // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої



30-річчю педагогічного факультету / упор. Г. Філь, Л. Стахів. – Дрогобич : Посвіт, 2009. – 440 с.

2. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Волошина. – К, 2007. – 25 с.

3. Онишків З. М. Підготовка студентів до роботи в початковій школі сільської місцевості : [монографія] / З. М. Онишків. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. – 382 с.

4. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: [монографія] / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.

5. Поліщук Л. П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Л. П. Поліщук. – Житомир, 2011. – 21 с.

6. Primary School Teachers: Useful Information. Department for Education. Gov.uk [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.gov.uk/government/collections/primary-school-teachers-useful-information>.

7. Teachers' Standards. Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies [Electronic resource]. – Mode of access : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf.



РЕЦЕНЗІЯ

на збірник наукових праць «*Неперервна професійна освіта*»
за ред. Н. Ничкало, А. Солака

Рецензоване видання містить статті науковців провідних установ України і Польщі (Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві).

Структура книги відображає широке коло проблем професійної освіти. Зупинимося більш детально на окремих міркуваннях авторів.

Вступ до книги написали всесвітньо відомі науковці у галузях педагогіки і психології Нелля Григорівна Ничкало й Адам Солак. Автори зазначають, що поява книги є результатом плідного українсько-польського співробітництва. Погоджуємося з думкою, що міжнародний педагогічний дискурс повинен продовжуватися на сторінках спільного журналу, роль якого журналу для становлення професійної освіти в умовах глобалізації важко переоцінити.

Викликає інтерес зміст кожної частини збірника. Окремі статті визначають концептуальні засади сучасної освіти. Наприклад:

Частина I. Філософсько-соціологічні аспекти розвитку педагогіки

Важливим внеском у розвиток сучасної парадигми освіти є стаття В. Г. Кременя «Філософія освіти в синергії сучасного буття». Автор бачить призначення освіти не в інформаційному насиченні, а в розвитку особистості. Проблема суспільства полягає в кризі духовної культури. Привертає увагу одна з останніх статей І. А. Зязюна, де науковець ставить перед сучасною освітою питання про особливості діалогу психології та педагогіки як двох наук про людину. Проблему гуманізму педагогічної праці у площині аксіології докладно розкриває у своїй статті Вальдемар Фурманек.

Частина II. Педагогічно-психологічний контекст освіти

Науково обґрунтованими й інформативними є статті: Е. Помиткіна (про мотивацію професіонала з високим духовним потенціалом), Г. Лактіонової (про нові форми взаємодії навчального закладу і родини), Г. Васяновича (про проблеми соціальної педагогіки в умовах глобалізації). На тактовність у спілкуванні між викладачами і студентами, взаємну коректність звернув увагу Я. М. Михальський (Варшава).

Частина III. Професійна діяльність вчителя

Частина про професійну діяльність педагога представлена статтями українських науковців, які присвячені різним проблемам: пріоритету загальнолюдських цінностей в освіті; саморозвитку особистості вчителя; виразності мовлення вчителя (наприклад, властивостям голосу); аналізу сфери почуттів психолога і педагога; сучасним тенденціям розвитку мистецької освіти в Україні; проблемі професійного відбору педагогів тощо. У цій частині важливою, на нашу думку, є стаття О. Семеног про красу учительської праці в дослідженнях українських і польських науковців. Автор проаналізувала велику джерельну базу – праці відомих педагогів.

Частина IV. Глобалізація, ринок праці, професійна освіта

Проблема глобалізації, підготовки професійного вчителя до конкуренції на ринку праці має багато аспектів, які намагалися висвітлити науковці у своїх розвідках. Центральне місце в розділі посідає стаття Н. Ничкало, де автор пише про особливості розвитку української професійної освіти, акцентуючи увагу на досвіді та суперечностях,



окреслює перспективи. У статті визначено основні наукові підходи до стабілізації і подальшого розвитку професійної освіти, схарактеризовано законодавчу базу. Автор приділяє увагу модернізації структури національної системи освіти. Цілком погоджуємося з твердженням науковця, що необхідно формувати особистість педагога нового зразка, який міг би безперервно навчатися та мав би гарні людські якості. Діяльність такого вчителя сприяла б перетворенню України на розвинену європейську державу. На думку польського вченого Р. Пивоварського, професійний розвиток учителя відбувається завдяки участі в міжнародних програмах, проте необхідна підтримка таких програм із боку держави. Польська дослідниця М. Пекарська привертає увагу до процесу діагностики професійної компетентності педагога та його професійної придатності. Логічним завершенням цієї частини збірника є стаття А. Соляка про значення міжособистісної комунікації на робочому місці у професійному становленні педагога.

