



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ



ПОРІВНЯЛЬНА
ПРОФЕСІЙНА
ПЕДАГОГІКА

7(2)/2017

Науковий журнал

Англо-українське видання

Київ – Хмельницький
2017

Порівняльна професійна педагогіка № 2 (Т. 7), 2017 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – 133 с.

Публікацію англomовної онлайн-версії журналу «Порівняльна професійна педагогіка» здійснює видавництво Sciendo (De Gruyter)

<https://content.sciendo.com/view/journals/rpp/rpp-overview.xml>

Журнал включено до 23 міжнародних наукометричних баз (Cabell's directory, EBSCO, Discovery Service, Google Scholar, WorldCat ma in.)

Перереєстровано і 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. – к. пед. н., викл., 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

Лешенко 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 І 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 № 13 від 25.05.2017)*

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



DE GRUYTER
OPEN

**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(2)/2017

Scientific Journal

English-Ukrainian Edition

Kyiv – Khmelnytskyi
2017

Comparative Professional Pedagogy (2017), Volume 7, Issue 2: Scientific Journal [Chief. ed. N. M. Bidyuk]. Kyiv–Khmelnyskyi : KhNU. – 133 p.

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

<https://content.sciendo.com/view/journals/rpp/rpp-overview.xml>

*The journal is abstracted and indexed in 23 international scientific services (Cabell’s directory, EBSCO, Discovery Service, Google Scholar, WorldCat etc.)
Re-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
Khmelnyskyi 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. Sc. 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. – PhD in Pedagogy, Lecturer, 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
Torchynskyi 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 № 13 dated 25.05.2017)*

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



CONTENTS

Nataliya Mukan, Olena Fuchyla, Halyna Ihnatiuk CONSTRUCTIVIST APPROACH IN A PARADIGM OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN GREAT BRITAIN, CANADA, THE USA	7
Natalia Pazyura FOREIGN SCHOLARS' THEORETICAL APPROACHES TO USING SOCIAL NETWORKS AS EDUCATIONAL STRATEGIES	13
Larysa Movchan, Inna Zarishniak THE ROLE OF ELECTIVE COURSES IN STUDENTS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: FOREIGN EXPERIENCE	20
Dorota Jankowska EDUCATING EDUCATORS AND TEACHERS IN POLAND UNDER CONDITIONS OF NEO-LIBERAL CULTURE OF CONSUMPTION	27
Liudmyla Milto HISTORIOGRAPHIC ASPECTS OF STUDYING THE PHENOMENON OF PEDAGOGICAL MASTERY (ANALYSIS OF UKRAINIAN AND FOREIGN SCHOLARS' VIEWS)	36
Taisiia Koval STUDENTS' LITERARY THEATER AS AN EDUCATIONAL INNOVATION IN THE CONTEXT OF UKRAINIAN AND FOREIGN EXPERIENCE	43
Yuliia Zakharchenko PROFESSIONAL TRAINING OF MARKETING SPECIALISTS: FOREIGN EXPERIENCE	51
Olha Yakovchuk COMPARATIVE ANALYSIS OF UKRAINIAN AND FOREIGN SCHOLARS' VIEWS ON INTERPRETATION OF SUCH TERMS AS COMPETENCY, PROFESSIONAL COMPETENCY, PROFESSIONAL COMPETENCY OF TECHNICIANS IN FOOD TECHNOLOGY	56
Natalia Korchynska THE ROLE OF GENDER POLICY IN TURKISH VET SYSTEM	63
Inna Feltsan DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION THEORY IN EUROPE AND IN THE CONTEXT OF KNOWLES' STUDY	69



Inna Sheludko THE TRAINING OF QUALIFIED SPECIALISTS IN THE COUNTRIES OF THE BLACK SEA REGION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION EDUCATION PROCESSES.....	76
Yevhenii Marynchenko INNOVATIVE APPROACHES TO VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS' TRAINING WITHIN THE EDUCATIONAL SPACE OF EUROPEAN COUNTRIES	81
Halyna Oleskova DUAL EDUCATION AS THE PECULIARITY OF SPECIALIZED TRAINING OF NURSING PERSONNEL IN GERMANY	86

ЗМІСТ

Таїсія Коваль СТУДЕНТСЬКИЙ ЛІТЕРАТУРНИЙ ТЕАТР ЯК ОСВІТНЯ ІННОВАЦІЯ У КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ	93
Галина Олеськова ДУАЛЬНА ОСВІТА ЯК ОСОБЛИВІСТЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СЕСТРИНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ НІМЕЧЧИНИ	102
Юлія Захарченко ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУ	110

ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ

Валерій Орлов РЕЦЕНЗІЯ НА ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ЩОРІЧНИК «ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА» №1/2016, ВАРШАВА	115
Лідія Хомич РЕЦЕНЗІЯ НА ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ЩОРІЧНИК «ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА» №1/2016, ВАРШАВА	118
ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ (ОНОВЛЕНІ).....	121



DOI: 10.1515/rpp-2017-0016

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, **NATALIYA MUKAN**
Lviv Polytechnic National University, Ukraine
Address: 12 Stepan Bandera St., Lviv, 79013, Ukraine
E-mail: nataliya.v.mukan@lpnu.ua

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, **OLENA FUCHYLA**
Lviv Polytechnic National University, Ukraine
Address: 12 Stepan Bandera St., Lviv, 79013, Ukraine
E-mail: helenfuchyla@gmail.com

Instructor, **HALYNA IHNATIUK**
Lviv Polytechnic National University, Ukraine
Address: 12 Stepan Bandera St., Lviv, 79013, Ukraine
E-mail: halyna.ihnatiuk@gmail.com

CONSTRUCTIVIST APPROACH IN A PARADIGM OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN GREAT BRITAIN, CANADA, THE USA

ABSTRACT

The article dwells on professional development of public school teachers as an inevitable constituent of education systems in the 21st century. In such economically developed countries as Great Britain, Canada and the USA, the problem of preparing teachers to a difficult and responsible task of upbringing and educating future citizens always remains topical. The authors define the following aim and objectives of their research: to conduct analysis of scientific and pedagogical literature and to define the notion of teachers' "professional development"; to research a place and role of the constructivist approach to professional development of teachers. Some aspects of the problem under research have been studied by foreign and domestic scientists: political, social, cultural and economic aspects of teachers' professional development (L. Darling-Hammond, M. Tight); elaboration of professional development curricula (C. Pratt); content of teachers' professional development (N. Dana Fichtman, S. Zepeda); concept-oriented instruction (J. Guthrie); continuing professional development (Ya. Belmaz, A. Kuzminskyi, O. Kuznietsova). The research methodology comprises theoretical (logical, structural and systematic methods, induction and deduction, comparison and compatibility, analysis and synthesis) and applied (observations, questioning and interviewing) methods. The research results have been presented.

Keywords: professional development, public school teachers, constructivist approach, Great Britain, Canada, the USA.

INTRODUCTION

A key task of the education system of any state is formulated as "preparing its citizens to functioning in the society. At the beginning of the 21st century in the international educational space, this task not only keeps its actuality, but acquires a new meaning" (Mukan & Fuchyla, 2016, p. 34).

Respectively, the problem of professional development (CPD) of public school teachers remains topical in the early 21st century. It is a teacher whose deep knowledge,



skills and abilities, professional values and attitudes determine effectiveness of work with students, parents, colleagues, public representatives. Due to multifacetedness and complexity of this phenomenon, discussions on the theory, methodology and practice of public school teachers CPD are ongoing in scientific circles.

Upon generalization of foreign studies, the following conclusion can be drawn: professional development of teachers is a continuing process which covers three aspects, namely, initial preparation, introduction into the profession and constant improvement of personal, social and professional competencies of educators and corresponds to their career advancement.

Professional development is considered as a continuing process of lifelong learning and development which starts at initial stages of life and continues during studying at a higher education institution and after graduation from it (Dugger, Meade, Delaney, & Nichols, 2003). It is also regarded as a plurality of different activities in which teachers take part individually or collectively with the aim to improve professional practice and encourage students learning (Sparks & Hirsh, 2000). Professional development is a general combination of formal, non-formal and informal educational experience formed during the whole career path from initial pedagogical education to retirement. CPD presupposes improving teachers' professionalism based on acquisition of professional knowledge, forming of professional awareness and attitudes, development of skills and abilities, competence. It is the very process which helps teachers acquire and broaden knowledge, skills and abilities of work with children, studying youth, colleagues at every stage of the pedagogical career (Day, 1999).

THE AIM OF THE STUDY

The article aims at researching specific features of applying the constructivist approach to CPD of public school teachers in Great Britain, Canada, the USA. The authors outline the following objectives: 1) to analyze scientific and pedagogical literature on the topic under research; 2) to specify the notion of educators' "professional development"; 3) to research place and role of the constructivist approach in teachers' CPD.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

In our research, we have utilized various methods: analytical and critical (analysis of knowledge, skills, values and attitudes of public school teachers in the discourse of their professional development). The use of unification mechanism of the information obtained is a well-established approach to study the normative-legislative base, as well as scientific and pedagogical literature.

The scholars research different aspects of public school teachers' CPD: political, social, cultural and economic features (L. Darling-Hammond, M. Tight); the development of CPD programs (C. Pratt); CPD content (N. Dana Fichtman, M. Rees, A. Ross, S. Zepeda,); CPD models, forms and methods (K. Duinlan, P. Grimmet, G. Troia, P. Wong); teachers' activity during different periods of CPD (A. Charles, S. Farrell, R. Ingersoll) etc. Ukrainian researchers study the specificity of teacher training: continuing professional education (Ya. Belmaz, T. Desiatov), postgraduate education (A. Kuzminskyi, V. Russol), professional education (S. Honcharenko, R. Hurevych, N. Nychkalo), teacher training (T. Koshmanova, O. Semenog, Ye. Yevtukh), teachers' professional development (V. Bykov, N. Klokar, V. Oliinyk).

There are a number of instruments available for researching teachers' CPD. The comparative method is one of the most common procedures for determining specificity highlighted in educational documents, normative-legislative regulations, laws on education, CPD Standards and scientific-pedagogical literature. Induction and deduction were useful for gathering theoretical and factual material, its generalization, as well as realization and



interpretation of separate phenomena of pedagogical reality. A number of comparative and compatible techniques have been used to define similarities in the content and operational components of teachers' CPD in the countries being studied.

Data have been collected using empirical methods of observation, questioning and interviewing teachers for gathering primary pedagogical information; interviewing and surveying research and teaching staff, administrative staff and students of educational departments, workers of teachers' associations and federations in Great Britain, Canada and the USA for clearing out specifics of organizing collaboration with schools; personal participation in workshops organized by Alberta Teachers' Association (Canada).

RESULTS

In our research, it has been revealed that there are differences between defining and interpreting the term "professional development" of teachers. It is connected with applying various theories, concepts and approaches.

There were some suggestions that professional development is a development of teachers' personality in a professional context with the help of accumulating experience and systematic analysis of their own pedagogical activity. CPD presupposes acquiring formal (e.g. participation in seminars, professional meetings, mentoring) and informal (e.g. reading, publishing, watching thematic documentary teleprograms) experience. While analyzing this experience, content of CPD, as well as its operational component and context in which it is realised are taken into account (Ganser, 2000). This concept defines CPD of a pedagogue as a growth occurring in the process of teacher's progression in accordance with the cycle of career development. CPD is a complex of activities performed systematically with the goal of preparing teachers to their professional activity. It encompasses initial preparation, curricula on introduction into the profession, postgraduate preparation, continuing professional development under school conditions (Scheerens, 2010). This view was echoed in OECD document which underlined that CPD is defined as an activity directed towards the development of individual skills and abilities, knowledge, experience and other traits of a teacher (2009).

These findings may help us to understand that professional development should be considered on the ground of applying systematic approach. In the course of comparative analysis of the systems of continuing pedagogical education in the countries under research, two unified levels of defining CPD of teachers (systemic and procedural) have been singled out to avoid differences and discrepancies in terminology. Thus, CPD of teachers is a multifaceted phenomenon and its main features correspond to an integral, dynamic and open system the main attributes of which are respective structure, aim and objectives, content, methods and forms directed towards acquiring professional knowledge, developing competencies from the beginning of the professional training and during the whole professional activity of a teacher and fulfilling a system of mastering competencies.

The observational study suggests that professional development of teachers is a process encompassing professional training in the conditions of a higher education institution, introduction into the profession and continuing improvement of educators' competencies within their whole career cycle. The aim of such development is to ensure professional, spiritual and physical improvement of a teacher who is a creator of the educational space in the 21st century where their ideological principles of educational and cognitive activity are fulfilled.

The common principles on which teachers' professional development in the countries being studied is based have been revealed. The constructivist approach has been used mostly in adult education. Whereas pedagogy usually applies to the education of children, educators of adults use the term andragogy. Several lines of evidence suggest that



it is not only difference in terms, but methods used in learning and teaching due to the fact that adults have much more experience and previously existing neurological structures. Approaches based on constructivism stress the importance of mechanisms for mutual planning, diagnosis of learner needs and interests, cooperative learning climate, sequential activities for achieving the objectives, formulation of learning objectives based on the diagnosed needs and interests. Personal relevance of the content, involvement of the learner in the process and deeper understanding of underlying concepts are some of the intersections between emphases in constructivism and adult learning principles (Constructivism (Philosophy of Education), n.d.).

Previous research has established that professional development of teachers in Great Britain, Canada, the USA is grounded on utilizing the constructivist concept which defines such development as an active process of constructing knowledge on the basis of educator's personal experience. The analysis proves commonality of applying a new perspective of pedagogues' professional development in the Anglophone countries determining its major principles. According to the constructivist paradigm, a teacher is considered as an active participant of the education process who is able to use in practice formed skills of teaching a subject, assessment, observation and critical analysis. The professional development is treated as a long-term process resulting into linkage of previous knowledge with new experience, which presupposes the whole cycle of learning. Systematic support is regarded to be "indispensable catalyst of the change process" (Schifter, Russell & Bastable, 1999, p. 30).

Data from several sources have identified that particular interest of scientists is provoked by constructivism practiced as a philosophy of the process of person's knowledge construction. The British scholar R. Fox (2001) investigates the constructivist approach to learning in general and to professional development of teachers in particular. He believes that the major ideas of the constructivism are as follows: the process of cognition as an active process; knowledge refers to inventions not discoveries; any knowledge is personal and idiosyncratic (unique); knowledge construction has social character; learning in its essence is a process of finding a sense of life; effective learning is grounded on solving important open problems.

The most obvious finding emerging from this study is that according to constructivist ideas, taking into account natural abilities of students contributes to establishing an efficient education process; however, in addition to this, a teacher has to ensure the possibility to cooperate, communicate, solve problems and perceive new ideas and concepts. Learning from the perspective of constructivism is understood by a scholar as a thoughtful process of resolving internal cognitive conflicts which often become evident in certain cases of pedagogical activity, talks between colleagues, etc. In our view, learning is not only transfer of knowledge from one person to another. It is a personal self-conscious and transformational process in which new ideas, experience and personal judgements are integrated into new knowledge. It is worth noting that the active process of forming and development of professional communities of public school teachers which ensures an important toolkit for acquiring individual knowledge by an educator are common for Great Britain, Canada and the USA (Gordon, 2003).

Although both educators and politicians in the sphere of education understand the necessity of professional development of teachers, motivation to utilize its potential differs. M. Hashweh (2003) analyzes changes in professional activity of a teacher caused by evolutionary development of new concepts, hopes, expectations resulting from implementation of reforms in education. The author determines main conditions necessary for professional development of teachers in the system of continuing pedagogical education as follows:



- internal motivation of educators to advance in qualification (awareness of differences between personal goals and practice);
- critical analysis of available knowledge, skills, attitude to the work of a teacher (awareness of the value of personal knowledge of theory and practice, lack of personal knowledge and need to acquire it);
- constructing new knowledge, developing skills, hopes and attitude of a teacher to the work (awareness of goals of the educational activity, practical application of knowledge, skills and abilities);
- cognitive reconstruction of knowledge (eliminating dissonance between pre-mastered and new knowledge and realities of the modern time);
- creating social climate which would be favourable for professional development of public school teachers (cooperation between colleagues and research and teaching staff of universities, researchers in the educational sphere);
- respect and trust facilitating an open discussion of ideas and experience as one of major postulates of constructivism.

The results of this study indicate that according to the constructivist approach, S. Baker & S. Smith (1999) determined the following main characteristics of professional development which most effectively contribute to implementation of changes into teachers' professional activity: identifying and achieving specific, realistic, problematic goals; activity which presupposes a combination of technical and conceptual aspects of teaching; support from colleagues; possibility to observe changes in the education process of students resulted from teacher's activity.

Content of pedagogical knowledge is a starting point in the process of "learning to teach." It means being able to differentiate a teacher of a subject from a specialist in the subject. The main idea of the principle of "learning to teach" consists in identifying linkages between subject knowledge and pedagogical knowledge and in the way of placing the subject knowledge in accordance with pedagogical logic. In the course of teaching, a subject is transformed with the help of teacher's activity through ways of presenting analogies, metaphors, issue articulation and demonstrations. The better a teacher understands the processes of mastering educational materials by students, the more effective their activity will be. One more element of the constructivist concept of learning is realising boundaries of context and social interaction which are connected with the development of a toolkit for realization.

Therefore, the constructivist principles of "learning to teach" presuppose diverse contexts in which awareness of a teacher can be developed. This awareness coincides with the process of learning where this awareness is utilized. "Learning to teach" often requires a specific content of teaching in certain situations and in the course of studying of particular students. There are some discussions on research and extended use of modelling, training, cooperative methods in class, microlearning, team learning. Such studying methods engage students into the context of reality where an active mode of learning is enabled and social knowledge forming is encouraged.

Moreover, P. Jenlink & K. Kinnucan-Welsch (2001) consider a project in which specially created groups of professional development of the U.S. public school teachers took part. Due to stories about various situations in pedagogue's professional activity, the process was organised in such a way that the very participants were both students and teachers.

CONCLUSIONS

Orientation toward the constructivist approach to professional development of teachers and applying methods of empirical research enable considering the professional



development of public school teachers from another point of view. First and foremost, it is awareness of professional development significance as a continuing process and acquiring additional professional experience with the help of which personal and professional development is carried out. The second, compelling in our view thesis is the importance of personal experience of public school teachers and stories about it analysis of which enables developing the theory of the pedagogy science. Stories about experience of pedagogical activity of particular educators establish the basis for developing critical thinking, contribute to the forming of conclusions.

Prospects for future research include the analysis of competence-based, axiological and intercultural approaches in a paradigm of public school teachers' continuing professional development in the countries under research.

REFERENCES

1. Baker, S., & Smith, S. (1999). Starting off on the right foot: the influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs. *Learning disabilities research and practice*, 14 (4), 239–253.
2. Constructivism (philosophy of education). Retrieved from [https://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism_\(philosophy_of_education\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism_(philosophy_of_education)).
3. Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Routledge.
4. Dugger, W., Meade, Sh., Delaney, L., & Nichols, C. (2003). *Advancing excellence in technological literacy*. Arlington: Phi Delta Kappa, Inc.
5. Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford review of education*, 27 (1), 23–35.
6. Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP bulletin*, 84 (618), 6–12.
7. Gordon, St. (2003). *Professional development for school improvement: empowering learning communities*. Texas: Allyn & Bacon.
8. Guthrie, J.; et al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, 96 (3), 403–423.
9. Hashweh, M. (2003). Teacher accommodative change. *Teaching and teacher education*, 19, 421–434.
10. Jenlink, P., & Kinnucan-Welsch, K. (2001). Case stories of facilitating professional development. *Teaching and teacher education*, 17, 705–724.
11. Mukan, N., & Fuchyla, O. (2016). Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium. *Advanced education*, 6, 34–39.
12. OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.
13. Scheerens, J. (2010). *Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's teaching and learning international survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
14. Schifter, D., Russell, S. J., & Bastable, V. (1999). *Teaching to the Big Ideas*. In M. Z. Solomon (Ed.), *the Diagnostic teacher: constructing new approaches to professional development* (pp. 22–47). New York: Teachers College Press.
15. Sparks, D., & Hirsh, S. (2000). Strengthening professional development. *Education week*, 19 (37), 42–45.



DOI: 10.1515/cpp-2017-0017

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, **NATALIA PAZYURA**
National Aviation University
Address: 1 Kosmonavt Komarov Ave, Kyiv, 03058, Ukraine
E-mail: npazyura@ukr.net

FOREIGN SCHOLARS' THEORETICAL APPROACHES TO USING SOCIAL NETWORKS AS EDUCATIONAL STRATEGIES

ABSTRACT

Modern trends in development of information and communication technologies change many aspects in the process of education: from the role of participants to the forms and methods of knowledge delivery. ICTs make it possible to develop students' creative potential. The emergence of online social groups was an important event in the sphere of communication but with time they began to be used by both teachers and students not only for communication, but also to achieve learning goals. Without any doubt, skillful use of social networks allows teachers to communicate with students at modern technological level, make classes more attractive and effective. An efficient teacher can prove that social networks are not only means of entertainment and communication with friends but are a working tool. The main aim of foreign language teaching is students' communicative activity or practical use of a target language. The teacher is to activate every student's activity in the process of learning, make situations for their creativity. The main objective of foreign language teaching is to educate an individual, who is able to communicate, continue education, including self-education. Different theories lay the basis for the study of social networks' influence on different aspects of human activity and, particularly, education. The main theories are sociocultural theory and social constructivist theory. According to sociocultural theory, man is an integral part of the world they live in, so students are not independent in their activities. Social constructivist theory recognizes that students act in a certain environment, which under certain conditions enlarges their practical knowledge. These theories are focused on the effect of social interaction, language and culture in the learning process. Thus, theoretical basis proves positive effect of social networks, namely, they enhance substantial interaction in the educational environment of social groups as well as are directed at strengthening the values, exchange of opinions and experience with a practical orientation.

Keywords: social networks, foreign language teaching, communicative skills, theoretical basis, students' motivation, ICTs, education.

INTRODUCTION

Nowadays, the modern educational system is functioning under the conditions of constant changes due to the appearance of new information and communication technologies, rapid spread of knowledge, diversification of knowledge delivery. In the era of globalization, information and communication technologies act as an activator of the learning process, increase the effectiveness of educational managers. In modern knowledge-based society there is the need for knowledge distribution by electronic means of communication as an extremely important way of providing information that should be conducted in accordance with national economic, social and cultural demands. ICTs development resulted in the emergence of online social groups, which are used by both teachers and students not only



for communication, but also to achieve learning goals. The promotion of websites aimed at social interaction and communication has led to their integration into the everyday life of young people.

Social media is becoming more and more popular due to the growing number of users. They do not only change the traditional teaching model, but also contribute to the efficiency of the education process by providing new opportunities for students in building their own learning trajectory, access to information resources, educational services and due to their focus on cooperation create social groups encouraging communication with native speakers.

In this context, an important task for contemporary teachers is to improve their competency in the use of new technologies outside the classroom. Also, it is important to remember that many students are now more “enlightened” in this sphere than their teachers.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the article is to characterize the peculiarities of foreign language teaching with the help of social networks, analyze theoretical approaches to teaching with modern means of communication, reveal the effectiveness of the process.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Social network is a method of communication that is rapidly replacing the traditional forms such as letters, faxes, email and even phone calls. Today social networks are used for advertising, voting, promotion of products, as a platform for the latest news and social interaction. The problem of bringing social networks in the education process is quite new. However, some scholars have made attempts to examine the role of Facebook in foreign language teaching (Balcikanli, 2015; Hamada, 2013; Huang, Lin & Villarreal, (2014). They have recognized that determining its effectiveness is a question that needs more research. In addition to them, the popularity of social networks, especially Facebook, has been studied by P. Ventura & E. Martín-Monje (2016). The effect of using Facebook to assist English for specific purposes has been considered by R. Ch. Shih (2013). The use of Facebook in educational activities and its role in increasing students’ motivation has been discussed by M. Maniam, N. S. Ping (2015), J. Mazer, R. Murphy & C. Simonds (2007).

For our research we have used general scientific methods, namely, analysis, synthesis and generalization of the received information on different theoretical approaches to using social networks in education.

RESULTS

Various aspects and influence of social networks and other virtual means of communication became the object of researches. Training via Skype, especially for development of English communication skills is quite new. Professor G. Godwin-Jones from Virginia Commonwealth University studied the use of Skype for online learning. Also, A. Elia revealed its influence on language learning. C. Beltrán conducted a research on the influence of Skype chat on communication skills in a group of students with English proficiency level of A2. The scholar concluded that communication in Skype increases students’ motivation and is an excellent opportunity to improve teachers’ activities, too (Correa, 2015).

According to English scholars M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak, J. Majer, mastering the skills of foreign language communication is a difficult task as the acquisition involves the mastery of different linguistic subsystems to the point where they are used automatically in spontaneous communication. Therefore, the main function of a foreign language teacher is to create special conditions for the development of communication skills, abilities to interact in different linguistic and social circumstances, use accurately but spontaneously these language subsystems. To A. Vaseki’s opinion, such a task is extremely important in the globalized world where today’s youth wants to communicate with



representatives of other countries, ethnic groups, races and the like, because the ability to speak a foreign language increases their confidence and self-esteem (Ping & Maniam, 2015).

The study of social networks' influence on different aspects of human activity and education, in particular, should be carried out with reference to theoretical foundations. Thus, sociocultural theory is valuable for our study, which indicates that man is an integral part of the world they live in, so students are not independent in their activities, i.e., the student does not study in isolation, but in interaction with others. Therefore, teachers should offer more chances to learn interactively and in cooperation. H. Pi believes that the messages that are exchanged in social networks develop students' critical thinking and literacy skills by using language in a real context. D. Marmc, D. McCormick expressed the assurance that the sociocultural theory was the basis for the development of learning strategies in foreign language learning. They found out that students' participation in the communication with the members of community was characterized by their ability to grow, reflect on and improve their language strategies (Ping & Maniam, 2015).

Recently much attention has been paid to social perspectives of education. A significant number of researches on online courses have been conducted under the influence of the constructivist theory and the theory of social learning. During the 1990s, constructivism had a strong influence on education, especially in the question of learning technologies. The social constructivist theory recognizes that students act in a certain environment; in such a way there is reflection, abstraction and increasing practical knowledge. On the other hand, it is focused on the effect of social interaction, language and culture in the learning process. Some scholars believe that according to the principles of the constructivist theory substantial interaction in the educational environment of social groups is directed at strengthening the values, exchange of opinions and experience with a practical orientation. Some of them suggest that the paradigm of social constructivism is focused on student-centered learning so that students can share their knowledge, skills, experience and ideas with others. Also, students are encouraged to take part in active dialogues with groupmates and teachers, cooperate with each other, create knowledge and discover some principles for themselves. British scholars Q. Wang, H. L. Woo, C. L. Quek, Y. Yang & M. Liu (2012) note that learning should be conducted through web-technologies supported by such theories emphasizing the creation of specific learning environment where students can have an access to knowledge and share information and resources with others.

Therefore, learning by using Internet technologies can stimulate and support the learning process and provide positive results. Once students gain the opportunity to participate in group discussion on Facebook, they use the language modified to their proficiency level and gradually acquire communication skills in a foreign language. At this stage, experienced students help groupmates in the discussion and, finally, students with less knowledge and skills feeling the support can initiate a discussion with others (Ping & Maniam, 2015).

Our analysis suggests that a modern process of language learning outside the classroom is mostly conducted in an informal way. Informal learning with the help of ICTs is an alternative environment for language practice and, therefore, it should be studied by scholars for further practical realization. Informal learning is considered as a link or bridge between social media and academic content learning. It offers more options for students, provides deeper study of the learning content. In this context, the learning process occurring outside the classroom with the help of ICTs and being focused on discussions on the meanings of words and the creation of knowledge, social and personal interaction and forming of relations between the objects of study is extremely important. The scholar from



Monash University N. Selwyn argues that computers and other aspects of ICTs enable young people to take part in a wide range of activities, although they do not occur in a traditional educational environment (Shih, 2013).

Taking into account that computer-mediated communication (CMC) is now gaining popularity and recognition among academicians and practitioners as an effective means of acquiring communication skills in a foreign language, we believe it necessary to consider various scholars' views on the essence and features of realization in the education process for students of different specialties in more detail. C. Lengel, A. Thurlow, L. Tomic determine the CMC as any communication between people that occurs through computer technology. In other words, it is the integration of computer technology in everyday life, which actualizes the study of how human behaviour is maintained or altered by exchanging information through machines (Correa, 2015).

American scholars from University of California R. Kern and M. Warschauer believe that an access to social networks helps students to communicate with other learners or native speakers. In addition, M. Levi and G. Stockwell are sure that CMC tools provide teachers with the opportunity to monitor learning outcomes easily and with minimal interference in the learning process (Correa, 2015).

In this context, Skype conference calls are a valuable tool for communication and interaction among the participants of the education process. Skype not only ensures oral communication and enhances social relationships both with fellow students and other members of the communication, but also increases the effectiveness of extra-curricular activities. Some experiments have been conducted to test the hypothesis that Skype conference calls may improve social interaction skills of students with A1 language proficiency level outside the classroom. J. Nash and J. Calonico define social interaction as the process of communication and mutual influence that involves contact between two or more individuals. Scholars in University of Albany K. Fitch and R. Sanders believe it to be a diversified and multidisciplinary convergence of interests, which include discourse analysis, ethnography and social psychology (Correa, 2015).

In 2003, S. Boyd first suggested that social networks were software applications that support the development of social ties between individuals within certain groups. In 2006, Australian scholar from University of Technology, Sydney, A. Bartlett-Bragg indicated that social networks were a set of applications which promote communication and personal interaction within a group and spread the scope of cooperation, social ties, promote the exchange of information in the webspace. As one can see, the scholars' definitions draw attention to the fact that social networks are based on the interaction of individuals with each other in a common space for cooperation and exchange of information. D. Boyd defines social networking sites as web services that allow a person to create a public profile with a specific system of restrictions to determine the list of users with whom he or she comes into contact (Balcikanli, 2015).

Turkish researchers H. Ajjan and R. Harsthone identified the benefits of social networks in an educational context: they activate students' learning process, their motivation and the interaction between the student and the teacher aimed at developing students' writing skills (Balcikanli, 2015).

Some researchers (P. Norris, P. Resnick) believe that social networks are very influential in the development of relationships between participants and thus support a wide range of relationships (Norris, 2002). J. Mazer, R. Murphy & C. Simonds (2007) consider that teachers using social networks can motivate students and create a more comfortable



climate in the classroom. H. Ajjan & R. Harsthone (2008) also found out that such social networking tools enhance the learning motivation, interaction between students and teachers, the integration of different applications in the education process.

However, there is certain criticism of social networks. So, C. Dainty finds that the negative effect of social networking and especially Facebook is manifested in the absence of empathy, unstable sense of identification among children, a short period of concentration. But, others believe it is the intelligent use of modern technology in the classroom (Balcikanli, 2015).

Many scholars called Facebook the social glue. It is increasingly seen as an educational tool due to its beneficial qualities (feedback, interaction, social activity). From the point of view of social impact, Facebook accelerates the learning process and makes it less routine. Students in groups talk about their lives, share thoughts, discuss interests, training, find out questions about homework, exams, collaborative projects. From the point of view of efficiency in the learning process, Facebook enhances the “student teacher – teacher-student” interaction of in web communication. Thus, Facebook is of interest to researchers in three aspects: as a mass social phenomenon; as a unique ability to monitor the private behaviour of certain categories of people; as the model of information exchange among young people (Balcikanli, 2015).

S. Warnock states that the first reason to teach writing online is that the environment can only be contextual. The students are taught in a rich, managed learning environment in which they express their thoughts to a diversified audience in a written form. Electronic means of communication allow students to communicate in writing with the teacher and other students and this presents new educational opportunities for all participants of this process. In addition, this is a unique opportunity to use online courses to make teachers and students interact outside of the training content. These e-groups are the basis for the further social and professional connections that make up the value of education (Ping & Maniam, 2015).

M. Melor indicates that social interactions have a positive impact on the development of lifelong education. Social interaction helps develop research skills, teaches to evaluate the obtained results and communicate with peers. The education process usually takes place in the classroom in the form of personal communication between its participants, but now it can be implemented with the help of social networking technologies including the discussion between participants and evaluation of group-mates’ answers (Ping & Maniam, 2015).

According to certain researches, Facebook influences students’ motivation and strengthens the practical component of the education process. It increases the level of interaction on web-based resources, helps teachers develop relationships with students outside the classroom, discuss problems that are interesting for students. The study of Facebook as a useful learning environment for English learning indicates that such factors as students’ self-confidence, motivation have been greatly improved. Students add that the use of Facebook significantly influences their confidence, makes them feel free in the use of writing skills (Ventura & Martín-Monje, 2016).

A. Selami points out that discussions in social networks create the context in which the teacher talks less when the students talk more. The learning process becomes more student-centered. Group discussions allow the students to brainstorm before they write a message as Facebook is the most commonly used application in which the sender can edit the message many times before sending it (Ping & Maniam, 2015).

The results show that students tend to discuss issues important to them in social networks, in groups on Facebook rather than in the classroom. In case of low self-esteem,



they cannot share opinions in class and offer their opinions for discussion. The discussion group in social networks provides a place where ideas are posted for all, open to criticism and praise. Students develop skills of organization, synthesis and analysis of the views independently and together with classmates. This creates the conditions for meaningful learning in which group members can generate ideas. In such a way, students gain confidence in written responses because they are supported and receive positive feedback. During the exchange of thoughts, messages and comments on Facebook, students develop confidence, so Facebook groups help to support, brainstorm and improve writing skills. All studies show students' positive attitude to group discussions on Facebook. However, it is very important to direct the students' attention to the aspects of learning in order to represent educational goals and work at achieving them (Hamada, 2013).

In this context, we should draw attention to the fact that it is important for teachers to improve their competence by using new technologies and encourage students to use these technologies independently and outside the classroom.

CONCLUSIONS

Thus, social media is becoming more and more popular due to the growing number of users. The growing popularity of websites aimed at social communication has led to their integration into the everyday life of young people. But now, with the rapid development of information and communication technologies, they are not only a means of communication, but also change the traditional teaching model and contribute to improving the efficiency of the education process. The strong influence of social networks on human activity has made educators reflect on the use of social networks in the educational context. Social networks have a positive effect on encouraging students to practice oral language as it facilitates discussions and enhances the course content in a variety of modern and attractive methods. The results of this experiment allow us to conclude that social networks and especially Facebook can be a powerful tool to enhance online interaction and improve foreign language communication skills. Social media offer new opportunities for students to manage their own learning and more active methods of work in collaboration with teachers, providing access to information resources and services.

Further researches should be conducted in the field of the enhancement of this positive impact with a more full account of the students' individual needs consolidating their involvement in such new types of online courses.

REFERENCES

1. Ajjan, H., & Harsthone, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt web 2.0 technologies: theory and empirical tests. *Internet and higher education*, 11 (2), 71–80.
2. Balcikanli, C. (2015). Prospective English language teachers' experiences on Facebook: adoption, use and educational use in Turkish context. *International journal of education and development using information and communication Technology (IJEDICT)*, 11 (3), 82–99.
3. Correa, R. Y. (2015). Skype™ conference calls: a way to promote speaking skills in the teaching and learning of English. *PROFILE issues in teachers' professional development*, 17 (1), 143–156.
4. Hamada, M. (2013). A Facebook project for Japanese university students (2): does it really enhance student interaction, learner autonomy, and English abilities? In L. Bradley & S. Thouesny (Eds.), *20 years of EUROCALL: learning from the past, looking to the future. Proceedings of the 2013 EUROCALL conference, Evora, Portugal* (pp. 98–105).



5. Huang, C. K., Lin, C. Y., & Villarreal, D. S. (2014). Contextual language learning: educational potential and use of social networking technology in higher education. In S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima, & S. Thouëсны (Eds.), *CALL design: principles and practice. Proceedings of the 2014 EUROCALL conference, Groningen, The Netherlands*, (pp. 158–164).

6. Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": the effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication education*, 56 (1), 1–17.

7. Norris, P. (2002). The bridging and bonding role of online communities. *Press/politics*, 7 (3), 3–13.

8. Ping, Ng S., & Maniam, M. (2015). The effectiveness of Facebook group discussions on writing performance: a study in matriculation college department of education (TESL). *Malaysia international journal of evaluation and research in education (IJERE)*, 4 (1), 30–37.

9. Shih, R. Ch. (2013). Effect of using Facebook to assist English for business communication course instruction. *Tojet: the Turkish online journal of educational technology*, 12 (1), 52–59.

10. Ventura, P., & Martín-Monje, E. (2016). Learning specialized vocabulary through Facebook in a massive open online course. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, P. Rodríguez-Arancón (Eds), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 117–128). Dublin: Research-publishing.net.

11. Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: an exploratory study. *British journal of educational technology*, 43 (3), 428–438.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0018

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, **LARYSA MOVCHAN**
Vinnytsia Training and Research Institute of Economics of TNEU
Address: 37 Honta St., Vinnytsia, 21000, Ukraine
E-mail: seawave2202@mail.ru

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, **INNA ZARISHNIAK**
Vinnytsia Training and Research Institute of Economics of TNEU
Address: 37 Honta St., Vinnytsia, 21000, Ukraine
E-mail: zarishnyak@mail.ru

THE ROLE OF ELECTIVE COURSES IN STUDENTS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: FOREIGN EXPERIENCE

ABSTRACT

The article considers the role of elective courses in professional development of students of economics. Modern European education is developing on the principles of democratization and humanization, where democratization implies the involvement of all agents/participants of the education process into forming its content and solving numerous related problems. Moreover, in order to be competitive in global labour market, modern specialists must develop such features as mobility, cultural, language and religious empathy, professionalism, commitment to the human virtues, etc. The content of education expressed in the curriculum is now not a rigid unity. Offering elective courses, university curricula can be easily modified to the students' needs and aspirations. The analysis of the curricula of the economic faculties at some leading European universities has showed a great amount of elective courses mainly in general subjects such as Psychology, Pedagogy, Philosophy, History, Politology, Social Science, etc. These courses make up approximately 10 % of the total study load and are meant to realize interdisciplinary links, deepen students' understanding of economic phenomena and develop analytical and strategic thinking. On the one hand, by choosing elective courses students are more agitated in learning, more interested and motivated. On the other hand, universities think harder over the supply of subjects and their content. At the same time, it increases lecturers' motivation to consider new approaches, update information, and on the whole do their best to make their subjects appealing to students. The research has proved that elective courses realize an important role in students' professional and personal development by integrating knowledge of many subjects, through their participation in tailoring the curricula and enriching their professional portfolio.

Keywords: *elective courses, curriculum, professional portfolio, education content, professional development, personal development, tailoring the curriculum.*

INTRODUCTION

The issue of education content is not new, yet it has always been subject to changes under the influence of numerous societal, political, ideological and economic factors that caused educational reforms. Higher education is the stage where students can and should influence the subject content according to their personal and professional interests with regard to their future labour activity. Nowadays, during rapid economic changes, the efforts of our country to occupy a dignified place in the world progressive



community, the issue of improving education standards and bringing them in the conformity with the standards of the developed countries is of major importance.

Nowadays education systems of the European countries are developing on the principles of democratization and humanization, where democratization implies the involvement of all agents/participants of the pedagogic process into forming its content and solving numerous related problems. Humanization of education aims to develop a new generation with such characteristic features as mobility, cultural, language and religious empathy, professionalism, commitment to the human virtues, etc. These two principles of democratization and humanization of education are focused on a personality, therefore students have the right to express their needs and build their future professional profile themselves, either by choosing desired subjects necessary for their future professional activity or actively participating in modifying the curriculum.

A lot of universities provide the students with the opportunity to choose from the alternative subjects which mostly refer to general electives, while other restrict to only compulsory courses arguing that general subjects (to which refer mainly humanities) are not necessary for economic, medical or technical education.

Some scholars argue that students can be misled by the variety of appealing subjects and ignore the more complicated thus less interesting, in their opinion disciplines. We will try to have a closer look at the problem.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to define the principles of selecting alternative courses at foreign universities and determine the role of elective courses in students' professional development.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The research is based on the works of both national and foreign authors. M. Beerkens-Soo has tackled the general issues of higher education from the international perspective. R. Donnelly, M. Fitzmaurice, G. Parry, V. Sjostrand, V. Slastonin and others have studied the content of education. V. Sjostrand (1967) considers the content of education as two interrelated processes, namely, training and upbringing that develop a personality according to the social and cultural demand of the society. According to V. Slastonin, I. Isaiev & E. Shiiyanov (2002), education should be considered as a phenomenon that evolves under the impact of a certain social context to conform to societal needs at a definite time period. D. Chapman (1981) has studied the factors of students' selecting a higher education institution and what makes universities attractive for students. R. Beswick (1973), M. Hedges, G. Pacheco & D. Webber (2014) have analyzed higher education modularization and the factors influencing students' choice of subjects to study. R. Donnelly & M. Fitzmaurice (2006) have studied the principles of module design. I. Bim (2005) stresses the importance of students' involvement in constructing an educational context according to their interests and needs. The article also presents the results of the analysis and synthesis of the recent reports on higher education and university curricula with regard to the demands of labour market and personal experience. The students' motivation factor in choosing elective courses, as well as the role of elective courses in students' professional development is in the centre of the study. The syllabi of some European economic universities (Lund University, The University of Vienna, The University of Copenhagen and The University of Dublin) have been analyzed as for the elective content and some comparisons with current situation at Ukrainian economic faculties have been made, based on which relevant suggestions have been put forward.