Частина V. Освіта дорослих

Ця частина невелика за обсягом, але важлива у змісті книги, оскільки присвячена особливостям освіти дорослих. Л. Лук'янова досліджує тенденції і шляхи вдосконалення освіти дорослих, а також дає повну характеристику цього поняття. І. Регейло здійснює ретроспективний аналіз підготовки аспірантів в Україні у 1957–1991 роках, ілюструючи свої висновки великим фактичним матеріалом. Стаття буде цікавою для дослідників у галузі історії педагогіки. Проблеми професійного навчання на виробництві присвячено статтю О. Аніщенко.

Частина VI. Традиційні і сучасні контексти освіти дорослих в окремих країнах

Ця частина збірника не менш важлива за попередні: вона безпосередньо пов'язана з професійним розвитком українських учителів шляхом ознайомлення з досвідом роботи педагогів в інших країнах. В умовах глобалізації зростає інтерес учителів до міжкультурних контактів, до зарубіжних проектів в освіті. Збереження традицій і врахування інновацій забезпечують професійний розвиток сучасного фахівця. Безперечно, запропоновані змістовні статті є корисними для українських науковців та вчителів, зокрема про вплив закордонних стажувань на професійний розвиток (Н. Авшенюк), про порівняння системи підготовки вчителів у Великій Британії, Канаді, США (О. Огієнко), про корпоративну культуру в університетах Великої Британії (Н. Бідюк), про роль сім'ї в соціалізації дитини з особливими потребами та підтримку державних інституцій (Д. Желіговська-Урбан, Б. Гржіб).

Таким чином, вважаємо, що збірник наукових праць є важливим внеском у розвиток освіти в Україні та Польщі. Статті можуть зацікавити дослідників із багатьох галузей педагогіки, психології, соціології та інших наук, а також учителів-практиків.

Професор Катерина Климова



RECENZJA

*Ciągła edukacja zawodowa: Zbiór prac nauk /
redakcja naukowa Nella Nyczkało, Adam Solak / - Warszawa, 2016. – 400 z.*

Publikacja zawiera artykułyczołowych instytucji naukowych Ukrainy i Polski (Instytut Oświaty Pedagogicznej i Oświaty Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie).

Struktura książki przedstawia wiele aspektów problemu Edukacji zawodowej. Zatrzymajmy się na niektórych rozważaniach autorów.

Wprowadzenie do książki napisali znanew całym świecie naukowcy w płaszczyznach pedagogiki i psychologii Nelly Nyczkało i Adam Solak. Autorzy zauważyli, że pojawienie się takiej książki jest wynikiem współpracy ukraińsko-polskiej. Zgadzam się z poglądem, że międzynarodowy dyskurs edukacyjny powinien kontynuować na stronach wspólnego czasopisma. Rola czasopismadla rozwoju kształcenia zawodowego w warunkach globalizacjinie można przecenić.

Zawartość każdej części książki przyciąga uwagę. Niektóre publikacje określają teoretyczne podstawy nowoczesnej edukacji. Przykładowo:

Część I. Filozoficzno-socjologiczne aspekty rozwoju pedagogiki

Istotny wkład w rozwój edukacji współczesnego paradygmatu jest artykuł W. Kremienia "Filozofia edukacji w synergii współczesnego życia." Autor określa, przyznanie edukacji nie w nasyceniu informacyjnego lecz rozwoju osobistego. Problem społeczeństwa jest w kryzysie kulturowym. Zwraca uwagę na jeden z ostatnich artykułów I. Ziaziuna. Naukowiec wyodrębia pytania o funkcji psychologii i pedagogiki jako dialogu dwóch nauk humanistycznych. Waldemar Furmanek w swoim artykule ujawnia problem humanizmu pracy pedagogicznej w zakresie nauki o wartościach duchowych – aksjologii.

Część II. Pedagogiczno-psychologiczne konteksty edukacji

Interesujące są artykuły: E. Pomytkin (o motywacji specjalisty z wysokim potencjałem duchowości), H. Łaktionow (onowych formach współdziałania szkoły i rodziny), G. Wasianowicz (problemy społecznej pedagogiki w warunkach globalizacji). Artykuł J. Michalskiego (Warszawa) poświęcony taktu w kontaktach między nauczycielami i uczniami, wzajemnego poszanowania .

Część III. Zawodowadziałalność nauczycieli

Część o działalności zawodowej nauczyciela jest przedstawiona w artykułach ukraińskich naukowców. One poświęcone problemom jako: priorytet ogólnoludzkich wartości w edukacji; samorozwój osobowości nauczyciela; ekspresja mowy nauczyciela (np. właściwości głosu); analiz sfery uczucia psychologa i pedagoga; współczesne trendy rozwoju edukacji artystycznej w Ukrainie; problem profesjonalnej selekcji nauczycieli. W tej ważnej części jest artykuł O. Semenog o pięknej pracy pedagogicznej w badaniach ukraińskich i polskich naukowców. Autor poddał analizie dużą bazę źródłową - badania znanych pedagogów.

Część IV. Globalizacja, rynek pracy, oświata zawodowa

Problem globalizacji ma dużo aspektów wzawodowej edukacji nauczyciela do konkurowania na rynku pracy. Centralne miejsce w tym rozdziale książkijest artykuł N. Nyczkało. Autorka pisze o osobliwościach rozwoju ukraińskiej edukacji zawodowej, mówi o doświadczeniach, sprzecznościach, przedstawia perspektywy. W artykule wyróżnia podstawowe podejścia naukowe do stabilizacji i dalszego rozwoju kształcenia zawodowego, nakreśla ramy prawne. Autorka skupia się na modernizacji struktury krajowej systemu



edukacji. Absolutnie zgadzam się ze stwierdzeniem, że celemkońcowym jest utworzenie osobowości nauczyciela nowego typu, które mogą uczyć się i mają dobre cechy ludzkie. Działania nauczyciela ułatwia przekształcenie Ukrainy w rozwiniętym kraju europejskim. Według polskiego naukowca R. Piwowarskiego, że rozwój zawodowy nauczyciela odbywa się poprzez udział w programach międzynarodowych. Wsparcie takich programów jest obowiązkowym przez państwa. Polski naukowiec M. Piekarski zwraca uwagę na proces diagnozy kompetencji zawodowych nauczycieliw ich życiu zawodowym. Logiczny wniosek książki jest sekcja A. Solaka o znaczeniu komunikacji interpersonalnej w pracy nauczycieli w rozwoju zawodowym. I. Regejło zapewnia retrospektywną analizę historii szkolenia podyplomowego na Ukrainie w latach 1957-1991 i przynosi obszerny materiał faktyczny. Artykuł może zainteresować naukowców w historii pedagogiki. Problemu kształcenia zawodowego poświęcony artykuł O. Aniszczenko.

Część V. Edukacja dorosłych

Ta część – to jest mały zasięg, ale ważny w treści książki, więcpoświęcony specyfice kształcenia dorosłych. L. Łykjanowa bada tendencje i sposoby udoskonalenia kształcenia dorosłych i daje pełny opis tej koncepcji.

Część VI. Tradycyjne i współczesne konteksty edukacji dorosłych w wybranych państwach

Ta część książki jest nie mniej ważna niż poprzednie: ona bezpośrednio związana z rozwojem zawodowym nauczycieliukraińskich poprzez zapoznanie się z doświadczeniem pracy nauczycieli w innych krajach. W warunkach globalizacji rośnie zainteresowanie nauczycieli do międzykulturowych kontaktów, do zagranicznych projektów w edukacji. Zachowanie tradycji i innowacji zapewniają profesjonalny rozwój nowoczesnego specjalisty. Niewątpliwie, bogate w treści artykuły są przydatne dla ukraińskich naukowców i nauczycieli: o wpływiestażyzagranicznych na rozwój zawodowy (N. Awszeniuk), o porównaniu systemów kształcenia nauczycieli w wielkiej Brytanii, Kanadzie, USA (O. Ogijenko), o kulturze na uniwersytetach w Wielkiej Brytanii (N. Bidiuk), o roli rodziny w socjalizacji niepełnosprawnych dzieci i wsparciu instytucji państwowych (D. Szeligowska-Urban, B. Grzyb).