RESULTS

Universities are now trying to improve and upgrade their level of training by offering a wide range of subjects that cover various topics of the subject sphere. Students are now more involved in the education process by participating in curriculum design, choosing some subjects to study either at their home university or by an exchange program, so that universities may adjust to their growing needs. Since education was declared as a service, all universities compete for students and students compete for better universities. Thus, R. Beswick (1973) indicated that the economic survival of a college or university depends on students' selecting the appropriate institution and successfully completing the program; consequently, institutions should attempt to attract those students who will succeed.

Two decades ago there was a switch to a modular system. Modularization of education started in Great Britain in the 1960s when universities trying to raise their rates offered the elective courses, increased the student's participation, their flexibility and mobility (Bell & Wade 1993). This caused numerous discussions among the university teachers, educational bodies and governments. On the one hand, it enhanced students' learning opportunities and made universities provide relevant subjects and elaborate their content. On the other hand, lecturers try to consider new approaches, update information and on the whole strive to make their subjects appealing to students. Nevertheless, there are debates whether this really works. According to D. Chapman (1981), students' aspirations of a high level of education at a college or university play a very important role and are among the decisive factors of students' choice of a university.

R. Beswick (1973) argued that among the factors of influencing the students' choice during the enrollment are reputation of program, specialized programs offered, variety of courses offered, student/professor ratio and family tradition.

In Ukraine, most universities offer courses, which are traditionally divided into compulsory and optional, and students study 6 courses at a time. There is no praxis of choosing this or that course by students themselves, although linguistic faculties offer additional languages for study. We can say the same about the teachers' choice, where students subscribe to a certain course only basing on the feedback of other students or teachers about this lecturer. So, the model of elective courses is only beginning to operate in our country. Naturally, when the combination of disciplines is successful, both a student and a university can benefit from it. According to S. Hofert (2016), a new setting at a faculty can have a remarkable impact on the personality development. The scholar points out that it is difficult to put up with a new atmosphere, especially for a first-year student whose personality is still unstable. For example, at the faculties of marketing and distribution the atmosphere is noisier, livelier (more extraverted) while at the faculties of Finance, Accounting or IT, it is quieter (more introverted). The student must take it into consideration while choosing disciplines as well. On the other hand, the department of human resources must learn more of psychology and understand that a good team is made of different people. There are different reasons why people choose these or those professions. It does not deal only with graduation grades, family tradition or interests. It is the personality that highlights certain features and strongpoints. Therefore, prior to compiling the content of education and offering some subjects, the university should study this psychological coherence and benefit from it. S. Hofert (2016) suggests a so-called subject mix, especially for specialists of humanities, who can combine philosophy with economics or information science, or whatsoever. In such a way they can contribute more to their personal development and to the development of the community where they will work.



One of the possible solutions to this problem with students' participation is modular system of education. One of the steps of designing modules is considering learner support (Donnelly & Fitzmaurice, 2006). In this respect, a modular system of education enables the students to try themselves in other subjects and broaden the scope of their education. There are a lot of advantages of a modular and credit system. First of all, it concerns the recognition of diplomas among certain countries, especially when students participate in exchange programs or wish to combine their study at different universities. L. Walker (1994) says that modular education enables students to use the skills obtained in one discipline in another and thus reduce boundaries between disciplines. This holds true especially in the modern job setting when each professional needs to have additional skills. For example, doctors need to know informatics to be able to operate sophisticated computerized equipment or to make computer-aided reports and case histories. Economists and managers also need to have computer skills as well as foreign languages to be able to communicate with clients online, make money operations online and follow the events at a stock exchange. Therefore, universities must ensure the most suitable combination of subjects in order to avoid fragmentation. For this purpose the curriculum should contain compulsory subjects with set requirements to their completion or to their entrance. It is also necessary to introduce recommendations from the lecturers for certain students to the selection of modules (Walker, 1994).

Nevertheless, the popularity of rounded education is growing and many universities try to broaden the range of subjects with foreign languages, management courses, history and cultural science. Moreover, it has become popular to add pedagogy even to non-pedagogic professions. The University College of Dublin offers students two selective modules during each academic year, which means one-sixth of the annual module load. These modules are taken either from their core or external programs. For instance, engineering students can take English Literature or Arts students can take Physics. On the total, each faculty offers at least 10% of selective modules. The reasons students choose non-program modules are different, still among the most frequent are: 1) new experiences; 2) a more appealing CV with a wide range of skills (Hennessy, Hernandez, & Kieran, 2010).

Here we must point out a negative, in our opinion, tendency to take away some courses, such as pedagogical science or psychology from either compulsory or optional content of training specialists in economics. Although almost all Ukrainian universities train Masters who presumably will pursue a scientific career and obtain a PhD in economics and further teach at universities, they do not offer any subjects that will train them in professional pedagogy, teaching methods or psychology. The same concerns more specific subjects, where students obtain necessary skills to be able to start work without a long probation period.

A variable component of professional education is one of the ways of its democratization. Introducing a wider range of elective courses at Ukrainian universities will ensure the academic freedom of the participants of the education process. First, choosing a course, the student has a chance for manifestation of their own aspirations. Second, elective courses enable to develop students' virtual goals, motivate them to study and shape their professional image. Third, elective courses promote the realization of principles of organization of education in Ukraine, such as equal conditions for everyone to develop their talents and abilities; humanization and democratization of higher education of Ukraine and its integration into the European educational space while preserving positive progressive traditions and achievements of higher education (Bim, 2005). Then, elective courses also promote students' mobility since they broaden the scope of educational content. And the last, which is seldom mentioned while tailoring curricula for universities,



elective courses help students comprehend such compulsory specific subjects as Marketing Strategy, Ethical Leadership in Business, Strategic Planning, International Marketing, Advertising Management, History of Economics, Political economy, Economic theory, Management of human resources etc. They help develop communicative competency which implies the ability to listen to other people, understand their opinions, participate in discussions, support or object to opinions, work in a team, understand other people's needs, persuade and encourage.

We must here take a look back some 10 years ago when numerous Bachelor programs included such disciplines as rhetoric, ethnology and even ethics. Unfortunately, most economic universities have excluded these subjects in favour of more specific ones that directly relate to the students' future professional activity. However, there is more than professionally specific component in higher education. In our opinion, university graduates must not only perform well at work, but also contribute to the whole society and do it based on integral knowledge of history, human psychology and national peculiarities. For example, in Finland, students can "take other courses developing citizenship and work skills, or pursue recreational studies" (Beerkens & Vossensteyn, 2009). We consider as positive the experience of school of Economics and Management of Lund University (Sweden), where the Program of International Business includes 30 credits of elective courses (16 % of the total credits), which comprise International Business Strategy (15 credits) and International exchange studies with either completion of the International Degree Project (15 credits), or Internship (Lund Program, 2016). "The course of International Business Strategy both broadens and deepens the students' knowledge, skills, and judgment in relation to international business. New concepts associated with (mainly international) strategic management are introduced, but at the same time the course provides an integration of previous courses from a strategic perspective" (Lund Program, 2016). This course is taught in Semester 6 and also realizes interdisciplinary links in the economic education, encourage the students synthesize and analyze obtained knowledge during the previous years of study.

The program of Bachelor in Economics at the University of Copenhagen for the academic year 2017/2018 has already planned an elective course Science of Behaviour Change (7,5 credits), which will embrace 42 hours of lectures and 162 hours of preparation. Within the frames of this course students will gain "a deeper understanding of what motivates people, how they process information, and what non-economic features of the choice environment influence decisions" (University of Copenhagen, 2017). The author of the program also explains the students the necessity of this course and how they will apply this knowledge "to identify human biases and creatively design behavioural interventions, policies or products that help people make better decisions" (University of Copenhagen, 2017).

The University of Vienna in the Master Program for Economics also offers a list of elective/alternative compulsory courses under the name of General electives that comprise Political Economy, Economy of the Enterprise, Econometrics and Statistics, Social Science, Politology, Philosophy, International Development, History and Economic History, History of Economic Theory, Mathematics and Operation Research, Law, Geography, Psychology. Students must choose 2 of these courses (Universität Wien, 2013).

All this mentioned above only proves the fact that students of economic, technical, agrarian or medical universities must learn humanities to apply the knowledge of a man in professional situations during professional interaction, observance, teamwork, supervision, management. Students of economics can take advantage of the theory of personality, the hierarchy of human needs, peculiarities of human psychic processes and conditions which will enable them to conduct market research, develop advertising techniques, perform



management functions. Students can be intrigued by the mechanisms of memorizing, recognizing, guessing which will later help them in further studies and manage the accumulated life experience in future. The knowledge of genetic, gender and age peculiarities of a personality will help the student to cope with stress at work, prevent stressful situations, understand the moods of the co-workers, form the productive staff by employing compatible workers and even raise the company's spirit. These issues are considered in such topic as "Personality in business" where the psychological features of economic agents are revealed, as well as in the course on Pedagogy and Psychology which studies personality characteristic features in relation with certain professional conditions and requirements. In such a ways students may determine if they fit in the future professional setting or need to do some amendments in their program (change a faculty, take additional courses etc.). The elective course on Pedagogy and Psychology lays theoretic basis for the development of a competitive personality who will be able to adjust to the changing job requirements, labour force mobility or life long learning. The knowledge of history will help the students integrate the laws of economic development with historic processes and understand the interrelation of social and economic events in future.

According to the estimations, elective courses help develop general education competencies, such as cognitive competency, which helps to integrate knowledge of various subjects, develop abstract thinking, take well-informed decisions and evaluate own performance. For instance, "Dutch students perform very well in terms of finding a job that corresponds to their skills level and the rate of return of their studies (Bologna Key Statistics). In this respect, the Netherlands outperforms the diversified systems. The data, of course, only shows the averages and there is no information if particular student groups (e.g. the "top" group) would gain from a different system" (Beerkens & Vossensteyn, 2009).

CONCLUSIONS

On the basis of the analysis of the pedagogical literature and our own experience, we can state that introducing elective courses as an opportunity for the students to tailor their professional portfolio will contribute to students' professional and personal development and enhance their motivation to perform well in the elected subjects. At the same time, students' involvement into tailoring the curriculum will show the path to its improvement, finding new approaches to teaching, assessment, make higher education institutions more attractive for foreign students and will broaden the scope of education.

Further research will be needed into the ways of adjusting humanities with the respect of their more practical embedding into professional training, thus harmonizing interdisciplinary links. It will be also important to learn the vision of Ukrainian students on the curriculum so that to take steps towards its improvement.

REFERENCES

1. Bell, G., & Wade, W. (1993). Modular course design in Britain: some problems, issues and opportunities. *Journal of further and higher education*, 17 (1), 3–12.
2. Beerkens-Soo, M., & Vossensteyn, H. (2009). *Higher education issues and trends from an international perspective*. Netherlands: Centre for higher education policy studies.
3. Beswick, R. (1973). *A study of factors associated with student choice in the university selection process*. (Doctoral thesis). University of Lethbridge, Lethbridge.
4. Bim, I. L. (2005). Modernizatsiya struktury i sodержaniya shkolnogo yazykovogo obrazovaniya (IYa). *Inostrannyye yazyki v shkole*, 8, 2–6.



5. Chapman, D. W. (1981). A model of student college choice. *Journal of higher education*, 52 (5), 490–505.
6. Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2006). Designing modules for learning. In S. Moore O'Neill, B. McMullin, (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 99–110). Dublin: All Ireland society for higher education (AISHE).
7. Hedges, M., Pacheco, G. A., & Webber, D. J. (2014). *What determines students' choices of elective modules? Economics working paper series, 1307*. Bristol: University of the West of England.
8. Hennessy, E., Hernandez, M. R., & Kieran, P. (2010). Teaching and learning across disciplines: student and staff experiences in a newly modularized system. *Teaching in higher education*, 15 (6), 675–689.
9. Hofert, S. (2016). *Stärken & Studium: Wie sich Persönlichkeit in der Studienwahl zeigen*. Retrieved from <http://karriereblog.svenja-hofert.de/2016/05/staerken-und-studienwahl-wie-sich-persoentlichkeit-in-der-studienwahl-zeigen/>
10. Lund University. (2016). *Programme syllabus for BSc programme in international business, Lund University: school of economics and management*. Retrieved from http://lusem.lu.se/staff-pages/media/studies/bsc/curriculum/egibu_16_eng.pdf.
11. Sjostrand, W. (1967). Recent trends and developments in primary and secondary education In Scandinavia. *International review of education (Revue Internationale de l'Education)*, 13 (2), 180–194.
12. Slastonin, V. A., Isaev, I. F., & Shiyarov, E. N. (2002). *Pedagogika*. Moscow: Izdatelskiy tsentr "Akademiya".
13. Universität Wien. (2013). *Curriculum für das Masterstudium Volkswirtschaftslehre, Studienjahr 2012/2013*. Retrieved from http://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint_2011/Curricula/Master/MA_Volkswirtschaftslehre.pdf.
14. University of Copenhagen. (2017). *AØKA08218U. Science of behavior change, 2017–2018*. Retrieved from <http://kurser.ku.dk/course/a%C3%98ka08218u/2017-2018>.
15. Verkhovna rada Ukrainy. (2017). *Zakon Ukrainy pro vyshchu osvitu*. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
16. Walker, L. (1994). The new higher education systems, modularity and student capability. In A. Jenkins, L. Walker, (Eds.), *Developing student capability through modular courses*. London: Kogan Page.



DOI: 10.1515/cpp-2017-0019

PhD in Humanities, Senior Lecturer, **DOROTA JANKOWSKA**
The Maria Grzegorzewska University in Warsaw
Address: 40 Szczesliwiska St., Warsaw, 02-353, Poland
E-mail: kjando@wp.pl

EDUCATING EDUCATORS AND TEACHERS IN POLAND UNDER CONDITIONS OF NEO-LIBERAL CULTURE OF CONSUMPTION

ABSTRACT

The presented text discusses the problems of academic and teacher education under conditions of consumption culture and neoliberal ideology development at the beginning of the 21st century in Poland. The article puts the thesis that neo-liberalism, manifested by economic phenomena, permeates all spheres of social life, enhancing the characteristics of consumption culture. It enters education, including academic education. In this context, there has been shown a part of our research conducted in 2006–2016 (27 interviews in depth with students completing Master's degree in Pedagogy). The research has taken the form of semantic reconstruction of statements made on studies and pedagogical training, expressed by students during in-depth interviews (IDI). During the research study the leading categories have been defined, which set the main perspectives for thinking about study. Within these perspectives, the student's goals of study have been identified and more detailed profiles of perceiving pedagogical studies have been defined. The comparative analysis of the IDI narratives of 2006 and 2016 allows us to see phenomena that can be interpreted as indicating that pedagogy students are increasingly taking over the market thinking, acting more explicitly as customers of educational services, presenting a utilitarian attitude to study.

Keywords: *academic education, consumption culture, neo-liberal ideology, pedagogical studies, students.*

INTRODUCTION

Contemporary world has reached an impressive level of scientific and technical development. At the same time, the representatives of social sciences and humanists express their concern about future of our civilization. They point to the continued existence of risk of global war, the danger of ecological or economic catastrophes, the rise of racial, religious or cultural mass conflicts. They indicate that as a result of globalization processes and the uniformity of mass culture, poverty is becoming less and less of cultural diversity. Challenges of modern times escalate the problems and existential dilemmas, placing disoriented people in new situations and forcing them to make difficult and risky choices (Giddens, 2001), hindering the process of shaping one's own identity (Bauman, 1999) and of "reinventing ourselves" (Rorty, 2000, p. 146).

The victory of consumerism and the concomitant idea of pleasure (Baudrillard, 2006) determined the definition of contemporary culture as a culture of consumption (Bauman, 2007; 2009). In culture of consumption reflective lifestyle disappears because as Z. Melosik (2004, p. 74) states, "the ideology of consumption, the ideology of pleasure, the coercion of life in an instant moment – all cause the existential questions to cease to make sense." Young generations do not seek the meaning of life, rather they turn to small,



everyday things, small (and greater) pleasures that can be acquired and consumed. This consumer lifestyle is proposed to them by ubiquitous advertising and they capture the experience of being in virtual reality created by the media.

The culture of consumption in Poland is also being strengthened by the neo-liberal ideology that predominates over earlier liberalism. Many scholars emphasize the differences between these ideologies. J. Rutkowiak (2009) describes them briefly, “unlike liberalism, which exposes the role of freedom in the functioning of societies and individuals, the characteristics of neo-liberalism are the conception of dominance of today’s dynamic transnational corporations as organizations of production and distribution of goods and services, organizations gaining prerogatives with particular ruthlessness and cunning and also camouflaging the responsible aspects of their activities (p. 18). Corporate giants have at their disposal world-wide, virtual capital, profit and broaden their economic and economy influence as well as broader non-economic spheres of culture, particularly significant in the sphere of politics. The ideology of neo-liberalism raises competitive sentiment – the fight for success (expressed economically) and interest in profit, which is the main value – makes it possible to belong to a group of privileged possessors-consumers. Under these conditions, the spirit of social solidarity disappears as well as the weakening and the instrumentalization of interpersonal relations takes place. Neoliberalism, which manifests itself in economic phenomena, penetrates all areas of social life, enhancing the characteristics of the culture of consumption. It also penetrates into education, including academic education.

Neo-liberal economy effectively deals with the quality of people (for its own interests). It is about educating the desirable and useful employees of the corporate economy. This is not only mentioned by pedagogues traditionally included in critical pedagogy (P. Freire, H. Giroux, I. Illich, P. McLaren, continuators of the Frankfurt School and J. Habermas (1999)), though they are probably the leaders of this kind of thinking. In Poland, the reference to different degrees of critical thinking and pointing to integration of education into the mechanisms of politics and power is mentioned by M. Czerepaniak-Walczak, R. Kwaśnica, Z. Kwieciński, M. Nowak-Dziemianowicz, E. Potulicka, J. Rutkowiak, B. Śliwerski, T. Szkudlarek et al.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The penetration of consumption culture and neo-liberal ideology into the sphere of higher education and teacher education in Poland is revealed in the adopted legal and organizational solutions. The Bologna process has had a great impact on the contemporary shape of higher education. Considering the way it is implemented in Poland, we see that it has become primarily socioeconomic and political initiative and secondarily scientific initiative (Jankowska, 2014, pp. 84–88). Its aim was to educate mobile workers for the European labour market rather than educate the reflective elites. It is worth adding that also the adoption in 2012–2013 of the National Qualification Framework as a basis for the design of training programs strengthened thinking about academic education as a preparation for labour market requirements and bureaucratized the education process. In the context of massive higher education and expansion of consumerism and utilitarianism, the promotion of students’ practical preparation (which is understandable) has begun to divert the ideas of educating modern personnel capable of transforming reality and creating new labour market and has led to programmatic minimalism and training of non-critical and adaptive workers for the existing production and consumption systems.

In the context of pedagogical education, it should be emphasized that in Poland pedagogical studies from the beginning of the century have become mass studies conducted not only within university faculties but also in small centres, sometimes offering only



extramural studies. The volume of pedagogical studies co-influenced the weakness of recruitment and lack of selection for teaching profession (Włoch, 2005, p. 223). The basic criterion for admission to study was just a basic level of successful passing the final secondary school leaving exams in selected subjects (Kautz, 2011, p. 174).

Another and, in the light of today's experience, unfavourable phenomenon was the adoption of two-stage study recommended by the Bologna Process (Regulation of the Minister of Science and Higher Education as of June 13, 2006, on the names of study fields). The advocates of such solution pointed out to: a) achieving vertical and horizontal mobility of studies; b) possibility of changing the discipline of study after the first stage of education and, consequently, the flexible adjustment of one's own professional decisions; c) possibility of obtaining a specific profession adapted to the needs of the market in a short education cycle (Woźnicki, 2008). These values in the case of pedagogical studies are not convincing. Two-stage nature of education in the case of pedagogical and teacher education weakens their forming potential, which is extremely important in the pedagogical profession (forming of teacher personality) and hampers the harmonious organization of the education process. The higher education system, aimed at the quantitative growth of students (increasing the number of students), remained unselectively open to all candidates, including those who decided to continue their studies in pedagogy after obtaining a first degree diploma in another field of science. Applied solutions by universities to create the so-called "compensation modules", according to the critics, are far from enough to shape the future educator's personality. On the other hand, those students who continued on the second level of pedagogical studies complained about repetitive content and lack of professional development.

The decline of the prestige of studies has become a significant phenomenon, which is a consequence of the adopted strategy of egalitarianism and the mass character of academic education. Completing the course of study has ceased to guarantee good work. The youths who started their studies in the second decade of the 21st century, while remaining being influenced by ideology of neo-liberalism, demonstrate expectations of a customer who came to the university as an institution providing educational services. They want to become qualified and enter the labour market effectively and without unnecessary effort (without "unnecessary theories"). At the same time, in the case of pedagogical studies, the market value of their investment is uncertain. The job market is saturated and obtaining a job as a teacher or educator becomes problematic.

How do contemporary students understand the meaning of pedagogical studies and their role in preparing for becoming an educator? Do they feel like customers thanks to whom a university-enterprise can operate?

The question of understanding the studies was the main topic of the author's empirical research, realized within the framework of the project: "Understanding the essence and sense of the academic education process and the role played by the dialogue between the academic teacher and students of public education pedagogy" conducted in 2006–2016. The research took the form of semantic reconstruction of statements made on studies and pedagogical training, expressed by students during in-depth interviews (IDI). The study was based on the transcripts of 15 interviews conducted in 2006 with students of the last semester of the graduate Master's studies (10th semester) and 12 interviews in 2016 with the graduates of the second level (fourth semester). All interviews lasted 4 hours on average (2,5 to 5 hours usually during two meetings). The author has conducted them personally according to one scenario, maintaining the same principle of IDI participants selection (mail inviting to participate in the interview, total freedom of participation). This



allows to treat the material collected in 2016 comparative to that obtained 10 years earlier, and thus allows to track the changes that occurred during that time in the students' understanding of study.

During the research study the leading categories have been defined, which set the main perspectives for thinking about study. They included: 1) *scientific knowledge in a particular field*, 2) *student's own development*, 3) *work-profession*, 4) *conducting formal activities*. Within these perspectives, the student's goals of study have been identified and more detailed profiles of perceiving pedagogical studies have been defined.

Finally, it was found that the students perceive studies as: 1) a process of pursuing knowledge/truth based on special cognitive motivation, that is, the desire to achieve knowledge (about the world, a man and oneself) as an autotelic value.

Within this perspective, depending on the main goals of study, the following profiles of understanding were distinguished: a) studying as a process of developing humanistic knowledge of man, pointing to their uniqueness and of their culture, helping to understand others, approach them; b) studying as a process of acquiring academic knowledge (at high level), scientific knowledge, making them specialists in the field of studied subject; c) studying as a process of development by learning about oneself, discovering one's abilities and interests.

The profile of study understanding marked with letter "c" has been placed on the boundary between the perspective determined by "knowledge" category and the "student's own development". This latter perspective has been reached by fulfilling the goal of self-discovery. However, because the representatives of this idea clearly linked learning with cognitive processes and the most important value for them was knowledge – the localization was determined to be within the first perspective ("knowledge").

2) process of personality development and acquisition of social and cultural experiences based on special motivation for personal growth, for self-fulfilment, achieving professionalism of action.

Within this perspective, depending on the main goals of study, the following profiles of understanding were distinguished: d) studying as a path of self-development – primarily happening (though not exclusively) in relation to the learning process; e) studying as developing oneself by gaining social experience, reinforcing courage in fulfilling important tasks and independence of acting (time of study is important and students' activity inspired by studies, but outside the learning process); f) studying as a self-development through acquisition of experience in the field of activities connected with pedagogical work, also outside formal educational process.

The profile of understanding study, marked with the letter "f", aimed at gaining experience in the field of pedagogical activity, entered the field of category 3 professional work. Nevertheless, the starting point was the confusion about studying as a process of personality development rather than preparation for future profession.

3) pursuit of professional development: the development of professional competence and improvement of professional workshop based on the need to be socially useful, capable of working and self-sustaining, and therefore respectable and recognizable.

Within this perspective, depending on the main goals of study, the following profiles of understanding are distinguished: g) studying as a process of acquiring competences needed in the pedagogical profession, developing professional skills and gaining qualifications enabling them to take up professional activity; h) studying as a process of obtaining a higher education diploma, providing a vocational qualification and a means for further career.



4) the process of seeking for educational success at the higher level based on the need to satisfy ambition, success and prestige, usually (not always) hope for the possibility of obtaining future gratification.

Within this perspective, depending on the main goals of study, the following profiles of understanding are distinguished: i) studying as a continuation of higher education, thereby fulfilling the program designated by the university, fulfilling program obligations, passing examinations, obtaining credits, eventually writing diploma thesis and its defence, resulting in obtaining a certificate/diploma – with the belief that such program implementation raises self-esteem, confirms the capabilities held and raises the level of one's own education; j) studying as a process solely for the purpose of obtaining a higher education diploma as an end in itself, arising from belief that it is worth having it, that it can be a “useful paper” increasing market attractiveness.

RESULTS

The comparative analysis of the IDI narratives during 2006–2016 allows us to see certain phenomena that can be interpreted as indicating that pedagogy students are increasingly taking over the market thinking, acting more explicitly as customers of educational services, presenting utilitarian attitude to study. In the interviews of 2016, there has been reinforced (in relation to the 2006 statements) the perception of studies in formal terms – obtaining diploma that gives professional qualifications but not combining it with the process of developing humanistic knowledge about a man and his upbringing, which is the weakening factor.

It is difficult in the short form of this article to present with due accuracy the material arguing the above thesis, nevertheless it is possible to try to indicate several related issues.

1. Changes in the field designated by the category “knowledge”: the pursuit of knowledge/truth or willingness to consume knowledge/information?

The classical conception of studies as a way of gaining knowledge about the discipline studied and its involvement in the process of its forming, which appeared in the interviews of 2006 (06K5; 06M1; 06K2, 06K9), practically speaking did not occur in 2016. In the article, due to its volume, it was necessary to give up the citation of interviews, hence, only the symbols of interviews were placed in brackets, which picture most prominently the phenomenon described in the text. Symbols contain: the first two digits indicate the year of study: 06–2006, 16–2016, the letter K-woman, M-man and the number of the interviews. So, the students associate the study process not so much with the demanding commitment to knowledge acquisition, but rather its absorption, taking more “consumer” attitude than years ago. Speaking metaphorically, they expect knowledge from their studies: easy-to-digest: clear exemplified and expressed in practice (16K5, 16M1, 16M2) and nutritious: utilitarian and pragmatic (16M1, 16K3, 16K6, 167). Placing learning at the service of social needs and popularizing among young people beliefs that only knowledge that has direct (technical) use in practice is valuable reinforced in students of pedagogy the expectations to gain specific information and aversion to any form of theorizing. Certainly, also students graduating in 2006 express special interest in practical knowledge and reluctant attitude to the “dead” theories because they do not explain life, which are “swotted”, especially in the first years of study (06M2, 06K3 06K11, 06K8), nevertheless their criticism is less emotional and more substantive, suggesting changes in the learning process, content layout proposals.

Today's students of pedagogy are less able to switch to didactic and scientific discourse. In interviews with the youths graduating in 2016, there are no threads (still



present in 2006) devoted to the specifics of language of the studied discipline. Understanding studies is separated from the value of exploring knowledge, embedded in discipline and in closer and closer relationship with thinking about information that is useful in the workplace.

2. Changes in the field designated by the category “student’s own development”: the pursuit of personality development and the search for ways of self-realization, or the multiplication and collection of experiences documenting personal potential?

Interviews of both 2006 and 2016 indicated that young people starting their studies often do not have a definite vision of their future, hence the duration of their studies has represented and represents a period of self-discovery and looking for their own path of self-development. The students who graduated from their studies a decade ago while studying under five-year full-cycle programs performed a gradual verification of correctness of their decision-making (nearly for all the key experiences were those from practice). If a student was convinced that pedagogical studies and the work of educators were a source of their satisfaction, they usually profiled their understanding of studies towards the perception of their ability to develop their personality in the sphere of professional activity and expressed the will to acquire purely professional competence (thus towards the “f” profile: 06K1, 06K4 or G: 06K8, 06K9, 06K7). If on the contrary, they experienced inadequacy of study choice and continued for ambition reasons (profile “I”: 06K2) to get a diploma (profile “k” J: 06K5).

Current graduates during undergraduate studies, as their colleagues did in the first stage of their studies a decade ago, profile their understanding of study orientated towards the value of personal development and acquiring social experience, remaining less patient on their path. From the first weeks of their stay at the university they test whether they have chosen correctly at any time being ready to change their decision and resign from their studies, move to another university or change specialization (16K7, 16K3, 16M2). Their choices of second-degree studies are much more well-thought but also more specifically focused on career development (all except 16K1 and 16K5). In fact, all 2016 interviewees agreed that they were taking second-degree studies expecting specialized tools for the planned and often performed pedagogical work. Pedagogical second-level studies are not linked to the broadly defined process of personality development but alongside the completion of education – obtaining a Master’s degree, acquiring formal pedagogical/teacher qualifications (if they have not obtained them during first-degree studies).

A significant change in the understanding of personality development is still evident: the interviews of 2006 document that it was combined with their ability to check themselves in new conditions and take on interesting and attractive tasks, broadening their interests, developing passions, leading to self-discovery and reinforcement of self-identity (06K3, 06K4, 06M1, 06K7, 06K12). Interviewees of 2016 speak on personality development in terms of exploring new opportunities, trying something new and self-realization – as a stacking of functions and tasks that can be described in CV (16K3, 16M6, 16M1, 16K8). Young people engage in various activities, weighing their importance for their further careers, calculating whether making them de facto pays off. They invest in their development, maximizing work-related effort undertaken to gain experience and resources for “comfortable study”. This mill of everyday life distances them from participation in culture, moments of personal silence, in-depth reflections. Personality strength begins to be measured as the level of vital fitness (fitness, resistance to fatigue, mental strength, resistance to stress) and not intellectual or development of reflexivity.



3. *Changes in the field designated by “work-profession category”: aspirations for professional development or enhancing own competitiveness on the labour market?*

Building the understanding of the importance of pedagogical studies in the context of the value of “professional work”, frequent in the narratives of 2006, ten years later becomes dominant, so the first clear trend is to increase thinking about study as a way to prepare for professional career. Recently, there has been a preference for studies that give specific qualifications to professional work identified as accessible (obtainable) on labour market.

Statements made about future and, importantly, current professional work (students graduated from second-degree studies with a professional diploma work very often) is generally predominating in interviews. Professional activity may be a favourable circumstance for educational process since as the respondents indicate professional experience results in increased interest, in particular, in methodological (but not only) subjects and bigger involvement in classroom activities (16K6, 16K7, 16K1). On the other hand, work results in lack of time for studies and also for student life and deepening of friendships, which probably does not remain without any significance to social and interpersonal sensitivity of young people.

Interviews, however, show that orientation to professional work under current conditions begins to manifest itself in the utilitarian, calculated and profit-driven nature of students’ activities, both in their studies (starting parallel studies, studying two specializations, participation in various types of training motivated by credits granting and not by desire to develop knowledge or passion) as well as activities outside the studies (aimed at increasing their attractiveness on the labour market, establishing contacts with potential employers, expanding their portfolio).

4. *Changes in the field designated by the category of “realization of formal actions”: pursuit of higher educational success of higher level or desire to hold a diploma?*

Young people undertaking studies in the context of their mass nature and non-selectivity see it as an obvious and natural way to continue education as an organized process of specific tasks and requirements, leading to obtaining a higher education diploma giving specific qualifications. Thinking by students about studying in categories focused on formal aspect is a description of the specific activities undertaken for the implementation of program duties. In this context, in 2006 and 2016 interviews, similar criticisms were made: the accumulation of theoretical subjects in the first years of study has been pointed out, the aforementioned over-saturation with the theory of general pedagogy, the expectation of practical knowledge connected with the chosen specialization, the value of practice and the need for their proper use have been emphasised, the irritation for repetitive content has been expressed, discouragement by boring way of conducting classes as well as satisfaction with workshop and training classes, examples of excellent academic didactics have been given.

The students point to its different educational attainment in relation to school education, emphasizing its educational value: the development of responsibility and self-discipline but their 2006 statements alongside with the examples of freedom in the way they perform their program tasks (freedom of attending lectures, freedom from school-grading system, treating them as objects) very often indicated the importance of the ability to choose the knowledge held, chosen as valued and interesting (06M2, 06K10), which can be co-created (06M1), while criticizing that this knowledge chosen by students is still not enough (06M1, 06K3, 06K4, 06K2). In 2016, the problem of self-reliance and self-responsibility for the learning process occurs only in the first context of the way of implementing program tasks (16K3, 16K7, 16M1).

IDI students are worried that many students fail to fulfil their duties and disregard their studies. They emphasize their disagreement with the practice of cheating on or



copying assignments, even diploma papers and with the lack of their colleagues culture in daily functioning of the university, especially not being in line with the attitude of people who in future will be educators. It is noteworthy that these critical themes were taken by students graduating in 2016. In interviews in 2006, they appeared in the context of evaluating the behaviour of first-year colleagues. The students pointed to the gap separating them from their younger colleagues and have already expressed their concerns about academic culture and the level of future teaching staff (06K11, 06K12, 06K5).

Contemporary students see in their studies a formal offer of something “for themselves” since obtaining education in their understanding remains open and available opportunity for them. The studies cease to be the only or the most important stage, rather natural and the first (to complete) to be able to pursue further plans, including educational ones (the obvious use of postgraduate studies, courses, studying new disciplines of science). Interviews document that, in the belief of the participants of the study, the diploma is supposed to confirm the meeting of the requirements of the program, it should be something deserved, hence the frequent words of dissatisfaction that someone gets it for nothing, that somewhere is easier, that generally on the market there are many. It seems, however, that the deflation of the value of diplomas observed today does not change the credit-related attitudes of the youths but on the contrary, only intensifies their efforts to accumulate bigger and bigger number of them.

CONCLUSIONS

In the light of the presented material it seems unfortunately that pedagogical studies, like any other (and perhaps even more than others), have ceased to be perceived by pragmatically orientated youth as an autotelic value –

acquiring knowledge that develops personality and makes them more knowledgeable and reflective, but as an educational investment that increases their attractiveness on the labour market and aims to prepare for a professional role. Neoliberal culture of consumption seems to liberate and consolidate such thinking and, contrary to the ever-present declarations of promotion of creativity and self-reliance, it strengthens adaptive attitudes. There is a serious danger that many of the new teachers and educators leaving the university will not be able to raise the education to a higher level.

Rather perspective we see further studies on the matter.

REFERENCES

1. Baudrillard, J. (2006). *Consumer society. Its myths and structure*. Warsaw: Sic Publishing House.
2. Bauman, Z. (1999). Identity. Then, now, for what? In E. Nowicka, M. Chałubiński (Eds.), *Ideas and the organization of the social world* (pp. 43–45). Warsaw: PWN Scientific Publishing House.
3. Bauman, Z. (2009). *Consumption of life*. Cracow: Jagiellonian University Publishing House.
4. Giddens, A. (2001). *Modernity and identity. Me and society in the era of late modernity*. Warsaw: PWN Scientific Publishing House.
5. Habermas, J. (1999). *Theory of communicative action, volume I: rationality of action and social rationality*. Warsaw: PWN Scientific Publishing House.
6. Jankowska, D. (2014). Efficiency/effectiveness of academic education – between pragmatism and fiction. In A. Karpińska, W. Wróblewska (Eds.), *Academic didactics – selected research areas* (pp. 82–96). Warsaw: Żak Academic Publishing House.



7. Kautz, T. (2011). Overview of teacher education system in Poland in 1945–2010. *Scientific journal of the Naval Academy*, R. LII, 2 (185), 187–202.
8. Melosik, Z. (2004). Popular culture as a factor of socialization. In ed. Kwieciński, B. Śliwerski (Eds.), *Pedagogy. Academic manual (part 2)* (pp. 68–91). Warsaw: PWN Scientific Publishing House.
9. Rorty, R. (2000). Education and the challenge of postmodernity. In Z Kwieciński (Ed.), *Alternatives of thinking on/for education* (pp. 143–150). Warsaw: IBE Publishing House.
10. Rutkowiak, J. (2009). Dialogue and education projects for the contemporaries. In ed. E. Dąbrowa, D. Jankowska (Eds.), *Pedagogy of dialogue. Dialogue in the theory and practice of education* (pp. 14–28). Warsaw: Academy of Special Pedagogics Publishing House.
11. Włoch, S. (2005). In search of innovative teacher education. In Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (Eds.), *Polish education system after the reform of 1999. Status, prospects, threats* (pp. 221–230). Poznań-Warsaw: Ellipse Publishing House.
12. Woźnicki, J. (Ed). (2008). *The formula of two-stage and advanced studies*. Warsaw: Polish Rectors' Foundation, Conference of Rectors of Polish Academic Schools.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0020

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, **LIUDMYLA MILTO**
Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine
Address: 9 Berlynskyi St., Kyiv, 04060, Ukraine
E-mail: miltolo@ukr.net

HISTORIOGRAPHIC ASPECTS OF STUDYING THE PHENOMENON OF PEDAGOGICAL MASTERY (ANALYSIS OF UKRAINIAN AND FOREIGN SCHOLARS' VIEWS)

ABSTRACT

The article is devoted to scientific analysis of the phenomenon of pedagogical mastery. Research findings on pedagogical mastery, pedagogical creativity, pedagogical technologies have been studied in the light of historical and pedagogical paradigm. In addition, various scientific approaches and views of scholars on the essence of pedagogical mastery have been considered and the ambiguity of their scientific interpretations has been justified. The scientific category of pedagogical mastery is regarded as a social, cultural and historical phenomenon, caused by the challenges of society in line with the relevant social priorities and directions according to the goals and objectives of a particular historical period. Subsequently, complexity and multidimensionality of the notion of pedagogical mastery and presence of various scientific approaches (technological, creative, personality- and activity-based) to interpreting the scientific category have been proved. Based on the current sociocultural situation, the relevance of researches on pedagogical mastery as a scientific category has been proved and its role in training future teachers, which can be considered as a certain teaching strategy and factor in forming their readiness for innovative activity has been defined. It has been found out that diversity and interdisciplinarity of pedagogical mastery in the system of scientific knowledge promote methodological strategies for its research, the need for their systematization and complex implementation.

Keywords: *pedagogical mastery, professional training, pedagogical art, pedagogical technology, pedagogical technique, pedagogical creativity, innovation technologies.*

INTRODUCTION

Ukraine's joining the Bologna Process requires reforming the education system as well as updating its content and structure. Consequently, entering the European Educational Space should positively affect the quality of pedagogical training, raise competitiveness of higher education harmonization. A balanced and systematic increasing the level of qualifications of teaching staff is currently the main problem of social development in the context of higher education europeanization and one of the most important tasks in education.

Foreign and native experience shows that positive changes in education will not take place unless the level of teachers' professionalism increases. At all stages of the historical development of education, the problem of pedagogical mastery was and is the most urgent one, since productivity of education and training and professional training of teaching staff are directly dependent on the willingness of teachers to perform their professional duties. The quality of education has always been determined by a national priority of the state, so studying the phenomenon of pedagogical mastery with the aim to



enhance professional training of teachers has been the subject of researches by many scholars, educators, psychologists, philosophers, sociologists, teachers-practitioners.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to specify the categorial status of pedagogical mastery and outline various scientific views and approaches to understanding the phenomenon of pedagogical mastery.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

At the modern stage, development of pedagogical mastery is based on psychology of creativity, pedagogical acmeology, pedagogical culture, pedagogical ethics, pedagogical creativity and pedagogical technology.

While researching we have attempted to take into consideration all the above-mentioned aspects of the problem under study. Therefore, we have appealed to many researches by Ukrainian and foreign scholars. It must be noted that there are numerous works on the matter, although we have chosen, in our opinion, the most relevant ones. Thus, we considered the essence of pedagogical mastery beginning from the early 20th century. We believed it necessary to study the interpretations of pedagogical technology, pedagogical creativity and pedagogical mastery in the retrospective of their forming based on the views of Ukrainian (A. Makarenko, M. Potashnik, A. Sbruieva, I. Ziaziun), American (B. Bloom, D. Bruner, J. Caroll, A. Maslow, K. Rogers), Russian (A. Bekhterev, V. Pavlov, S. Shatskiy, A. Ukhtomskiy), German (H. Grassel, J. Habermas, J. Herbart) scholars. We concluded that these views may have different background, yet they agree on the point that pedagogical mastery is a complex process based on two important “pillars”, namely, pedagogical technology and pedagogical creativity that are closely interrelated.

To obtain objective historical data on the problem under study, we used a set of theoretically interrelated methods of a historical and pedagogical research, namely, general scientific (historical and pedagogical analysis, synthesis, generalization, comparison); specific search methods (terminology analysis, systematization of foreign and native research findings).

RESULTS

A scientific analysis and synthesis of historical experience suggests that pedagogical mastery of the teacher was the subject of philosophical studies as far as back in ancient times, and the term “art of education” was defined as a set of professional traits that help the teacher successfully direct the education process. The ancient Greeks, the Sophists (teachers of wisdom, masters) used the term “*hevrestes*” (skilled, experienced, competent) to characterize people who achieved great results and regarded human as an individual. The ideas of pedagogical mastery were filled with the new content and underwent qualitative changes during the Enlightenment in the works of J. A. Comenius, J. Locke, J.-J. Rousseau et al.

Scientific and technological progress of the 20th century has caused technologization of not only many industries but also culture, pedagogy, humanities. Of particular interest in pedagogical science and practice during this period are studies on the relationships between pedagogical mastery and pedagogical technology as its component that are closely related to each other. This is not a coincidence that the Greek word “*techno*” means art, mastery, skill the craftsman needs to make things under the guidance of the mentor due to his diligence and motivation. The term “*technology*” includes not only the art of mastering the very process, but also its standardization and unification, the opportunity of its implementing under given conditions.

It must be noted that the term “*pedagogical technology*” was first used in pedagogy in the 1920’s in the papers on reflexology by such Russian researchers as A. Bekhterev,



V. Pavlov, S. Shatskiy, A. Ukhtomskiy, where this concept was related to pedagogical technique. Pedagogical technology also involved the ability to use educational and laboratory equipment as well as visual methods. In the 1930s, the term “pedagogical technique” was mentioned in Pedagogical Encyclopedia and defined a set of means aimed at clear and effective organization of lessons.

In the 1920s, the former Soviet Union launched the education reform accompanied by introduction of innovative principles into organization of the education process. A. Makarenko (1954), believing that education should be organized as mass production, pointed out that while “constructing” personality one should take into account individuality, integrity, originality of the talent, interests and inclinations. The teacher-innovator was first to distinguish pedagogical technique as a part of pedagogical mastery, emphasizing the need for special professional upbringing.

A massive introduction of pedagogical technologies took place in the early 1960s, which was associated with reforming schools in the USA and Western Europe. The term underwent a number of changes, namely, from “technology in education”, “educational technology” to “pedagogical technology”. American scholars B. Bloom (1956), D. Bruner (1966), J. Caroll (1963), et al. associated technology of the education process with the concept of its optimization and development of appropriate techniques. According to T. Matsuda & T. Sakamoto (1991), pedagogical technology means implementation of systemic thinking into pedagogy that is identified as “systematization of education”.

B. Bloom (1956) published a framework for categorizing educational goals: *Taxonomy of Educational Objectives*. Familiarly known as Bloom’s Taxonomy, this framework has been applied by generations of teachers and college instructors in their teaching. The framework consisted of six major categories: Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis and Evaluation. The categories after Knowledge were presented as skills and abilities, with the understanding that knowledge was the necessary precondition for putting these skills and abilities into practice. While each category contained subcategories, all lying along a continuum from simple to complex and concrete to abstract, the taxonomy is popularly remembered according to the six main categories.

Here are the authors’ brief explanations of these main categories in from the appendix of *Taxonomy of Educational Objectives*: Knowledge “involves the recall of specifics and universals, the recall of methods and processes, or the recall of a pattern, structure, or setting; comprehension “refers to a type of understanding or apprehension such that the individual knows what is being communicated and can make use of the material or idea being communicated without necessarily relating it to other material or seeing its fullest implications; application refers to the “use of abstractions in particular and concrete situations; analysis represents the “breakdown of a communication into its constituent elements or parts such that the relative hierarchy of ideas is made clear and/or the relations between ideas expressed are made explicit; synthesis involves the “putting together of elements and parts so as to form a whole; evaluation engenders “judgments about the value of material and methods for given purposes (Bloom, 1956).

Based on the mentioned above, we can conclude that 1) objectives (learning goals) are important to establish in a pedagogical interchange so that teachers and students alike understand the purpose of that interchange; 2) teachers can benefit from using frameworks to organize objectives because 3) organizing objectives helps to clarify objectives for themselves and for students; 4) having an organized set of objectives helps teachers to plan and deliver appropriate instruction; design valid assessment tasks and strategies; ensure that



instruction and assessment are aligned with the objectives. So, B. Bloom's Taxonomy can and should be applied in practice by any teacher who wants to achieve pedagogical mastery through a well-elaborated framework of educational objectives that exactly define what pedagogical technologies are advisable.

One may start with the very different assumption that individual students may need very different types of educational technologies. J. Carroll (1963) defines the quality of teaching in terms of the degree to which the presentation, explanation and ordering of elements of the task to be learned approach the optimum for a given learner.

J. Bruner (1966) believes that teaching is a provisional state that has as its object to make the learner of problem-solver self-sufficient based on educational technologies. The teacher must correct the learner in a fashion that eventually makes it possible for the learner to take over the corrective function themselves. Otherwise the result of teaching is to create a form of mastery that is contingent upon the perpetual presence of the teacher.

To justify development of the views on the concept of pedagogical technology in Germany, it is important to mention valuable ideas of J. Herbart. Thus, the educator who takes up the duties should have a certain map or plan: "What is important for the teacher should be shown to them as a map (if possible) or a plan of the well-built city, where similar trends clearly overlap and where they can orientate on their own". Of particular interest is an opinion regarding creation of a technological map of the education process characterized by a sequence of actions, simultaneously paying tribute to pedagogical mastery. In addition, to understand the process of pedagogical technology development, one should consider J. Herbart's justification of the need for taking into account the impact of psychological theories on the education process (Somr & Hrušková, 2014).

In addition, in J. Herbart's own words, teaching is the "central activity of education". His own thinking, personal experience and experimentation convinced him of the astonishing effects of educational teaching: the individual who acquires a "versatile range of interests" through teaching will "be capable" of doing with inner ease everything that he "wishes" to do after "mature reflection". He will always keep his ethical ideal clearly in mind and, in his progress towards the attainment of that ideal, he will be able to rely on his own pleasure in further learning and on the dependable "strength of his own character" (UNESCO: International Bureau of Education, 1993).

In the Glossary of educational technology terms prepared by the Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education, UNESCO for the International Bureau of Education in 1986, it is stated that pedagogical technology originally means the use of educational means (audio, video, computers, etc.) In the new and broad sense, it is a systematic method of planning, application and evaluation of the entire education process, mastery of knowledge and skills by taking into account human and technological resources and the interaction between them to achieve an effective form of education. In this regard, pedagogical technology is used as a theoretical tool of systemic analysis (UNESCO, 1986).

It must be noted that the founder of pedagogical mastery I. Ziaziun indicated that the state and development of education systems in every era can be measured in terms of pedagogical technologies. The scholar believed that tracing dynamics of such phenomena as individual mastery (the teacher's creativity) and use of established active methods and forms of education, one can determine that development of learning tools and methodologies related to them, increase in their significance within the education systems from age to age stimulated the process of pedagogy technologization. According to I. Ziaziun (2003), "pedagogical technology includes methods, learning tools as well as theory and practice



of their use to achieve the goals of education and may involve other various specialized technologies, common in other areas of science and practice: new information technologies, industrial, electronic, printing, medical ones, etc.” (p. 224).

A. Sbrueva (2004), who studied the education systems of developed English-speaking countries, described the system of teachers’ professional development in the USA and pointed out the positive impact of technological approach to improving their professional skills. The scholar indicated, “an important role in development of teachers’ online collaboration is played by electronic conferences that allow to discuss educational materials, students’ attainment, quality of standards, test programs, etc. The participants of such conferences can be as teachers from neighbouring classes as experts from the other side of the world” (p. 85).

While forming pedagogical mastery of teachers in the system of higher education of Canada, they use different strategies, traditional and those that are not common for professional training of specialists in Ukraine. The most common technologies are considered to be direct and indirect learning technologies. Direct technology is based on the teacher and proves to be effective while providing information or developing skills. Direct technology includes different methods (lectures, mini-lectures, practical classes, demonstration, tests, quizzes, etc.). Indirect technology is aimed at student personality that distinguishes it from the direct one. However, both technologies may complement each other. The examples of indirect technologies are reflective discussion, concept forming, unconventional problem solving, intellectual maps, the case method, etc. This technology allows future pedagogues to develop their creative and communication skills. Yet, it still has certain drawbacks: it is more time-consuming than direct technology and does not cover all the aspects of information transmission (Tamburri, 2011).

Interesting methodological approaches to studying efficiency of teachers’ pedagogical activity were suggested by Prof. H. Grassel (1968) from the University of Rostock. He conducted researches on professional activity of the teacher-master. Thus, the scholar applied the following methods: 1) studying the degrees of the teacher’s influence on student body through surveys and questionnaires; 2) motivating the teacher toward professional efficiency with the help of the very teacher (self-esteem), their colleagues, school administration, students’ parents; 3) evaluating the teacher’s personality with the help of their students, school-leavers, colleagues, school administration, students’ parents, the very teacher (self-esteem); 4) observing the teacher’s professional performance within educational situations, curricular and extracurricular activities; 5) studying the teacher’s arbitrary behaviour: self-esteem, peer review, school administration review, parents and students review; 6) analyzing the documentations that records the teacher’s activities (lesson planning).

We believe it necessary to indicate that experience of foreign countries assumed the main category of pedagogy of cooperation to be communication. This greatly contributed to justification of the teacher’s professional qualities. J. Habermas (1984) stated that the main task of the teacher is to transform immaturity into professional integrity that may be achieved through self-regulated study in the context of communication, activity and cooperation. These are the main types of activity the teacher should be ready for.

Research findings prove that modernization processes took place in the United States of America, too. It must be noted that during the early 1970s in the USA one observed the emergence of a new direction called “pedagogical education based on pedagogical mastery” aimed at characterizing the teacher-master, formulating the requirements to their professional knowledge and skills. In American pedagogical literature, the concept of



pedagogical mastery is defined by several terms, namely, “skillful teaching”, “effective teaching”, “art of teaching”, “teaching based on excellence”, “competent teaching” (Melish, 2016).

It is well-known that pedagogical creativity is an essential condition for development of the teacher’s professional skills, which can be described as the search for new, innovative ways to solve educational problems; original, optimal and rational methods of creative interaction between the teacher and the student and their realization in professional activity.

Considering the categorical relationship between pedagogical creativity and pedagogical mastery, M. Potashnik (1988) indicated that the master is a person who has mastered their profession. The scholar pointed out that a creative teacher may not have time to become the master, but they manage to reach a higher level of mastery only through creativity, diligence, perseverance, efficiency, overcoming difficulties, transforming abilities into skills and, finally, gaining experience. Thus, the teacher should first develop their creativity skills and only then – pedagogical mastery.

According to humanistic theory of the American psychologist A. Maslow, creativity is a universal function of personality that is inherent in every human being. The scholar believed that as a result of “cultivation” many people lose this quality, when personality is able to renew it by constant communicating with those who are eager to create. Individuals need “favourable” environment where they can reveal their potential to the full. K. Rogers, who shared A. Maslow’s views, believed that the main motive of human life is self-actualization as one of the most important sources of vital power. It facilitates a maximal manifestation of personality abilities with the aim of self-preservation and self-development (Sincero, 2012).

It must be noted that the relationship between creativity and critical thinking is close, almost symbiotic in as much as creativity needs the ground that is prepared by critical thinking in which to grow. One of the principle outcomes, therefore, of creative teaching is a growing facility in learners to make appropriate and informed critical judgements that will be seen as well-grounded evaluations of relative worth as applied to their decisions, their actions and all the elements of the sea of stimuli in which they exist. It is seen by some researchers as being one of the essential skills needed to participate effectively in today’s society (ten Dam & Volman, 2004).

CONCLUSIONS

Historiographical aspects of the study on the phenomenon of pedagogical mastery indicate the evolution of terminological definitions according to historical stages of the global society associated with the radical changes taking place in social, economic, political, cultural life of the country as well as values, priorities and information and communication technologies.

A retrospective analysis of development of the views on pedagogical mastery has allowed to define the presence of various scientific approaches (technological, creative, task-, personality- and activity-based) to understanding the concept of pedagogical mastery. It has been found out that pedagogical mastery is defined by a high level of comprehending pedagogical technology and includes the teacher’s readiness for innovations by creating a system of continuing creative professional development. Fundamentality, consistency, scalability, autonomy of pedagogical mastery, its interconnection with the concepts that characterize high-quality, productive pedagogical work: pedagogical professionalism, pedagogical creativity, pedagogical culture, pedagogical technologies and pedagogical innovations.

This proves the need for further comparative studies on the innovative system of teachers’ professional training in national and international practice and the use of positive aspects of foreign experience in training teachers.



REFERENCES

1. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
2. Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. Caroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers college record*, 64, 723–733.
4. ten Dam, G. T. M., & Volman, M. L. L. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction*, 14 (4), 359–379. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2004.01.005.
5. Grassel, H. (1968). *Probleme und Ergebnisse von Untersuchungen der Lehrertätigkeit*. Rostock: Studie des Wissenschaftsbereichs Pädagogische Psychologie der Universität Rostock.
6. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*, London: Beacon Press.
7. Makarenko, A. S. (1954). *Tvory v 7 t.* Kyiv: Radianska shkola.
8. Matsuda, T., & Sakamoto, T. (1991). Development and evaluation of a curriculum for informatics education by means of logo programming at higher grades of elementary schools. *Japan journal of educational technology*, 15 (1), 1–14.
9. Melish, J. P. (2016). Public history and American studies pedagogy. *American quarterly*, 68 (2), 367–370.
10. Potashnik, M. M. (1988). *Pedagogicheskoe tvorchestvo: problemy razvitiia i opyt: posobie dlia uchitelia*. Kiev: Radianska shkola.
11. Sbruieva, A. A. (2004). *Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynenykh anhlomovnykh krain v konteksti hlobalizatsii (90-ti rr. XX – pochatok XXI st.)*. Sumy: VAT “Sumska oblasna drukarnia”; Vydavnytstvo “Kozatskyi val”.
12. Sincero, S. (2012). *Humanistic perspective and personality*. Retrieved from <https://explorable.com/humanistic-perspective-and-personality>.
13. Somr, M., & Hrušková, L. (2014). Herbart’s philosophy of pedagogy and educational teaching. *Studia edukacyjne*, 33, 413–429.
14. Tamburri, R. (2011). *Canadian-style pedagogy takes roots overseas*. Retrieved from <http://www.universityaffairs.ca/features/feature-article/canadian-style-pedagogy-takes-roots-overseas/>.
15. UNESCO. (1986). *Glossary of educational technology terms*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000718/071833mo.pdf>.
16. UNESCO: International Bureau of Education. (1993). Johann Friedrich Herbart. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIII (3/4), 649–664.
17. Ziazium, I. A. (2003). Osvitni paradyhmy v konteksti filosofskykh idei. In T. Levovytskyi, I. Vilsh, I. Ziazium, N. Nychkalo (Red.), *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: Polsko-ukrainskyozhurnal* (S. 221–222). Częstochowa–Kyiv: Vydavnytstvo Vyshechoi pedahohichnoi shkoly u Chekhonstovi.



DOI: 10.1515/cpp-2017-0021

Senior Lecturer, **TAISIYA KOVAL**
Khmelnyskyi National University
Address: 11 Instytutska St., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
E-mail: kovaltaisia@ukr.net

STUDENTS' LITERARY THEATER AS AN EDUCATIONAL INNOVATION IN THE CONTEXT OF UKRAINIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

ABSTRACT

The article analyzes the process of future teachers-philologists' training in an innovative educational environment. The novelty of educational technology which includes the implementation of innovative ideas of modern education by introducing competency-based approach has been justified. It has been stated that the purpose of the students' theatrical, cultural and educational project is the integration of knowledge, application of updated knowledge, acquisition of new knowledge. The attention has been focused on the basic tasks and functions of the students' literary theater as the original educational innovation in solving the problem of improving the quality of teachers-philologists; creating a favourable academic atmosphere for disclosure of intellectual and creative potential of students, self-identity through art and aesthetic, educational, organizational activities. Interactive methods of forming harmonious personality, a citizen-patriot, a professional specialist, a teacher-innovator by means of students' literary theater have been shown. Based on the analysis of the transformation processes in the context of education in the Ukrainian and foreign experience and the results of the pedagogical experiment, we have concluded that the use of theatrical arts and theater pedagogy in the professional training is one of the effective ways of reforming the European education. "Added value" of a modernized Ukrainian University is a students' literary theater, which provides participants of project's creative activity with methods of mastering education standards and learning life-giving meaning. The model of I-concept of the future teacher-philologist called "Innovation Man of the 21st Century" has been offered.

Keywords: education, modernization, transformation, humanization, educational innovation, innovative person, training of future teachers-philologists, drama education, theater art, students' literary theater, cultural and educational project, gelotology.

INTRODUCTION

The problem of training "an innovative person" remains controversial in the global academic community due to the gap between the specialized professional training programmes and programmes aimed at thorough broad general education (Pavlovskiy, 2005, p. 191). Researchers of the state of innovation in higher education in Ukraine focus on one of the causes of the slowdown trend of innovative processes of national education, "The desire of innovative teachers to change the established rules of educational activities encounter serious obstacles and sociopsychological barriers, because innovation needs changing attitudes, values, motivations of pedagogical work" (Antonova et al., 2011, p. 130). The principles of humanization, internationalization, humanization of education are highlighted in the National Doctrine of Education, in the Laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education", "On Innovation Activity"; in The Regulations on the Implementation of Innovation in the Education System of Ukraine, Regulations on Innovative Educational



Activities. The role of theater in the life of mankind is multifunctional, first of all, theater is designed to harmonize the life of society, for strengthening the ideals of beauty and goodness; secondly, the theater performs a consolidating role in cross-cultural communication; thirdly, the theater educates a personality and, simultaneously, performs a cultural function in maintaining cultural values. The effectiveness of the use of theater pedagogy and theater arts in the system of professional education of future teachers-philologists proves the topicality of the study.

THE AIM OF THE STUDY

The purpose of the article is to highlight the value of students' literary theater as an educational innovation in the training of future teachers-philologists in the context of Ukrainian and foreign experience.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The subject of educational innovation as an interdisciplinary scientific direction is promising for evolution of education and development of innovative processes in multicultural space; it aims at solving the problems of the present stage of the development of education and personality. According to A. Dubaseniuk (2004), "an innovative person is such an individual of sociocultural development that is able to work creatively, to be competitive in today's conditions. Accordingly, the education process should be transformed toward individualization of educational interaction, training, forming of creative thinking and increasing students' independent work (pp. 3–14). Exploring the problem of innovative learning, I. Gavrysh (2006) claims that the student must be the subject of educational innovations, therefore higher education institutions should create special conditions for future educators to develop critical thinking and creativity using interactive educational technologies. In particular, M. Derhach studies the content and direction of personality development by means of theatrical art in the light of the history of educational thoughts and schools of Ukraine in the 20th century. The problem of the use of theater and theater pedagogy in the training of teachers in terms of professional skills forming has been investigated by V. Abramian (1996), A. Fedii, V. Kovalov (1999), L. Lymarenko (2016), I. Zaitseva (2001), I. Ziaziun et al.

Within the program "Transformation of Humanities Education in Ukraine" the theoretical and practical study of V. Abramian (1996) takes an important place, as its conceptual idea consists in applying theater pedagogy to future teachers' training in order to form the specialist's personal realm that corresponds to the goals, content, methods and tools of education and training of the new generation (p. 6). The problem of general principles of students' theatrical activity in the system of future teachers' training has been significantly covered by L. Lymarenko (2016). The researcher notes that the productive activity of the teacher in the theater contributes to the development of their personal and professional qualities and affects the creative self-realization in the educational environment of the institution (p. 101).

The problem of the role and significance of theatre and theatre pedagogy in British education has been covered in the researches by A. Sedneva & I. Yustus (2014). Based on methodological principles of outstanding British playwrights and pedagogues B. Barker and E. Bond, H. Nicholson elaborates her methodology of applying theatrical achievements in pedagogy. The scholar highlights how teacher responds to life experience of the youth in a globalized world, suggests analysis of modern practices based on aesthetical principles and educational ideals (Nicholson, 2009).



Considering the problem of drama education in Australia, J. O'Toole (2011) indicates that "all other (non-drama) secondary and post-secondary teachers right across the curriculum need just the basic skill and confidence to use dramatic pedagogy in their specialist area/s, and understand the role of drama in the school context" (p. 14).

International Drama/Theatre and Education Association (IDEA) greatly helps those scholars studying drama, theatre and education as it holds seminars, international projects, creates information resources, organizes World Congress Festival. In such a way, the Association contributes to world forums on drama, art and education. IDEA consists of the national drama/theatre associations as well as theatres, lecturers, pedagogues, artists, theatergoers in almost 90 countries. In addition, IDEA lobbies the interests of children and the youth at the international level with the aim to increase interest of authorities, agencies and organizations in the problem of an important role of drama and theatre in personality development (International Drama / Theatre and Education Association (IDEA), 2015).

While researching we have used such methods as analysis and synthesis; literary, culturological and pedagogical experiment.

RESULTS

According to K. Pavlovskiy (2005), the university as an education institution is the most significant achievement of European civilization as "the modern world and the challenges of the future force us to rethink the university's main effect: that is the strength of the best higher education institutions and their graduates which is "added value", transmitted to each student" (p. 176). The notion of "added value" (which includes lecturer-mentor, lecturer-professional, dialogue between the institution and the students, the atmosphere of partnership) promotes success in professional and personal life of a university graduate (Pavlovskiy, 2005, p. 186). Consequently, the activities of the institution must be designed as the implementation of educational syllabi and the students' self-development by offering various forms of extracurricular activities (development of student's hobbies, group sports or art projects) (Pavlovskiy, 2005, p. 190). In particular, "added value" of universities in Poland is considered to be functioning of students' theaters like those located at Warsaw, Opole, Lublin and other universities. The leading research centre in Poland is Warsaw University ranked as one the best of Polish universities according to mobility of teaching staff and students within Erasmus Mundus program (Study in Poland, 2014).

Within the mentioned aspect, quite valuable for our research is, undoubtedly, the experience of Academic Theatre at Warsaw University. Since 1998, according to the University Statute, Academic Theatre is an organizational unit of the general structure of the University. The theatre is aimed at popularization of Polish culture in public scientific circles. Functions of the Theatre lie in the following: to realize curricula in the field of theatre, art and culture; to organize meetings with famous representatives of such spheres as culture, science, politics and business; present creative achievements of students; to assist gifted youth in obtaining the knowledge of practical rhetorics and self-presentation. The participants of Academic theatre are the students of Warsaw University, in particular, the faculty of journalism, pedagogy, applied linguistics, politicalology, jurisprudence et al. The founder and artistic director of the Theatre is a graduate from the faculty of polonistics at Warsaw University Ryszard Adamski. The target audience involves Polish pupils and students as well as admirers of poetry and theatre. Academic Theatre of Warsaw University actively participates in local cultural events and international theatrical festivals (Teatr Akademicki Uniwersytetu Warszawskiego, n. d.). In our opinion, a high level of mobility of Warsaw University is definitely caused by successful creative, cultural and educative activities of the theatre group.



In 2014, the International Festival of Ukrainian Theater “East-West” was founded in Krakow, the objectives of which are uniting professional associations, students and children’s amateur theater companies from Ukraine, support of Ukrainian theater; presentation of the Ukrainian theater in Poland (Hromadskyi Prostir, 2016).

A universal feature of theater as a specific kind of human creativity is its didacticness. On this occasion, Professor of Theater Studies at the Sorbonne P. Pavia (2006) notes that “any theater that brings educational purpose, causing the audience to think about some problems, to understand this or that social situation can be didactic and such a kind of theatre should teach some moral or political positions” (pp. 485–486). There are certain kinds of didactic theater, for example, moralistic theater, political theater, educational theater (didactic or pedagogical plays, thesis theater, parables, philosophical fables). In particular, in the UK a large number of school and students’ studios called “Theater in Education” are functioning. A. Sedneva and I. Yustus state that means of theatre pedagogy are actively integrated into the curriculum of British education system, since theatre pedagogy is a theoretical ground of theatre and practical toll in the education process; the use of methods of theatre pedagogy within the education space contributes to development of creative thinking, improvisation skills, forms pupils’ motivation toward learning, enhances their interest in the subject, develops their imagination. So, “using the means of theatre pedagogy may comprehensively develop personality with simultaneous formation of intellect, feelings and actions, helps to make the education process more attractive and enjoyable” (Sedneva, Yustus, 2014, p. 115).

At the universities of the Czech Republic and Slovakia students’ theater is regarded as a mandatory training component of training students and a teacher who has experience in running students’ theater is more competitive (Lymarenko, 2016, p. 94). The researcher of theatrical pedagogy E. Hanelin (2000) claims that amateur theater plays a vital role in the cultural life of the community as it preserves traditional cultural values and teaches a sense of contribution to the beloved occupation, a sense of collectivity, “these social and cultural aspects of life today require special attention of all people who care about the spiritual life of society” (p. 3).

It is necessary to note that one of the most influential forums of youth theater in Eastern Europe is a cultural and educational project of the Belarusian State University, namely, the International Festival of Student and Youth Theater “Teatralny Kufar” (a transnational platform for associations of talented youth), which involves youth theatrical groups from Israel, the UK, Morocco, Turkey, China, Poland, Serbia, Latvia, Lithuania, Georgia, Russia, Uzbekistan and others (Teatralny Kufar, 2017). In the innovative educational environment of Ukraine the role of students’ theater is also growing, as evidenced by the fact of the implementation of a private higher education institution “Ukrainian Humanitarian Institute” in 2017 by the Ministry of Culture of Ukraine with the aim to enhance the cultural and artistic life of students, support young talents, develop national traditions, spiritual enrichment of individuals due to a creative project dedicated to the 500th anniversary of the Reformation, in which All-Ukrainian festival-competition “Post Tenebras Lux” was held (Piatsot rokiv Reformatsii, 2017).

In the study by V. Kovalov (1999), the contradictions of socioeducational environment have been highlighted. “Modernity puts special demands on the system of pedagogical education. On the one hand, schools need teachers who are creative, have experience of creative collaboration with students both in class and during extracurricular activities. On the other hand, to prepare teachers to work in new conditions, less time and money is spent”



(p. 3). The author justifies the educational value of theater as a new form that combines teaching and creativity in the training of teachers of the Russian language. I. Zaitseva (2001) says that in today's complex and ambiguous social and cultural situation "there is a growing need for targeted education of future teachers' aesthetic culture by means of theatrical arts as an important factor in the preservation and development of national intelligence" (p. 13). L. Lymarenko (2016) states that students' theater is a unique form of extracurricular activities aimed at enhancing individual personal and professional students resources "by creating a specific social environment in which the vicinity of artistic and creative activity of future teachers acquire sociocultural experience, enriching the level of individual skills" (p. 124). Students' theatre is an independent, multi-faceted object and its activities in higher education are a part of pedagogical, educational, artistic and creative process, which has a clearly defined purpose, content, subjects and objects of artistic and creative influence and has means of organization and pedagogical management (Lymarenko, 2016, p. 186).

It is necessary to name student creative groups that present successful higher education institutions of Ukraine and whose activities encourage modernization of an educational environment: the theatrical center "Pasika" (National university "Kyiv Mohyla Academy"), the "SAD" theatre (the Center of Students' Chaplains in Lviv Archdiocese of the Ukrainian Greek Catholic Church), the students' literary theatre called "Hloriia" (Khmelnyskyi National University), the theatre-studio called "Vatra" (Yurii Fedkovych Chernivtsi National University), the poetic theatre called "Na Hori" (Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University), etc.

In particular, the students' literary theatre called "Hloriia" at Khmelnytskyi National University is an educational technology that ensures an effective implementation of innovative ideas of modern education by introducing the competency-based approach to training future Ukrainian teachers-philologists. The purpose of students' theatrical cultural and educational project is the integration of knowledge, application of updated knowledge, acquiring new knowledge (studying academic disciplines such as Ukrainian Language, Ukrainian Literature, Children's Literature, Expressive Reading, Fundamentals of Literary Art, Rhetorics; such electives as Laughter Analysis of Comic Text, The Basics of Pedagogical Techniques, Theatrical Pedagogy, Gelontology). The project is based on the principles of pragmatic education (learning through actions) by J. Dewey, the theoretical and practical foundations of the project method (F. Karsen, L. Vyhotskyi et al.). Honorary president of the American Philosophical Association, the creator of the philosophy of experience and "Education for Progressive Society" J. Dewey (2003) says, "Any experience that does not incline us to obtain new facts and discover new ideas cannot be called educational" (pp. 75–76).

Thus, one could argue that the conceptual idea of the theater group "Hloriia" is a life-giving activity (experience) of both the student and the teacher, based on the principles of humanity, patriotism, creativity, continuity of generations, partnership, tolerance, pedagogical optimism, empathy, which is the basis for a sense of humour (good character, good mood) and comic sense (aesthetic solar laughter) (Khmelnyskyi Natsionalnyi Universytet, 2013). Exploring gelos axiology, we have concluded that "planetarization of teacher's consciousness in accordance with gelontologic laws is based on the observance of the law of harmonic exchange of positive energy potential between the teacher and the student by means of consonance of sentiment, humour and laughter relaxation" (Koval, 2013, p. 53).

Thus, "Hloriia" is a creative original voluntary association of students and teachers with common spiritual interests created for collective leisure and organization of classes in order to intensify the creative potential of students, art-aesthetic and patriotic education of



young people, improving the quality of future specialists' training in Ukrainian Philology (Khmelnyskyi Natsionalnyi Universytet, 2016). The theoretical and practical basis of experimental theater in the forming of artistry as a component of pedagogical mastery and philological competence are aesthetic principles of the national theater pedagogy by I. Karpenko-Karyi, M. Kropyvnytskyi, P. Saksahanskyi, M. Starytskyi, M. Voronnyi; K. Stanislavskyi's theater system; H. Artobolevskyi's recitation system. Teaching acting and directing techniques is conducted by adopted methods of Russian and American director, actor M. Chekhov and Ukrainian director L. Kurbas. The priority in the work with students, participating in a theatrical group, is given to learning the basics of the theory and practice of art of words, as mastery of a teacher-philologist is the result of general training due to the specifics of the specialty "Ukrainian Language and Literature" and the need for educational work with students. Principles of expressive reading teaching are scientific have been studied by B. Buialskyi, A. Kapska, H. Oliinyk. During training activities (Expressive Reading) and extracurricular activities (students' literary theater) we have tested the author's method (Koval, 2010).

The main objectives of the students' literary theater is to increase the quality of Ukrainian philologists' training by implementing practical and creative components of the training content; creating favourable conditions for students' intellectual and creative potential development; improving their cognitive abilities; enhancing their motivation; forming their philological competency; their mastering the foundations of literary works; developing oratorical skills and gaining acting experience as components of the teaching profession and their own individual creative style. The goals of the theatre also include students' self-regulated learning through art, aesthetic and organizational activities; obtaining the ability to promote literary and artistic creativity and organizational activities by initiating, conducting and coordinating creative activity; organizing quality students' leisure to develop their talents; motivating students to participate in theatrical performances, competitions, festivals, projects, cultural tours; forming an active civic and patriotic position of future teacher-philologists with a democratic outlook, with the formed system of national and universal values (Khmelnyskyi Natsionalnyi Universytet, 2014).

To achieve these goals, "Hloriia" organizes educational activities, cultural and recreational programs; trains highly qualified specialists in Ukrainian Philology capable of high-quality professional activities, art and artistic and educational work, self-improvement and self-realization; forms artistic harmonious personality, a real professional, a citizen-patriot who realizes their belonging to historical and national traditions and culture of Ukraine in the 21st century (Khmelnyskyi Natsionalnyi Universytet, 2016).

It is symptomatic that the multifaceted creativity of "Hloriia" that is the winner of Khmelnyskyi Literary Festival called "The Word Unites" (2015–2017), the cooperation with cultural and local education institutions, a successful touring theatrical activity proclaiming genius Shevchenko's poetry in Ukraine, theater students' winning national and international contests in professional disciplines demonstrate the great productivity of theatrical cultural and educational project for optimizing an innovative education process and creating a positive image of Khmelnyskyi National University (Khmelnyskyi Natsionalnyi Universytet, 2015; 2017).

CONCLUSIONS

Thus, the analysis of transformation processes in education in the 21st century in the context of Ukrainian and foreign experience, the results of our teaching experiment give grounds for the following conclusions: one of the effective ways of reforming the European



and national education according to the needs of the time is using theater art and theater pedagogy in professional training; “added value” of a modernized Ukrainian University is a students’ literary theater, where participants learn creative education standards and seek to know the life-giving meaning. In our opinion, the model of I-concept of the future teacher-philologist “Innovative People of the 21st Century” may include the following notions: “a talent-innovator – a person-humanist – a citizen-patriot – an orator-conductor – a professional-innovator – a teacher-gelotologist – a scholar-theatre-lover”.

Prospects of further researches are seen in the creation of Club laughter with the aim of preventing youth gelotophobia and teaching paradoxical thinking to future teachers-philologists. It should be done taking into account an interdisciplinary principle (the integration of knowledge of philology, pedagogy, gelotology).

REFERENCES

1. Abramian, V. (1996). *Teatralna pedahohika*. Kyiv: Libra.
2. Antonova, O., Bereziuk, O., Vitvytska, S., Vlasenko, O., Yeremeieva, V., Saukh, P. & Sydorchuk, N. (2011). *Innovatsii u vyshchii osviti: problemy, dosvid, perspektyvy*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU.
3. Dewey, J. (2003). *Dosvid i osvita*. Lviv: Kalvaria.
4. Dubaseniuk, O. (2004). Innovatsiini navchalni tekhnolohii – osnova modernizatsii universytetskoi osvity. In Dubaseniuk, O. (Ed.), *Osvitni innovatsiini tekhnolohii u protsesi vykladannia navchalnykh dystsyplin* (pp. 3–14). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU.
5. Hanelin, E. (2000). *Problemy sovremennoy teatralnoy pedagogiki i lyubitelskiy teatr*. (Avtoref. diss. kand. iskusstvovedeniya). Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya akademiya teatralnogo iskusstva. Sankt-Peterburg.
6. Havrysh, I. (2006). *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti*. (Dys. d-ra ped. nauk). Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. H. S. Skovorody. Kharkiv.
7. Hromadskiy Prostir. (2016). *III Mizhnarodnyi Festyval Ukrainskoho Teatru u Krakovi “Skhid-Zakhid”*. Retrieved from <https://www.prostir.ua/event/iii-mizhnarodnyj-festyval-ukrajinskoho-teatru-u-krakovi-shid-zahid/>.
8. *International Drama / Theatre and Education Association (IDEA)*. (2015). Retrieved from <http://culture360.asef.org/organisation/international-dramatheatre-and-education-association/>.
9. Khmelnytskyi Natsionalnyi Universytet. (2013a). *Kinoproby na kafedri ukrainskoi filolohii*. Retrieved from <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=8&p=587>.
10. Khmelnytskyi Natsionalnyi Universytet. (2014b). *Premiera teatralnoi vystavy “Tarasovi Nebesa...” u ridnomu misti*. Retrieved from <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=8&p=1340>.
11. Khmelnytskyi Natsionalnyi Universytet. (2015c). *Dukhovne skhodzhennia na Tarasovu horu*. Retrieved from <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=8&p=10050>.
12. Khmelnytskyi Natsionalnyi Universytet. (2016d). *“Hlorii” i “Rosa” Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu – hosti Shevchenkivskykh chytan “Yun shanuie Kobzaria” mista Khmelnytskoho*. Retrieved from <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=8&p=21760>.
13. Khmelnytskyi Natsionalnyi Universytet. (2016e). *Literaturno-mystetskyi forum “Mii Shevchenko...” u Khmelnytskomu natsionalnomu universyteti*. Retrieved from <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=8&p=21115>.



14. Khmelnytskyi Natsionalnyi Universytet. (2017f). *Vitaiemo peremozhtsia VII mizhnarodnoho movno-literaturnoho konkursu uchnivskoi ta studentskoi molodi imeni Tarasa Shevchenka*. Retrieved from <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=8&p=587>.
15. Koval, T. (2013). *Aksiolohiia helosu v aspekti planetaryzatsii svidomosti pedahoha*, Zbiro raportow naukowych. Wykonane na materialach Miedzynarodowej Naukowi-Practycznej Konferencji. Lublin: Wydawca Sp. zo. o.
16. Koval, T. (2010). *Vyrazne chytannia: laboratornyi praktykum dlia studentiv napriamku pidhotovky "Filolohiia"*. *Ukrainska mova i literature*. Khmelnytskyi: KHNU.
17. Kovalev, V. (1999). *Uchebnyi teatr kak sredstvo professionalnoy podgotovki uchitel'ya russkogo yazyka*. (Diss. kand. ped. nauk). Luganskiy pedagogicheskiy universitet im. Tarasa Shevchenka. Lugansk.
18. Lymarenko, L. (2016). *Zahalnopedahohichni zasady diialnosti studentskoho teatru u systemi profesiinnyi pidhotovky maibutnikh pedahohiv*. (Dys. d-ra ped. nauk). Khersonskiy derzhavnyi Universytet. Kherson.
19. Nicholson, H. (2009). *Theatre & education*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
20. Pavia, P. (2006). *Slovnyk teatru*. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka.
21. Pavlovskiy, K. (2005). *Transformatsii vyshchoi osvity v XXI stolitti: polskiy pohliad*. Kyiv: Navchalno-metodychnyi tsentr "Konsortsium iz udoskonalennia menedzhment-osvity v Ukraini.
22. Piatsot rokiv Reformatsii. (2017). *Vseukrainskyi teatralnyi festyval-konkurs*. Retrieved from <http://r500.ua/pec-events/vseukrayinskij-teatralnij-festival-konkurs/>.
23. O'Toole, J. (2011). Emma's dilemma: the challenge for teacher education in drama. In S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* (pp. 13–19). Rotterdam/Boston/Taipei: Springer Science and Business Media.
24. Sedneva, A. & Yustus, I. (2014). Teatr v obrazovanii Velikobritanii. *Chelovek i obrazovanie*, 2 (39), 112–115.
25. Study in Poland. (2014). *Varshavskiy universytet*. Retrieved from <http://www.studyinpoland.pl/ua/index.php/component/jumi/university?view=application&schoolid=35>.
26. Teatr Akademicki Uniwersytetu Warszawskiego. Retrieved from http://www.kulturalna.warszawa.pl/institucje,1,2527,Teatr_Akademicki_Uniwersytetu_Warszawskiego.html?locale=pl_PL.
27. Teatralny Kufar. (2017). *Novosti*. Retrieved from <http://www.theatre-fest.bsu.by/rus/news.html>.
28. Zaitseva, I. (2001). *Rozvytok estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy teatralnoho mystetstva*. (Avtoref. diss. kand. ped. nauk). Tsentralnyi instytut pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. Kyiv.



DOI: 10.1515/cpp-2017-0022

Senior Lecturer, **YULIIA ZAKHARCHENKO**
Dnipro State Agrarian and Economic University
Address: 25 Serhiy Yefremov St., Dnipro, 49027, Ukraine
E-mail: zacharchenko@list.ru

PROFESSIONAL TRAINING OF MARKETING SPECIALISTS: FOREIGN EXPERIENCE

ABSTRACT

Due to content-based analysis of marketing specialists' professional training and approaches to development of their educational trajectory, it has been revealed that curricula and their content are given much attention by employers whose demands are focused on meeting current labour market conditions. It has been justified that despite the existing differences various approaches to forming future specialists' educational trajectory have one thing in common, i.e., an undeniable connection with employers' demands. The employers' impact is found at such stages as forming the content of curricula (particular disciplines) and monitoring quality of graduate knowledge gained in higher education institutions. This approach creates certain advantages as for quality performance of universities, correspondence of their curricula with relevant requirements of the labour market. However, most employers usually have little interest in predicting strategic development of the market. It has been proved that content saturation of curricula ensuring adjustment to current labour market conditions concurrently suppresses specialists' rapid adaptation to different scenarios of the future. Special attention has been paid to expediency of specialists' generalized training that provides them with some autonomy needed to implement their professional competences in the course of further development of the labour market.

Keywords: foreign experience, professional training, the USA, Germany, Great Britain, France, marketing specialist.

INTRODUCTION

The main long-term goal of Ukraine's development is creation of a modern innovative economy integrated into the global economy. Consequently, universities are to prepare highly qualified and competitive marketing specialists.

Goods and service marketing ensures the most optimal path to a final consumer. In general, it reduces unproductive waste of time and material that improves statistical indicators of Ukrainian economic sectors. Taking into account current shifting in future marketing specialists' training determined by a training period, the structure of curriculum content is an important aspect of providing competency-based features that correspond with labour market conditions. An excessive focus on correspondence with current requirements of employers may lead to potential incoherence with future scenarios of development.

Thus, development of goods and service markets is influenced and formed by several powerful players, who are responsible for strategic planning and create certain scenarios of the development. Such brands as Apple, Google, Tesla, Microsoft, Amazon and others strategically plan their own activities and are among the largest employers in the world. However, even the representatives of these companies being specialists in certain sectors are unable to accurately predict the specific conditions of market functioning in the



future. That is practically the only possible trend forecasting containing only generalized criteria and characteristics, which are not enough to form a particular content saturation of curricula designed for future marketing specialists.

In Ukraine, one can obtain a degree in Marketing in 117 higher education institutions (VUZy Ukrainy, 2016). So, it is necessary to study foreign experience of tertiary education organization to further improve the education process at native universities.