Podsumowując, należy zauważyć, że zbiór prac naukowych jest ważnym wkładem w rozwój edukacji w Polsce i w Ukrainie. Artykuły mogą zainteresować badaczy z wielu dziedzin pedagogiki, psychologii, socjologii i innych nauk, a także nauczycieli-praktyków.

Profesor Katarzyna Klimova



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ

Проблематика статей журналу охоплює: теоретико-методологічні засади порівняльної педагогіки, сучасні стратегії та тенденції розвитку освіти, вирішення соціально-педагогічних проблем розвитку освітніх систем **У ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ**.

Для здійснення публікації в журналі «Порівняльна професійна педагогіка» матеріали приймаються щоквартально до **20 лютого/20 травня/20 серпня/20 листопада**. Для публікації статті в науковому журналі просимо надсилати:

- відомості про автора;
- електронний варіант наукової статті (надісланий на електронну адресу compfroped@gmail.com);
- підписаний автором роздрукований текст статті (обсягом від 8 до 12 сторінок; **мови – українська, англійська**; у редакторі Microsoft Word 7.0 чи вище, шрифтом Times New Roman; інтервал – 1,5; кегль – 14; відступ абзацу – 1 см; поля: зліва – 2,5 см; справа – 1,5 см; зверху – 2,5 см; знизу – 2,5 см.);

НЕЗАЛЕЖНО ВІД МОВИ СТАТТІ-ОРИГІНАЛУ, ВОНА ПРИЙМАЄТЬСЯ ДО ДРУКУ З ОBOB'ЯЗKOBИМ ПОВНОТЕКСТОВИМ ПЕРЕКЛАДОМ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ. ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ-ОРИГІНАЛУ ТА ЇЇ АНГЛОМОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ Є ОДНАКОВИМИ ЗА ВИНЯТКОМ ПОСИЛАНЬ ТА ОФОРМЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ.

В україномовній статті посилання мають такий вигляд: [3, с. 24], а в англійській – (Bohlander, 2010). Вимоги щодо оформлення літератури українською та англійською (ISO 690 : 2010) мовами викладено в кінці інформаційного листа.

Стаття має бути науково та літературно відредагованою і містити такі обов'язкові елементи:

- **ВСТУП / INTRODUCTION** (постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями);
- **МЕТУ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE AIM OF THE STUDY**;
- **ТЕОРЕТИЧНУ ОСНОВУ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS** (джерела, на які автори посилаються у теоретичній основі дослідження, повинні бути представлені у **ЛІТЕРАТУРІ**);
- **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ / RESULTS** (виклад основного матеріалу повинен бути чітким, інформативним та демонструвати власні результати дослідження авторів);
- **ВИСНОВКИ/CONCLUSIONS** (також вказати перспективи дослідження).

Статті, що не відповідають чинним вимогам, до друку не приймаються і не повертаються. **За достовірність викладених фактів, цитат і посилань несуть відповідальність автори.**

СТАТТІ ПРОХОДЯТЬ ПЕРЕВІРКУ У МІЖНАРОДНІЙ СИСТЕМІ АНТИПЛАГІАТУ.