THE AIM OF THE STUDY

Studying organizational principles of future marketing specialists' training at universities of leading countries, content saturation of curricula aimed at providing professional competences and ensuring correspondence with labour market requirements specify the main aim of providing future marketing specialists with education services.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Theoretical framework of the current research is based on experience of foreign countries in organization of professional training of future marketing specialists. In our opinion, such leading European countries as Germany, Great Britain, France and, in addition, the United States of America have accumulated the most relevant experience in the matter. To solve the aim set we have used analysis of research findings available to study the problem of marketing specialists' professional training, synthesis and generalization – to compare theoretical data and consequently determine the conditions of future marketing specialists' professional training. In such a way, we have been able to present our own conclusions as for general features of professional training of marketing specialists overseas and provided our own recommendations to enhance the efficiency of professional training of marketing specialists at native higher education institutions.

RESULTS

Analysis of such a global socioeconomic phenomenon as modern marketing, on the one hand, and the current state of pedagogical science and practice, on the other hand, shows that today many studies have been conducted that reveal these or other aspects of marketing specialists' professional training. Thus, we should highlight a fundamental development and an encyclopedic description of marketing theory and practice (A. Braverman, Ye. Holubkov, Ph. Kotler, J.-J. Lambin et al.), in the field of marketing specialists' professional training (S. Samarina, B. Soloviev et al.) and methodology of marketing research organization (H. Churchill, Ye. Holubkov, Ph. Kotler, E. Popov et al.).

In this context, M. Vachevskiy, V. Madzihon & N. Prymachenko (2011) believe that international experience proves the possibility of significant economic changes due to development of marketing in human activities involving production and services. The very transformation of the marketing system has resulted in "economic miracle" that radically changed economic as well as living conditions in many countries (the USA, Japan, Korea, etc.) (p. 83).

Now, we would like to apply to the experience of certain higher education institutions. In the USA, the determining factor in professional training is the employer. Higher education institutions play a supporting role, flexibly responding to the economic situation. Every five years, training courses and programmes are reviewed by independent commissions of experts. There is exchange of experience of curriculum development among researchers, instructors and employers. Of great importance is provision of necessary resources, including modern equipment, which greatly contributes to the reputation of higher education that is always supported by the scholars conducting world-class researches.

Completed higher education in the USA is two-stage: the first degree (4 years) is completed with a Bachelors degree, the second one – a Masters degree. The second stage



takes 1–2 years, but typically after two years of practical experience (Kitayeva, Gazizov, Zhuravlev, 2012).

In Germany, the main principle of higher education is academic freedom, i.e., a system that allows any student to determine the list of subjects they are interested in which subsequently will be included in their diploma (applicable to both undergraduate and postgraduate studies). The higher education system in Germany also combines the education process and research activities. These peculiarities determine the schedule of the education process within universities, namely, each semester consists of lecture periods (14–20 weeks) and self-regulated learning that suggests students being engaged in independent research (Bender, 1997; Longmuss, 1997; Verein Deutscher Ingenieure, 1995).

The standard model of professional training in Germany developed in cooperation with social partners is based on the main kinds of labour operations or activities according to a profession and contains a description of qualifications. A more detailed characteristic of necessary competences for each profession is presented in syllabi and programme specifications that include those subjects to be studied as well as schedules. There is also clear guidance on examination requirements. The main advantage of the professional model is a holistic approach and quite a high level of the competence obtained. This model includes basic as well as specialized technical knowledge (Poltavtseva, 2004).

The education content in Great Britain is determined by the employers' needs. Universities themselves decide on the education content and are responsible for it. Methodical supervision and programme specifications can vary at different universities. However, there is a general system of external ratings of teaching quality.

In Great Britain, qualifications refer to a document certifying development of specific competences required to perform any activity and certain standards as well.

Standards are the norms, which determine the level of quality or attainments, are based on competences and indicate what should be achieved in terms of implementing certain activities. In this respect, standards define the education process and assess the attainments. The qualification reflects competences, standards, the education process and assessment (Kotler & Fox, 2011).

French higher education consists of three cycles. The first (two-year) cycle leads to a general university studies diploma (*diplôme d'études universitaires générales* – DEUG). It must be noted that graduates are entitled to specialization and may obtain a special diploma that greatly increases their employment opportunities. The second cycle (two-year) allows graduates to obtain a Masters degree, and after the first year – a “licence”. Higher education is considered to be completed after the third cycle – a Licentiate degree (1 year) or PhD (3 years with obtaining an intermediate diploma in humanities after the first year).

In France, there are certain admission requirements to applicants which are divided into four phases: firstly, the enterprises' need for the specialist; secondly, the guaranteed application of the specialist's knowledge that virtually provides them with employment after graduation; thirdly, “know-how”, i.e., the very system of training designed to meet the needs of enterprises-customers; fourthly, choosing a higher education institution that ensures the programme's implementation (Poltavtseva, 2004).

The programmes as well as approaches to the training profiles are reviewed every five years. It affects a contingent of students and the diploma content, too.

Despite the existing differences, these various approaches to forming future specialists' educational trajectory have one thing in common, i.e., an undeniable connection



with employers' demands. The employers' impact is found at such stages as forming the content of curricula (particular disciplines) and monitoring quality of graduate knowledge gained in higher education institutions. This approach creates certain advantages as for quality performance of universities, correspondence of their curricula with relevant requirements of the labour market. However, most employers usually have little interest in predicting strategic development of the market.

Only large companies that occupy a significant market share and, according to the Boston Consulting Group, are the most innovative, such as Apple, Google, Tesla, Microsoft, Amazon and others, invest in researches on future market and actively form it. The employers' requirements are accorded with modern age. Thus, the content saturation of curricula ensuring adjustment to current labour market conditions concurrently suppresses specialists' rapid adaptation to different scenarios of the future. In this regard, it is advisable to shift the learning objectives to ensure a high degree of university graduates' compliance with the current requirements to generalized skills and competences within professional expertise. The latter ensures autonomous or semi-autonomous development of existing and acquisition of new competences through self-development and self-regulated learning.

It should be noted that this approach bears some risk for graduates because of increasing time to adapt to the requirements and conditions where professional knowledge and skills are to be realized. In addition, providing knowledge and competences exceeding the minimum necessary level reduces education services market due to filling the labour market with specialists who engage in self-regulated learning and develop themselves. This is not a very attractive scenario for education institutions. Moreover, the process of self-regulated learning does not guarantee high quality of learning outcomes and their compliance with the expectations of both employers and graduates, whereas universities regulate the education process and have access to generalized data.

CONCLUSIONS

Today, many foreign universities and business schools offer quality education services in marketing. In terms of a wide choice of curricula, a future marketing specialist should pay special attention to the prestige of an institution, experience and professionalism of teaching staff.

Foreign universities offer curricula that are regulated by the state and public organizations as well as employers and meet their requirements.

The content of higher education is closely connected with the latest scientific and practical achievements and responds to the changes taking place. However, excessive correspondence of education services with the relevant requirements of employers may limit rapid adaptation to new scenarios of the future market. Shifting emphasis on providing a more generalized competence within a professional field allows future specialists to rapidly response to new challenges.

Determining the content of generalized training within marketing specialists' professional expertise, approaches and principles of its development is undoubtedly a necessary step towards forming students' educational trajectory. Ensuring an appropriate balance between compliance with the employers' requirements and the marketing specialist's ability to rapidly adapt to certain scenarios of evolution of the labour market, goods and services makes the market system whose active participants are marketing specialists rather flexible. The presence of additional situational flexibility provides an opportunity for more rapid development of the entire economic system, thus ensuring



compliance with the needs and desires of final consumers, which eventually leads to the growth of social standards.

Rather perspective we see development of the methodology aimed at forming research competencies of future marketing specialists.

REFERENCES

1. Bender, B. (1997). Integrierte Ingenieur-ausbildung-Praktische Umsetzung an der TU-Berlin. In Melezinek, A. (Ed.) *Ingenieur 2000: overinformed – undereducated? Referate des 26. Internationalen Symposiums "Ingenieurpädagogik" 97* (Vol. 37, pp. 149–154). Klagenfurt: Lenchturm.
2. Chukhrai, N. (2009). Marketynhovi kompetentnosti i problemy pidhotovky fakhivtsiv z marketynhu. *Markenyh v Ukraini*, 2, 53–58.
3. Kashlacheva, T. S. (2007). Yevropeyskoe kachestvo vysshego obrazovaniya: kak my ponimaem ego. *Sotsialno-gumanitarnye znaniya*, 4, 167–177.
4. Kitayeva, L. A., Gazizov, M. B., & Zhuravlev, B. L. (2012). Peredovoy zarubezhnyi opyt professionalnoy podgotovki kadrov. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 5, 241–248.
5. Kotler, Ph., & Fox, K. (2011). *Stratehichniy matketynh dlia navchalnykh zakladiv*. Kyiv: Ukrainska asotsiatsiia marketynhu.
6. Longmuss, J. (1997). Grundlagen einer Integrierten Ingenieurausbildung. In A. Melezinek (Ed.) *Ingenieur 2000: overinformed – undereducated? Referate des 26. Internationalen Symposiums "Ingenieurpädagogik" 97* (Vol. 37, pp. 171–176). Klagenfurt: Lenchturm.
7. Poltavtseva, E. S. (2004). *Sravnitelno-pedagogicheskyy analiz razvitiya evropeyskikh sistem professionalnogo obrazovaniya*. (Dys. kand. Ped. nauk). Severo-kazkazskiy gosudarstvennyi tekhnicheskyy universitet, Stavropol.
8. Verein Deutscher Ingenieure. (1995). *Indenitrusbildung im Umbruch. Empfehlung des VDI fuer eine zukunftsorientierte Ingenieurqualifikation*. Duesseldorf: VDI.
9. Vachevskiy, M. V., Madzihon, V. M., & Prymachenko, N. M. (2011). *Promyslovyi marketynh. Formuvannia profesiynykh kompetentsii u maibutnykh marketolohiv*. Kyiv: Kondor.
10. Vuzy Ukrainy. (2016). Spetsialnost "Marketing". Vzyato s <https://ru.osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-87-117-100.html>.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0023

Lecturer, **OLHA YAKOVCHUK**

Motor Transport College of the State Higher Education Institution

“Kryvyi Rih National University”

Address: 19/23 Spaska St., 50049, Kryvyi Rih, Ukraine

E-mail: gluschenkoo@ukr.net

**COMPARATIVE ANALYSIS OF UKRAINIAN AND FOREIGN SCHOLARS’
VIEWS ON INTERPRETATION OF SUCH TERMS AS COMPETENCY,
PROFESSIONAL COMPETENCY, PROFESSIONAL COMPETENCY
OF TECHNICIANS IN FOOD TECHNOLOGY**

ABSTRACT

The article deals with a comparative analysis of the content of such terms as competency, competence and professional competency of technicians in food technology. Special attention has been given to domestic and foreign scholars’ research findings on the matter in order to consider the genesis of the term “competency” and its spreading within Ukrainian and foreign pedagogy. Based on the comparison of European standards and the educational and qualification-based specification of technicians in food technology, we have shown the interdependence of the content between such terms as competency, professional competency and professional competency of technicians in food technology. In the content of such term as professional competency we have distinguished separate competences according to the production functions and typical tasks within professional activity of future technicians in food technology. We have revealed the significance of core competences in the structure of professional competency of future specialists in food technology.

Keywords: *competency, professional competency, professional competency of technicians in food technology, structure of professional competency, general and scientific, social and personal, instrumental and special competences.*

INTRODUCTION

The forming of highly qualified specialists competitive on the labour market is a prerequisite for Ukraine’s entry into the European Educational Space. Modern standards of education define the new requirements for the competency of future technicians in food technology. Modernization of the education system in Ukraine provides for the revision of the best industrial practices available and determines the need for introduction of new ones. In this regard, the research on the content of such terms as competency, professional competency and professional competency of technicians in food technology is relevant in the works of Ukrainian and foreign scholars. Updating the content of education is impossible without the use of European standards in the process of future specialists’ training. Determining the structure of professional competency of future technicians in food technology is essential for preparing the competitive specialist. Within Ukrainian and foreign pedagogical sciences, we may observe the absence of a common approach to determining core competences in the structure of professional competency of technicians in food technology. The contents of the structural components of professional competency must meet the requirements of educational qualification characteristics and state standards for training technicians in food technology, their production functions and typical tasks



within their professional activity. The forming of professional competency of technicians in food technology and core competences in its structure should be concentrated on scientifically based theoretical and methodological foundations of future specialists' training.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to analyze the content of such terms as competency, professional competency, professional competency of technicians in food technology based on the works of Ukrainian and foreign scholars.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

While researching we have taken into consideration research findings of many foreign scholars. Among them we believe it necessary to mention N. Chomsky (1965) and D. Hymes (1975) who were first to use the term "competency"; J. Delors (1998) who investigated the need for education; P. Hager (1998) who considered philosophical arguments against competency standards; M. Mulder, T. Weigel & K. Collins (2006) and E. Short (1995) who studied the concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states; J. Raven (2002), T. Tomson & J. Bonito (2007) who explored the modern model of competency; R. G. Sultana (2009) who justified competence and competence frameworks in career guidance. Among Ukrainian scholars it is necessary to highlight the work of O. Pometun (2005) who investigated the phenomenon of competency in its different aspects. In addition, we have taken into account the research findings by UNESCO.

During comparative research on the content of the above-mentioned terms we have used such methods as studying scientific and pedagogical sources and official documents, structural and genetic and comparative methods.

RESULTS

The European labour market requires competitive specialists qualified to perform professional tasks and production functions. In the modern world, the quality of training is not determined by the acquired knowledge, but it is the common theoretical foundation, which the future specialist should master. Therefore, the Council of Europe, UNESCO and the Department of International Standards have determined the content orientation of modern education toward self-development of personality, creativity, mobility and high communicative competency of future specialists.

The National Strategy for Development of Education in Ukraine by 2021 puts forward the strategic objectives and requirements for the level of professional training of experts in various fields. According to this document, changes in education should provide conditions for personal development due to their individual inclinations, abilities and training needs throughout life (Verkhovna Rada Ukrainy, 2013). The implementation of these requirements is impossible without constructing a model of the basic professional competencies and the forming of the body of knowledge and skills that would allow the future specialist to be competitive in the labour market.

For the first time the term "competency" was introduced into scientific circulation in the 1960–70s. So, the first who applied it were N. Chomsky (1965) (grammatical competency) and D. Hymes (1975) (communicative competency). Since the 1980s, the term "competency" has been used in professional education, management and law.

At that time, the works of J. Raven and other scholars appeared and they marked a new approach to interpreting the notion of competency. Exploring competency in modern society, J. Raven (2002) considers this term in many aspects: cognitive, emotional and behavioural. Thus, the definition of competency includes 37 components and personal



characteristics. Analyzing the key competencies as the effectively-targeted basis of the competency-based approach in education, the Russian scholar I. Zimniaia (2004) uses this term in the meaning of the qualitative characteristics of the individual based on knowledge, intelligence and socially professional qualities of the person. Identical in the meaning with the term “competency”, the researcher finds such definition as the willingness and ability to perform the action (Zimniaia, 2004). Subsequently, the term “competency” became general scientific and began to be used in different branches of knowledge.

At the beginning of the 21st century, the competency-based approach in education was extended and it included mastering complex knowledge and skills, personal characteristics and behaviour, which contributed to the successful implementation of future specialists’ professional activity. The education was aimed at forming professional competency, the content of which encompassed not only knowledge, but also a variety of expertise (Raven, 2002; Tomson & Bonito, 2007).

Within this study we would like to analyze different definitions of the term “competency” that are common in modern scientific literature. The definition of competency has become widespread in native and foreign researches on pedagogy, psychology, economy, marketing, management etc. More often the term is used in the jurisprudential documents and law defining the duties of an organization or institution. Despite widespread use of the term “competency” in modern pedagogy, there is still no final opinion concerning this definition.

Translated from the Latin word “competentia” it means a range of issues in which an individual is knowledgeable or reputable (Online Etymology Dictionary, 2017). Longman Dictionary interprets the term “competency” as a range of issues in which an individual has some power, knowledge or experience (Longman Dictionary of Contemporary English Online, 2017). In Merriam-Webster, competency is defined as the ability of an individual to perform certain activities on the basis of experience, acquired knowledge and skills (Merriam-Webster, 2017).

The law of Ukraine “On Higher Education” defines the term “competency” as “a dynamic combination of knowledge, abilities and practical skills, ways of thinking, professional, philosophical and civic qualities, moral and ethical values that define an individual’s ability to successfully implement professional and further training activities and it is the result of learning at a certain level of higher education”(Verkhovna Rada Ukrainy, 2014).

The concept of modern education development defines the competency of the specialist as an essential component of state education standards, the necessary basis for the forming of professional skills of future specialists (Mulder, Weigel & Collins, 2006; E. Short, 1995).

It must be noted that E. Short’s pedagogical ideas become rather popular within the global educational space. He believes that the term “competency” can be used in four meanings. Firstly, competency is a set of skills and abilities needed to conduct professional activity. Secondly, competency implies conscious mastering a certain profession. Thirdly, the scholar understands competency as a level of an individual’s capabilities that corresponds to professional standards. Fourthly, competency is readiness for professional activity (Short, 1995).

International Commission on Education of UNESCO considers competency as “the general, basic key skills, fundamental ways of learning, principal conception or supportive knowledge”. Therefore, J. Delors (1998) in his report “Learning: the treasure within” defined the main principles of education development. They are learning to know, learning to do, learning to be, learning to live together. To his opinion, these are key competencies aimed at achieving a high level of professional consciousness (UNESCO, 1996).



Ronald G. Sultana (2009) understands competency as a range of knowledge and skills. The structure of competency is divided into theoretical and practical components. P. Hager (1998) proposes to define the term “competency” as a set of intellectual, moral and social qualities of the individual. M. Mulder, T. Weigel & K. Collins (2006) believe that competency is a set of theoretical knowledge, the ability to use the obtained knowledge and skills in practice. At the same time, they highlight the activity-based component of competency.

In scientific literature, along with the definition of competency, one can come across the term “professional competency”. In pedagogical dictionaries, the term “professional competency” is interpreted as “the ability of the subject of labour to perform tasks or duties”, “the forming of professionally important for an individual and society qualities that allow people to realize themselves in specific types of employment” (Pometun, 2005), “an integral quality of personality that manifests itself in the use of generalized skills”, “an attitude towards successful professional activity”, “the ability to perform certain tasks together with all knowledge and skills that are used in the implementation of labour operations”, “possession of a set of professional knowledge and skills (competencies)”, “a positive attitude to work” (Honcharenko, 2005), “the level of skill and professionalism of the specialist”, “the ability to use their knowledge and skills in practice” (Bodalev, Derkach, Lapteva, 2002). Giving a scientific substantiation of the model of professional competency of the consultant, T. Thompson & J. Bonito (2007) avoid the term “professional competency”. In scientific use, researchers introduce their own definition of a system of professional competency and expertise”.

We share the point of view of these researchers and think that the term “professional competency” is complicated. Under “professional competency” we understand a set of professionally significant qualities and personality traits that contribute to the successful implementation of tasks and responsibilities of the professional activity. Various competencies will be considered as components of the concept of professional competency.

New social demands on the quality of training service sector and the dynamic development of food industry of Ukraine have resulted in the appearance of researches where professional competencies of technicians for various industries are studied. Analysis of the content of the term “professional competency”, which is found in the works of foreign and domestic researchers mentioned above, has given us the grounds to complement the meaning of professional competency of technicians in food technology. Working on creating models of their professional competency in the education process at colleges, we have introduced the term “professional competency of technicians in food technology” into the scientific use. Under this definition we understand the integrative quality characteristic of the expert, their ability to perform professional activities, which is a necessary requirement for the successful execution of production operations or functions.

Forming of professional competency of technicians in food technology and acquisition of competencies must meet the functional duties and professional challenges of future specialists in the process of learning.

Also, we would like to analyze the European Standards of Professional Competency and the Basic Competences in its structure. In the project “Tuning Educational Structures in Europe” (2000) based on the goals and objectives of the education process, as well as the main types of educational and cognitive activity of students they have defined a list of key educational competences that allow developing knowledge, skills, social experience and practical skills in modern society (Tuning Educational Structures in Europe, 2000). A significant feature of *Tuning* is the choice to look at degrees in terms of learning outcomes and particularly in relation to competences. The Tuning project deals with two types of



competences: generic competences (instrumental, interpersonal and systemic) and subject-specific competences (including skills and knowledge.) First and second cycles have been described in terms of *agreed and dynamic reference points*: learning outcomes and competences to be developed/achieved. The beautiful thing of comparable competences and learning outcomes is that they allow flexibility and autonomy in the construction of curricula. At the same time, they are the basis for formulating commonly understood level indicators. So, the structure of professional competency proposed in the project “Tuning Educational Structures in Europe” was the reason for the study of future specialists’ competences (Tuning Educational Structures in Europe, 2000).

We believe that the structure of professional competency of technicians in food technology should be viewed through a set of competences, according to professional tasks and operational responsibilities of future specialists.

Technicians in food technology implement power saving technologies at the enterprises of public catering; determine the chemical composition and properties of raw materials, semi-finished products, finished products, comply with requirements for storage, control the quality of culinary products, carry out the basic calculations of processing. To perform these production functions, future specialists should possess basic theoretical knowledge, the forming of which is associated with general scientific competences. These competences describe the basic level of theoretical knowledge and intellectual development, contributing to an individual’s ability to self-development and self-improvement.

In the process of carrying out functions the technicians in food technology communicate with different groups of consumers, agree on variety of production issues and solve conflicts, manage employees of production departments and divisions, coordinate and direct the activities of various departments of food production. Therefore, an integral component of forming professional competency of future technicians in food technology is socially and personal competence. It relates to the ability of critical and systems thinking, understanding and perception of the culture of behaviour, ethical standards of communication, provides an insight into the universal nature of the problems and requires adherence to a healthy lifestyle. An integral part of this competence is the level of communication skills formation that will enable specialists in food technology to organize the process through interpersonal communication.

In the production process technicians in food technology provide high quality work of technological equipment, carry out an inspection of various manufacturing processes, supervise the carrying out of works on exploration and development of new technological processes, control compliance with the rules of use of equipment, sanitary and hygiene requirements for catering businesses, work on a personal computer, using appropriate software, etc. The implementation of the above-mentioned production tasks is associated with the forming of instrumental competences. Using these competences technicians in food technology will be able to speak state and foreign languages, to develop skills of working in computer networks using the Internet resources, to apply a variety of processing skills and information management.

During the forming of social and personal, general scientific and instrumental competences technicians in food technology obtain basic knowledge of fundamental and professionally oriented disciplines in the volume necessary for the acquisition of special knowledge and professional competency. In the future, they are able to form professional competency of future specialists in the process of studying professionally oriented disciplines.



While performing the production tasks technicians in food technology develop and approve new recipes, apply knowledge of different treatment technologies of fruit and vegetable production, establish the causes of lack of raw materials and ready-made meals, improve the manufacturing of products, improve methods of quality control, identify incorrect activities during the process of implementing technological processes and make proposals for their elimination. In addition, technicians in food technology should apply acquired professional competences during their training (*general professional and specialized professional*). We believe that the forming of professional competences should belong to an important place in the structure of the competency of technicians in food technology. They reflect the requirements to level of future specialists' training; determine the professionally important qualities of their personality, characterize the ability to use basic theoretical knowledge in future production activities.

Consequently, the structure of professional competency of future technicians in food technology consists of four interrelated sets of competences: general scientific, social and personal, instrumental and professional. These competences are associated with the general requirements to future career of specialists, specify other structural components of professional competency; provide technicians in food technology with the knowledge of methods and the basics of the technological process in future production activities.

CONCLUSIONS

Thus, foreign and Ukrainian scholars interpret the meaning of the term competency in different ways. Under the competency most scholars understand the body of knowledge and skills, which are acquired during the education process and are necessary for effective professional activity of future specialists. Professional competency is seen as a set of professionally significant qualities and personality traits that contribute to the implementation of production functions and tasks of activity. In the pedagogical research, professional competency of technicians in food technology is linked with professional training of future specialists and is a necessary requirement for effective and successful implementation of their manufacturing activities and functions.

Rather perspective we consider the detailed study of competency-based approach in foreign literature.

REFERENCES

1. Bodalev, A., Derkach, A., & Lapteva, L. (2002). *Robochaia kniga prakticheskogo psikhologa: posobie dlia spetsialistov rabotaiushchikh s personalom*. Moscow: Izdatelstvo Instituta psikhoterapii.
2. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T Press.
3. Delor, Zh. (1997). *Obrazovanie – sokrytoe sokrovishche*. UNESCO, 1996. *Universitetskaya kniga*, 4, 37.
4. Hager, P. (1998). Is there a cogent philosophical argument against competency standards? In P. Hirst and P. White (Eds.), *Philosophy of education: major themes in the analytic: problems of 59 educational content and practices* (Vol. 4, pp. 399–415). Florence, KY, USA: Routledge.
5. Honcharenko, S. I. (2000). *Profesiina osvita: slovnyk*. Kyiv: Vyshcha shkola.
6. Hymes, D. (1975). *Etnografiya rechi. Novoe v lingvistike*, 7, 42–95.
7. *Longman Dictionary of Contemporary English Online*. (2017). Retrieved from <http://www.ldoceonline.com/dictionary/competence>



8. Merriam-Webster. (2017). Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/competency>.
9. Mulder, M., Weigel, T. & Collins, K. (2006). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of vocational education and training*, 59 (1), 67–88.
10. Online Etymology Dictionary. (2017). Retrieved from <http://www.etymonline.com/index.php?term=competence>.
11. Pometun, O. I. (2005). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti: pohliad z pozysyii suchasnoi pedahohichnoi nauky. *Visnyk prohram shkilnykh obminiv*, 23, 18.
12. Raven, J. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyavlenie, razvitiye, realizatsiya*. Moscow: Kogito-Tsentr.
13. Short, E. (1995). The concept of competence: its use and misuse in education. *Journal of teacher education*, 2, 2–6.
14. Sultana, R. G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International journal for educational and vocational guidance*, 9, 15–30.
15. Tomson, T., & Bonito, J. (2007). *Obzor modeli professionalnoi kompetentsii konsultanta*. Retrieved from <http://www.cfiN.ru/coNsultiNg/ccm.s.html>.
16. *Tuning Educational Structures in Europe*. (2000). Retrieved from <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>.
17. UNESCO. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st century*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.
18. Verkhovna Rada Ukrainy. (2013). *Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku*. Vziato z <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
19. Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu"*. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
20. Zimniaia, I. A. (2004). *Klyuchevyye kompetentnosti kak rezultatивно-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii*. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0024

Junior Research Fellow, **NATALIA KORCHYNSKA**
Institute for Vocational Education of NAPS of Ukraine
Address: 98, Chapaievske Hwy, Kyiv, 03045, Ukraine
Email: natakorchynska@gmail.com

THE ROLE OF GENDER POLICY IN TURKISH VET SYSTEM

ABSTRACT

The article examines the evolution of gender policies in the field of vocational education in Turkey since the beginning of the 20th century up to the present. Schools for girls started to emerge in Turkey at the beginning of the republican era. Their aim was to teach students about gender roles consistent with the trend of modernization and westernization of the new Turkish state. The ideology of a modern conservative party ruling in the Republic of Turkey is based on the traditional role of women as home keepers, while the country's legislative system undergoes changes that provide women with independency. This policy is full of contradictions, namely, changes in legislation are aimed at improving education and employment of women, while women are encouraged to remain housewives. Despite the fact that women received equal rights to education after the Law on Unification of Education was adopted in 1924, gender inequality is still an issue in modern Turkish society. There is a strong legal framework at the state level and executive authorities that provide girls and women with free access to education and promote learning. Statistical data show that the education system still has many unresolved issues concerning the learning opportunities of girls and their employment. According to recent statistics, a very small group of girls goes on to secondary education in the Republic of Turkey. In 2011, only 24% of girls completed their secondary education that is the lowest level in the countries of OESD. Amazingly low percentage of girls involved in secondary education system can be explained by two objective factors: socioeconomic status of girls' families and gender discrimination. Vocational schools for girls are designed to resolve this issue.

Keywords: *gender education, gender policy, gender inequality, women's education, vocational education, Turkey.*

INTRODUCTION

Nowadays, building a democratic society and ensuring its existence are impossible without equal respect for interests and opportunities of both men and women. The basis for gender equality is education, which should not merely stipulate gender stratification of society, but rather promote gender equality. As noted in the World Declaration on Higher Education for the 21st Century: Vision and Action (Paris, October 9, 1998), "education should eradicate stereotypes caused by gender, consider gender aspects in all disciplines, expand women's participation in all disciplines and at all levels they are underrepresented, ensure their involvement in decision-making" (1998, p. 7).

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to outline the main gender problems of modern vocational education in Turkey.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Over the past 20 years, many scholars have studied the impact of education on society genderization. In particular, M. Kimmel (2003) said, "education institutions



resemble old factories and they produce engendered individuals” (p. 232). O. Yarska-Smirnova and V. Yarskaya (2002) have studied gender socialization in education and hidden curriculum. L. M. Stenstrom has conducted researches on gender stratification in vocational education. Gender issues of curriculum for vocational education in education institutions of Latin America have been covered by C. Fawcett and S. Houden. D. Dzhyndohlu, F. Hok, S. Toktash have analyzed the history of vocational education and training (VET) of women in the Republic of Turkey. E. Demiray has covered the problems of women’s education in Turkey.

In our article, we have used the methods of analysis of statistical data and methods of comparison.

RESULTS

After the establishment of the Republic of Turkey in 1923, the Turkish government launched a number of legal, educational and social reforms aimed at rapid modernization and urbanization. The newly-formed state’s goal was to build a modern society in accordance with the Western lifestyle. The Kemalist reforms meant a new attitude of the state towards women’s positions and rights.

Kemalism is a worldview often related to the reforms conducted by Mustafa Kemal Atatürk. According to it, women, housewives and mothers who bring up future generations of citizens in compliance with the ideals of the state have to spread the values of the Republic and to build a modern family. Republican gender ideology entrusted women with the mission of showing to the rest of the world a new image of Muslim women – educated and active in public life. However, the position of women who did not belong to the Turkish elite had not changed. It had to be improved by vocational education for girls in so-called institutes for girls (vocational lyceums later on).

Schools for girls started to emerge in Turkey at the beginning of the republican era. Their goal was to teach them gender roles consistent with the trends of modernization and westernization of the new Turkish state. As the historical analysis shows these schools improved and developed with the changes occurring in Turkish society and public policy (Toktas & Cindoglu, 2006). They slowly evolved from ordinary schools training “good housewives” to vocational schools (Toktas & Cindoglu, 2006). At the same time, women’s gender roles and their employment opportunities in the labour market had been revised.

The ideology of a modern conservative party ruling in Turkey is based on the traditional role of women as home keepers, while the state held legislative changes that provide women with the status of independent citizens. Such policy is full of contradictions, namely, changes in legislation are aimed at improving education and employment of women, while women are still encouraged to remain housewives (Toktas & Cindoglu, 2006).

Despite the fact that women received equal rights to education after the Law on Unification of Education was adopted in 1924, gender inequality is still an issue in modern Turkish society (Demiray, 2015).

The Global Gender Gap Report published annually by the World Economic Forum assesses 134 countries in terms of rights and freedoms of women and shows the regression in the case of gender inequality. In the 2016 Ranking, Turkey is the 130th among 134 countries as for the equality of women and men. Concerning women’s equal access to education, Turkey occupies the 109th place (World Economic Forum, 2016).

There are all legal backgrounds for ensuring gender equality in Turkey. The Constitution adopted in 1982 guarantees education for all people without exception in (Article 42), “primary education is compulsory for all citizens of both sexes and is free in public schools”. Accordingly, all the legal mechanisms, such as laws, legislation and



regulations cover the whole society regardless of gender (Demiray, 2015). In Article 4 of the Basic Law on National Education it is stated that “schools are open for all citizens, irrespective of language, race, religion or gender”. In Article 8 it is indicated about “equality of opportunities, offered to all women and men in education”. In Article 2 of the Law on Primary Education it is stated that “primary education is compulsory for girls and boys of school age and is free in public schools” (Demiray, 2015, p. 3).

The Turkish government delayed the process of gender equality institutionalization. In many European countries, this process took place in 1970, but in Turkey it was launched only in 1987 with the emergence of the Advisory Committee on Policy on Women within the Main Directorate of Social Planning (Demiray, 2015). The Convention on Elimination of All Forms of Discrimination against Women and the Sixth Five-Year development plan required an executive or coordinating unit on women to be established. Therefore, the 422 Law as of April 20, 1990, proclaimed the creation of the Main Department on the Position and Problems of women (Demiray, 2015). The Department develops various projects on gender policy, which are financially supported by various international organizations. Thus, there is a strong legal framework and enforcement authorities designed to provide girls and women with free access to education and promote learning at the state level. Statistical data show that there are still many unresolved issues concerning girls’ learning opportunities and their employment in the education system.

According to recent statistics, the impressive number of Turkish girls does not continue their studies after primary school. In 2011, only 24 % of girls completed their secondary education. It is the lowest level in the OESD countries (UNESCO, 2012). Despite the fact that the situation with boys is also disappointing as only 35 % of boys completed secondary education, the disproportion of ratio between girls and boys is not only the largest among the OESD but in the whole Central Asia and European regions.

Significantly low percentage of girls’ involvement in secondary education can be explained by two objective factors, namely, socioeconomic status of girls’ families and gender discrimination (Uçan, 2013).

The Turkish education system reproduces stereotypes about the roles of men and women in Turkish society, and these roles influence boys and girls’ choice of education and profession. Girls tend to choose general and vocational programs, which will help them to find women’s work. As research findings show, girls’ families affect their choice during final years of high school. At the university level, girls prefer humanities, while boys choose technical professions (Demiray, 2015).

In addition, boys generally occupy more privileged positions than girls in family due to traditionally patriarchal Turkish society. Therefore, families with limited economic resources who live in rural areas keep girls at home for various domestic and agricultural works and send boys to school (Demiray, 2015).

Because of the small number of girls who completed secondary education, fewer young women have necessary knowledge and skills needed for work in the non-agricultural sector (Uçan, 2013).

Employment and vocational training of women have rather disappointing trends toward gender inequality in Turkey, which is reflected in low rates of girls’ enrolment in secondary education, namely, 64 percent of girls versus 75 percent of boys and significantly low levels of women’s participation in the labour market – 29 percent (Demiray, 2015). Thus, vocational training of women in Turkey has recently become a real issue for social policy, as two topics of fierce debates on gender policy cross, i.e., attracting more girls to secondary education and employment of women.



Vocational schools for girls are called to solve this problem. However, the quality of education in these schools could be better. The relationship between vocational education and the labour market and, more importantly, its role in representing the labour force divided by gender and a traditional structure of families remains questionable.

The Turkish government issued a report where it is stated that graduates from these schools show worse results while transferring from school to work or higher education compared with the girls who attend other vocational schools (Uçan, 2013).

Researchers point out that the priority given to vocational education in order to increase the rates of girls' involvement in secondary education and the labour force can lead to an increase in gender inequality. Moreover, the role of vocational education in strengthening the connection between training and social stratification is ignored (Demiray, 2015).

In secondary schools girls are prepared for the labour market and admission to universities as well as secondary education institutions related to vocational education (Uçan, 2013; World Atlas of Gender Equality in Education, 2012). According to the UNESCO (2012), only 24% of women have non-agricultural occupations.

However, there is a positive side of attracting girls to vocational education. In the developing countries like Turkey facilitation of girls' access to secondary education has a crucial significance for development of skilled labour force that can support sustainable economic growth (Uçan, 2013).

Teenage girls who obtained secondary education have more chances of obtaining employment. It means that encouraging girls to receive secondary education automatically reduces the unemployment level and promotes middle-class prosperity (UNESCO, 2012). In addition, in the 2011 Education for All Global Monitoring Report it is stated that there is proven link between the level of women's education and their children's health (Uçan, 2013). Educated mothers raise more healthy children than mothers with low levels of education (Uçan, 2013).

The Turkish government headed by the justice and development party (AKP) undertook to attract the greater number of students to secondary education and eliminate gender inequality in secondary education (Uçan, 2013).

However, political and civil opponents of the amendment are concerned that a suggested reform may have negative consequences. It might increase gender inequality and cause lower educational achievements of girls (ERI, 2012; Uçan, 2013).

Thus, within the Nine-Year Development Plan for 2007–2013, the Turkish government had set a goal to achieve socioeconomic balance throughout the country by stimulating economic growth and equipping its citizens with the skills necessary for successful participation in the global economy (ERI, 2012; Uçan, 2013).

For this purpose, the last year's amendment to the 4306 Law was adopted. It consolidated compulsory education, extended the duration of compulsory education from eight to twelve years "to improve educational attainment in Turkey" (Uçan, 2013, p. 17).

Turkey's new plan "4 + 4 + 4" allows pupils to start vocational education after primary school. Before the reform, children had to study for eight years at secondary school before they gained an opportunity to enter high school or vocational school (UNESCO, 2012; World Bank, 2005). Compulsory education is divided into three stages being four years each: primary school (grades 1–4) and secondary school, which includes intermediate classes (grades 5–8) and high school (grades 9–12) (Uçan, 2013). According to this amendment, pupils who completed primary school have the opportunity to enter secondary or vocational school. Pupils of vocational schools have an additional opportunity to attend



religious Imam-Khatib schools that also belong to the system of vocational education (Uçan, 2013).

It is assumed that the reform primarily aimed at improving access to secondary education for families, which live in rural areas and traditionally do not have enough money to send children to school. Such families often do not send daughters to school or take them at the end of secondary school. However, as already noted, many citizens and political opposition to the AKP is particularly concerned about a new structure of expanded compulsory education. The main controversial point is the conditions that allow attending Imam-Khatib schools immediately after primary school (Uçan, 2013).

In addition, there is a concern that Turkey currently has no infrastructure needed to implement reforms that require a significant increase in the number of secondary schools and universities nationally (ERI, 2012). Many scholars and teachers in Turkey believe that the shift to vocational training will cause a decrease in professional knowledge and skills of workers, create a market of low-skilled labour and hinder the ability of the nation to maintain its economic growth (Uçan, 2013).

The experience of many countries with compulsory secondary education shows that the most effective models of education are those that increase duration of general secondary education. Countries that have benefited from such an increase are the members of the European Union (EU), namely, Finland and Poland.

Although Turkey is very different from Finland and Poland culturally, such a comparison may be appropriate for two reasons: first, as Finland and Poland, Turkey followed the Prussian education system (Demiray, 2015). So, it is advisable to explore the education systems of those countries, which have the same foundation and became one of the best in the world. Secondly, Turkey continues to make a claim for EU membership, despite recent statements of President Erdogan.

Despite the different conditions in the labour market and active position of women in the labour force, the situation mentioned above shows the parallels between the political debates in Turkey and EU on gender equality policy in employment. Social policy of Turkey and recent debates in Europe clearly show that gender regimes act like controllers that promote policies compatible with the views on gender roles inherent in this culture. Conditional cash transfers have helped countless families around the world to send their daughters to school. Some of these programs such as the Conditional Cash Transfers Initiative of Turkey in partnership with the World Bank are specifically aimed at secondary school girls. These programs have achieved significant results.

Unfortunately, the Turkish education system still has many problems that require immediate solution, namely, a large share of those who graduate early (53,4 %) and especially girls; low percentage of employed women in the labour market; high percentage of illiterate population (12,5 %) where women make up more than 20 %, etc.

CONCLUSIONS

Statistics shows that building society where girls receive a comprehensive general education promotes a healthy, wealthy, stable society. If the girls in Turkey receive a solid foundation of knowledge and skills in the course of eight years in secondary school, they will be able to develop strong analytical and critical thinking skills. This will increase the number of educated women who will join the ranks of skilled labour. The more educated women, the lower the unemployment rate and the more stable and healthier the society is.

In general, researchers think that the policy under which compulsory education will be extended to twelve years of training and the structural component will change have more positive effects than negative.



The introduction in 2013 of a new curriculum on the scheme 4 + 4 + 4 according to its creators will make secondary education more accessible for girls from rural regions and poor families. The task of further research is to show how effective this plan is.

REFERENCES

1. Demiray, E. (2015). Problems in women's education in Turkey. Implementations and suggested solutions. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6 (1), 1–12.
2. Education Reform Initiative (ERI). (2012). *Education Reform Initiative. 4+4<8: The proposed bill lowers compulsory education to four years*. Istanbul: Sabanci University.
3. Kimmel, M. (2003). *Genderovane suspilstvo*. Kyiv: Sfera.
4. Toktas, S., & Cindoglu, D. (2006). Modernization and gender: a history of girls' technical education in Turkey since 1927. *Women's history review*, 15 (5), 737–749.
5. Uçan, E. (2013, January 24). Increasing Inclusion of Girls in Secondary Education in Turkey. Harvard University Graduate School of Education, *Global Education Leadership Opportunities Conference*, p. 1
6. UNESCO. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-world-atlas-gender-education-2012.pdf>
7. *Vsemirnaya Deklaratsiya o vyisshem obrazovanii dlya XXI veka: podhody i prakticheskie meryi* (Paris, October 9, 1998). Retrieved from <http://www.sde.ru/files/-t/pdf/5.pdf>.
8. World Bank. (2005). Turkey – education sector study: sustainable pathways to an effective, equitable and efficient education system for preschool through secondary school education. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/8393>.
9. World Economic Forum. (2016). *The global gender gap report*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF_Global_Gender_Gap_Report_2016.pdf.
10. Yarskaya-Smirnova, Ye. P., & Yarskaya, V. N. (2002). "Ne muzhskoye eto delo ...". Genderniy analiz zanyatosti v sotsialnoy sfere. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 6, 74–83.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0025

Senior Lecturer, INNA FELTSAN
Mukachevo State University
Address: 26 Uzhgorodska St., Mukachevo, 89600, Ukraine
E-mail: innafeltsan@gmail.com

DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN EUROPE AND IN THE CONTEXT OF KNOWLES' STUDY

ABSTRACT

The presented article touches upon the idea of adult education history in Europe. It highlights the main programmes and events, which were a great contribution to the development of lifelong learning. At ancient times, adult students considered to be the prominent audience at philosophical lectures of immortal minds. After the period of industrialization and social equality, primary and secondary education became the priority topics of governmental policies. Only after WWII there appeared a need for reviewing or upgrading the already existed knowledge, nothing to say about the late 2000s with the immigration realia and population aging, adult learning takes over the prior importance in Europe. Malcolm S. Knowles was one of the scholars who had been investigating the domain in the mid 1960s and created the theoretical background for further researches. His attitude and vision of adult education process were the predictors of a new andragogical age in Europe, where student took a new central role in the education process, was encouraged to hold responsibility for the most suitable methods, that would match up with their goals, possibilities, intentions and timing. In modern society, there exists an urgent need for changes in the approaches to teaching adults, for individual work that is more appropriate for age and ensures usage of personal experience. The maturity dimension scheme presented by M. Knowles brings understanding of adult psychological inclinations, behaviour and goals that might help an andragogue to decide on methods chosen for achieving educational results. Clear determination of notions should explain and help to avoid misunderstandings on "whom should we consider an adult?" Historical approach will help to create a complex adult education development picture and motivate a researcher for further investigations.

Keywords: *adult education, andragogue, upgrading, personal development, professional skills, social roles, world changes, mobility, technological progress.*

INTRODUCTION

Adult education takes a crucial idea in the education management structure these days. It involves participation of both business sector and government policy. It ensures the social protection of individuals who face burdens of professional inappropriateness, lack of foreign literacy, economic struggles and problems of self-realization. Government officials of European countries are making up strategies for adult education promotion, stressing the importance of digital accessibility of informational content as a bulk of public awareness of the courses proposed to adult students and their financing (European Commission, 2012; Eurostat Statistics Explained, 2015).

THE AIM OF THE STUDY

The aim of study is to create unified informative data, which would give possibility to understand the process of adult education development, chronologically systematize terms and concepts used in theory.



THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Theoretical framework of the research has been developed on the basis of scientific works by European scholars such as R. Havighurst (1970), J. Holford & M. Milana (2014), O. Houle (1973), L. Pepin (2006), P. Rassmussen (2014), E. Thorndike (1928), A. Tough (1979) et al.

Research methods such as comparison (Europe and the USA); theoretical analysis (M. Knowles' terminology in adult education); induction and deduction (the specifics of education development in the 20th century) have been used to highlight and explain the most significant periods in adult education theory at formative stages.

RESULTS

Tracing back into history of humanity one may remember the ancient philosophers (Alexamenus of Teos, Plato, Aristotle, Plutarch, Pythagoras, Socrates, Seneca, Cicero etc.) who undertook the roles of pedagogues while sharing their revolutionary ideas with mankind. They did not teach but develop the students' conscious and brought changes into the society. These were the first andragogues, who were passing the knowledge of world to adults trying to guess the sense of life. Taking into account the above-mentioned names, many state it was Europe where adult education first started.

Later adult education was realized through apprenticeship, when a person would learn art or trade by working for a skilled master for a certain number of years. Masters also often taught their apprentices how to read, write and even more. One may remember the popular fiction "The Physician" (1986) by N. Gordon – being an adult, main hero decides to be a pupil of an acknowledged doctor.

Some of the first formalized adult education institutions were correspondence schools. In Great Britain, France, Germany, correspondence education developed and quickly spread during the mid 19th century. For example, in 1840 the English educator Sir Isaac Pitman taught shorthand by mail (New World Encyclopedia, 2016). Later, members of lyceums held discussions as well as attended lectures and debates. There had been created traveling groups that went from town to town presenting lectures.

At the end of World War II, many European governments set up programmes for ex-soldiers wanting to obtain professional skills. Language skills were considered a prestige that marked the elite who took the role of ambassadors for peaceful dialogue between nations. Consequently, education stopped being the privilege of the young or wealthy. There appeared community colleges, vocational colleges and returning student oriented programs. Now, at the official level, governments recognized the importance of adult education and funded programs for literacy, vocational skills and adults seeking to master new professions. Scattered groups responsible for adult education sprang up in Europe during the Industrial Revolution. Lectures and intellectual associations became popular in the early 20th century and from these developed social movements and the recognition that education was incredibly important to the benefit of society (New World Encyclopedia, 2016).

Then, years of relative stability in social roles, brought a decline in the domain as much attention was paid to primary, secondary and higher education, which caused knowledge blockade for middle-aged population targeting at upgrading or obtaining new skills. P. Rassmussen (2014) even stated that adult learning became an element in the educational policies of Europe relatively late, but during the last decade lifelong learning has become much more important.

The studies on adult learning started to appear after World War II. There was a clear understanding of the fact that methodological techniques used before were out of date,



did not match with the demands of time. To prove the necessity of adult education support, M. Knowles (1980) presented the scheme of changes describing the frequency of change one must experience during life in the 20th century, it showed that modern individual faced 4 times more social changes than people living before. It proved we should adjust our skills and knowledge to the “wind of change” (p. 41). Today, many homeless and unemployed people are the result of professional inappropriateness, inability to correspond to the needs of modern society. That is why there should be a complex system of support for self-development of such citizens.

In the 1980s, there started international cooperation in this field. In 1974, there was established the Cedefop centre with the mission to collect and exchange information on national systems of vocational training and prepare a harmonization of training levels (Rasmussen, 2014).

Educational policy was generally seen in the context of the severe youth unemployment in most of Europe. Vocational preparation, guidance and basic skills were seen as key elements in policies to reduce youth unemployment. The European Social Fund was widely used for such measures; in 1984, 75 % of its funds went to projects to generate skills and employment for young people (Pepin, 2006).

Only in 1992 that Maastricht Treaty formally included education as an area of collaboration. Despite the growing number of programmes targeting vocational training of students, lack of informational data made it a very slow and ineffective process until the 2000’s, when digital materials and Internet made it possible to search for necessary information in every corner of the world (Rasmussen, 2014).

M. Knowles himself dates back the creation of English AE in 1926 when American Association for Adult Education was founded. Many organizations in the field of adult education have been functioning for more than 50 years, but became well-known in the era of “language barrier lost”, when international cooperation is possible. The European Bureau for Adult Education was founded in 1953 by representatives from a number of European countries. ESREA is a European scientific society. It was established in 1991 to provide a European-wide forum for all researchers engaged in research on adult education and learning and to promote and disseminate theoretical and empirical research in the field.

The stress was made on the necessity of constant upgrade of professional skills, stating that society changes rapidly and the process continues to speed up. Working on the development of adult education theory, M. Knowles (1980) mentioned that each decade in adult education was marked by new approaches, attitudes and understanding, which brought changes into theoretical framework, organizational structure, personnel, clientele, methods, techniques and materials. Adult educators who used the practices in the 1970s that they had learned a decade before were ineffective and archaic. “Modern is thus very temporary state”, stated the scholar (p. 18).

M. Knowles had predicted changes that happened in the 1980–90s. The purpose of education experienced crucial changes. Before this period, AD (Adult Education) was aimed at “educated man”, that was justified by the era of slow changes, when new technology and knowledge appeared very gradually, AE was considered mainly for elite leisured class, but in the era of technological revolution, social policy of equality, this was no longer acceptable. The mission of education targeted a “competent person” who was able to apply new knowledge under changing conditions. As a result, there appeared a notion of “competency-based education”. The shift of focus from teaching to learning, self-direction of a student rather than a reaction to teaching methods was studied by



J. Bruner (1966) and A. Tough (1979). There appeared the term “lifelong learning” supported by the idea of orientation to education during life. New possibilities to deliver knowledge to a student caused the discussion of nontraditional study, external degree, multimedia learning system, community education, learning communities, educational agencies, learning networks.

The necessity to describe theory of AD motivated M. Knowles (1980) to the explanation of core terminology, where the first place took the term “adult” itself. Along the decades there existed different points of view on “Whom should we call an adult?” But there are two-aspect criteria described by the scholar: 1) who behaves like adult, and performs relevant social roles; 2) who has an adult self-concept (Knowles, 1980). For a long time, we regarded the education process only in the context of childhood and youth. Keeping to this criterion, we observed many adults who experienced cultural shock starting part-time study and being treated like children. M. Knowles (1980) stated that those high-school students who had household duties of an adult or worked at part-time jobs performed adult social roles and should be treated like adults as well.

What about the educators? There are many trainers, coaches, instructors, leaders, supervisors who are in charge of educating the adults, though very few of them work in the field professionally, they do not share the methodology of adults teaching, thus they have lack of a result. One may imagine how far could we have passed in case there was a basis for consulting in adult education.

Helping the learner diagnose their needs, planning the activities that would produce the desired effect, creating the conditions, selecting the most effective methods, providing human and material resources that will help to learn, measure the outcomes of the learning experience, to satisfy needs and goals had been described by M. Knowles (1980) as the main andragogue’s activity (p. 49). Presenting the enumeration of maturity dimensions the scholar indicated methods’ choice made by those teaching adults: from dependence towards autonomy; from passivity towards activity; from subjectivity towards objectivity; from ignorance towards enlightenment; from small abilities towards large abilities; from few responsibilities towards many responsibilities; from narrow interests towards broad interests; from selfishness towards altruism; from self-rejection towards self-acceptance; from amorphous self-identity towards integrated self-identity; from focus on particulars towards focus on principles; from superficial concerns towards deep concerns; from imitation towards originality; from the need for certainty towards the tolerance for ambiguity; from impulsiveness towards rationality.

The psychological definition of adulthood is that of the period when individuals perceive themselves as being self-directed, which is opposite to the childhood conscious which tends to be protected and directed by parents, teachers. Moreover, the tendency of being governed stays with adults the minute they enter the process called “education”. They preserve the habit of being directed, though psychologically would show better results applying creative learning method. The last would match up perfectly with their age characteristics, tendencies and possibilities. While being totally under control lessens perception activity, memorizing, reproduction. Adults love self-government, though react passively to authority.

There had been highlighted several important aspects of organizing an adult classroom: learning climate; diagnosis of needs; process planning; education of learning; orientation of educators; organization of the curriculum; design of learning experience.

R. Havighurst (1970) illustrated three stages of maturity during adulthood: early adulthood (18–30); middle age (30–55); later maturity (55 and over). Analyzing these one



may come to personal conclusions on the educational goals an individual may have at every stage. Time is something, which is a very important issue of adult education. Being a pupil a person has a prolonged period for study expecting to enter university, college and institute. Being a student one presupposes where they would be able to apply their knowledge. Being a mature person is time-pressed because their study is being conducted under the need of a current life situation. They wish to see immediate results, something that is hard to fulfill, especially when we speak of acquiring foreign language skills.

In his work on adult education, M. Knowles (1980) stated there are three andragogical approaches when conducting adults' teaching: a) adults can learn (in 1927 there was presented a report by L. Thorndike which scientifically proved that the ability to learn declined very slowly after age of 20, before that time many believed that after their 20s people were hard to learn, only 1 percent of the group showed study problematics after age of 25, and it was in learning speed but not in intellectual power) (p. 55); the track downs of learning activity were caused by the reasons of systematic education gap; psychological changes like decline of visual acuity, reduction of reaction speed, lowering of energy level which could be easily compensated by slower pace, louder sound, larger printing; b) internal character of learning which means that much attention should be paid to interaction, dialogue, creation of self-concept when a student realizes its inner motivation for study; form their own methodology and techniques for material perception; "The truly artistic teachers of adults perceive the locus of responsibility for learning to be in the learner" (Knowles, 1980, p. 56); c) conditions of learning and principles of teaching. Under the term "condition" we do not mean physical aspect of the education process, but its inner state. The most important from this point of view would be "a need to learn", without this it will not be possible to create the power of motivation, energy to fulfill the activity. The second condition is atmosphere in class, openness, acceptance of differences, toleration of momentarily failures, physical relevance (appropriate visual tools). Third comes the feeling of commitment and as a result the sense of progress. Teaching principles should include such options as encouraging to use new possibilities; helping to change self-perception and behaviour; diagnosing mistakes; proving physical conditions; demonstrating respect to students' experience; creating friendly atmosphere; formulating learning objectives; supporting the students with one's own experience; helping to organize themselves (project groups; learning teams etc.); adjusting to the level understandable to adult students; helping to integrate new knowledge in everyday life.

Under the above-mentioned conditions, the mission of a teacher in a field had changed dramatically. Being not separated from children and youth education, adult teacher took the role of a commander in the class, choosing the study methods, which at times turned out to be ineffective. Realizing the maturity dimension presented by M. Knowles (1980) and adults' potential based on the already presented experience, teachers started to transform into the supervisors who directed and advised but never took the decision about what method is better and which is bad. A teacher turned into a helper, guide, encourager, consultant but not a transmitter, disciplinarian, judge and authority. In the 1980s, there appeared new titles given to those teaching adults: "change agents" or "helping roles", which sound very aptly in the modern world of constant change (Knowles, 1980, p. 37).

The idea of the "andragogue" appeared in the 1930s of the past century when *Journal of Adult Education* published the first interviews by those teaching adults though lacking professional terminology (Knowles, 1980, p. 41).

Informal adult education was the first published book on "continuing learning" by M. Knowles where he enlisted the main principles of education without unified theory.



Internal processes on adult learning were presented in the 1960s with a book of Cyril O'Houle called *The Inquiring mind*. C. Houle highlighted 3 motivation categories, which enforced adult students to learning: goal-oriented; activity-oriented; learning-oriented (Houle, 1973). Later, A. Tough extended the theory to the understanding of individual work of a student (Tough, 1923). The main question of his scientific research was "How do adults learn naturally – without being taught", without a teacher. Much information was taken from the related disciplines – clinical psychology, developmental psychology, gerontology, sociology, anthropology.

During this period there appeared a term "andragogue" to distinguish between classical pedagogy and teaching the adults, which is based on Greek word "aner" (with the stem *andr-*), meaning *man, not boy or adult*. There established the common sense of andragogy as science of helping adults learn, in contrast to pedagogy as a science of teaching the children. Comparing pedagogy and andragogy there are three main different approaches to diversification: the role of learner's experience; readiness to learn; orientation to learning (Knowles, 1980, p. 43).

CONCLUSIONS

Nowadays, there are many scholars who promote the idea of education for those in their adult age (A. Fejes from Linköping University, Sweden; J. Holford from University of Nottingham, United Kingdom; P. Rasmussen from Aalborg University, Denmark etc.) as the emotionally formed personality undertakes a higher degree of responsibility and motivation during study process, an individual is more mobile and flexible to the environmental changes due to the already presented experience of interchange and co-functioning, adjusting to life realia (Milana, Holford, 2014). The first seminar on the History of Adult Education and Training in Europe was held in June 2009 at the University of Turku. 14 papers were presented by participants from 8 countries (Denmark, Finland, France, Germany, Hungary, Japan, Portugal and Sweden). Life course and learning in different contexts as well as various concepts of lifelong education and learning were presented and debated (European Seminar of Turku, 2009). Adult education is not about storing the already existing facts; it is about creation of new ones. M. Knowles (1980) himself believed that adragogical approach to study children and youth was a tendency of the then education, which would prepare the whole generation for a lifelong learning. He prepared reports for UNESCO "Toward a Model of a Lifelong Education" with his vision of promotion the idea and reasons of its importance.

The perspective of further investigation is the study of adult education theory in Europe and Ukraine in the 21st century.

REFERENCES

1. Bruner, J. S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
2. Havighurst, R. (1970). *Developmental tasks and education*. New York: D. McKay Co.
3. Houle, C. O. (1973). *The external degree*. San Francisco: Jossey-Bass.
4. EUR-Lex. (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52008DC0425>.



5. European Commission. (2012). *Education and training. Supporting education and training in Europe and beyond*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_en.
6. European Seminar of Turku. (2009). *Life course and learning in history: cultural, societal and individual perspectives on adult education and training in Europe*. Retrieved from <http://www.esrea.org/filarkiv/1.97761/CRTurku-VF.pdf>.
7. Eurostat Statistics Explained. (2015). *Adult learning statistics – characteristics of education and training*. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Main_Page.
8. Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education*. Retrieved from http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf.
9. Milana, M., & Holford, J. (2014). *Adult education policy and the European Union. Theoretical and methodological perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
10. New World Encyclopedia. (2016). *Adult Education*. Retrieved from http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Adult_education
11. Pépin, L. (2006). *The history of European cooperation in education and training*. Brussels: EU Publications Office.
12. Rasmussen, P. (2014). Adult learning policy in the European Commission. In M. Milana, & J. Holford (Eds.), *Adult education policy and the European Union: theoretical and methodological perspectives* (Vol. 1, pp. 17–34). Rotterdam, Holland: Sense Publishers.
13. Thorndike, E. L. (1928). *Adult learning*. New York: Macmillan.
14. Tough, A. (1979). *The adult's learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0026

PhD in Pedagogical Sciences, Senior Instructor, **INNA SHELUDKO**
Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University
Address: 24 Kyievo-Moskovska St., Glukhiv, 41400, Ukraine
E-mail: inna_sheludko@list.ru

THE TRAINING OF QUALIFIED SPECIALISTS IN THE COUNTRIES OF THE BLACK SEA REGION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION EDUCATION PROCESSES

ABSTRACT

The article presents the trends in higher education development in the countries of the Black Sea region, namely, historical, methodological, methodical and technological, which determine the objective and subjective connections and relationships that are common to the system of higher pedagogical education of the countries under study and define persistent pursuit of modernization and transformation of the nature, content, structure, functions, ways of management approaches to the education process, forms, methods, tools and techniques of teaching students. The trends in the public-authoritarian model of higher education have been revealed. It has been found out that the leading trend in Ukraine and other countries of the Black Sea is the governance and financing of future teachers with appropriate management functions and control that significantly affects the organizational structure of higher education. The features of a modern system of higher pedagogical education in the Black Sea region are the system of higher education institutions; main directions of modern reforms in higher education; functioning of leading universities that prepare teachers, their types, characteristics of structural units, students. According to the areas in development of higher pedagogical education in the Black Sea region, we have divided the trends into four groups: historical, methodological, methodical, technological, that are top priority for education systems.

Keywords: higher pedagogical education, trends in development, university, model, education system.

INTRODUCTION

The current stage of development of human society in the field of pedagogical education in the countries of the Black Sea Economic Cooperation (BSEC) is characterized by global changes that are updated in all structures of its national systems, modernizing the content and methods of training teachers, developing new forms and links between teacher training and school. It must be noted that the Black Sea Economic Cooperation (BSEC) was created in 1992 to coordinate economic and political development of the Black Sea, whose members are 12 countries, namely, Azerbaijan, Albania, Bulgaria, Armenia, Greece, Georgia, Moldova, Russia, Romania, Serbia, Turkey and Ukraine. The headquarters are located in Istanbul (Turkey). In terms of further integration of Ukraine into the European community, interactions between national teacher training systems of different countries are being enhanced. This is due to the planned introduction of each country's own recovery strategy of pedagogical education, and one cannot ignore the impact of the Black Sea region on the educational processes taking place in Ukraine (Vulfson, 1999).



THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to reveal and analyze major trends in teacher training in the Black Sea region. According to it, we have outlined the following objectives: 1) to highlight major trends in teacher training in the Black Sea region and to justify its nature and main features; 2) to determine strategic and tactical directions in the identified trends.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The researches on the above-mentioned processes is an important task in the context of Ukraine's integration into the European Higher Education Area (EHEA). Theory and practice of foreign education processes have been studied by Ukrainian (V. Bepalko (1995), V. Kapranova (2004), L. Lahotniuk (2007), L. Puhovska (2010), T. Volkova (2008), B. Vulfson (1999), I. Ziaziun (2006) et al.) and foreign (E. R. Marginson (2008), J. Valimaa (2004) et al.) scholars. During the study, we have used the following methods: analysis and synthesis of psychopedagogical scientific knowledge, comparison, classification, systematization, generalization.

RESULTS

To improve the system of higher pedagogical education it is necessary to study its complexity from the position of system-based approach, to distinguish past and present structural components available today and to determine future ones. Thus, identifying reasons for prognosis, one can proceed to describe the persistent trend of the phenomenon under study. It should be noted that the methodology of systemic research allows to consider the objects that really exist not only in space and time, but independently, at a certain angle, to highlight the properties of the objects and their relationships.

The paradigm of modern higher pedagogical education primarily involves determining the total model of the system. Foreign experience of higher education makes it possible to distinguish two generalized models, namely, state-authoritarian and socially independent. According to the authoritarian model of leadership, the state addresses issues of science by determining the purpose, content, structure and functions of higher education. The independent model assumes autonomy and relative independence of higher education as well as self-government based on democratic and collective management (Marginson, 2008).

A comparative analysis of the stages of higher pedagogical education development in the Black Sea region created the conditions for determining trends in higher pedagogical education development. First, we have revealed trends in the state-authoritarian model of higher education. Most of these countries, except Bulgaria and Greece, employ the socially independent system of higher education regulation by the Ministry of Education (the Council on Higher Education at the Ministry of Education), which not only finances the activities of higher education institutions, but also provides them with a licensed volume of student admission, adopts national standards on staff training, monitors the quality of training, etc. However, democratic transformations in the EHEA influenced management processes in several countries and identified ways to decentralize elements of academic and administrative freedoms. It must be noted that today historically justified is the harmonious coexistence of two models of higher education (Puhovska, 2010).

Retrospective and targeted approaches to defining traditions of forming and development of higher pedagogical education in the BSEC countries have established a methodology to identify development trends in teacher training in the above-mentioned countries. First of all, we have outlined the following trends: the enhancement of quantitative and qualitative levels of higher pedagogical education (Albania, Turkey), decentralized management (Bulgaria, Greece), funding cuts and fees increase (Armenia, Georgia), reforms in foreign language teaching (Romania).



It should be mentioned that Armenia, Bulgaria, Georgia, Turkey do not reduce the network of higher education institutions, when such a tendency has been traced in Azerbaijan, Russia and Ukraine since 2004. In Albania, Bulgaria, Greece, Romania and Turkey one can observe a clear trend in permanent convergence of basic university education with special vocational training (Kapranova, 2004).

The leading trend in Ukraine and other countries of the Black Sea region is state regulation and financing of future teachers training with appropriate management and control functions that significantly affects the organizational structure of higher education.

Modern higher pedagogical education is characterized by a trend toward forming the system of regional education as a set of subjects of higher pedagogical education in particular countries. The difference of higher pedagogical education systems in the countries under study reflect their national, cultural, social, political, religious and economic features, i.e., the legacy that requires a deep understanding and proper attention. The BSEC countries provide their citizens with the opportunity to obtain quality higher education, helping domestic students to access educational resources of other countries.

The study of content and methodological support of the education process at universities in the BSEC countries has revealed a trend toward enhancing the contradiction between the social requirements for a high level of professional readiness of modern teachers and an insufficient level of educational facilities at pedagogical universities. In most countries of the Black Sea region, there is significant underfunding of education institutions that adversely affects the level of material and technical basis and students' training for professional activity under modern conditions (Valimaa, 2004).

A comparative analysis of state legal documents in the countries of the Black Sea region, where the conceptual foundations of pedagogical education development are presented, as well as the experience of their leading universities have allowed to identify trends and strategic priorities that are common to all the countries under study, namely, integration of higher education systems into the EHEA, development of new and improvement of existing legislative and regulatory frameworks, promotion of equitable access to higher education and higher pedagogical education at all levels, which should contribute to the development of professional competencies of citizens required for employment, efficient work and further education, bring the countries' education systems in line with the market requirements of educational resources and labour, improve the quality of education and ensure its competitiveness in the local and international labour markets, improve management of higher pedagogical education institutions in accordance with modern requirements by developing their autonomy, demonopolizing financing, reforming the research system and innovations.

The education policy on modern system of higher pedagogical education in the countries of the Black Sea region is based on development of a coherent theory of higher education. Its peculiarities include the system of higher education institutions management; the main directions of modern reforms in higher education; functioning of the leading higher pedagogical education institutions, their types, characteristics of structural units, students (Lakhotniuk, 2007).

According to the areas in development of higher pedagogical education in the Black Sea region, we have divided the trends into four groups: historical, methodological, methodical, technological, that are top priority for education systems.

While researching we have revealed methodological trends in higher pedagogical education in the countries of the Black Sea Economic Cooperation. Their nature, strategic directions and tactical implementation are given in Table 1.



Table 1

Methodological trends of higher pedagogical education in the Black Sea Region, its content, strategic and tactical directions for implementation

Trends in higher pedagogical education	Content and main features	Strategic and tactical directions for implementation
Secularization, humanization and humanitarization of higher pedagogical education	The content of higher pedagogical education ensures a system-based wordly ideological training of students, social and moral unity, general cultural and professional growth of future teachers	Development and implementation of models of individual creative and personality-oriented training of teachers; creation of organizational and pedagogical conditions for development of active and creative opportunities and intellectual freedom of students
Fundamentalization of future teachers' training	Deepening and promotion of a unity of methodological, theoretical and practical training of students at higher education institutions	Enhancement of future teachers' comprehensive training by increasing the number of basic academic subjects and instructional hours. Optimization of the list of teacher qualifications, specialties, specializations according to the State Classification of professions. Enhancement of the role of researches in the education process of higher education institutions
The educational process universalization in higher pedagogical education institutions	The systemic nature of teaching and interaction between teachers and students	Forming of systemic knowledge, skills and tools for future professional activities. Forming of various professional competences aimed at enhancing future teachers' readiness to perform professional functions
Individualization and differentiation in student teaching	The subject-based training system that provides students with the opportunity to create an individual curriculum according to the chosen program	Implementation of personality-oriented and individual creative approaches to teaching students who consider individual intellectual, psychological and physiological peculiarities of students
Internationalization of higher pedagogical education	The convergence of national higher pedagogical education systems, selection and development of their universal and specific concepts	Coordination of areas of higher education development in the Black Sea region. Intensification of administrators, teachers and students' academic mobility, international exchange programs aimed at sharing experience of higher pedagogical education
Orientation toward advanced and continuing higher pedagogical education	Preparation of modern teachers eager to develop themselves and affect development of society, education, young people under today's socioeconomic conditions	Organization of teachers' continuing training. Creation of an innovative educational environment that will motivate teachers toward sustainable development, enhancement of their professional skills

CONCLUSIONS

The outlined historical, methodological, methodical and technological trends define sustainable objective and subjective connections and relationships that are common to the systems of higher pedagogical education in the Black Sea region and establish



persistent pursuit of modernization and transformation of the nature, content, structure, functions, management, approaches to the education process organization, forms, methods, tools and technologies of teaching.

Prospects for further researches on the training of qualified specialists in the Black Sea region are a detailed study of its forming and development, theoretical analysis of conceptual analysis, organizational and legal foundations, functioning peculiarities, legal support, management of structural and content components, procedural components, etc.

REFERENCES

1. Bespalko, V. (1995) *Pedagogika i progressivnyie tehnologii v obuchenii*. Moscow: Izdatelstovo Instituta professionalnogo obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya Rossii.
2. Edwards, R., Usher, R. (2000). *Globalization and pedagogy. Space, place and identity*. London, New York: Routledge.
3. Kapranova, V. (2004). *Sravnitel'naya pedagogika: shkola i obrazovanie za rubezhom*. Moscow: Novoye znaniye.
4. Lakhotnyuk, L. (2007). Formirovanie mirovogo obrazovatel'nogo postranstva v usloviyah globalizatsii. *Vestnik TGPU. Seriya: pedagogika*, 7 (70), 7–15.
5. Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British journal of sociology of education*, 29 (3), 303–315.
6. Puhovska, L. (2010). *Profesiina pidhotovka vchyteliv u krainakh Zakhidnoi Yevropy: spilnist i rozbizhnosti*. Kyiv: Vyscha school.
7. Valimaa, J. (2004). Nationalisation, localization and globalization in Finnish higher education. *Higher education*, 48 (2), 27–54.
8. Volkova, T. (2008) *Filosofskie osnovaniya globalnykh problem sovremennogo obschestva*. Chelyabinsk: Izdatelstvo ChelGMA.
9. Vulfson, B. (1999) *Strategiya razvitiya obrazovaniya na Zapade na poroge XXI Veka*. Moscow: Izdatelstvo URAO.
10. Ziazun, I. (2006) . Protsesy modernizatsii suchasnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: polsko-ukrainskyi zhurnal*, 22 (8), 105–115.



DOI: 10.1515/cpp-2017-0027

Department Assistant, **YEVHENII MARYNCHENKO**
Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University
Address: 24 Kyievo-Moskovska St., Glukhiv, 41400, Ukraine
E-mail: 380637017089@yandex.ua

INNOVATIVE APPROACHES TO VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS' TRAINING WITHIN THE EDUCATIONAL SPACE OF EUROPEAN COUNTRIES

ABSTRACT

The article examines the main approaches to content, forms and methods of training future teachers of vocational education in Europe. It has been found that the structure and content according to national traditions and European standards have led to success of European vocational education. It has been proved that training is practice-oriented, has a solid fundamental basis and is interdisciplinary, effectively contributes to the forming of a professional outlook. We have identified common trends in training teachers of vocational education: flexible training programs based on a broad concept of competence and establishment of closer links between education institutions and research laboratories; greater attention to quality control through a large diversity in the education content; increasing autonomy of education institutions that widens their perspectives, obligatory research and innovation projects within training of future vocational education teachers, diversity of forms and methods of professional training that develops creative innovative thinking, the importance of using ICTs in the training. All these aspects prove innovative nature of European education and great opportunities for training future vocational education teachers' readiness for creative professional activity.

Keywords: Master, future teacher of vocational education, innovation, pedagogical experience, European countries.

INTRODUCTION

Innovative processes taking place in the system of higher education in Ukraine are closely connected with modernization of the education process, its adjustment to European and international standards, which in turn, increases demands on quality of education and training of educators able of applying innovative approaches to the training of vocational education teachers.

Ukraine's joining the Bologna process necessitates a detailed study of European approaches to updating the content, forms and methods of future vocational education teachers' training. A comparative analysis of education in European countries, justification of similar and distinctive features are actualized in the context of creating the common European Educational Space. Thus, recognition of education standards, equivalence of academic qualifications, training courses, as well as qualitative changes in organization of training future vocational education teachers ready for creative professional activity are on the agenda.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to analyze and synthesize innovative approaches to training future teachers of vocational education in European countries.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The presented research encompasses data available on professional training of vocational education teachers abroad, namely, in European countries (Sweden, Germany). It



must be noted that of great scientific value is the work by S. Marginson. Foreign experience in training teachers has been presented in works of such scholars as N. Karpenko, N. Melnyk, T. Ponimanska et al (Puhovska, 2010; Puhovska, 2001). Despite the data available, the problem of training future teachers for creative professional work in foreign countries has not been sufficiently studied yet.

During the study, we used the following methods: theoretical and methodological analysis and synthesis of psychological and pedagogical literature, classification, induction, deduction, comparison, generalization.

RESULTS

In most European countries, a Masters degree is the first step in professional education of future lecturers. The participants of the Bologna process agree on the definition that a Masters degree in European higher education should consist of 300 credits, of which at least 60 must correspond to the level of the specialist in the chosen area. This will create the opportunity to distribute study load as follows: 180 credits for a Bachelors degree + 120 credits for a Masters degree; 240 credits for a Bachelors degree + 90–120 credits for a Masters degree (30–60 of them may be transferred from previous courses during the last year of a Bachelors degree, providing minimum credits 60 at specialist level); 300 credits for a Masters degree (integrated programmes) (Desiatov, 2008).

The credit system has already been implemented or is still being implemented into the societies of European countries and there is a clear trend toward the use of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) (Kiku, 2010).

Professional pedagogical training of specialists at universities of Sweden has been studied by many researchers, in particular, N. Karpenko. According to many researchers (N. Karpenko, N. Melnyk, T. Ponimanska), professional training in Sweden is practice-oriented, has a solid fundamental basis and is interdisciplinary, effectively contributes to the forming of a professional outlook and a holistic perception of objective reality. The forming of pedagogical education content is based on the principles of humanization, humanitarization, fundamentalization, integration, differentiation, historicism and practical orientation. Content integrity is ensured by a comprehensive training of future specialists, which provides the integration of three components, namely, educational, cognitive, research and practical activities (Synenko, 2002).

It must be noted that the Swedish university education is a multi-level system that prepares Bachelors, Masters, PhDs and doctors, offering both general academic and professionally oriented programmes.

Due to implementation of curricula for different levels, students may obtain general or vocational diplomas, types of which are determined by the Swedish Higher Education Act. Students obtain Higher Education Diploma after two years of study, a Bachelors degree after three years of study or professional qualification after four years of study. The second cycle provides one or two-year Master programmes. The third cycle offers philosophy (two years) and doctoral (four years) programmes (Bidyuk, 2014).

In Sweden, a degree in Education is considered to be professional. All graduates who follow the updated program of pedagogical training obtain a Lärarexamen or teaching degree. It must be noted that this term can be translated as a Bachelor of Education (180, 210 credits) or a Master of Education (270, 300, 330 credits) depending on the duration of the program.

Research personnel of higher qualification are trained within doctorate training centers usually located at universities. Today, most of universities provide a philosophy (an



intermediate degree between a Masters degree and the doctorate) after two or two and a half years of study. philosophy dissertation comprising no less than 60 credits is defended during the seminar. Later, one may proceed to the doctorate (Marginson, 2008).

Research-oriented training and a research-based innovative environment in Sweden are the required components of initial training of future vocational education teachers. Student research activities are organically connected with the education process and are a part of it. This is the study of theoretical and methodological principles for conducting research on the content of disciplines and performing research tasks during classes or placements (Sliepkan, 2005).

At the final stage, students are to write a dissertation that is a kind of graduate training for the next cycle of studies.

The basis of teachers' professional education is research-oriented teaching. It may be realized within a reflective environment, the essential features of which are a problem situation, collaboration, experience exchange. Educational and cognitive activities of students are activated due to a great number of educational alternatives, a combination of various forms and methods. The most common organizational forms of teaching are lectures and seminars. Special emphasis is made on work in groups. The portfolio method, case method and videotaping are the most popular means used in professional education (Regulations on advanced training and probation of pedagogical and scientific-pedagogical staff in higher educational institutions, 2013). In addition, students participate in research projects, which involve researchers and lecturers (Puhovska, 2010).

It must be noted that one of the promising mechanisms able to improve the system of vocational education teachers' training in Sweden is development of distance education presented as separate academic courses and programmes that provide students with the opportunity to obtain a Bachelors or Masters degree.

Theoretical analysis of research findings allows asserting that Swedish education is innovative and contributes to future vocational education teachers' training for creative professional activity.

Also, we would like to consider the peculiarities of future vocational education teachers' training at German universities. According to the classification adopted in Germany, all higher education institutions are divided into three groups:

a) universities (classical, technical, comprehensive and specialized institutions of university level, higher pedagogical, theological and medical schools). Most universities have a classic structure. They are aimed at conducting researches and training highly qualified personnel; b) higher education institutions providing specialized training for future specialists in such fields as engineering, business, management, etc.; c) higher education institutions (colleges) of arts and music.

If graduates of higher education institutions pass the state examination, they are awarded the title of a fully-trained specialist, when university graduates – a Masters degree that gives them the right to pursue professional activity as appropriate to their training and qualification or to proceed to postgraduate study (Lukianova, 2014).

A Masters degree is focused on teaching. Among 35 specialties the title of doctor philosophy is recognized as a higher qualification. It requires 3–5 years of research activity, the state examination and dissertation defence. The highest qualification is doctor that is usually awarded after 5–10 years of research and dissertation defense (Kiku, 2010).

In our opinion, quite interesting is training of future teachers provided at Heidelberg University. N. Melnyk indicates that the University provides undergraduate and postgraduate training of vocational education teachers (Puhovska, 2010).



The process of forming professional competency of future vocational education teachers at Heidelberg University that is considered to be a classical German higher education institution is implemented through different forms, methods and means of the education process organization, the most effective of which are practical activities (seminars and workshops); Lab; extracurricular activities (implementation of university-based teacher training, namely, participation in public educational programmes developed and realized under the guidance of a leading research university); forms of student independent work and university-wide conferences, teaching and research briefings (counseling), coursework, dissertation; traditional methods such popular science talks, narratives, discussions, practical exercises, research assignments, pass/fail exams, exams, etc., as well as innovative methods, namely, discussions, heuristic conversations, microphone; video presentations, electronic courses; trainings, brainstorming, “aquarium”, synectics, didactic games, etc. (Verkhovna Rada Ukrainy, 2013).

The use of electronic interactive whiteboards (the Smart Board) is quite popular at German universities. Thus, German teacher education colleges develop methodological complexes based on the Smart Board that enables the implementation of the concept of a new information environment and may be freely used by teachers, students and postgraduate students (lectures, practical classes, independent work, counseling, etc.). The Set of Smart Notebook files based on the content of lectures and practical classes (Smart Notes) is an essential tool in training students for test papers and examinations and particularly necessary it is for those students who did not attend classes. Thus, the use of the Smart Board allows teachers to creatively design the education process and implement this project (Synenko, 2002).

According K. Holtz, a reasonable combination of traditional and innovative methods of training in higher education is the key to quality professional education and forming of highly qualified specialists (Verkhovna Rada Ukrainy, 2013; Puhovska, 2010).

CONCLUSIONS

So, the results of our study prove that approaches to training future teachers of vocational education in European countries are implemented differently. However, general trends, in our opinion, are: flexible training programs based on a broad concept of competence and establishment of closer links between education institutions and research laboratories; greater attention to quality control through a large diversity in the education content; increasing autonomy of education institutions that widens their perspectives; obligatory research and innovation projects within training of future vocational education teachers; diversity of forms and methods of professional training that develops creative innovative thinking; the importance of using ICTs in the training.

All these aspects prove innovative nature of European education and great opportunities for training future vocational education teachers' readiness for creative professional activity.

Prospects of further researches include the study of foreign experience to creatively implement innovative ideas in Ukraine with taking into account national peculiarities and interests.

REFERENCES

1. Bidyuk, N. (2014). Mahisterska pidhotovka yak skladova profesiinoho stanovlennia molodoho doslidnyka: brytanskyi ta ukraïnskyi dosvid. *Porivnialna profesiina pedahohika*, 3, 111–118.



2. Desiatov, T. M. (2008). *Natsionalni ramky kvalifikatsii u krainakh YeS: porivnialnyi analiz*. Kyiv: Artek.
3. Kiku, V. & Gorash-Postike, V. (2010). *Nepreryvnoe obrazovanie didakticheskikh kadrov sferyi rannego vospitaniya: bazoviyiy kurikulum*. Kyiv: ImprintStar SRL.
4. Lukianova, L. (2014). Profesiina diialnist vykladachiv-andrahohiv (zarubizhnyi dosvid). *Porivnialna profesiina pedahohika*, 3, 119–123.
5. Marginson, S. (2008). Global Field and Global Imagining: Bourdieu and Worldwide Higher Education. *British Journal of Sociologi of Education*, 29, (3), 303–315.
6. Pukhovska, L. P. (2001a). Suchasni pidkhody do profesionalizmu vchytelia v riznykh osvitnikh systemakh. *Shliakh osvity*, 1, 20–25.
7. Pukhovska, L. P. (2010b). *Profesiina pidhotovka vchyteliv u krainakh Zakhidnoi Yevropy: spilnist i rozbizhnosti*. Kyiv: Vyshcha shkola.
8. Sliepkan, Z. I. (2005). *Naukovi zasady pedahohichnoho protsesu u vyshchii shkoli*. Kyiv: Vyshcha shkola.
9. Synenko, S. I. (2002). *Rozvytok pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v krainakh Zakhidnoi Yevropy (Anhliia, Frantsiia, Nimechchyna)*. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Tsentralnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy, Kyiv.
10. Verkhovna Rada Ukrainy. (2013). *Polozhennia pro pidvyshchennia kvalifikatsii ta stazhuvannia pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchykh navchalnykh zakladiv*. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13>.