Загальні вимоги до оформлення статті

У верхньому кутку листа:

- **індекс УДК** (Times New Roman – 14 пт) подається з лівої сторони;
- подаються з правої сторони;
- **ініціали та прізвища авторів** (Times New Roman – 14 пт). Порядок подання: ім'я, по-батькові, прізвище (великими літерами);



- **науковий ступінь, вчене звання;**
 - **місце роботи** (навчання) з зазначенням юридичної адреси закладу;
 - **електронна адреса автора;**
 - *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
 - **назва статті** – великими літерами *по центру* (Times New Roman – 14 пт, **жирний**); назва статті подається без використання вузькоспеціалізованих скорочень, крапка в кінці назви не ставиться;
 - *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
 - **анотація українською мовою** для україномовної статті та **англійською мовою** для англomовної статті (ABSTRACT) **обсягом 1500** друкованих знаків (Times New Roman – 14 пт, *курсив*); перелік ключових слів (не менше 8), що починається зі слів: «*Ключові слова/Key words*» (Times New Roman – 14 пт);
 - *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
 - **текст статті;**
 - слово «**ЛІТЕРАТУРА/REFERENCES**» по центру (Times New Roman – 14 пт, **жирний**)
 - *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
 - **перелік літератури** (не менше 10 літературних джерел) необхідно оформити відповідно до чинних вимог оформлення літератури. З вимогами до оформлення можна ознайомитися на сайті журналу: <http://khnu.km.ua/angl/j/>.
- Вимоги до оформлення літератури в англomовній статті викладені в кінці інформаційного листа і мають відповідати міжнародному стандарту (ISO 690:2010).**
- Аспіранти подають статті з **рецензією наукового керівника**; автори без наукових ступенів – з рецензією доктора або кандидата наук з відповідної спеціальності.
- Наукові праці докторів наук друкуються в журналі безкоштовно.

За додатковою інформацією звертатися за телефоном:

0967233360 (Комочкова Ольга Олександрівна – відповідальний секретар)

Статті надсилати на електронну скриньку:

comprofped@gmail.com

Оплата здійснюється лише за англomовну статтю після повідомлення редколегії про відповідність статті вимогам та дозволу до друку.



Приклад оформлення статті

УДК: 378.4(470+571:73:477)

ОЛЕНА СЕМЕНОГ, доктор педагогічних наук, професор
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Адреса: вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна
E-mail: olenasemenog@gmail.com

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ВИМІРАХ КРОС-КУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

АНОТАЦІЯ

У статті на прикладі пропедевтичного навчального курсу «Вступ до слов'янської філології» розглядається змістове наповнення фахової підготовки майбутнього вчителя до крос-культурного діалогу. Серед основних завдань курсу виокремлено: виховання мовної толерантності шанувальника рідної та інших мов; формування у студентів умінь здійснювати лінгвокультурологічний коментар фольклорних, художніх текстів і дискурсів; побудову стратегії й тактики міжкультурного спілкування відповідно до національної психології. Наведено зразки запозичень у слов'янських мовах, фразем. Акцентовано увагу на розгляді славістів як толерантних посередників на шляху до міжкультурної взаємодії країн і народів, на потребі умінь перекладацької діяльності, що увиразнює крос-культурний діалог.

На підставі аналізу наукових, довідниково-енциклопедичних джерел, апробації навчального курсу зроблено висновок, що слов'янська філологія є потужним засобом крос-культурного діалогу; містить багатий фактологічний матеріал, кий сприяє усвідомленню процесів становлення й розвитку етнокультурних спільнот у часі і просторі, формуванню загальнолюдських цінностей і національної свідомості, розвитку наднаціонального крос-культурного світогляду, способів толерантної поведінки, мовопізнання і мовокористування; створює умови для усвідомлення індивідуальності як української мов, так і інших мов, культур, інтелектуальних й емоційних контактів між цими мовами і культурами.

Ключові слова: *майбутній учитель, полікультурна освіта, фахова підготовка, міжкультурна комунікація, пропедевтичний навчальний курс «Вступ до слов'янської філології», крос-культурний діалог, лексика, фразеологія слов'янських народів.*

ВСТУП

У доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку освіти в ХХІ ст. зазначено, що одна з найважливіших функцій сучасної школи – навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у свідому солідарність [5].

Приклади оформлення літератури в україномовній статті

1. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / О. І. Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – С. 253.