DOI: 10.1515/rpp-2017-0028

Postgraduate Student, **HALYNA OLESKOVA**

Khmelnytskyi National University

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

E-mail: grugorivna.galuna@gmail.com

DUAL EDUCATION AS THE PECULIARITY OF SPECIALIZED TRAINING OF NURSING PERSONNEL IN GERMANY

ABSTRACT

Specialized training of nursing personnel in Ukraine is being reformed presently. Quality specialized training of nursing personnel is a prerequisite for successful functioning of the health care system in general. In this regard, the article describes dual education system in Germany where educators have accumulated valuable experience in specialized training of nursing personnel. It must be noted that dual education system is divided into theoretical and practical components, whereas theoretical component assumes out-service training and priority practical component – in-service training. In addition, such notions as “dual education”, “nursing personnel”, “professional training”, “specialized training” have been defined. The peculiarities of specialized training of geriatric nursing personnel, health and nursing professionals, health and pediatric nursing personnel have been considered. Special attention has been paid to the fact that new names for nursing professions linguistically highlight a more extensive approach to nursing. The role of practice mentoring in specialized training of nursing personnel has been justified. Based on theoretical analysis of references, it has been concluded that professional pedagogics being the most developed direction in Germany contributes to efficient organization of the education process and training of highly qualified specialists.

Keywords: dual education, law, practical training, nursing personnel, system, theoretical training, specialized training, Germany.

INTRODUCTION

Quality specialized training of nursing personnel is the key to successful functioning of the health care system in general. Unfortunately, the health care system in Ukraine lacks medical personnel, including nursing personnel. However, specialized training of nursing personnel in Ukraine is being reformed, so it is hoped that it should be on the verge of positive changes.

According to the requirements of the World Health Organization (WHO), in particular the European Bureau (EB) and the International Council of Nurses (ICN), the minimum number of hours for a three-year training shall be 4600, covering theoretical and practical training. Practical training should comprise at least 50 % of the total training time. Specialized training of nursing personnel in Germany meets these requirements, so it is of particular interest for our study (Verkhovna Rada Ukrainy, 2017).

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to analyze and reveal the main peculiarities of specialized training of nursing personnel in Germany.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Theoretical analysis of scientific-pedagogical literature proves the interest of many scholars in Ukraine and Germany in the problems of forming and development of



professional education in Germany, including medical education. Development of the education system in Germany has been studied by such native researchers as N. Abashkina, V. Bazova, O. Dmytrenko, T. Kozak, S. Sysoieva. The fundamental basis for specialized training of nursing personnel in Germany consists of researches on professional training by such German scholars as M. Baethge, J. Baumert, K. Cortina, J. Pahl, H. Schanz, R. Weiß. Theoretical and practical aspects of specialized training of nursing personnel in Germany have been covered in the papers by B. Herzberg, S. Löffert, U. Oelke, K. Sahmel, P. Steffen, M. Zöller.

It should be noted that the essence of specialized training of nursing personnel in Germany has not been sufficiently studied by Ukrainian scholars yet. In addition, the peculiarities of specialized training of nursing personnel in Germany have not been revealed in Ukrainian psycho-pedagogical literature.

To achieve the aim of the study we have used the following methods: a comparative analysis of the works by native and foreign researchers, normative legislative documents, electronic resources on the problem under study; synthesis, generalization and systematization of theoretical provisions contained in the above-mentioned specialized sources.

RESULTS

The high level of the German economy, its government policy and branching network of enterprises provide practical training for those pursuing professional education based on a great number of different enterprises. Vocational training schools (Berufsbildende Schule) has several varieties, which include (part-time) vocational school (Berufsschule), (full-time) specialized vocational school (Berufsfachschule), vocational further school (Berufsaufbauschule), upper vocational school (Berufsoberschule), vocational gymnasium (Berufliches Gymnasium) and specialized upper secondary school (Fachoberschule) (Dmytrenko, 2013; Kozak, 2011; Wikipedia, 2017; Bundeszentrale für politische Bildung, 2017).

According to a variety of education institutions and training processes, the system of professional education in Germany is structurally divided into three sectors, namely, dual (das duale System), school-based vocational training (das Schulberufssystem) and transition systems (das Übergangssystem) (Cortina, Baumert & Leschinsky, 2008).

It is well known that the education system in Germany is also regulated by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (Kultusministerkonferenz – KMK) and the German Rectors' Conference (Hochschulrektorenkonferenz – HRK). Locally, the education process is regulated by the Land Ministries (Sysoieva & Krystopchuk, 2012).

The main normative legislative documents regulating the professional education functioning in Germany comprise the "Regulation on Professional Education" ("Ausbildungsordnung"), developed by the Federal Government for each state-recognized occupation (profession), Protection of Young Persons Employment Act ("Jugendarbeitsschutzgesetz") as of April 12, 1976 and "Vocational Training Act" ("Berufsbildungsgesetz") as of August 14, 1969 (last updated on March 23, 2005; last amended on April 5, 2017). It is the basis of vocational education and training and determines the mutual relations, educational approaches and other legal matters (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2014; Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2012).

Dual system of professional training is the object of our attention, as more than 50 % of secondary-school leavers in Germany choose one of 350 state-recognized occupations (staatlich anerkannte Ausbildungsberufe) just within the dual education system (Wikipedia, 2017).



According to the data analyzed, the dual education system was first introduced in Germany in the 1960s and its founder is considered to be G. Kerschensteiner. The concept of dual education (duales Studium) is viewed as a combined model of professional education organization, that is divided into theoretical and practical components, whereas theoretical component assumes out-service training and priority practical one – in-service training (Wikipedia, 2017).

The peculiarity of dual education, as opposed to purely academic, is that priority practical training (3–4 days) takes place at the enterprise and theoretical one (1–2 days) – in the training school during a week. The interconnection between enterprises and training schools during a 2–3,5-year training ensures preparation of craftsmen and highly qualified specialists. In addition, dual education system enables young people to improve their skills and is an important step in their career growth (Tatsachen über Deutschland, 2017).

In order to further use the term “specialized training” (“Fachausbildung”) in the paper, it is necessary to apply to Duden – German explanatory dictionary. It interprets the term as “professional training, specialized in a particular area” (“Fachausbildung – berufliche Ausbildung in einem bestimmten Fach”). The term “professional training” (“Berufsausbildung”) is defined as “training a particular profession” (“Berufsausbildung – Ausbildung für einen bestimmten Beruf”) (Duden, 2017).

To comprehend the system of nursing personnel’s specialized training in Germany, one should first clarify the concept of “nursing personnel”. The 1977 “Convention concerning Employment and Conditions of Work and Life of Nursing Personnel” (No 149) states that “nursing personnel means all categories of persons providing nursing care services” (Verkhovna Rada Ukrainy, 1977).

However, in Duden the term “nursing personnel” (“Pflegepersonal”) is interpreted as “personnel working in a hospital, nursing home or similar nursing establishments” (“Pflegepersonal – Personal, das in einem Krankenhaus, Pflegeheim o. ä. in der Krankenpflege tätig ist”) (Duden, 2017).

It must be noted that the term “nursing personnel” in Germany covers quite a large list of nursing professions, such as a geriatric nurse (m/f) (Altenpfleger/-in). Beginning from January 1, 2014, new names for professions include a health and nursing professional (m/f) (Gesundheits- und Krankenpfleger/-in), a health and pediatric nurse (m/f) (Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/-in). These professions are state-recognized and their list can be found in the Classification of Occupations 2010 (Klassifikation der Berufe – Kldb-10). Unlike Ukrainian, the German classification distinguishes gender (Bundesagentur für Arbeit, 2010; 2017).

It is advisable to pay attention to the fact that the new names for nursing professions linguistically highlight a more extensive approach to nursing. The characteristic of nursing professions is not limited to the medical aspect and also includes prevention, rehabilitation and palliation. Training is not limited to a certain group of people and includes care for patients of all ages (Steffen & Löffert, 2010).

Beginning from January 1, 2018, Germany is planning to reform medical nursing education. Specialized training of above-mentioned nursing personnel is expected to be united. According to the “Legislative Draft on Reforming Nursing Professions” (“Entwurf eines Gesetzes zur Reform der Pflegeberufe – Pflegeberufereformgesetz”), which is being viewed by the Parliament of Germany, there should appear a new name for nursing personnel, namely, a nursing care specialist (Pflegefachfrau/Pflegefachmann).



Within this paper, we would like to analyze specialized training of geriatric nurses, health and nursing professionals, health and pediatric nurses. Vocational Training Act (“Berufsbildungsgesetz”) as of March 23, 2005, with the recent amendments as of April, 5, 2017, does not regulate their training, as the total number of training hours (1440) indicated in it does not match those hours (4600) designated for nursing personnel training.

Specialized training of nursing personnel and their practical activities in Germany are now regulated by the “Geriatric Nursing Act” (“Altenpflegegesetz”) as of November, 17, 2000 (last amended on April, 18, 2016), the “Regulation on Geriatric Nursing Education and Examination” (Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung) as of November, 26, 2002 (last amended on April 18, 2016), “Nursing Act” (“Krankenpflegegesetz”) as of July 16, 2003 (last amended on April 4, 2017), the “Regulation on Nursing Education and Examination” (Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege) as of November 10, 2003 (last amended on April 18, 2016) and others. According to these regulations, specialized training of geriatric nurses, health and nursing professionals, health and pediatric nurses covers 4600 hours, including 2100 hours designated for theoretical and practical studies and practical training – 2500 hours (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2002; 2003).

According to the “Regulation on Nursing Education and Examination”, the total number of hours (2100) designated for theoretical and practical studies cover such relevant topics as pediatric and geriatric health and care, nursing and health sciences (950); natural sciences and medicine (500); humanities and social sciences (3000); law, politics and economics (150); options (200) (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2003).

Theoretical studies are not limited to mere knowledge transfer and are aimed at presenting many stages of the nursing process. While learning, future specialists improve their practical abilities and skills in nursing care, bandaging, wound care, administering medications, patient feeding.

Practical training consists of three stages and takes place not only in hospitals but also in relevant out-patient and in-patient facilities, rehabilitation centers. The first stage starts with a general part (1300 hours), which is the same for everyone. The second one is characterized by differentiation and specialization of training of health and nursing professionals, health and pediatric nurses (700 hours). The third one (500 hours) is based on differentiated distribution of practical training of health and nursing professionals, health and pediatric nurses. The general part of practical training includes prevention and in-patient care for patients of all ages in surgery, internal medicine, geriatrics, gynecology, neurology, pediatrics, care for obstetric patients and infants as well as rehabilitation and palliative care (800 hours); prevention and out-patient care for patients of all ages (500 hours) (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2003).

Differentiated training takes place only in stationary facilities. There future health and nursing professionals, health and pediatric nurses study different disciplines, namely, future health and nursing professionals master internal medicine, surgery, psychiatry (700 hours); health and pediatric nurses – pediatrics, neonatology, pediatric surgery, pediatric neurology, child and adolescent psychiatry (700 hours) (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2003).

Specialized training of geriatric nursing personnel covers a period of three years with at least 2500 hours of practical training. 2100 hours of theoretical and practical studies are designated for the subjects listed in Annex 1 of the “Regulation on Geriatric Nursing Education and Examination”.



Theoretical and practical studies in geriatrics are distributed as follows: tasks and concepts of geriatrics (1200 hours); assistance to the elderly in organizing their daily life (300 hours); general legal and organizational working conditions of the elderly (160 hours); geriatrics as a profession (240 hours); options (200 hours).

At least 2000 hours of practical training should be allocated to in-service training at the facilities specified in the “Geriatric Nursing Act” (paragraph 4). Such facilities include asylums and out-patient nursing homes. In addition, a certain period of training (500 hours) can take place in psychiatric clinics, somatic hospitals with geriatric departments, geriatric rehabilitation centers, geriatric homes (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2003; 2000).

Specialized training of health and nursing professionals, health and pediatric nurses lasts three years (full-time). For those who study part-time, the period of specialized training covers up to 5 years. Training is considered to be successfully completed after state examinations have been passed (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2000; 2014).

According to the “Nursing Act”, joint training of health and nursing professionals, health and pediatric nurses lasts two years (full-time). Next follows differentiation toward general health and nursing care or health and pediatric nursing that lasts a year (500 hours) (Steffen & Löffert, 2010).

Speaking about German education institutions, where future nursing personnel may obtain specialized training, there are specialized nursing schools, namely, health and nursing care schools (Gesundheits- und Krankenpflegeschule), health and pediatric nursing care schools (Gesundheits- und Kinderkrankenpflegeschule), geriatric nursing schools (Altenpflegeschule). Usually, there is a fairly small number of students at these schools, although they may be public or state-recognized. The proximity of schools, mostly in the area of medical institutions, promotes better mastering of theory in practice, creates appropriate favourable conditions for close cooperation between schools and health facilities.

Schools assist students with their practical training (Praxisbegleitung) and provide them with practice supervisors (Praxisbegleiter) – teaching staff from a relevant nursing school. Practice supervisors should regularly attend the schools where practical training of students is conducted in order to control them and cooperate with practice mentors (Praxisanleiter). Practice mentoring (Praxisanleitung) is also provided by certain health facilities. It should be mentioned that practice mentors and supervisors, teaching staff and school administration should meet specific requirements so that nursing school may become state-recognized. For example, practice mentors should have at least a two-year experience in a particular field of care and additional professional pedagogical education (Steffen & Löffert, 2010).

To enhance efficiency of the education process aimed at forming intellectual readiness of future specialists, teaching staff of German vocational schools should be highly qualified. Consequently, high-quality specialist training and further development of technological progress depend on professionalism of pedagogues. Therefore, the most developed direction in Germany is specialized pedagogics, i. e., a branch of professional pedagogics, which studies the problem of professional training (Abashkina, 1999).

CONCLUSIONS

The study on peculiarities of modern specialized training of nursing personnel in Germany proves it to be leading in Europe. This is facilitated by the dual model of such training organization based on priority practical studies at in-patient and out-patient



facilities and theoretical (with elements of practical training) – at specialized nursing schools. This organization of nursing personnel training contributes to a high level of their practical training and develops core competences.

Unlike the German model of specialized training of nursing personnel, Ukrainian one dedicates less hours to their practical training. In our opinion, it is necessary to increase the number of hours for practical training. We consider it appropriate to conduct theoretical and practical studies within out-service training on different days during the week. Due to the shortage of nursing personnel in some regions, including rural areas, it is advisable to create the conditions for their undergoing practical and pre-graduation training as a prerequisite for reforming the health care system and medical education.

Rather perspective we consider further studies on didactic principles of specialized training of nursing personnel at nursing schools.

REFERENCES

1. Abashkina, N. V. (1999). *Rozvytok profesiinoi osvity v Nimechchyni (kinets XIX – XX st.)*. (Avtoref. dys. d-ra ped. nauk). Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrayiny, Kyiv.
2. Bundesagentur für Arbeit. (2010). *Klassifikation der Berufe – Kldb-10*. Retrieved from <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/Kldb2010/Printausgabe-Kldb-2010/Generische-Publikationen/Kldb2010-Printversion-Band1.pdf>.
3. Bundesagentur für Arbeit. (2017). *Whitelist – Immigration into Recognized Occupations* (2017). Retrieved from <https://www3.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mta4/~edisp/L6019022DSTBAI777367.pdf>.
4. Bundesinstitut für Berufsbildung. (2014). *Duales Ausbildungssystem. Russisch-Deutsches Fachwörterbuch und Nachschlagewerk*. Retrieved from <http://docplayer.ru/36278699-Dualnaya-sistema-obucheniya-russko-nemeckiy-slovar-spravochnik-duales-ausbildungssystem.html>.
5. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (2002). *Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers*. Retrieved from <https://www.gesetze-im-internet.de/altpflaprv/BJNR441800002.html>.
6. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (2003). *Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege*. Retrieved from https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/krpflaprv_2004/gesamt.pdf.
7. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (2012). *Fachglossar – Betriebliche Ausbildung. Deutsch-Russisch*. Retrieved from https://www.bmbf.de/pub/Jobstarter_Fachglossar_russisch.pdf.
8. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (2000). *Gesetz über die Berufe in der Altenpflege*. Retrieved from <https://www.gesetze-im-internet.de/altpflg/BJNR151310000.html>.
9. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (2004). *Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege*. Retrieved from https://www.gesetze-im-internet.de/krpflg_2004/_4.html.
10. Bundeszentrale für politische Bildung. (2017). *Materialien zum Kapitel "Bildung"*. Retrieved from <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-einesozialkunde/139270/materialien-zum-kapitelbildung?show=image&k>.



11. Cortina, K. S., Baumert, J., & Leschinsky, A. (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag.
12. Dmytrenko, O. V. (2013). *Stan rozvytku osvity y kultury v suchasni FRN*. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka.
13. Duden. (2017). *Berufsausbildung*. Retrieved from <http://www.duden.de/rechtschreibung/Berufsausbildung>.
14. Duden. (2017). *Fachausbildung*. Retrieved from <http://www.duden.de/rechtschreibung/Fachausbildung>.
15. Duden. (2017). *Pflegepersonal*. Retrieved 12.05.2017 : <http://www.duden.de/rechtschreibung/Pflegepersonal>.
16. Kozak, T. B. (2011). *Profesiina pidhotovka starshoklasnykiv u zakladakh serednoi osvity druhoho stupenia Nimechchyny*. (Dys. kand. ped. nauk). Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka, Ternopil.
17. Steffen, P., & Löffert S. (2010) *Ausbildungsmodelle in der Pflege*. Retrieved from http://www.dkgev.de/media/file/8863.RS008_11_Anlage_Endbericht_Ausbildungsmodelle_in_der_Pflege.pdf.
18. Sysoieva, S. O., & Krystopchuk, T. Ye. (2012). *Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka*. Rivne: Ovid.
19. Tatsachen über Deutschland. (2017). *Attraktives Schulsystem*. Retrieved from <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/rubriken/bildung-wissen/attraktives-schulsystem#background-page-3>.
20. Verkhovna Rada Ukrainy. (1977). *Konventsia pro zaynyatist ta umovy pratsi y zhyttia sestrynskoho personalu N 149 (ukr/ros)*. Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/993_056.
21. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). *Parlamentski slukhannia "Medychna osvita v Ukraini: pohliad u maibutnie"*. Retrieved from <http://aphd.ua/stenohrama-i-rekomendatsi--parlamentskykh-slukhan-na-temu-medychna-osvita-v-ukrani-pohliad-u-maibutnie/>.
22. Wikipedia. (2017). *Berufsbildende Schule*. Retrieved from https://de.wikipedia.org/wiki/Berufsbildende_Schule.
23. Wikipedia. (2017). *Georg Kerkensteiner*. Retrieved from https://de.wikipedia.org/wiki/Georg_Kerkensteiner.
24. Wikipedia. (2017). *Duales Studium*. Retrieved from https://de.wikipedia.org/wiki/Duales_Studium.



УДК: 378: [37.091.3:811.161.2:792.028.3]

ТАЇСІЯ КОВАЛЬ, старший викладач
Хмельницький національний університет
Адреса: вул. Інститутська 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
E-mail: kovaltaisia@ukr.net

СТУДЕНТСЬКИЙ ЛІТЕРАТУРНИЙ ТЕАТР ЯК ОСВІТНЯ ІННОВАЦІЯ У КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

АНОТАЦІЯ

У статті на прикладі студентського літературного театру аналізується процес професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в інноваційному освітньому середовищі. Обґрунтовано новизну освітньої технології, що полягає у втіленні інноваційної ідеї сучасної освіти шляхом запровадження компетентісно-орієнтованого підходу; зазначено, що метою студентського театрального культурно-освітнього проекту є інтеграція знань, застосування актуалізованих знань, придбання нових знань. Акцентовано увагу на основних завданнях і функціях студентського літературного театру як оригінальної освітньої інновації у вирішенні проблеми підвищення якості підготовки учителів-філологів; створення сприятливої академічної атмосфери для розкриття інтелектуально-творчого потенціалу студентів, саморозвитку особистості шляхом художньо-естетичної, навчальної, організаторської діяльності. Проілюстровано інтерактивні методи формування засобами студентського літературного театру гармонійної особистості, громадянина-патріота, професіонала-фахівця, педагога-новатора, педагога-інноватора. На підставі аналізу стану трансформаційних процесів в освіті у контексті українського та міжнародного досвіду та результату проведеного нами педагогічного експерименту зроблено висновок, що використання засобів театрального мистецтва та театральної педагогіки у процесі професійної підготовки фахівців є одним із ефективних шляхів реформування європейської освіти; «доданою вартістю» українського модернізованого університету є студентський літературний театр, який забезпечує учасникам проектної творчої діяльності креативні методи засвоєння освітніх стандартів та пізнання життєтворчого сенсу. Запропоновано модель Я-концепції майбутнього вчителя-філолога «Інноваційна людина ХХІ століття».

Ключові слова: освіта, модернізація, трансформація, гуманізація, освітні інновації, інноваційна людина, професійна підготовка майбутніх учителів-філологів, театральна педагогіка, театральне мистецтво, студентський літературний театр, культурно-освітній проект, гелотологія.

ВСТУП

Дискусійною у світовій академічній спільноті залишається проблема навчання «інноваційної людини», що зумовлено розривом між програмами підготовки вузькоспеціалізованих професіоналів та програмами, метою яких є ґрунтовна широка загальна освіта [20, с. 191]. Дослідники стану інновацій у вищій освіті України акцентують увагу ще на одній із причин виникнення тенденції гальмування інноваційних процесів вітчизняної освіти: «Прагнення педагогів-новаторів змінити усталені норми освітньої діяльності стикаються з серйозними перешкодами й соціально-психологічними бар'єрами, оскільки впровадження інновацій викликає необхідність змін установок, цінностей, мотивів педагогічної праці» [11, с. 130]. Принципи гуманізації, інтернаціоналізації,



гуманітаризації освіти висвітлено у Національній доктрині розвитку освіти, у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність»; у Положенні Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України, у Положенні про інноваційну освітню діяльність. Роль театру у житті людства поліфункціональна, у першу чергу, театр призначений для гармонізації буття соціуму, для утвердження ідеалів краси і добра; по-друге, театр виконує консолідуючу роль у крос-культурній комунікації; по-третє, театр виховує особистість і водночас виконує культурну функцію у збереженні культурних цінностей. Ефективність використання засобів театральної педагогіки і театального мистецтва у системі професійної освіти майбутніх учителів-філологів зумовило актуальність дослідження.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у висвітленні значення студентського літературного театру як освітньої інновації у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в аспекті українського та міжнародного досвіду.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Предметом педагогічної інноватики як міждисциплінарного наукового напрямку є перспективні для еволюції освіти та розвитку мультикультурного простору інноваційні процеси, спрямовані на розв'язання проблем сучасного етапу розвитку освіти й особистості. На думку О. Дубасенюк, «інноваційна людина – особа такого соціально-культурного розвитку, яка здатна творчо працювати, бути конкурентноспроможною в умовах сьогодення. Відповідно навчальний процес має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів» [7, с. 3–14]. Досліджуючи проблему інноваційного навчання І. Гавриш зазначає, що студент має бути суб'єктом освітніх інновацій, для впровадження яких у навчальному закладі мають бути створені умови для формування критичності та креативності професійного мислення майбутніх освітян із застосуванням інтерактивних педагогічних технологій [4]. Зокрема, предметом дослідження М. Дергач є зміст і напрями формування особистості засобами театального мистецтва через призму історії педагогічної думки та школи України в ХХ ст. Проблему використання засобів театального мистецтва і театальної педагогіки у професійній підготовці педагогів в аспекті формування професійної майстерності досліджували В. Абрамян, І. Зайцева, І. Зязюн, В. Ковальов, Л. Лимаренко, О. Федій та інші.

У рамках Програми «Трансформація гуманітарної освіти в Україні» чільне місце займає теоретично-практичне дослідження В. Абрамяна, концептуальною ідеєю якого є використання засобів театальної педагогіки у процесі підготовки майбутнього вчителя з метою формування особистісної царини фахівця, яка відповідає цілям, змісту, методам і засобам навчання й виховання нової генерації [1, с. 6]. Найбільш ґрунтовним внеском у висвітленні проблеми загальнопедагогічних засад діяльності студентського театру у системі професійної підготовки майбутніх педагогів зроблено Л. Лимаренко. Дослідниця констатує, що продуктивна діяльність педагога у театрі сприяє розвитку його особистісно-професійних якостей, впливає на творчу самореалізацію в освітньому просторі навчального закладу [16, с. 101].

Проблемі ролі та значення театру і театальної педагогіки в освіті Великої Британії присвячено дослідження А. Седньової та І. Юстус [22]. На методологічних засадах видатних британських драматургів і педагогів Говарда Баркера та Едварда Бонда вибудовує свою методологію застосування театру, інновацій у системі освіти Хелен Ніколсон. Дослідниця акцентує увагу на питанні, як реагує театр на життєвий



досвід молоді у глобалізованому світі, пропонує аналіз сучасних практик, які ґрунтуються на естетичних принципах і освітніх ідеалах [25]. Розглядаючи проблему театральної освіти в Австралії, Джон О'Тул стверджує, що вчителі середньої та старшої шкіл повинні впевнено використовувати здобутки театральної педагогіки у власній педагогічній діяльності, а також розуміти її роль у контексті шкільної діяльності загалом [26].

Дослідникам у галузі драми, театру, освіти сприяє Міжнародна асоціація театру та освіти (International Drama/Theatre and Education Association – IDEA), що організовує семінари, міжнародні проекти, створює інформаційні ресурси, проводить Всесвітній конгрес і таким чином робить потужний внесок у світові форуми драми / мистецтва і освіти. До складу IDEA входять національні драматичні / театральні асоціації, а також окремі театри, викладачі, педагоги, художники, театralи, митці приблизно 90 країн світу. IDEA лобює інтереси дітей і молоді на міжнародному рівні з метою підвищення захищеності представників влади, агентств, організацій до проблеми важливої ролі драми і театру для розвитку особистості [24].

Методи дослідження: аналіз і синтез, літературознавчий, культурологічний, педагогічний експеримент.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

За визначенням К. Павловського, університет як освітній заклад є найбільш вагомим досягненням європейської цивілізації, тому «сучасний світ і виклики майбутнього змушують нас переосмислити основний ефект університетів: що є силою найкращих вищих навчальних закладів та їх випускників, що таке «додана вартість», передана кожному студенту» [20, с. 176]. Величина «додана вартість» (лектор-оратор, лектор-професіонал, діалог між закладом і студентами, атмосфера партнерства) сприяє успіху у професійно-особистому житті випускника університету [20, с. 186]. Отже, діяльність навчального закладу необхідно проектувати як на реалізацію освітніх програм, так і на саморозвиток студентської молоді шляхом пропозиції ВНЗ різноманітних форм позанавчальної діяльності (реалізація хобі студента, групові спортивні чи мистецькі проекти) [20, с. 190]. Зокрема, «доданою вартістю» ВНЗ у Польщі є функціонування студентських театрів, зокрема при Варшавському, Опольському, Люблінському та інших університетах.

Провідним науково-дослідницьким центром у Польщі є Варшавський університет, який у міжнародному рейтингу визнано одним із найкращих університетів Польщі, і який займає перше місце за мобільністю (викладачів і студентів) у рамках програми Erasmus [27].

У зазначеному аспекті цінним матеріалом для нашого дослідження, безперечно, є досвід роботи Академічного театру Варшавського університету. З 1998 року відповідно до Статуту Варшавського університету Академічний театр є організаційною одиницею загальноуніверситетської структури. Метою діяльності театру є популяризація польської культури у наукових колах світової громадськості. Функції театральної діяльності – реалізація освітніх програм у галузі театру, мистецтва і культури; організація зустрічей з відомими представниками сфери культури, науки, політики і бізнесу; презентація творчих досягнень студентів; сприяння творчо обдарованій молоді в отриманні знань з практичної риторики та мистецтва самопрезентації. Учасниками Академічного театру є студенти Варшавського університету, зокрема, факультету журналістики, педагогіки, прикладної лінгвістики, політології, юриспруденції та ін. Засновником і художнім



керівником театру є випускник факультету полоністики Варшавського університету Р. Адамські. Цільовою аудиторією для демонстрації театральних вистав є учнівська та університетська молодь Польщі, а також шанувальники поезії й театального мистецтва. Академічний театр Варшавського університету активно бере участь у міських культурно-мистецьких заходах та у міжнародних театральних фестивалях [28]. На нашу думку, високий рівень мобільності Варшавського університету певним чином зумовлений і успішною креативною та культурно-просвітницькою діяльністю університетського театального колективу.

2014 року у Кракові засновано Міжнародний Фестиваль Українського Театру «Схід-Захід», цілями якого є об'єднання професійних, студентських, дитячих аматорських театральних колективів з України; підтримка українського театру; презентація українського театального мистецтва у Польщі [18].

Універсальною рисою театру як специфічного роду творчої діяльності людини є дидактичність. З цього приводу професор театрознавства Сорбонни П. Паві зазначає, що «дидактичним вважається будь-який театр, що висуває просвітницьку мету, викликаючи у глядачів роздуми про певні проблеми, розуміння тої чи іншої соціальної ситуації та виховання моральних або політичних позицій» [19, с. 485–486], різновидами дидактичного театру є, наприклад, моралізаторський театр, політичний театр, педагогічний театр (дидактичні або педагогічні п'єси, тезовий театр, притчі, філософські байки). Зокрема, у Великій Британії функціонує значна кількість шкільних і студентських студій під назвою «Театр в освіті». А. Седньова та І. Юстус констатують, що засоби театальної педагогіки активно інтегруються у навчальний план британської системи освіти, оскільки театральна педагогіка є теоретичним фундаментом театру і практичним інструментом у процесі навчання і виховання, а використання методів театальної педагогіки в освітньому просторі сприяє розвитку творчого мислення, здібності до імпровізації; формує мотивацію учнів до навчання, викликає інтерес до предмету навчання, розвиває уяву. Отже, «використання засобів театальної педагогіки дозволяє цілісно розвивати особистість з одночасним ввімкненням інтелекту, почуття і дії, допомагає зробити процес навчання привабливим і радісним» [22, с. 115].

У ВНЗ Чехії та Словаччини студентський театр розглядається як обов'язковий навчальний компонент професійної підготовки студентів, а педагог, який має досвід участі у студентському театрі, є більш конкурентноспроможним [16, с. 94]. Дослідник театальної педагогіки Є. Ганелін стверджує, що аматорський театр відіграє надзвичайно важливу роль у культурному житті суспільства, оскільки зберігає традиційні культурні цінності, виховує почуття служіння улюбленій справі, почуття колективності, «ці аспекти соціокультурного життя сьогодні вимагають особливої уваги стосовно всіх, кому небайдужий стан справ у духовному житті суспільства» [5, с. 3].

Доцільно зазначити, що одним із найбільш впливових молодіжних театральних форумів у Східній Європі є культурно-освітній проект Білоруського державного університету – Міжнародний фестиваль студентських і молодіжних театрів «Театральны куфар» (транснаціональна платформа для об'єднання талановитої молоді), у якому беруть участь молодіжні театральні колективи Ізраїлю, Великої Британії, Марокко, Турції, Китаю, Польщі, Сербії, Латвії, Литви, Грузії, Росії, Узбекистану та ін. [23]. В інноваційно-освітньому просторі України роль студентського театру теж зростає, про



що свідчить і факт реалізації ПВНЗ «Український гуманітарний інститут» у 2017 році за підтримки Міністерства культури України та з метою активізації культурно-мистецького життя студентської молоді, підтримки молодих талантів, розвитку національних традицій, духовного збагачення особистості творчого проекту, присвяченого 500-річчю Реформації, у рамках якого відбувся Всеукраїнський театральний фестиваль-конкурс «POST TENEBRAS LUX» [3].

У дослідженні В. Ковальова акцентовано на суперечностях соціально-освітнього простору: «Сучасність ставить особливі вимоги до системи педагогічної освіти. З одного боку, школі потрібні учителі, які творчо працюють, мають досвід організації творчої співпраці учнів на уроках та позакласних заходах. З іншого боку, на підготовку учителів до роботи в нових умовах приділяється все менше часу і засобів» [13, с. 3]. Автор обґрунтовує значення навчального театру як нової форми, що органічно поєднує у процесі професійної підготовки вчителя російської мови навчання і творчість. І. Зайцева стверджує, що у сучасній складній та неоднозначній соціокультурній ситуації «зростає потреба цілеспрямованого виховання естетичної культури майбутніх учителів засобами театального мистецтва як важливого чинника збереження і розвитку національної інтелігенції» [10, с. 13]. Л. Лимаренко констатує, що студентський театр є унікальною формою позааудиторної роботи, спрямованої на активізацію індивідуально-особистісних і професійних ресурсів студентів «шляхом створення специфічного соціального середовища, у якому через безпосередню художньо-творчу діяльність майбутні педагоги набувають соціокультурного досвіду, збагачуючи рівень індивідуальної майстерності» [16, с. 124]. Студентський театр – це самостійний, системний об'єкт, а його діяльність у ВНЗ – це педагогічний освітній художньо-творчий процес, у якому чітко визначено мету, зміст, об'єкти й суб'єкти художньо-творчого впливу, а також засоби організації й педагогічного керівництва [15, с. 186].

Доцільно назвати студентські творчі колективи, які презентують успішні ВНЗ України, і робота яких сприяє модернізації освітнього середовища: Театральний центр «ПАСІКА» (Національний університет «Києво-Могилянська академія»), театр «САД» (Центр Студентського Капеланства Львівської Архиепархії Української Греко-Католицької церкви), студентський літературний театр «Глорія» (Хмельницький національний університет), театр-студія «Ватра» (Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича), поетичний театр «На горі» (Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького) та інші.

Зокрема, студентський літературний театр «Глорія» Хмельницького національного університету є освітньою технологією, що забезпечує ефективне втілення інноваційної ідеї сучасної освіти шляхом запровадження компетентісно-орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української філології. Метою студентського театального культурно-освітнього проекту є інтеграція знань, застосування актуалізованих знань, придбання нових знань (з навчальних дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Дитяча література», «Виразне читання», «Основи літературної творчості», «Риторика», спецкурсу «Сміхоаналіз комічного тексту»; з основ педагогічної майстерності, театальної педагогіки, гелотології). Театральний проект «Глорія» ґрунтується на засадах прагматистської педагогіки («навчання через діяльність») Дж. Д'юї, на теоретично-практичних основах методу проектів (Ф. Карсен, Л. Виготський та ін.). Почесний президент Американської Філософської Асоціації, творець філософії досвіду, «освіти для прогресивного суспільства» Джон Д'юї зазначає: «Жоден досвід, який не схиляє нас до отримання



нових фактів і відкриття нових ідей і кращої більш впорядкованої їх організації, не є навчальним» [9, с. 75–76].

Відтак, можна стверджувати, що концептуальною ідеєю театрального колективу «Глорія» є життєтворчість (досвід) студента і викладача за принципами природовідповідності, гуманізму, патріотизму, креативності, творчості, наступності поколінь, партнерства, толерантності, педагогічного оптимізму, емпатії, яка є основою і для формування почуття гумору («гарний характер», «гарний настрій») та почуття комічного («естетичний сонячний сміх») [12]. Досліджуючи аксіологію гелосу ми зробили висновок, що «планетаризація свідомості педагога згідно з гелотологічними закономірностями ґрунтується на дотриманні закону гармонійного обміну позитивними енергопотенціалами між педагогом і вихованцем методами співзвуччя настроїв, сміхоаналізу та сміхової релаксації» [15, с. 53].

Отже, студентський літературний театр «Глорія» є творчим добровільним самобутнім об'єднанням студентів і викладачів зі спільними духовними інтересами, створеного для проведення колективного дозвілля, для організації занять з метою інтенсифікації творчого потенціалу студентів, художньо-естетичного та національно-патріотичного виховання молоді, підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі української філології [17]. Теоретично-практичними основами експериментального театру у процесі формування артистизму як складової педагогічної майстерності та філологічної компетенції є естетичні принципи національної театральної педагогіки М. Кропивницького, І. Карпенка-Карого, П. Саксаганського, М. Старицького, М. Вороного; театральної системи К. Станіславського, системи художнього читання Г. Артоболевського. Навчання акторської та режисерської техніки здійснюється за адаптованими методиками, зокрема українського режисера Л. Курбаса, російського та американського режисера, актора М. Чехова. Пріоритетним у роботі зі студентами-театралами є навчання основам теорії і практики мистецтва звучного слова, оскільки виконавська майстерність педагога-філолога є результатом загальної професійної підготовки з врахуванням специфіки спеціальності «Українська мова і література» та потреби навчально-виховної роботи з учнями. Засадами навчання виразного читання є наукові студії Б. Буяльського, А. Капської, Г. Олійника. У процесі навчальної діяльності (дисципліна «Виразне читання») і позааудиторної роботи (студентський літературний театр) нами апробовано авторську методику [14].

Основними завданнями студентського літературного театру є сприяння підвищенню якості підготовки фахівців української філології шляхом реалізації практичної та творчої складових змісту навчання; створення сприятливих умов для розкриття інтелектуального та творчого потенціалу студентів, підвищення пізнавальної здатності студентів, позитивної мотивації навчання; формування філологічної компетентності; практичного засвоєння філологами основ літературної творчості, розвитку ораторських та акторських здібностей як складових педагогічної професії та власного індивідуально-творчого стилю; самовиховання студента шляхом художньо-естетичної, організаторської діяльності; сприяння розвитку здібностей до літературно-артистичної творчості та організаційної активності шляхом ініціювання, проведення та координації творчої діяльності; організація якісного дозвілля студентів з метою розвитку їхніх талантів; організація та підготовка студентів до участі у театральних виставах, конкурсах, фестивалях, проектах, культурологічних екскурсіях; формування



активної громадянсько-патріотичної позиції майбутнього учителя-філолога з демократичним світоглядом, зі сформованою системою національних і загальнолюдських цінностей [21].

Для досягнення поставлених цілей «Глорія» виконує такі функції: організація та проведення навчально-виховних заходів, культурно-дозвіллевих програм; виховання висококваліфікованого спеціаліста у галузі української філології, здатного до якісної професійної діяльності, художньо-мистецької та педагогічної творчості, до самовдосконалення і самореалізації; формування засобами театрального мистецтва гармонійної особистості, професіонала-фахівця, громадянина-патріота, який усвідомлює свою належність до історично-національних традицій і культури України ХХІ ст. [6].

Симптоматично, що багатоаспектна творчість дипломанта Хмельницького міського літературного фестивалю «Слово єднає» (2015–2017 рр.) студентського літературного театру «Глорія», співпраця колективу з культурно-освітніми закладами міста, успішна гастрольна діяльність театру з геніальним Шевченковим Словом на теренах України, наукові перемоги студентів-театралів у всеукраїнських та міжнародних олімпіадах, конкурсах з фахових дисциплін засвідчують високу продуктивність театрального культурно-освітнього проекту для оптимізації інноваційного освітнього процесу ВНЗ і для створення позитивного іміджу Хмельницького національного університету [2; 8].

ВИСНОВКИ

Отже, аналіз стану трансформаційних процесів в освіті ХХІ ст. у контексті українського та міжнародного досвіду, результати проведеного нами педагогічного експерименту дають підстави зробити такі висновки: одним із ефективних шляхів реформування європейської та національної освіти відповідно до запитів часу є використання у процесі професійної підготовки фахівців засобів театрального мистецтва і театральної педагогіки; «доданою вартістю» українського модернізованого університету є студентський літературний театр, учасники якого креативно засвоюють освітні стандарти і прагнуть до пізнання життєтворчого сенсу. На нашу думку, складовими моделі Я-концепції майбутнього учителя-філолога «Інноваційна людина ХХІ століття» можуть бути такі поняття: *«талант-новатор – особистість-гуманіст – громадянин-патріот – оратор-ритор – професіонал-інноватор – педагог-гелотолог – філолог-театрал»*.

Перспективу дослідження бачимо у створенні відповідно до міждисциплінарного принципу (інтеграція знань з філології, педагогіки, гелотології) при студентському літературному театрі з метою формування у майбутнього учителя-філолога продуктивного парадоксального мислення та для профілактики гелотофобії у молодіжному середовищі Клубу сміху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамян В. Театральна педагогіка / В. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с. (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
2. Вітаємо переможця VII міжнародного мовно-літературного конкурсу учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=8&p=587>.
3. Всеукраїнський театральний фестиваль-конкурс [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://r500.ua/pec-events/vseukrayinskij-teatralnij-festival-konkurs/>.
4. Гавриш І. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 /



І. В. Гавриш; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 579 с.

5. Ганелин Е. Проблемы современной театральной педагогики и любительский театр : автореф. дисс. ... на соискание науч. степени канд. искусствоведения : 17.00.01 / Е. Р. Ганелин; Санкт-Петербургская государственная академия театрального искусства. – Санкт-Петербург, 2000. – 29 с.

6. «Глорія» і «Роса» Хмельницького національного університету – гості Шевченківських читань «Юнь шанує Кобзаря» міста Хмельницького [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=8&p=21760>

7. Дубасенюк О. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти / О. Дубасенюк // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: Зб. наук.-метод праць / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 3–14.

8. Духовне сходження на Тарасову гору [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=8&p=10050>

9. Д'юї Дж. Досвід і освіта / Дж. Д'юї. – Львів : Кальварія, 2003. – 84 с.

10. Зайцева І. Розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / І. С. Зайцева; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2001. – 217 с.

11. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

12. Кінопроби на кафедрі української філології [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=8&p=587>

13. Ковалев В. Учебный театр как средство профессиональной подготовки учителя русского языка: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. И. Ковалев; Луганский педагогический университет ім. Тараса Шевченка. – Луганск, 1999. – 240 с.

14. Коваль Т. Виразне читання: лабораторний практикум для студентів напрямку підготовки «Філологія. Українська мова і література» / Т. Коваль. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – 207 с.