2. Кочубей Н. В. Синергетические концепты и нелинейные контексты : монография / Н. В. Кочубей. – Сумы : Университетская книга, 2009. – С. 151–153.
3. Андрієнко П. П. Деякі аспекти підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин / П. П. Андрієнко // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал. – К. : Міленіум, 2010. – № 3 – С. 56–60.
4. Третько В. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології у підготовці фахівців з міжнародних відносин в університетах Великої Британії / В. В. Третько // Третя Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи» [зб. наук. праць]. – Львів, 2012. – С. 129–132.
5. Knight J. Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs [Electronic resource] / Jane Knight // Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). – 2011. – Vol. 8. – № 2. – P. 297–312. – Mode of access: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-knight/v8n2-knight-eng>>.
6. Development of International Joint Degrees and Double Degrees – Recommendation of the Ministry of Education [Electronic resource]. – Helsinki : Ministry of Education, 2004. – Mode of access: <http://www.mineed.fi/opm/koulutus/ yliopistokoulutus/bologna/Jointdegrees_recommendations.pdf>.

**ПРИКЛАДИ ОФОРМЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ
В АНГЛОМОВНІЙ СТАТТІ (ISO 690:2010)**

1. Book

1.1. Book (in English)

Format:

Author. (Year of publication). *Book title*. Place of publication : Publisher, number of pages.

Example:

Petty, G. (2004). *Teaching Today*, 3rd edition. UK : Nelson Thornes Ltd, 562 p.

1.2. Book (in German)

Format:

Author. (Year of publication). *Book title* [Translation in English]. Place of publication : Publisher, number of pages (in German).

Example:

Mollenhauer, K. (2003). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* [Forgotten Backgrounds. About Culture and Upbringing]. Weinheim und München : Juventa Verlag, 184 p. (in German).

1.3. Book (in Russian)

Format:

Author. (Year of publication). *Book title* [Translation in English]. Place of publication : Publisher (in Russian).

Example:

Крайг, Г. (2000). *Психология развития* [Psychology of Development]. Санкт-Петербург : Питер, 939 p. (in Russian).



1.4. Book (two or more authors)

Format:

Author1, Author2, & Author3. (Year of publication). *Book title*. Place of publication : Publisher, number of pages.

Example:

Gough, D. A., Kiwan, D., & Sutcliffe, K. (2003). *A Systematic Map and Synthesis Review of the Effectiveness of Personal Development Planning for Improving Student Learning*. London : EPPI-Centre, Social Science Research Unit, 125 p.

1.5. Book chapter or article in an edited book

Format:

Author(s) of chapter. (Year of publication). Chapter title. In: Editors of the book (Eds.), *Book title*. Place of publication : Publisher, Chapter page range.

Example:

Moir, J. (2009). Personal Development Planning in Higher Education: Localised Thinking for a Globalised World. In: Resende, J. M. & Vieira, M. M. (Eds.) *The Crisis of Schooling? Learning, Knowledge and Competencies in Modern Societies*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Press, pp. 25–48.

Kieseritzky, H., Schwabe, M. (2005). Gruppenimprovisation als musikalische Basisarbeit [Group Improvisation as Musical Base Work]. In: Kraemer, R.-D., Rudiger, W. (Hrsg.) *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: ein Handbuch für die Praxis* [Playing Music in a Group and Class at School and Music School: Handbook for Practice], 2. unveränderte Auflage. Augsburg : Wißner, S. 155–175 (in German).

1.6. Proceedings from a conference

Format:

Author(s). (Year of publication). Title. In: *Name of conference proceedings* (Date of the conference). Place of publication : Publisher, Page range.

Example:

Plotka, I., Vidnere, M., Blumenau, N., & Strode, D. (2008). The Ethnic Identity and Social Adaptation in the Different Culture Spheres for the Different Ethnical Groups. In: Proceedings of the 10th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network *Reflecting on Identities: Research, Practice & Innovation* (16.–18.03.2008). London : CiCe, pp. 145–158.

1.7. e-book

Format:

Author(s). (Year of publication). *Title*. Information. Publisher, e-ISBN number, Retrieving date, http address.

Example:

Lennon, T. M., Stainton, R. J. (Eds.). (2008). *The Achilles of Rationalist Psychology*. Volume 7. Springer link, e-ISBN 978-1-4020-6893-5, Retrieved : February 15, 2010, from : <http://www.springerlink.com/content/978-1-4020-6892-8/#section=136323&page=4&locus=40>. DOI: 10.1007/978-1-4020-6893-5

1.8. Thesis

Format:

Author(s). (Year of publication). *Title*. Information. Publisher or Place of publication, Page range (if published).



Example:

Leng, M. (2005). *Psykoanalyysi ja sen soveltaminen musiikintutkimukseen* [Psycho Analyzes and its Applications in Music Research]. Doctoral thesis. *Studia Musicologica Helsinkiensis* 1, pp. 3–92 (in Finnish).

1.9. Report (unpublished)

Format:

Author(s). (Year of publication). *Title*. Place of presentation, Date of the presentation.

Example:

Коне, Т. (2009). *Par izglotobas sistzmas struktureles reformas norisi un plenotajiem paszkumiem t6s t6lekai ostenopanai*. Zirojums. [About the Procedure of the Structural Reforms of Education System and Activities Planned to Implement It. Report]. Powerpoint prezentacija. Roga: Ministru kabineta vrkbrtas s3de 15.09.2009 (in Latvian).

1.10. Government publication

Format:

Institution name. (Year of publication). *Title*. Place of publication : Publisher, Page range.

Example:

Izglotobas un zinbtnes ministrija [Ministry of Education and Science]. (2007). *Programma Mъuoizglotobas politikas pamatnostedmu 2007.–2013. gadam ievieљanai* [Programme to implement Guidelines of Life-Long Learning Policy 2007. – 2013]. Roga : Izglotobas un zinbtnes ministrija, 6–7. lpp., Retrieved 15.02.2010 from: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/ProgrammaLV_PKD_040311.pdf (in Latvian).

2. Article

2.1. Journal article (one author)

Format:

Author. (Year of publication). Article title. *Journal Title*, Volume (issue), Page range.

Example:

Kirk, J. J. (1994). Putting Outplacement in its Place. *Journal of Employment Counseling*, No 31, pp. 14–18.

2.2. Journal article (two or more authors)

Format:

Author1, Author2, & Author3. (Year of publication). Article title. *Journal Title*, volume (issue), range of pages.

Example:

Thorson, J. A., Powell, F. C. (1993). Development and Validation of a Multidimensional Sense of Humor Scale. *Journal of Clinical Psychology*, No 49, pp. 13–23.

2.3. Journal article from an online database

Format:

Author(s). (Year of publication). Article title. *Journal Title*, volume (issue), Page range. Retrieved date of Access, from : name of database. DOI.



Example:

Bulpitt, H., Martin, P. J. (2005). Learning about Reflection from the Student. *Active Learning in Higher Education*, Volume 6, Number 3, p. 207–217. Retrieved 15.02.2010 from : Sage Journals Online, DOI:10.1177/1469787405057751.

2.4. Newspaper article

Format:

Author(s). (Year, date of publication). Article title. *Newspaper Title*, No., page.

Example:

Коивне, I. (2001, 23. aprīlis). Psiholomija vecvkiem [Psychology for Parents]. *Diena*, No 1, pp. 34–89 (in Latvian).

2.5. Newspaper article (no author)

Format:

Article title. (Publication date). *Journal Title*, page.

Example:

Multitude of Species Face Climate Threat. (2010, March 5). *New York Times*, p. D1.

2.6. Entry in an encyclopaedia

Format:

Article title. (Year of publication). In: Encyclopaedia name, Retrieved date of Access, from: URL.

Example:

Evolutionary Socialism. (2011). In: *Encyclopedia Britannica*. Retrieved 15.10.2010 from : <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/197496/Evolutionary-Socialism>

Format:

Author. (Year of publication). Article title. In: *Encyclopaedia title*, Volume number, Page range. Place of publication: Encyclopaedia name or Publisher.

Example:

Nickerson, R. S. (2000). Teaching Intelligence. In: Kazdin, A. E. (Ed.). *Encyclopedia of Psychology*, Volume 2, pp. 498–501. New York: Oxford University Press.

3. Other formats

3.1. Web page

Format:

Author. (last update or copyright date). *Title*. Retrieved date of access, from : URL.

Example:

Wells, G. (2002). *Learning and Teaching for Understanding: the Key Role of Collaborative Knowledge Building*. Retrieved 01.11.2007 from : <http://people.ucsc.edu/~gwells/>

3.2. Lecture note

Format:

Author(s). (Date of presentation). *Lecture title*. Lecture notes distributed in the unit, at the name of the teaching organisation, the location.