15. Коваль Т. Аксиологія гелосу в аспекті планетаризації свідомості педагога / Т. Коваль // Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Pracycznej Konferencji (29.07.2013–31.07.2013 roku). Lublin : Wydawca Sp.z o.o. «Diamond trading tour», 2013. – S. 47–55.

16. Лимаренко Л. Загальнопедагогічні засади діяльності студентського театру у системі професійної підготовки майбутніх педагогів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. І. Лимаренко; Херсонський державний університет. – Херсон, 2016. – 583 с.

17. Літературно-мистецький форум «Мій Шевченко...» у Хмельницькому національному університеті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=8&p=21115>

18. III Міжнародний Фестиваль Українського Театру у Кракові «Схід-Захід» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.prostir.ua/event/iii-mizhnarodnyj-festyval-ukrajinskoho-teatru-u-krakovi-shid-zahid/>

19. Паві П. Словник театру / П. Паві. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 640 с.



20. Павловський К. Трансформації вищої освіти в XXI столітті : польський погляд / К. Павловський. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 230 с.

21. Прем'єра театральної вистави «Тарасові Небеса...» у рідному місті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=8&p=1340>.

22. Седнева А. Е. Театр в образовании Великобритании / А. Е. Седнева, И. В. Юстус // Человек и образование. – 2014. – № 2 (39). – С. 112–115.

23. XIV «Театральны куфар» состоится 20–28 сентября 2017 года [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.theatre-fest.bsu.by/rus/news.html>.

24. International Drama / Theatre and Education Association (IDEA) [Electronic Resource]. – Mode of access : <http://culture360.asef.org/organisation/international-dramatheatre-and-education-association/>.

25. Nicholson H. Theatre & education / H. Nicholson. Basingstoke : Palgrave MacMillan, 2009. – 104 p.

26. O'Toole J. Emma's Dilemma: the Challenge for Teacher Education in Drama / J. O'Toole // Key Concepts in Theatre/Drama Education. – Rotterdam/Boston/Taipei : Springer Science and Business Media, 2011. – P. 13–19.

27. Study in Poland. Warsaw University [Electronic Resource]. – Mode of access : <http://www.studyinpoland.pl/ua/index.php/component/jumi/university?view=application&schoolid=35>.

28. Teatr Akademicki Uniwersytetu Warszawskiego [Zasób elektroniczny]. – Tryb dostępu : http://www.kulturalna.warszawa.pl/institucje,1,2527,Teatr_Akademicki_Uniwersytetu_Warszawskiego.html?locale=pl_PL.

29.



УДК : 377.3 (430) : 614.253.2

ГАЛИНА ОЛЕСЬКОВА, аспірант
Хмельницький національний університет
Адреса: вул. Інститутська, 11, Хмельницький, 29016, Україна
E-mail: grugorivna.galuna@gmail.com

ДУАЛЬНА ОСВІТА ЯК ОСОБЛИВІСТЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СЕСТРИНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ НІМЕЧЧИНИ

АНОТАЦІЯ

Фахова підготовка сестринського персоналу в Україні перебуває на етапі реформування. Якісна фахова підготовка сестринського персоналу є запорукою успішного функціонування системи охорони здоров'я загалом. У зв'язку з цим, у статті описано дуальну систему підготовки фахівців у Німеччині, яка має надзвичайно цінний досвід такої фахової підготовки сестринського персоналу. Особливістю дуальної системи є організація пріоритетної практичної частини підготовки фахівців на робочому місці, а теоретичної – на базі професійних навчальних закладів. Передусім у статті висвітлено трактування понять «дуальна освіта», «сестринський персонал», «професійне навчання», «фахова підготовка». У статті розглянуто особливості фахової підготовки сестринського персоналу в галузі догляду за хворими, дітьми і людьми похилого віку. Зазначено, що нові назви професій сестринського персоналу з профілактики та догляду за хворими і дітьми підкреслюють лінгвістичний контекст розширеного підходу до догляду за пацієнтами. Акцентовано увагу на ролі практичного наставництва у процесі фахової підготовки сестринського персоналу. На підставі аналізу джерел зроблено висновок, що професійна педагогіка, яка є найбільш розвиненим напрямом у Німеччині, сприяє більш ефективній організації навчального процесу і підготовці фахівців високої кваліфікації.

Ключові слова: дуальна освіта, закон, практична підготовка, сестринський персонал, система, теоретична підготовка, фахова підготовка, Німеччина.

ВСТУП

Якісна фахова підготовка сестринського персоналу є запорукою успішного функціонування системи охорони здоров'я загалом. На жаль, у системі охорони здоров'я України досі є актуальною проблема нестачі медичних кадрів, у тому числі сестринського персоналу. Водночас фахова підготовка сестринського персоналу в Україні перебуває на етапі реформування, тому маємо надію, що вона на порозі позитивних змін.

Відповідно до вимог Всесвітньої організації охорони здоров'я, зокрема Європейського Бюро і Міжнародної Ради медичних сестер, мінімальна кількість годин для трирічного терміну навчання повинна становити 4600 годин, які охоплюють теоретичну і практичну підготовку. Не менше половини годин у процесі навчання повинно припадати на практичну підготовку. Фахова підготовка сестринського персоналу Німеччини відповідає таким вимогам, тому вона становить особливий інтерес для нашого дослідження [5].

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті ставимо за мету проаналізувати і виявити основні особливості фахової підготовки сестринського персоналу Німеччини, здійснивши переклад певних нормативно-правових документів та фахових автентичних видань з тематики нашого дослідження.



ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про інтерес багатьох науковців в Україні та Німеччині до проблем становлення і розвитку професійної освіти в Німеччині, в тому числі медичної. Розвиток системи освіти Німеччини досліджували українські дослідники Н. Абашкіна, В. Базова, О. Дмитренко, Т. Козак, С. Сисоєва. Фундаментальною основою фахової підготовки сестринського персоналу в Німеччині є дослідження у галузі професійної освіти німецьких учених, таких як Й. Баумерт (J. Baumert), М. Бетге (M. Baethge), Р. Вайс (R. Weiß), К. Кортіна (K. Cortina), Й. Паль (J. Pahl), Х. Шанц (H. Schanz). Теоретичне і практичне значення для здійснення фахової підготовки сестринського персоналу в Німеччині мають наукові праці У. Ельке (U. Oelke), К. Замель (K. Sahmel), С. Льоферт (S. Löffert), Б. Херцберг (B. Herzberg), М. Цьоллер (M. Zöllner), П. Штеффен (P. Steffen).

Слід зазначити, що сутність процесу фахової підготовки сестринського персоналу Німеччини не з'ясована українськими науковцями. Крім того, не висвітлені в українській психолого-педагогічній літературі особливості фахової підготовки сестринського персоналу Німеччини.

Для досягнення мети дослідження використано такі методи: метод порівняльного аналізу праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, нормативно-правової документації, електронних ресурсів з досліджуваної проблеми, а також синтез, узагальнення і систематизацію теоретичних положень, що містяться у зазначених фахових джерелах.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Високий рівень розвитку економіки Німеччини, її урядова політика та розгалуженість мережі підприємств дають змогу здійснювати практичну підготовку здобувачів професійної освіти на базі величезної кількості різних підприємств. Школа професійного навчання (Berufsbildende Schule) має декілька різновидів, до яких можна віднести професійну школу (Berufsschule), професійну спеціалізовану школу (Berufsfachschule), школу додаткової професійної підготовки (Berufsaufbauschule), професійну школу підвищеного типу (Berufsoberschule), професійну гімназію (Berufliches Gymnasium), спеціалізовану школу підвищеного типу (Fachoberschule) [2; 3; 10; 20].

Зумовлена різноманітністю типів навчальних закладів та навчальних процесів, які у них здійснюються, система професійної освіти у Німеччині структурно поділяється на три сектори: дуальна (das duale System), професійно-технічна (das Schulberufssystem) та перехідна системи (das Übergangssystem) [11, с. 543].

Загальновідомо, що до керуючих органів системи освіти Німеччини належать Постійна конференція міністрів освіти і культури земель ФРН (Kultusministerkonferenz – КМК) і Конференція ректорів вищих навчальних закладів Німеччини (Hochschulrektorenkonferenz – HRK). На рівні земель керівництво навчальним процесом здійснюють земельні профільні міністерства [6, с. 109].

До основних нормативно-правових документів, що регламентують функціонування системи професійної освіти в Німеччині, належать Положення «Про професійне навчання» («Ausbildungsordnung»), розроблене федеральним урядом окремо для кожної державно визнаної професії, Закон «Про охорону праці неповнолітніх» («Jugendarbeitsschutzgesetz» – JArbSchG) від 12.04.1976 року та Закон «Про професійну освіту» («Berufsbildungsgesetz» – BBiG) від 14.08.1969 року (нова версія – 23.03.2005 року, останні зміни – 05.04.2017 року). Він є основою професійної освіти і навчання та визначає взаємовідносини сторін, порядок навчання та інші правові питання [12; 15].



Об'єктом нашої уваги є фахова підготовка здобувачів професійної освіти у дуальній системі, оскільки у Німеччині понад 50 % випускників середніх шкіл обирають одну з 350 державно визнаних професій (staatlich anerkannte Ausbildungsberufe) саме в рамках дуальної освіти [13].

Як засвідчує аналізований матеріал, дуальна система фахової підготовки у країні була введена ще у 60-х роках ХХ століття, її родоначальником вважається німецький педагог Г. Кершенштейнер (G. Kerschensteiner) [16].

Поняття «дуальна освіта» («Duales Studium») прийнято розглядати як комбіновану модель організації професійної освіти, що полягає у проходженні пріоритетної практичної частини підготовки фахівців на робочому місці, а теоретичної – на базі професійних навчальних закладів [23].

Особливість дуальної системи підготовки, на відміну від суто академічної, полягає в тому, що пріоритетна практична частина фахової підготовки (3–4 дні) здійснюється на підприємстві, а теоретична – (1–2 дні) впродовж робочого тижня у школі професійного навчання. Взаємозв'язок підприємств і шкіл професійного навчання упродовж 2–3,5-річного періоду навчання гарантує підготовку ремісників та фахівців високої кваліфікації. Крім того, дуальна система дає змогу молодим людям підвищувати свою кваліфікацію і є сходинкою у їх кар'єрному зростанні [23].

З метою подальшого використання поняття «фахова підготовка» («Fachausbildung») у статті погодимося з визначенням цього поняття, яке подається у тлумачному словнику Duden. У ньому поняття «фахова підготовка» тлумачиться як «професійне навчання, спеціалізоване у певній галузі» («Fachausbildung – berufliche Ausbildung in einem bestimmten Fach»). Поняття «професійне навчання» («Berufsausbildung») у тому ж словнику Duden тлумачиться як «навчання певної професії» («Berufsausbildung – Ausbildung für einen bestimmten Beruf») [9;14].

Для більш глибокого розуміння системи фахової підготовки сестринського персоналу Німеччини, передусім з'ясуємо сутність поняття «сестринський персонал». У конвенції «Про зайнятість та умови праці й життя сестринського персоналу N 149 (укр/рос)» від 21.06.1977 року зазначено, що «сестринський персонал – всі категорії осіб, які забезпечують сестринський догляд і сестринське обслуговування» [4].

Водночас у словнику Duden поняття «сестринський персонал» («Pflegerpersonab») тлумачиться як «персонал, що працює у лікарні, будинку інвалідів та подібних закладах догляду за хворими» («Pflegerpersonal – Personal, das in einem Krankenhaus, Pflegeheim o. Ä. in der Krankenpflege tätig ist») [21].

Зауважимо, що поняття «сестринський персонал» Німеччини охоплює досить велику кількість назв професій у сфері догляду, наприклад, медичний брат з догляду за людьми похилого віку/медична сестра з догляду за людьми похилого віку (Altenpfleger/Altenpflegerin). До нових назв професій у сфері догляду з 01.01.2004 року відноситься, зокрема, медичний брат з профілактики та догляду за хворими/медична сестра з профілактики та догляду за хворими (Gesundheits- und Krankenpfleger/ Gesundheits- und Krankenpflegerin), медичний брат з профілактики та догляду за дітьми/медична сестра з профілактики та догляду за дітьми (Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/ Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin). Ці професії є державно визнаними, а їх перелік можна знайти в Класифікаторі професій від 2010 року (Klassifikation der Berufe – KldB-10). Особливість німецького класифікатора, на відміну від українського, полягає у тому, що назви професій, у тому числі сестринського персоналу, мають форми чоловічого і жіночого роду [19; 24].



Доцільно звернути увагу на те, що нові назви професій сестринського персоналу з профілактики та догляду за хворими і дітьми підкреслюють лінгвістичний контекст розширеного підходу до догляду за пацієнтами. Характеристика професій у сфері догляду вже не обмежується лише лікувальним аспектом, а надалі містить також профілактичні, реабілітаційні та паліативні заходи. Навчання не обмежується певною групою осіб, а охоплює догляд за пацієнтами всіх вікових груп [22, с. 32].

З 1 січня 2018 року в Німеччині планується реформування медичної освіти у сфері сестринського догляду. Фахова підготовка сестринського персоналу з профілактики та догляду за дорослими і дітьми, а також сестринського персоналу з догляду за людьми похилого віку буде єдиною. Відповідно до проекту Закону «Про реформування професій у сфері сестринського догляду» («Entwurf eines Gesetzes zur Reform der Pflegeberufe («Pflegeberufereformgesetz»)), який знаходиться на розгляді в парламенті Німеччини, новою назвою фахівців у сфері сестринського догляду в Німеччині стане «Pflegefachfrau/Pflegefachmann» – «фахівець сестринської справи».

Розглянемо більш детально фахову підготовку сестринського персоналу з профілактики та догляду за дітьми, хворими а також сестринського персоналу з догляду за людьми похилого віку. Закон «Про професійну освіту» («Berufsbildungsgesetz») від 23.03.2005 року з останніми змінами 05.04.2017 року не регулює навчання цього сестринського персоналу, тому що загальна кількість навчальних годин у ньому (1440) не відповідає загальній кількості навчальних годин підготовки сестринського персоналу (4600).

Фахова підготовка сестринського персоналу та його практична діяльність в Німеччині нині регулюються: Законом «Про професії з догляду за людьми похилого віку» («Altenpflegegesetz») від 17.11.2000 року з останніми змінами 18.04.2016 року, Постановою «Про освіту та складання іспитів для професій працівників з догляду за людьми похилого віку» («Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung») від 26.11.2002 року з останніми змінами 18.04.2016 року, Законом «Про професії з догляду за хворими» («Krankenpflegegesetz») від 16.07.2003 року з останніми змінами 04.04.2017 року, Постановою «Про освіту та складання іспитів для професій з догляду за хворими» («Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege») від 10.11.2003 року з останніми змінами 18.04.2016 року та іншими нормативними документами. Відповідно до цих постанов, фахова підготовка сестринського персоналу в галузі догляду за хворими, дітьми та людьми похилого віку охоплює 4600 годин, з яких 2100 годин складають теоретичні та практичні заняття, а практична підготовка – 2500 годин [7; 8].

Зупинимося детальніше на фаховій підготовці сестринського персоналу з профілактики та догляду за хворими і дітьми. Згідно з Постановою «Про освіту та складання іспитів для професій з догляду за хворими», загальна кількість годин (2100 годин), яка припадає на теоретичні та практичні заняття, розподіляється в межах вивчення актуальних для догляду тем у таких галузях знань: профілактики та догляду за хворими і дітьми, сестринських наук і наук про здоров'я (950 годин); природничих наук і медицини (500 годин); гуманітарних і суспільних наук (300 годин); права, політики і економіки (150 годин); вільний розподіл годин (200 годин) [8].

Теоретичне навчання не обмежується суто передачею знань і націлене на презентацію багатьох етапів медсестринського процесу. На заняттях здійснюється відпрацювання практичних умінь та навичок, наприклад, сестринського догляду за пацієнтами, накладання пов'язок, обробки ран, правильного застосування лікарських засобів, годування хворих.



Практичне навчання складається з трьох етапів і відбувається не лише у лікарнях, але й у відповідних амбулаторних і стаціонарних закладах, реабілітаційних центрах. Перший етап розпочинається із загальної частини (1300 годин), яка є однаковою для всіх. Другий характеризується диференціацією та спеціалізацією підготовки сестринського персоналу з профілактики та догляду за хворими і сестринського персоналу з профілактики та догляду за дітьми (700 годин). Третій етап (500 годин) призначений для диференційованого розподілу практичного навчання сестринського персоналу з профілактики та догляду за хворими і сестринського персоналу з профілактики та догляду за дітьми. Загальна частина практичного навчання охоплює: профілактику і стаціонарний догляд за пацієнтами всіх вікових категорій у галузі хірургії, внутрішньої медицини, геріатрії, гінекології, неврології, педіатрії, догляду за породіллем та немовлям, а також у реабілітаційній та паліативній галузях (800 годин); профілактику і амбулаторний догляд за пацієнтами всіх вікових категорій (500 годин) [8].

Диференційоване навчання відбувається виключно в стаціонарних закладах. У них майбутньому сестринському персоналу з профілактики та догляду за хворими і сестринському персоналу з профілактики та догляду за дітьми викладають відповідно різні дисципліни: для майбутніх фахівців у галузі профілактики та догляду за хворими: внутрішня медицина, хірургія, психіатрія (700 годин); для фахівців у галузі профілактики та догляду за дітьми: педіатрія, неонатологія, дитяча хірургія, дитяча неврологія, дитяча і підліткова психіатрія (700 годин) [8].

Фахова підготовка сестринського персоналу з догляду за людьми похилого віку впродовж трьох років охоплює щонайменше 2500 годин практичного навчання. 2100 годин теоретичних і практичних занять припадають на вивчення дисциплін, зазначених у додатку 1 Постанови «Про освіту та складання іспитів для професій працівників з догляду за людьми похилого віку».

Теоретичні та практичні заняття у галузі геріатрії розподіляються таким чином: завдання і концепти в галузі геріатрії (1200 годин); допомога людям похилого віку в організації їх повсякденного життя (300 годин); загальні правові та організаційні умови праці людей похилого віку (160 годин); геріатрія як професія (240 годин); вільний розподіл годин (200 годин).

Щонайменше 2000 годин практичного навчання повинні припадати на навчання в закладах, зазначених у Законі «Про професії з догляду за людьми похилого віку» § 4 Абзаці 3 реченні 1. До таких закладів належать: притулки, будинки інвалідів стаціонарного або амбулаторного догляду. Крім того, певний період навчання (решта 500 годин) може проходити у психіатричних клініках, загальносоматичних лікарнях з геріатричним відділенням, геріатричних реабілітаційних центрах, геріатричних пансіонатах вільного доступу [7; 17].

Фахова підготовка сестринського персоналу з профілактики та догляду за хворими і дітьми, а також людьми похилого віку триває три роки для осіб, які навчаються за графіком повного навчального дня. Для осіб, які навчаються за графіком неповного навчального дня, термін фахової підготовки становить щонайбільше 5 років. Навчання завершується державними іспитами [17; 18].

Відповідно до Закону «Про професії з догляду за хворими» («Krankenpflegegesetz»), спільне навчання сестринського персоналу з профілактики та догляду за хворими і дітьми здійснюється впродовж двох років для осіб, які навчаються за графіком повного навчального дня. Після цього відбувається диференціація на загальний догляд за хворими або догляд за дітьми, і таке диференційоване навчання триває один рік (500 годин) [22, с. 33].



Перейдемо до розгляду закладів практичного і теоретичного навчання, у яких здобуває фахову освіту німецький сестринський персонал. Спеціалізовані сестринські школи («Altenpflegeschule, «Gesundheits- und Krankenpflegeschule», «Gesundheits- und Kinderkrankenpflegeschule»), переважно, небагаточисельні за кількістю осіб, які у них навчаються, але є державними або державно визнаними. Близьке розташування шкіл, здебільшого на території медичних закладів, сприяє кращому засвоєнню теорії на практиці, створює відповідні сприятливі умови для тісної співпраці шкіл та закладів охорони здоров'я.

Школи надають допомогу в практичному навчанні студентів завдяки здійсненню їх супроводу під час практичного навчання (Praxisbegleitung) і забезпечують супровідниками практики (Praxisbegleiter) – педагогічним персоналом відповідної сестринської школи. Супровідники практики повинні регулярно бути присутні у закладах практичного навчання з метою контролю студентів та співробітництва з наставникам практики (Praxisanleiter). Практичне наставництво (Praxisanleitung) забезпечується певними закладами охорони здоров'я, у яких здійснюється практичне навчання.

Слід зазначити, що до наставників практики, супровідників практики, педагогічного персоналу, а також керівництва шкіл висуваються певні вимоги, відповідність яким є однією з передумов визнання шкіл державою. Наприклад, наставники практики повинні мати щонайменше дворічний досвід роботи у певній сфері догляду і додаткову професійну педагогічну освіту, здобуту в результаті навчання обсягом не менше 200 годин [22].

Суттєвою умовою ефективності навчального процесу, спрямованого на інтелектуалізацію підготовленості майбутніх фахівців, є високий академічний рівень підготовленості педагогічного персоналу шкіл професійного навчання Німеччини. Рівень підготовленості педагогічного персоналу є одним з вирішальних чинників підготовки фахівців високої кваліфікації та вагомим засобом впливу на подальший розвиток технічного прогресу. Тому найбільш розвиненим напрямом у Німеччині є виробнича педагогіка – галузь професійної педагогіки, яка досліджує проблеми професійного навчання [1].

ВИСНОВКИ

Дослідження особливостей сучасної фахової підготовки сестринського персоналу Німеччини переконує, що вона є однією з провідних у Європі. Цьому сприяє дуальна модель організації цієї підготовки, що полягає у проходженні пріоритетної практичної частини навчання майбутнього сестринського персоналу в стаціонарних та амбулаторних закладах, а теоретичної (з елементами практичної підготовки) – на базі спеціалізованих сестринських шкіл. Така організація навчання сестринського персоналу формує високий рівень його практичної підготовки, розвиває його ключові компетентності.

Особливістю фахової підготовки сестринського персоналу України є менша кількість годин практичного навчання порівняно з Німеччиною. На нашу думку, можливим було б збільшення кількості годин практичного навчання. Вважаємо доцільним проведення теоретичних і практичних занять у межах навчальної практики у різні дні впродовж тижня, чергуючи їх при цьому. У зв'язку з нестачею сестринського персоналу в деяких регіонах, у тому числі сільській місцевості, пропонуємо створювати умови для проходження виробничої та переддипломної практики майбутньому сестринському персоналу в процесі здійснення реформи системи охорони здоров'я та медичної освіти.



Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо детальне вивчення дидактичних засад фахової підготовки сестринського персоналу в німецьких сестринських школах різного типу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. В. Развитие профессиональной освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. В. Абашкіна. – К., 1999. – 44 с.
2. Дмитренко О. В. Стан розвитку освіти й культури в сучасній ФРН : навч. посіб. / уклад. : О. В. Дмитренко. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 83 с.
3. Козак Т. Б. Професійна підготовка старшокласників у закладах середньої освіти другого ступеня Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Т. Б. Козак. – Тернопіль, 2011. – 272 с.
4. Конвенція про зайнятість та умови праці й життя сестринського персоналу N 149 (укр/рос) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/993_056
5. Парламентські слухання «Медицина освіти в Україні: погляд у майбутнє» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://aphd.ua/stenohrama-i-rekomendatsii--parlamentskykh-slukhan-na-temu-medychna-osvita-v-ukrani-pohliad-u-maibutnie/>.
6. Сисоева С. О. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник / С. О. Сисоева, Т. Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.
7. Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.gesetze-im-internet.de/altplaprv/BJNR441800002.html>
8. Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/krpflaprv_2004/gesamt.pdf
9. Berufsausbildung [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://www.duden.de/rechtschreibung/Berufsausbildung>
10. Berufsbildende Schule [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://de.wikipedia.org/wiki/Berufsbildende_Schule.
11. Cortina, K. S. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland : Strukturen und Entwicklungen im Überblick / K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky. Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2008. – 912 s.
12. Duales Ausbildungssystem. Russisch-Deutsches Fachwörterbuch und Nachschlagewerk. – Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung, 2014. – S. 58. [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://docplayer.ru/36278699-Dualnaya-sistema-obucheniya-russko-nemeckiy-slovar-spravochnik-duales-ausbildungssystem.html>
13. Duales Studium [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://de.wikipedia.org/wiki/Duales_Studium
14. Fachausbildung [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://www.duden.de/rechtschreibung/Fachausbildung>
15. Fachglossar – Betriebliche Ausbildung. Deutsch-Russisch [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.bmbf.de/pub/Jobstarter_Fachglossar_russisch.pdf



16. Georg Kerkensteiner [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://de.wikipedia.org/wiki/Georg_Kerschensteiner
17. Gesetz über die Berufe in der Altenpflege [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.gesetze-im-internet.de/altpflg/BJNR151310000.html>
18. Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.gesetze-im-internet.de/krpflg_2004/_4.html
19. Klassifikation der Berufe – Kldb-10 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/Kldb-2010/Printausgabe-Kldb-2010/Generische-Publikationen/Kldb2010-Printversion-Band1.pdf>
20. Materialien zum Kapitel “Bildung” [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-einesozialkunde/139270/materialien-zum-kapitel-bildung?show=image&k>
21. Pflegepersonal [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://www.duden.de/rechtschreibung/Pflegepersonal>
22. Steffen P. Ausbildungsmodelle in der Pflege. Düsseldorf : Deutsches Krankenhausinstitut [Elektronische Ressource] / P. Steffen, S. Löffert. – Zugriffsart : http://www.dkgev.de/media/file/8863.RS008-11_Anlage_Endbericht_Ausbildungsmodelle_in_der_Pflege.pdf
23. Tatsachen über Deutschland [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/rubriken/bildung-wissen/attraktives-schulsystem#background-page-3>
24. Whitelist Immigration into recognized occupations [Electronic resource]. Mode of access : <https://www3.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/wbdatei/mdaw/mta4/~edisp/L6019022DSTBA1777367.pdf>



УДК 378.1:658.8

ЮЛІЯ ЗАХАРЧЕНКО, старший викладач
Дніпропетровський державний аграрно-економічний університет
Адреса: вул. Сергія Єфремова, 25 м. Дніпро, 49027, Україна
E-mail: zacharchenko@list.ru

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУ

АНОТАЦІЯ

На підставі аналізу змісту професійної підготовки фахівців із маркетингу, підходів до формування їхньої освітньої траєкторії виявлено, що навчальним програмам та їхнього змісту надається багато уваги роботодавцями, вимоги яких спрямовані на задоволення поточних умов ринку праці. Обґрунтовано, що різні підходи до формування освітньої траєкторії майбутнього фахівця, незважаючи на наявні відмінності, містять одну загальну особливість – жорсткий зв'язок із вимогами роботодавців. Вплив роботодавців спостерігається як на етапі формування змісту освітніх програм (окремих дисциплін), так і на етапі контролю якості засвоєних знань випускниками університетів. Такий підхід формує певні переваги в якості роботи університетів, зокрема відповідність змісту їхніх освітніх процесів актуальним вимогам ринку праці. Водночас більшість роботодавців мало цікавить прогнозування майбутнього розвитку ринку в стратегічному плані. Доведено, що насичення освітніх програм, яке забезпечує актуалізацію змісту навчання відповідно до поточних вимог, створює певні обмеження щодо можливості швидкої адаптації фахівців до різних сценаріїв розвитку майбутнього. Звернута увага на доцільність узагальненої підготовки фахівців, що забезпечує їм певну автономність у самореалізації професійних компетенцій під час подальшого розвитку ринку праці.

Ключові слова: зарубіжний досвід, професійна підготовка США, Німеччини, Великобританії, Франції, підготовка фахівця з маркетингу.

ВСТУП

Головною довгостроковою метою розвитку України є створення сучасної економіки інноваційного типу, інтегрованої у світовий економічний простір. Тому, перед вищими навчальними закладами стоїть завдання підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців із маркетингу.

Маркетинг товарів та послуг забезпечує наявність найбільш оптимальної траєкторії до кінцевого споживача. У цілому, це зменшує непродуктивні витрати ресурсів, як часових, так і матеріальних, що зумовлює покращення статистичних показників діяльності окремих галузей економіки України. Враховуючи природний зсув за часом при навчанні майбутніх фахівців із маркетингу, що визначається терміном навчання, структура освітнього контенту навчальних програм є важливим аспектом у наданні компетентнісних ознак, що відповідають ринку праці. Надмірне зосередження на відповідності поточних вимог роботодавців може обмежити майбутній сценарій розвитку. Так, розвиток ринків товарів та послуг перебуває під впливом декількох потужних гравців, які й здійснюють стратегічне планування та формують певні сценарії розвитку. Такі бренди, як Apple, Google, Tesla, Microsoft,



Amazon та ін., здійснюють глибоке стратегічне планування власної діяльності й є одними з найбільших роботодавців у світі. Проте навіть представники цих компаній – фахівці з певних галузей – не в змозі точно спрогнозувати конкретні умови функціонування ринку в майбутньому. Тобто практично можливий тільки трендовий прогноз, що містить лише узагальнені критерії та характеристики, яких недостатньо для конкретного насичення освітнім контентом певної навчальної програми підготовки майбутніх фахівців із маркетингу.

В Україні підготовку фахівців за спеціальністю «Маркетинг» здійснює 117 вищих навчальних закладів [2]. Без сумніву, для подальшого вдосконалення освітніх процесів у них корисним є досвід з організації освіти в університетах провідних країн світу.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження організаційних засад побудови процесів підготовки майбутніх фахівців із маркетингу в університетах провідних країн світу, насичення навчальним матеріалом їхніх освітніх програм, опанування яких забезпечує фахові компетенції та відповідність вимогам ринку праці сприяє уточненню головної мети з надання освітніх послуг студентам-маркетологам.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У сучасній дидактиці створена фундаментальна методологічна платформа педагогічного проектування, що базується на психологічній теорії діяльності (Л. Виготський, А. Леонт'єв, Б. Ломов та ін.), концепції побудови моделі спеціаліста (Н. Нечаєв, З. Смирнова та ін.), педагогічної теорії проектування змісту освіти (В. Беспалько, Б. Герщунський, В. Ледньов та ін.).

Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань використовувався аналіз наукової літератури з метою вивчити проблеми професійної підготовки фахівців із маркетингу, синтез та узагальнення, – за допомогою яких порівнювалася отримана теоретична інформація щодо визначення умов професійної підготовки майбутніх маркетологів.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Аналіз такого глобального соціально-економічного явища, як сучасний маркетинг, з одного боку, та сучасного стану педагогічної науки та практики – з іншого, свідчить, що сьогодні у світі проведена велика кількість досліджень, які розкривають ті або інші аспекти підготовки фахівців із маркетингу. Так, слід відзначити фундаментальну розробку теорії та енциклопедичний опис практики маркетингу (А. Браверман, Є. Голубков, Ф. Котлер, Ж. Ламбен та ін.), роботи в галузі професійної підготовки маркетологів (С. Самарина, Б. Соловійов та ін.) та методологію організації маркетингових досліджень (Є. Голубков, Ф. Котлер, Є. Попов, Г. Черчилль та ін.)

У цьому контексті М. Вачевський зауважує, що світовий досвід переконливо доводить можливість суттєвих економічних змін завдяки розвитку сфери маркетингу в людській діяльності виробництва та послуг. Саме трансформації системи маркетингу зробили можливим явище, що увійшло у світову практику як «економічне диво», яке докорінно змінило економічне становище, умови життєдіяльності багатьох країн світу (США, Японії, Кореї та ін.) [1, с. 83].

Звернемося до досвіду деяких навчальних закладів.

У США визначальним фактором у підготовці фахівця є роботодавець. Вищі навчальні заклади відіграють допоміжну роль, гнучко реагуючи на економічну ситуацію. Кожні п'ять років навчальні курси і програми переглядаються



незалежними комісіями фахівців. Серед науковців, викладачів та роботодавців діє обмін досвідом зі складання програм.

Дуже важливим є оснащення необхідними ресурсами, зокрема сучасним обладнанням, що значно підіймає репутацію вищої освіти, яку постійно підтримують науковці, що проводять дослідження світового рівня.

Повна вища освіта в США є двоступеневою: перший ступінь (4 роки) завершується отриманням ступеня бакалавра, другий – магістра. Другий ступінь розрахований на 1–2 роки навчання, але, як правило, після дворічного досвіду практичної роботи [4].

У Німеччині головним принципом вищої освіти є «академічна свобода» – система, яка дозволяє будь-якому студентові самостійно визначати перелік дисциплін, що вивчаються та які увійдуть до його диплома (як для бакалаврату, так й для магістратури). Система вищої освіти в Німеччині також має на увазі поєднання навчального процесу з науковими дослідженнями. Ці особливості визначають графік навчального процесу в університетах: кожен семестр складається з лекційних (14–20 тижнів) і нелекційних періодів, під час яких студент займається самостійною науковою роботою [8–10].

У стандартних моделях професійного навчання в Німеччині, що розробляються спільно з соціальними партнерами, закладені основні види трудових операцій або видів діяльності за професією і дається опис кваліфікаційних вимог. Більш детальний опис необхідної компетенції для роботи із зазначеної професії міститься в навчальних планах і програмах навчальних закладів з облік предметів, що вивчаються, і в розкладі. Найявні так само чіткі вказівки щодо екзаменаційних вимог. Основною перевагою професійної моделі є цілісний підхід і досить високий рівень отриманої компетенції. Ця модель включає базові знання, а також спеціалізовані технічні знання [6].

Зміст освіти у Великій Британії визначається потребами роботодавців. ВНЗ самі ухвалюють рішення про зміст освіти і несуть за нього відповідальність. Методичне забезпечення та робоча програма однієї дисципліни може відрізнятися в різних вишах. Однак існує загальна система зовнішньої рейтингової оцінки якості викладання основних дисциплін.

У Великій Британії під кваліфікаціями розуміється документ, що засвідчує засвоєння певних компетенцій, необхідних для здійснення будь-якої діяльності, і певних стандартів.

Стандарти як норма, яка визначає рівень якості або досягнень, ґрунтуються саме на компетенціях і є показниками того, що повинно бути досягнуто в плані здійснення певної діяльності. І в цьому плані стандарти визначають процес навчання й оцінку досягнутого. Кваліфікація відображає компетенції, стандарт, процес навчання та оцінку [5].

Навчання в університетах Франції складається з трьох циклів. Перший (дворічний) цикл закінчується отриманням диплома про загальну університетську освіту (хоча вже на цій стадії можлива спеціалізація й отримання спеціального виду диплома, який допомагає при влаштуванні на роботу). Другий цикл (також дворічний) дає право отримати диплом магістра, а в проміжку після першого року – диплом ліцензіата. Повною вищою освітою вважається освоєння третього циклу: за програмою дипломованого фахівця (1 рік) або доктора (3 роки з отриманням проміжного диплома з гуманітарної освіти після першого року).



У Франції так само існує методика підбору абітурієнтів, у якій виділяють чотири фази: перша – визначення необхідності фахівця, тобто з'ясування потреби в ньому на підприємствах; друга – гарантія споживання знань фахівця, тобто практично гарантія його працевлаштування після закінчення навчального закладу; третя – наука, тобто сама система навчання, наявність розробленої програми з урахуванням потреб підприємств-замовників; четверта – вибір навчального закладу, який у повному обсязі забезпечує виконання програми [6].

Програми, підходи до вибору, профілю навчання переглядаються кожні п'ять років. Від цього залежить конкретний контингент учнів, а також зміст диплома.

Запропоновані вище підходи до формування освітньої траєкторії майбутнього фахівця, незважаючи на наявні відмінності, містять одну загальну особливість – жорсткий зв'язок з вимогами роботодавців. Вплив роботодавців спостерігається як на етапі формування змісту освітніх програм (окремих дисциплін), так і на етапі контролю якості засвоєних знань випускниками університетів. Такий підхід формує певні переваги в якості роботи університетів, відповідності змісту їхніх освітніх процесів актуальним вимогам ринку праці. Водночас більшість роботодавців мало цікавить прогнозування майбутнього розвитку ринку в стратегічному плані. Тільки великі компанії, що займають помітний сегмент ринку та, за версією аналітиків The Boston Consulting Group, є найбільш інноваційними, такі як Apple, Google, Tesla, Microsoft, Amazon та ін., вкладають ресурси в дослідження майбутнього ринку й активно його формують. Вимоги роботодавців пов'язані із потребами в період, у якому вони існують. Таким чином, насичення освітніх програм, що забезпечує актуалізацію відповідного поточному стану ринку праці змісту навчання одночасно з конкретними вимогами, вносить певні обмеження щодо швидкої адаптації фахівців до різних сценаріїв розвитку майбутнього. Зважаючи на це, цілком доцільною є необхідність зважити можливість зміщення акцентів цілей навчання із забезпечення високого ступеня відповідності випускників університетів сучасним вимогам на більш узагальнені навички та компетенції в межах галузі професійної діяльності. Останнє забезпечує можливість шляхом самовдосконалення та самоосвіти забезпечити автономний або напівавтономний від освітніх установ розвиток наявних та набуття нових компетенцій. Слід зауважити, що такий підхід містить певний ризик через збільшення часу адаптації до вимог та умов конкретної реалізації випускником університету професійних знань і компетенцій. Крім того, надання надмірних, порівняно з мінімально необхідним рівнем, знань та компетенцій зменшує ринок освітніх послуг внаслідок насичення ринку праці фахівцями, здатними до самоосвіти та самовдосконалення. Це не є досить привабливим сценарієм розвитку подій для освітніх установ. Крім того, процес самоосвіти не гарантує, на відміну від упорядкованих освітніх процесів в університетах, які мають доступ до узагальненої інформації, високої якості кінцевого результату, відповідності очікуванням як роботодавця, так й самого фахівця.

ВИСНОВКИ

Чисельні закордонні університети і бізнес-школи сьогодні пропонують якісні освітні послуги у сфері маркетингу. В умовах широкого вибору програм навчання майбутньому маркетологу особливо важливо звернути увагу на престижність навчального закладу, досвід і професіоналізм викладачів.

Зарубіжні університети пропонують освітні програми, які перебувають під постійним контролем державних, суспільних організацій і роботодавців та відповідають їхнім вимогам.



Зміст вищої освіти має тісний зв'язок із новітніми науково-практичними досягненнями та оперативно реагує на зміни, що відбуваються. Проте занадто сфокусована відповідність змісту освітніх послуг актуальним вимогам роботодавців має певні ризики щодо обмеження на швидку адаптацію до нових сценаріїв розвитку майбутнього ринку. Зміщення акценту на забезпечення більш узагальненої в межах певної професійної галузі компетенції дозволяє майбутньому фахівцеві швидко реагувати на нові виклики часу.

Визначення змісту узагальненої навчальної частини в межах професійної галузі діяльності маркетолога, підходів та принципів до її створення є беззаперечно потрібним етапом на шляху до формування освітньої траєкторії студента. Забезпечення балансу між відповідністю поточним вимогам роботодавців і можливістю швидкої адаптації фахівця-маркетолога до певних сценаріїв еволюціонування ринку праці, товарів та послуг надає додаткову гнучкість ринковій системі, активним учасником якої є маркетологи. Наявність додаткової ситуативної гнучкості сприяє можливості більш стрімкого розвитку взагалі всієї економічної системи, внаслідок чого забезпечується більш повне задоволення потреб та побажань кінцевих споживачів, що, у свою чергу, зумовлює зростання соціальних стандартів життя.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо розробку методики формування дослідницької компетентності фахівців із маркетингу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вачевський М. В. Промисловий маркетинг. Формування професійних компетенцій у майбутніх маркетологів: підручник / М. В. Вачевський, В. М. Мадзігон, Н. М. Примаченко. – К. : Кондор, 2011. – 486 с.
2. ВУЗы Украины [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступа : <https://ru.osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-87-117-100.html>.
3. Кашлачева Т. С. Европейское качество высшего образования: как мы его понимаем / Т. С. Кашлачева // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 4. – С. 167–177.
4. Китаева Л. А. Передовой зарубежный опыт профессиональной подготовки кадров / Л. А. Китаева, М. Б. Газизов, Б. Л. Журавлев // Вестник Казан.технол. ун-та. – 2012. – №5. – С. 241–248.
5. Котлер Ф. Стратегічний маркетинг для навчальних закладів [пер. з англ.] / Ф. Котлер, К. Фокс. – К. : УАМ, Вид. Хімджест; 2011. – 580 с.
6. Полтавцева Е. С. Сравнительно-педагогический анализ развития европейских систем профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Полтавцева. – Ставрополь, 2004. – 240 с.
7. Чухрай Н. Маркетингові компетентності і проблеми підготовки фахівців з маркетингу / Н. Чухрай // Маркетинг в Україні. – 2009. – № 2. – С. 53–58.
8. Bender В. Integrierte Ingenieur-ausbildung-Praktische Umsetzung an der TU-Berlin / В. Bender // Ingenieur 2000: overinformed – undereducated?: referate des 26. Internationalen Symposiums "Ingenieurpadgogik" 97" / Adolf Melezinek (Hrsg.). – Klagenfurt Lenchturm – Verlag; 1997. – Band 37. – S. 149–154.
9. Indenitrusbildung im Umbuch – Empfehlung des VDI fuer eine zukunftsorientierte Ingenieurqualifikation. – Duesseldorf : VDI, 1995. – 123 S.
10. Longmuss, J. Grundlagen einer Intepgrierten Ingenieurausbildung / J. Longmuss // Ingenieur 2000: overinformed – undereducated: referate des 26. Internationalen Symposiums "Ingenieurpadgogik" 97" / Adolf Melezinek (Hrsg.). – Klagenfurt Lenchturm – Verlag; 1997. – Band 37. – S. 171–176.