Example:

Liffers, M. (2006, August 30). *Finding information in the library*. Lecture notes distributed in the unit Functional Anatomy and Sports Performance 1102, University of Western Australia, Crawley, Western Australia.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Scientific journal “**Comparative professional pedagogy**” publishes articles dedicated to theoretical and methodological aspects of comparative pedagogy, modern strategies and tendencies of education development in foreign experience.

The submitted **contributions should be original**, i.e., they should not be previously published or submitted for publication in other editions. Two or more experts, who accept the quality of scientific terminology and the originality of the submitted contributions, examine each manuscript anonymously filling out a Critical Review. After publication the manuscript is not returned to the author.

CALL FOR PAPERS AND CONTRIBUTIONS

Manuscripts are requested to be sent in yearly no later than the 20th of February / the 20th of May / 20th of August / the 20th of November via e-mail: **comprofped@gmail.com**

FINAL PRODUCT

Manuscripts submitted till deadlines will be handed in to the Editorial Board for reviewing and consideration for publication in current issue of the Journal. When Members of Editorial Board are handing in the manuscript they do not make decisions concerning the publication of the particular manuscript.

STRUCTURE OF THE MANUSCRIPT

At the beginning of the manuscript the following information should be mentioned:

- author’s academic position, scientific degree, author’s name, surname (14 pt, Bold, All Caps),
- institution that submits the manuscript, country (14 pt Normal),
- personal address and address of the institution,
- telephone and fax numbers,
- e-mail address (14 pt, Normal),
- **title** of the manuscript (14 pt Bold, All Caps),
- **Abstract**: 1500 characters (14 pt, Italic).
- **Key words**: 5–6 (14 pt, Italic).

Body of the manuscript should include the following components:

- Introduction,
- Aim of the Study,
- Theoretical Framework and Research Methods,
- Results,
- Conclusions (14 pt, Normal),
- References (the list of literature) (14 pt, Normal).



REQUIREMENTS TO THE ORGANIZATION OF MANUSCRIPTS

Manuscripts in English may be up to 8–12 pages including References (the list of literature) and Abstract of 1500 characters. When manuscript exceeds 12 pages Editorial Board decides on whether to ask the author to shorten it.

The manuscript should be typewritten in A4 format, set in one column according to the following parameters: margins – 2,5 cm, text editor – *Word, Times New Roman*, font number 14, spaces between lines – 1,5. Each paragraph should start with a 1.5 cm indentation. Pages, tables and pictures should be numbered. Tables and pictures should be in black and white (if this does not interfere with the possibility to perceive the content) with captions. Tables and pictures must be cited in the text, e.g., (see Table 1); Arabic numbering should be used. The size of tables and pictures should not exceed A4 format page.

REFERENCES

References should be indicated in the typescript by giving the author's name, with the year of publication in parentheses (Bamberger, 1991).

The list of **References** should be listed in full at the end of the manuscript in the order of Latin alphabet, followed by literature in Cyrillic alphabet. The list of literature should precisely be organized according to the **ISO 690:2010** rules.



Address of the Editorial Board:

Center of Comparative Professional Pedagogy,
Khmelnytskyi National University,
11 Instytutska St., room 4-427,
Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
<http://khnu.km.ua/angl/j/>
e-mail: comprofped@gmail.com

Адреса редакції:

Центр порівняльної професійної педагогіки
Хмельницький національний університет,
вул. Інститутська, 11, ауд. 4-427
м. Хмельницький
Україна, 29016
Оф. сайт: <http://khnu.km.ua/angl/j/>
e-mail: comprofped@gmail.com

Підп. до друку 22.03.2017. Ум. друк. арк. – 12,54. Обл.-вид. арк. – 13,11.
Папір офсетний. Друк різнографією.
Наклад 100, зам. № 33/17

Редакційно-видавничий центр Хмельницького національного університету.
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (8-0382) 72-83-63.
Свідоцтво про внесення в Державний реєстр, серія ДК № 4489 від 18.02.2013 р.