Рецензія

на польсько-український науковий щорічник
«Професійна і неперервна освіта» №1/2016, Варшава

На сучасному етапі становлення «суспільства знань» винятково важливого значення набуває орієнтація науково-освітнього простору на забезпечення соціокультурного поступу України, розвиток творчого потенціалу кожного громадянина. Особливо значущими в умовах докорінного реформування вітчизняної освіти стають проблеми: обґрунтування філософських і педагогічно-психологічних контекстів освіти та педагогіки праці; з'ясування механізмів взаємозв'язку глобалізації, ринку праці й освіти; визначення рушійних чинників підготовки вчителів на засадах неперервної освіти, реалізації ідей андрагогіки; ефективного використання в педагогічній практиці економічної освіти інноваційних технологій; усвідомлення педагогами необхідності вивчати та впроваджувати кращі практики професійної і неперервної освіти в Польщі та Україні. Саме ці проблеми стали предметом дослідження науковців із різних регіонів України та Польщі.

У збірнику вміщено звернення до читачів і авторів *Стефана М. Квятковскі*, вітальне слово *Лілії Гриневич* та *Василя Кременя*, а також звіти про шість міжнародних конференцій.

Тематику розвідок першого розділу складають статті, у яких розглядаються актуальні питання філософських концептів психолого-педагогічного аспекту освіти та педагогіки праці, зокрема *Василь Кремень*, аналізуючи сучасні погляди науковців, педагогів стосовно соціальних трансформацій, розкрив сутність поняття «суспільство знань», зацентрував увагу на ролі і значенні науки, знання, освіти, людини в такому соціумі, окреслив перспективні вектори перетворення України на цивілізовану демократичну державу, в якій ураховують інтереси і потреби кожного громадянина; *Александр Тадеуш* розкрив сутність виховання особистості в закладах праці; *Франтішек Шльосек* на основі аналізу численних наукових досліджень розглянув провідні інтереси дослідників із педагогіки праці в контексті цивілізаційно-культурних і суспільно-економічних змін; *Адам Соляк* схарактеризував філософське підґрунтя сучасного професійного консультування; *Беата Якімюк* розкрила особливості освітньо-професійного консультування у вимірі новітніх досягнень аксіології; *Данієл Кукла* відобразив результати наукових рефлексій учених і практиків щодо проблеми виховання шани до праці.

Процеси і механізми, що відбуваються на сучасному ринку праці та в системі освіти під впливом глобалізаційних перетворень, означили тематичні вектори другого розділу збірника, зокрема заступник головного редактора польсько-українського наукового щорічника «Професійна і неперервна освіта» *Нелля Ничкало* на основі ґрунтовного розгляду сучасного стану української професійної освіти запропонувала цінні ідеї досвіду, схарактеризувала нові виклики суспільства знань, пошуки освітян та окреслила перспективні вектори покращення якості підготовки майбутніх працівників; *Здіслав Волк* розглянув проблему етичного кодексу та його ролі в процесах формування культури праці; *Валентина Радкевич* проаналізувала професійну освіту в контексті забезпечення успіху на ринку праці; *Ханна Маркєвічова*, досліджуючи діяльність Йозефа Стемлера, схарактеризувала його внесок у розвиток освіти II Речі Посполитої; *Лариса Лук'янова* на основі глибокого аналізу міграційної ситуації в Європі розкрила сутність і структуру міграції, розглянула теоретико-прикладні аспекти означеного феномену, етносоціальний та етнополітичний характер, виокремила сукупність чинників, що зумовлюють актуальність міграційних процесів в Україні та світі; *Барбара Баран'як* проаналізувала проблеми, пов'язані з розглядом навколишнього середовища і кореляцій означеного питання з педагогікою



праці; **Катерина Станек** визначила соціальні і професійні компетенції працівників соціальних служб з урахуванням вимог ринку праці; **Лідія Лехочка** дослідила дискурс щодо маргіналізації та боротьби з нею з допомогою соціальних послуг.

Третій розділ збірника присвячено вирішенню актуальних проблем фахової підготовки вчителів, професійної педагогіки та андрагогіки, зокрема **Зигмунт Вятровські** проаналізував русійні механізми освіти в сеньйоральному віці; **Мирослава Вовк** схарактеризувала провідні актуалітети підготовки докторів філософії в межах реалізації освітньої програми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» («Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide»), деталізовані метою, конкретними цілями, теоретичними і методологічними аспектами, фокусом програми, можливостями працевлаштування, підходами до навчання і викладання, методами і технологіями, предметними результатами в контексті реформаційних змін у сфері педагогічної освіти й освіти дорослих; **Яцек Севіора** зосередив увагу на осмисленні модельних уявлень сучасного вчителя і запропонував власну модель педагога в контексті *ars atrium education*; **Наталія Авишенюк** схарактеризувала концепцію глобальної освіти як невід'ємного складника професійної підготовки вчителів у США, висвітлила суть глобальної компетентності педагога як суб'єкта міжнародної освітньої дійсності, а також на прикладі діяльності американських ресурсних центрів обґрунтувала практичні аспекти розвитку глобальної компетентності, зокрема дослідницьку діяльність, критичне читання, академічну мобільність, міжнародну діяльність, рефлексію та самооцінювання; **Норберт Пікула, Катерина Білозжит** дослідили особливості процесу застосування методу менторінгу для осіб старшого віку в умовах сучасного ринку праці; **Наталія Бідюк**, осмислюючи проблеми професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у США, визначила провідні чинники її становлення, схарактеризувала професійні функції, ролі, завдання, особистісні характеристики та індивідуальну філософію андрагога, визначила етапи професійної підготовки таких фахівців, деталізовані змістовими, процесуальними особливостями та практичними аспектами; **Олег Падалка** презентував технологію професійно-економічної підготовки вчителів у межах опанування відповідних навчальних курсів, що передбачає засвоєння наукових понять, принципів і закономірностей використання новітніх технологій управління економічною підготовкою учнів, а також використання набутих знань у практичній діяльності, застосування модульної технології; **Роман Гуревич** окреслив роль інноваційних освітніх стратегій у розвитку професійних педагогічних компетенцій майбутніх магістрів – викладачів вищої школи, а також визначив умови підвищення кваліфікації майбутніх викладачів у контексті осмислення змісту і процесу опанування курсу «Активні освітні технології у вищій школі».

Сучасні проблеми професійної та неперервної освіти розглянуто в межах четвертого розділу збірника, зокрема **Наталія Пазюра** означила сутність альтернативної педагогічної освіти в США, схарактеризувала зміст, форми та методи підготовки майбутніх педагогів за альтернативними програмами, виявила основних замовників нетрадиційного засобу здобуття педагогічної професії та проаналізувала вимоги до слухачів таких програм; **Лариса Петренко** обґрунтувала необхідність використання соціально-реконструктивістського підходу, що передбачає перетворення соціальних об'єктів відповідно до нових принципів і з урахуванням вимог сьогодення, визначає принципи його реалізації, навела приклади застосування особистісно-розвивальних технологій навчання та розкрила сутність процедури їх проектування; **Ганна Товканець** аргументовано довела, що стратегія «навчання впродовж життя» слугує потенційним



джерелом і засобом розширення освітніх можливостей у європейських країнах, акцентуючи увагу на життєвих планах людини, окреслила їх впливи на процеси самовизначення особи в різних аспектах життєдіяльності, схарактеризувала інноваційні форми організації навчальної діяльності у рамках виконання довготермінових програм та монотематичних курсів із різних спеціальностей; **Ярослав Міхальські** дослідив освітні контексти Інтернет-джерел і друкованих видань, визначив їхнє значення в освітніх процесах та окреслив особливості використання новітніх технологій і різних прийомів читання в сучасній освіті; **Майя Кадемія** схарактеризувала сутність і потенціали SMART-освіти в контексті глобальних змін; **Ліна Короткова** проаналізувала сучасні підходи до здійснення неперервної освіти в межах освітньо-економічної ситуації регіону; **Ігор Каньковський** презентував авторську методику оцінювання ефективності системи професійної підготовки фахівців, що передбачає використання мотиваційно-цільового, ресурсного, соціально-психологічного та діяльнісно-результативного критеріїв, відповідних показників та індикаторів.

Висвітленню кращих практик професійної і неперервної освіти в Польщі та Україні присвячено матеріали п'ятого розділу збірника, зокрема **Ян Сікора** представив унікальний досвід організації професійної підготовки фахівців у галузі підприємництва в польській системі освіти; **Ольга Матвієнко**, досліджуючи проблему багатомовності в практиці європейських університетів, вказала вектори перспективного становлення освіти в Україні; **Олена Аніщенко** проаналізувала актуальні питання неформальної освіти як елементу реалізації тенденції «навчання впродовж життя» в Україні.

Значені аспекти деталізовано в шостому розділі, зміст якого поєднує контексти професійної та неперервної освіти, зокрема **Себастьян Табол** схарактеризував реформи професійної освіти на території Чехії у 1743–1925 рр.; **Марина Артюшина** та **Ганна Романова** окреслили прогностичні аспекти розвитку профільної середньої освіти за професійними напрямками.

Тематика публікацій сьомого розділу збірника відображає хроніку подій професійної та неперервної освіти, що деталізована рецензіями **Марти Новацької** на книгу «Професійна орієнтація – професійний розвиток у перекроєному розумінні» за науковою редакцією Данієла Кукли і Віолетти Дуди; **Володимира Тименка** – на Національну доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні; **Олександра Алімова** – на підручник «Бізнес підприємництва» І. М. Грищенка.

Зважаючи на оригінальність представлених теоретичних, фундаментальних, порівняльних студій із питань реформування освітньої галузі й оцінювання досвіду професійної підготовки вчителів у Польщі, Америці, розвитку системи неперервної освіти, реалізації тенденції навчання впродовж життя, провідних ідей педагогіки праці, інноваційних технологій викладання навчальних курсів в освітніх установах, практичну і теоретичну значущість матеріалів польсько-українського наукового щорічника «Професійна і неперервна освіта», можемо стверджувати, що це видання є важливим внеском у розвиток професійної освіти України і Польщі й слугуватиме потужним інноваційним науково-освітнім контентом у пошуку ефективної дієвої моделі становлення неперервної професійної освіти в Українській державі, а українсько-польська співпраця – каталізатором реформування вітчизняної освіти та реалізації Концепції нової української школи.

Рецензент:

доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
лабораторії професійної кар'єри
Валерій Федорович Орлов



Рецензія

на польсько-український / українсько-польський науковий щорічник
«Професійна і неперервна освіта» №1/2016, Варшава

Видання польсько-українського / українсько-польського щорічника «Професійна і неперервна освіта» розпочинає новий етап співпраці педагогів Польщі та України. Спільну діяльність польських і українських науковців у вирішенні питань неперервної професійної освіти започатковано наприкінці ХХ століття. У 1998–2015 рр. українською і польською мовами видавався польсько-український / українсько-польський щорічник «Професійна освіта: педагогіка і психологія». У грудні 2006 року укладено Угоду про співробітництво між Академією педагогічних наук України та Польською академією наук, до складу якої входить Комітет педагогічних наук. У жовтні 2005 року відбувся Перший польсько-український / українсько-польський форум у Варшаві та Устроню, а у вересні 2015 року в Києві – VI українсько-польський / польсько-український форум.

Упродовж останніх років активно працює міжнародне наукове товариство «Польща – Україна», очолюване професором, доктором хабілітованим, іноземним членом НАПН України Франтішеком Шльосеком. Науковці Інститутів НАПН України беруть участь у загальнопольських методологічних семінарах, а також літніх наукових школах із проблем педагогіки і психології, організованих Академією спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві.

Науковцями Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської і Національної академії педагогічних наук 2016 року був підготовлений і опублікований перший номер наукового щорічника. До його читачів із вітальним словом звернулися: Стефан М. Квятковські – ректор Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві; Лілія Гриневич – Міністр освіти і науки України; Василь Кремень – президент Національної академії педагогічних наук України. Як зазначає Лілія Гриневич, польсько-український щорічник стане інноваційною освітньою платформою, відкритою до наукового діалогу щодо пошуку оптимальної дієвої моделі подальшого розвитку неперервної професійної освіти в Україні і Польщі, до генерації наукових ідей та міжнародного обміну практичним досвідом освітян обох країн.

У рецензованому збірнику вміщено 34 наукові статті (17 українських і 17 польських авторів), які структуровані у шість розділів.

У першому розділі – «Філософські і педагогічно-психологічні контексти освіти і педагогіки праці» представлені статті, у яких розкриваються такі актуальні проблеми: «суспільство знань» у вимірах сучасних цивілізаційних викликів; виховання в закладі праці – предмет досліджень педагогіки праці у вимірах цивілізаційно-культурних і суспільно-економічних змін; філософські контексти в сучасному професійному консультуванні; аксіологічні виміри освітньо-професійного консультування; рефлексія щодо виховання бажання працювати. Зокрема, Василь Кремень акцентує увагу на тому, що в суспільстві знань неперервна освіта покликана забезпечити підтримку індивідуальних освітніх траєкторій людини, сприяти розвитку її здатності навчатися упродовж життя, що передбачає підготовку особистості до успішної життєдіяльності в особистісному й професійному вимірах в умовах трансформаційних змін.

У другому розділі – «Глобалізація, ринок праці і освіта» проаналізовано такі важливі проблеми: досвід, нові витоки і пошуки української професійної освіти; роль



етичних кодексів у формуванні культури праці; сучасний ринок праці та міграції, їхні причини і наслідки для України; навколишнє середовище як сучасна проблема не лише педагогіки праці; соціальні і професійні компетенції працівників соціальних служб з урахуванням вимог ринку праці; дискурс щодо маргіналізації та боротьба з нею за допомогою соціальних послуг. Вітчизняними науковцями узагальнено, що стратегія України у сфері професійної освіти має виходити з необхідності спільної відповідальності держави, органів місцевого самоврядування, роботодавців, провайдерів освітніх послуг, педагогів і учнів за розвиток професійної освіти та якості підготовки фахівця інноваційного зразка.

У розділі розділі «Проблеми підготовки вчителів, професійної педагогіки і андрагогіки» розглянуто такі проблеми: освіта в сеньйоральному віці; менторінг осіб старшого віку на ринку праці; підготовка педагогічних кадрів для навчання дорослих у США; розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутніх магістрів – викладачів університетів на основі інноваційної діяльності (інноваційний аспект технологій економічної підготовки вчителя); зростання академічної культури в університетській підготовці майбутніх учителів; практичні аспекти глобального розвитку компетенцій учителів у США; модель сучасного вчителя у контексті *arc atium education*. Отже, удосконалення професійної підготовки вчителя для загальноосвітньої і вищої школи, а також для освіти дорослих є досить актуальною проблемою сьогодення і вона має здійснюватися на засадах фундаментальності та інноваційного поступу, враховувати ціннісні вектори на основі культуровідповідності, полікультурності, інтердисциплінарності.

У четвертому розділі «Сучасні проблеми професійної і неперервної освіти» проаналізовано такі проблеми: альтернативна програма неперервної освіти у підготовці вчителів у США; соціально-реконструкціоністський підхід до професійної підготовки фахівців; навчання впродовж життя як розширення освітніх можливостей у європейських країнах; освітні контексти інтернету і запрошення до книгарні; SMART як освіта в контексті глобальних змін; сучасний підхід до професійної неперервної освіти в контексті освітньо-економічної ситуації регіону; оцінювання ефективності системи підготовки фахівців. Доведено, що навчання впродовж життя в європейській освіті спрямоване на врахування індивідуальних та суспільних потреб, розглядається як процес і результат педагогічно організованого духовного, інтелектуального та фізичного розвитку людини і реалізується за допомогою інноваційних форм організації навчальної діяльності.

У п'ятому розділі «Кращі практики професійної і неперервної освіти у Польщі та Україні» наукові статті дозволяють з'ясувати питання професійної підготовки у сфері підприємництва в польській системі освіти, багатомовності в практиці європейських університетів, а також розкривають зміст перспективи щодо неформальної освіти як елемента навчання впродовж життя в Україні.

У шостому розділі «Щодо контекстів професійної і неперервної освіти. Огляд досліджень» проаналізовано реформи освіти, зокрема професійної освіти на території Чехії в 1743–1925 роках, а також прогностичний аспект профільної середньої освіти за професійними напрямками.

В окремому розділі презентована «Хроніка подій у професійній і неперервній освіті», де подано рецензії на нові видання, зокрема на книгу «Професійна орієнтація – професійний розвиток у перекроєному розумінні» за науковою редакцією Данієла Кукли і Віолети Дуди (вид. ДІФІН, Варшава, 2016); на Національну доповідь про



стан і перспективи розвитку освіти в Україні; на підручник «Бізнес підприємництва» І. М. Грищенка, проф., д-ра економічних наук, дійсного члена НАПН України. Тут також представлені звіти про міжнародні науково-практичні конференції, проведені у 2015–2016 роках в Україні і Польщі. Зокрема, охарактеризована ефективність проведених заходів, серед яких: I Загальнопольська наукова конференція «Персоналізм людської праці – сучасні конотації», Варшава, 24 жовтня 2016 року; IV Міжнародна наукова конференція «Профорієнтація в процесі транзиції освіти на ринку праці», Незнаніце/ Ченстохова, 19–20 травня 2015 року; V Наукова конференція з циклу Освіта і праця «Соціальне підприємство. Соціальне підприємство», Варшава, 28 жовтня 2016 року; Міжнародні Дні освіти дорослих у Запорізькій області, Запоріжжя, 6–8 жовтня 2016 року; I Міжнародну науково-практичну конференцію «Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства», Київ, 1–2 грудня 2016 року; XIV Міжнародні мистецько-педагогічні читання пам'яті професора Оксани Рудницької «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії», Київ, 1–2 грудня 2016 року.

Отже, таке цілісне видання щодо проблем професійної і неперервної освіти, яке презентує кращий теоретичний і практичний досвід, враховує сучасні тенденції розвитку суспільства, є актуальним для науковців і педагогічних працівників як України, так і Польщі.

Рецензент:

*доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з наукової роботи
Інституту педагогічної освіти і освіти
дорослих НАПН України
Лідія Олексіївна Холмич*



**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ
(ОБНОВЛЕНІ ВІДПОВІДНО ДО МІЖНАРОДНИХ ВИМОГ)**

Проблематика статей журналу охоплює: теоретико-методологічні засади порівняльної педагогіки, сучасні стратегії і тенденції розвитку освіти, вирішення соціально-педагогічних проблем розвитку освітніх систем у **ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ**.

Усі, хто бажає здійснити публікацію в журналі «Порівняльна професійна педагогіка», просимо подавати матеріали до **20 лютого/20 травня/1 вересня/20 листопада**.

Для публікації статті просимо надсилати:

- відомості про автора (ПІБ, місце роботи (назва і адреса), науковий ступінь, вчене звання, адреса для листування, електронна пошта; для аспірантів – ПІБ, місце навчання (назва і адреса), адреса для листування, електронна пошта);
- електронний варіант наукової статті.

ВАЖЛИВО!

Публікації в журналі «Порівняльна професійна педагогіка» здійснюються **АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ** (за бажанням автора публікуємо також україномовний варіант статті). Обсяг статті – **8–12** сторінок. Можна замовити переклад Вашої статті англійською мовою.

СТАТТІ, ЯКІ ПЕРЕКЛАДЕНІ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ (НА ЗРАЗОК GOOGLE TRANSLATE), НЕВІДКОРИГОВАНІ, АБО НЕ ВІДПОВІДАЮТЬ ЧИННИМ ВИМОГАМ, ДО ДРУКУ НЕ ПРИЙМАЮТЬСЯ І НЕ ПОВЕРТАЮТЬСЯ!

Технічні характеристики: Microsoft Word, шрифт – Times New Roman; інтервал – 1,5; кегль – 14; відступ абзацу – 1,25 см; поля: ліворуч – 2,5 см; праворуч – 1,5 см; зверху – 2,5 см; знизу – 2,5 см.

Обов'язкові складники статті:

- **АНОТАЦІЯ / ABSTRACT** (обсягом **1800** друкованих знаків);
- **КЛЮЧОВІ СЛОВА / KEYWORDS** (не менше 8);
- **ВСТУП / INTRODUCTION** (постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями);
- **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ / THE AIM OF THE STUDY**;
- **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS** (джерела, на які автор посилається в теоретичній основі дослідження, повинні бути представлені в **ЛІТЕРАТУРІ**; обов'язково вказати методи дослідження);
- **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ / RESULTS** (виклад основного матеріалу повинен бути чітким, інформативним і демонструвати власні результати дослідження авторів);
- **ВИСНОВКИ / CONCLUSIONS** (у висновках також слід вказати *перспективи подальших досліджень*);
- **ЛІТЕРАТУРА / REFERENCES** (не менше 10 джерел).

Вимоги до оформлення літератури в англійській мові викладені наприкінці інформаційного листа і повинні відповідати міжнародному стилю Американської психологічної асоціації (APA).



При оформленні бібліографічних посилань в україномовній статті слід дотримуватися «ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання», що набрав чинності 01.07.2016.

Зверніть увагу, що статті англійською мовою мають цифровий ідентифікатор DOI, який надається кожній статті редколегією журналу. Що стосується україномовних статей, автори повинні самостійно вказати УДК.

СТАТТІ ПРОХОДЯТЬ ПЕРЕВІРКУ В МІЖНАРОДНІЙ СИСТЕМІ АНТИПЛАГІАТ.

ЗА ДОСТОВІРНІСТЬ ВИКЛАДЕНИХ ФАКТІВ, ЦИТАТ І ПОСИЛАНЬ НЕСУТЬ ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ АВТОРИ.

Аспіранти подають статті з **рецензією наукового керівника**; автори без наукових ступенів – із рецензією доктора або кандидата наук із відповідної спеціальності. Наукові праці докторів наук друкуються в журналі безкоштовно.

Оплата за статтю здійснюється після повідомлення редколегії про відповідність статті вимогам та дозволу до друку. Вартість публікації однієї сторінки – 60 грн.

Статті та відомості про автора надсилати на електронну скриньку
comprofped@gmail.com

За додатковою інформацією просимо звертатися до технічного секретаря Комочкової Ольги Олександрівни (моб. 0967233360).



Приклад оформлення англomовної статті (скорочено)

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).

Keywords: *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).

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.

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.

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...

Perspectives for further studies...

REFERENCES

1. Barca-Lozano, A. *et al.* (2012). School Motivation and Performance: Impact of Academic Goals, Learning Strategies and Self-Efficacy. *Annals of Psychology*, 28, 3, 848–859.
2. Carretero, M. (2009). *Constructivism and Education*. Buenos Aires: Paidós.
3. Espí, M., & Azurmendi, M. (1996). Motivation, Attitudes and Learning of Spanish as a Foreign Language. *Journal RESLA*, 11, 63–76.



Приклад оформлення україномовної статті (скорочено)

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 свідомі 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.

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 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.) [5].

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].

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.

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. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні / О. П. Мещанінов. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
4. Memorial University [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.mun.ca/folklore/about/>.
5. The Folklore Society (FLS) [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.folklore-society.com/aboutus/index.asp>.
6. The Harvard University [Electronic resource]. – Mode of access : http://web.me.com/folkmyth/Folk_%26_Myth/Courses.html.



**Приклади оформлення посилань та списку літератури
в англomовній статті згідно з вимогами міжнародного стилю
Американської психологічної асоціації (APA Style)**

APA стиль передбачає використання посилань у тексті роботи щоразу, коли ви цитуєте джерело, будь то парафраз, цитата всередині рядка чи блокова цитата.

Внутрішньотекстове посилання містить інформацію про: автора праці (редактора/укладача/назву цитованого джерела, якщо автор відсутній), що цитується, рік видання та сторінковий інтервал (номери сторінок, із яких взято цитату). Сторінковий інтервал дозволяється не вказувати, якщо ви не цитуєте, а висловлюєте якусь ідею чи посилаєтесь на роботу в цілому.

Парафраз. Не береться в лапки. Прізвище(а) автора(ів) може з'явитися:

- 1) безпосередньо в реченні, тоді після нього в круглих дужках зазначається рік видання;
- 2) у дужках після парафраза разом із роком видання (через кому).

Наприклад:

The publishing process consists of several stages of editing (Tymoshyk, 2004).

У редакційно-видавничому процесі існує кілька етапів редагування (Тимошик, 2004).

According to M. Tymoshyk (2004), the publishing process consists of several stages of editing.

За Тимошиком (2004), у редакційно-видавничому процесі існує кілька етапів редагування.

Обидва посилання вказують на те, що інформація, яка міститься в реченні, може бути розташована у праці Тимошика, виданій 2004 року.

Більш розгорнута інформація про згадане джерело буде міститися у списку використаних джерел.

Цитата всередині рядка. Береться в лапки. Прізвище(а) автора(ів) може з'явитися:

- 1) безпосередньо в реченні, тоді після нього в круглих дужках зазначається рік видання, а після цитати в круглих дужках зазначається сторінковий інтервал;
- 2) у дужках після цитати разом із роком видання та сторінковим інтервалом (через кому).

Наприклад:

W. Wordsworth (2006) claimed that poetry was "the spontaneous overflow of powerful feelings" (p. 263).

Вордсворт (2006) заявив, що романтична поезія була відзначена як «спонтанний перелив сильних почуттів» (с. 263).

Poetry is "the spontaneous overflow of powerful feelings" (Wordsworth, 2006, p. 263).

Романтична поезія характеризується «спонтанним переливом сильних почуттів» (Вордсворт, 2006, с. 263).

Обидва посилання вказують на те, що інформація, яка міститься в реченні, розташована на сторінці 263 твору 2006 року, автором якого є Вордсворт. Більш розгорнуту інформацію про згадане джерело можна отримати зі списку використаних джерел.



Блокова цитата (складається із трьох і більше рядків). Подається в тексті з нового рядка з абзацним відступом для всієї цитати, не береться в лапки. Міжрядковий інтервал – подвійний. Після тексту цитати ставиться крапка і вказується вихідне джерело в дужках.

Наприклад:

In publishing, the concept of editing is primarily used to refer to types of work directly related to the activities of the press. Modern editing is associated with sociocultural professional activities aimed at analyzing and improving linguistic works during their preparation for reproduction by means of printing, or broadcast (Khoniu, 2006, p. 45).

У галузі видавничої справи поняття «редагування» насамперед використовується для позначення видів роботи, безпосередньо пов'язаних із діяльністю органів друку. Сучасне редагування належить до сфери суспільно-культурної професійної діяльності, що спрямована на аналіз і вдосконалення мовних творів під час їхньої підготовки до відтворення засобами поліграфії, або до трансляції (Хоню, 2006, с. 45).

Посилання на роботу кількох авторів (редакторів/укладачів)

Внутрішньотекстове посилання на роботу кількох авторів залежить від їх кількості:

1) 2–5 авторів. У внутрішньотекстовому посиланні необхідно перерахувати прізвища всіх авторів (через кому). Перед останнім автором пишеться знак «&», якщо автори перераховуються в дужках, або слово «та», якщо автори перераховуються в реченні, а рік видання та сторінковий інтервал у дужках.

Наприклад:

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993) *або* (Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993, p. 199)

Research findings by L. Boiko, S. Hrechka & N. Pavliuk (2010) prove ...

Результати дослідження Бойко, Гречки, та Павлюка (2010) підтверджують ...

або

L. Boiko, S. Hrechka & N. Pavliuk (2010) state, “Biology is a system of sciences...” (p. 5).

Л. Бойко, С. Гречка та Н. Поліщук (2010) стверджують: «Біологія – це система наук...» (с. 5).

2) 6 авторів і більше. У внутрішньотекстовому посиланні необхідно вказати прізвище першого автора і слово «та ін.».

(Jones et al., 1998) *або* (Jones et al., 1998, p. 7)

(Boiko et al., 2005) *або* (Boiko et al., 2005, p. 10)

Research findings by O. Velychko et al. (2014) prove ...

Результати дослідження О. Величко та ін. (2014) підтверджують ...

або

O. Velychko et al. (2014) indicate, “Biology is a system of sciences ...” (p. 10).

О. Величко та ін. (2005) стверджують: «Біологія – це система наук...» (с. 10).

Посилання на декілька робіт різних авторів (одночасно)

Якщо парафраз стосується кількох робіт різних авторів, тоді після парафразу необхідно вказати прізвище автора однієї книги і рік видання, після знаку «;» вказати прізвище автора другої книги і рік видання.



Наприклад:

Many researchers consider literary editing to be one of the most important stages of text processing (Feller, 2004; Rizun, 2002).

Чимало дослідників вважають літературне редагування одним із найважливіших етапів обробки тексту (Феллер, 2004; Різун, 2002).

Посилання на роботу невідомого автора

Якщо автора (редактора/укладача) праці встановити неможливо, слід процитувати джерело за його назвою або використати перші два слова в дужках. Назви книг і доповідей слід указати курсивом або підкреслити; назви статей, розділів і веб-сторінок узяти в лапки.

Наприклад:

A similar study was done of students learning to format research papers (“Using APA”, 2001).

Аналогічне опитування було проведено серед студентів, які вивчають формат наукових праць («Using APA», 2001).

Якщо автором виступає організація або державна установа, слід указати назву цієї організації або взяти її у дужки, коли цитують уперше.

Наприклад:

According to the American Psychological Association (2000), ...

Згідно з вимогами Американської психологічної асоціації (2000), ...

Посилання на декілька робіт різних авторів з однаковими прізвищами

Якщо два або більше авторів мають однакові прізвища, у внутрішньотекстовому посиланні необхідно вказати також перші ініціали (або навіть повне ім'я, якщо різні автори мають однакові ініціали).

Наприклад:

There are different opinions on the effects of cloning (R. Miller, 2012; A. Miller, 2014).

Існують різні думки щодо наслідків клонування (Р. Міллер, 12; А. Міллер, 46).

While some medical ethicists argue that cloning will lead to ... (R. Miller, 2012), others point out that the benefits of medical researches deny such reasoning (A. Miller, 2014).

Хоча деякі медичні фахівці з етики стверджують, що клонування призведе до дизайнерських дітей (Р. Міллер, 2012), інші відзначають, що переваги медичних досліджень перевершують це міркування (А. Міллер, 2014).

Упорядкування списку використаних джерел

Список використаних джерел подається після основного тексту статті і повинен містити інформацію, необхідну для того, щоб знайти й отримати будь-яке процитоване джерело. Кожне процитоване в роботі джерело повинно з'явитися у списку використаних джерел. Відповідно, кожен запис у списку використаних джерел повинен бути згаданим у тексті роботи.

Цитований матеріал подається в алфавітному порядку за прізвищем автора (редактора/укладача, якщо немає автора). Якщо матеріал не має автора, його необхідно розподілити за першою літерою його назви.



Якщо в бібліографічному описі зазначено кілька робіт одного й того ж автора, редактора або упорядника, тоді записи розташовуються за роками видання в порядку зростання.

Правила бібліографічного опису для списку використаних джерел

Якщо в публікації зазначено не більше семи авторів (редакторів/укладачів, якщо книга без автора), то в посиланні необхідно вказати усіх авторів.

Якщо в публікації зазначено вісім та більше авторів (редакторів/укладачів), у посиланні необхідно перерахувати імена перших шести авторів, а потім вставити три крапки (...) та додати ім'я останнього автора.

Назви книг, журналів зазначаються без скорочень.

1. Книга: 1–7 авторів

Прізвище¹, Ініціали¹, Прізвище², Ініціали², Прізвище³, Ініціали³, Прізвище⁴, Ініціали⁴, Прізвище⁵, Ініціали⁵, Прізвище⁶, Ініціали⁶, & Прізвище⁷, Ініціали⁷. (Рік).
Назва книги: Підназва (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Bragg, S. M. (2010). *Wiley revenue recognition: Rules and scenarios* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Тymoshuk, M. V. (2004). *Vydavnycha sprava ta redahuvannia*. Kyiv: In Yure.

Hubbard, R. G., Koehn, M. F., Omstein, S. I., Audenrode, M. V., & Royer, J. (2010). *The mutual fund industry: Competition and investor welfare*. New York, NY: Columbia University Press.

2. Книга: 8 і більше авторів

Прізвище¹, Ініціали¹, Прізвище², Ініціали², Прізвище³, Ініціали³, Прізвище⁴, Ініціали⁴, Прізвище⁵, Ініціали⁵, Прізвище⁶, Ініціали⁶ ... Прізвище останнього автора, Ініціали. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Zinn, H., Konopacki, M., Buhle, P., Watkins, J. E., Mills, S., Mullins, J. W. ... Komisar, R. (2008). *A people's history of American empire: A graphic adaptation*. New York, NY: Metropolitan Books.

Prusova, V. H., Prykhach, O. S., Dovhan, K. L., Ostapenko, H. H., Boiko, S. O., Polishchuk, O. O. ... Bondar, H. R. (2004). *Matematyka*. Kyiv: Osvita.

3. Книга за редакцією

Прізвище редактора, Ініціали. (Ред.). (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

McNamara, R. H. (Ed.). (2008). *Homelessness in America*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Ophir, A., Givoni, M., & Hanafi, S. (Eds.). (2009). *The power of inclusive exclusion*. New York, NY: Zone.

Fihol, N. (Red.). (2009). *Ukrainska mova*. Kyiv: NTUU "KPI".

Prusova, V. H., Prykhach, O. S., Dovhan, K. L., Ostapenko, H. H., Boiko, S. O., Polishchuk, O. O. ... Bondar, H. R. (Red.). (2004). *Matematyka*. Kyiv: Osvita.



4. Книга: автор-організація

Назва організації. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). (Номер звіту (якщо це доречно)). Місце видання: Видавництво.

Peace Corps. (2006). *A life inspired*. Washington, DC: Author.

Institut svitovoi ekonomiky ta mizhnarodnykh vidnosyn. (2012). *Derzhava v ekonomitsi Yaponii*. Kyiv: Nauka.

5. Книга без автора

Назва книги: Підназва. (Рік). (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Twenty-four hours a day. (2010). Miami, FL: BN Publishing.

Ukrainska mova. (2009). Kyiv: NTUU "KPI".

6. Частина книги

Прізвище автора глави, Ініціали. (Рік). Назва глави: Підназва. В Ініціали Прізвище редактора або укладача (відповідальність скорочено), *Назва книги: Підназва* (номер видання). (сторінковий інтервал). Місце видання: Видавництво.

Grosman, D. (2009). Writing in the dark. In T. Morrison (Ed.), *Burn this book* (pp. 22–32). New York, NY: HarperCollins Publishers.

Farrell, S. E. (2009). Art. In D. Simmons (Ed.), *New critical essays on Kurt Vonnegut* (p. 91). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Balashova, Ye. (2014). Stratehichni doslidzhennia. V A. Sukhorukov (Red.), *Priorytety investytsiinoho zabezpechennia* (2-he vyd.). (S. 5–9). Kyiv: Naukova dumka.

7. Багатотомні видання

Прізвище автора багатотомної праці, Ініціали, & Прізвище редактора, Ініціали (Ред.). (Рік). *Назва багатотомної праці: Підназва* (номер видання). (Діапазон томів). Місце видання: Видавництво.

Milton, J. (1847). *The prose works of John Milton* (Vol. 1–2). Philadelphia, PA: John W. Moore.

Oliinyk, B., & Shevchuk, S. (Red.). (2006). *Vybrani tvory* (T. 1–2). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia.

8. Багатотомне видання (окремий том)

Прізвище автора тому, Ініціали. (Рік). Назва тому: Підназва. В Ініціали Прізвище редактора (Ред.), *Назва багатотомної праці: Підназва* (номер видання). (Номер тому, сторінковий інтервал). Місце видання: Видавництво.

Niehuis, S. (2008). Dating. In J. T. Sears (Ed.), *The Greenwood encyclopedia of love* (Vol. 6, pp. 57–60). Westport, CT: Greenwood.

Oliinyk, B. (2006). *Pereklady. Publitsystyka*. V. D. Pavlychko (Red.), *Vybrani tvory* (T. 2, S. 60–61). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia.

9. Автореферат або дисертація

Прізвище, Ініціали. (Рік). *Назва роботи: Підназва*. (Тип роботи з вказівкою наукового ступеня автора). Університет, у якому захищено дисертацію, Місто.

Mylott, E. (2009). *To flatten her sphere to a circle, mount it and take to the road: The bicycle*. (Master's thesis). University at Albany, State University of New York, Albany.



Salenko, O. (2001). *Naukovi osnovy vysokoefektyvnoho hidro rizannia*. (Dys. kand. tekhn. nauk). Natsionalnyi tekhnichniy universytet Ukrainy "Kyivskiy Politekhnichniy Instytut", Kyiv.

Zaitseva, I. (2001). *Rozvytok estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy teatralnoho mystetstva*. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Tsentralnyi instytut pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. Kyiv.

10. Матеріали конференцій

Прізвище, Ініціали. (Рік). *Назва виступу*, Відомості про конференцію. Місце видання: Видавництво.

Josang, A., Maseng, T., & Knapskog, S. J. (Eds.). (2009). *Identity and privacy in the Internet age, 14th Nordic conference on secure IT systems, NordSec 2009*. Heidelberg, Germany: Springer Berlin.

Polishchuk, O. (Red.). (2008). *Inzheneriia prohramnoho zabezpechennia*, Materialy konferentsii molodykh vchenykh. Kyiv: Nauka.

11. Закони, статuti, накази

Назва закону, статуту або наказу. Номер закону § Номер розділу номер статті. (Рік затвердження).

Serve America Act. 42 U.S.C. § 12501et seq. (2009).

Pro Natsionalnu politsiu. № 580-VIII § rozd. II st. 6. (2015).

12. Урядові публікації

Назва офіційного органу. (Рік). Назва урядового документа: Підзаголовок. Місце публікації: Видавець.

U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation. (2009). *The FBI story*. Washington, DC: GPO.

13. Патент

Прізвище винахідника, Ініціали. (Рік публікації). Номер патенту (вказати країну). Місце видання: Патентне відомство.

Le Van Meautte, V. (2003). U.S. Patent No 6,601,955. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Matsko, H. (1999). Patent Ukrainy 26933. Kyiv: Derzhavne patentne vidomstvo Ukrainy.

14. Стаття з журналу

Прізвище, Ініціали. (Рік). Назва статті: Підназва. *Назва журналу*, Номер журналу, Сторінковий інтервал.

Rowe, I.L., & Carson, N.E. (1981). *Medical manpower in Victoria* (4). East Bentleigh (AU): Monash University, Department of Community Practice.

Roik, M. (2014). Suchasnyi stan reiestratsii predstavnykiv rodu Salix. *Bioenerhetyka*, 1 (5), 21–23.



15. Стаття з газети

Прізвище, Ініціали. (Дата випуску). Назва статті: Підназва. *Назва газети*, сторінковий інтервал.

Itzkoff, D. (2010, March 31). A touch for funny bones and earlobes. *New York Times*, p. C1.

Ali, A. H. (2010, April 27). "South Park" and the informal Fatwa. *Wall Street Journal*, p. A17.

Lykhovyd, I. (2016, Sichen 15). *Medychnyi proryv*. Den, s. 2.

16. Електронні ресурси

БО документа*. Взято з <http://> або DOI:

*за прикладами, наведеними вище (книги, журналу, газети і т.д., але без відомостей про місце видання і видавництво)

Ingwersen, P. (1992). *Information retrieval interaction*. Retrieved from <http://www.db.dk/pi/iri>.

Musés, C. A. (Ed.). (1961). *Esoteric teachings of the Tibetan Tantra*. Retrieved from <http://www.sacred-texts.com>.

Hsueh, C. (2010). Weblog-based electronic portfolios. *Educational Technology Research*, 58(2), 11-27. doi:10.1007/s11423-008-9098-1.

Itzkoff, D. (2010, March 31). A touch for funny bones and earlobes. *New York Times*, p. C1. Retrieved from www.nytimes.com.

Dakhno, I. (2014). *Pravo intelektualnoi vlasnosti*. Kyiv: TsUL. Vziato z http://culonline.com.ua/full/959-pravo-intelect-vlasn_dahnopdf.html.

Детальніше: **Міжнародні правила цитування та посилання в наукових роботах** : методичні рекомендації / автори-укладачі: О. Боженко, Ю. Корян, М. Федорець ; редколегія: В. С. Пашкова, О. В. Воскобойнікова-Гузева, Я. Є. Сошинська, О. М. Бруй ; Науково-технічна бібліотека ім. Г. І. Денисенка Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ; Українська бібліотечна асоціація. – Київ : УБА, 2016. – Електрон. вид. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). – 117 с. – ISBN 978-966-97569-2-3.

ЗВЕРНІТЬ УВАГУ!

В англomовній статті українські джерела подаються транслітеровано без перекладу. Відповідні зразки пропонуються у прикладах оформлення посилань та списку літератури в англomовній статті згідно з вимогами міжнародного стилю Американської психологічної асоціації (APA Style), представлених вище.

З чинними правилами впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею можна ознайомитися на сайті

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF>.