

Олена Ярошинська, Тетяна Осадченко

**УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ
МОДЕЛЕЙ ЕМПІРИЧНОГО НАВЧАННЯ**

У статті досліджено теоретичні аспекти організації моделей емпіричного навчання, що представлені у зарубіжній літературі. Здійснено аналіз циклів навчання за моделлю Л. Джоуплін, Д. Колба та К. Мелландера. Вивчено можливості їх застосування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Репрезентовано розроблений технологічний алгоритм використання циклу навчання Д. Колби у підготовці майбутніх учителів початкової школи до створення здоров'язбережувального середовища.

Розроблено і впроваджено вищезазначені цикли емпіричного навчання у підготовці майбутніх учителів до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи. Представлено досвід їх використання у процесі викладання навчальних дисциплін «Методика навчання основам здоров'я», «Фізична культура з методикою навчання» та організації роботи за міждисциплінарним курсом «Основи створення здоров'язбережувального середовища початкової школи» для майбутніх учителів початкової ланки освіти.

***Ключові слова:** емпіричне навчання, цикли навчання Л. Джоуплін, Д. Колба та К. Мелландера, підготовка майбутніх учителів початкової школи.*

Елена Ярошинская, Татьяна Осадченко

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ К СОЗДАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДЕЛЕЙ
ЭМПИРИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье исследованы теоретические аспекты организации моделей эмпирического обучения, которые репрезентированы в зарубежной литературе. Представлен анализ циклов обучения за моделью Л. Джоуплин, Д. Колба и К. Мелландера. Изучены возможности их применения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Представлен разработанный технологический алгоритм использования цикла обучения Д. Колбы в подготовке будущих учителей начальной школы к созданию здоровьесберегательной среды.

Разработаны и внедрены вышеуказанные циклы эмпирического обучения в подготовке будущих учителей к созданию

здоров'єсберегальної середовища початкової школи. Представлені результати їх використання в процесі викладання навчальних дисциплін «Методика навчання основам здоров'я», «Фізична культура з методикою навчання» та організації роботи по вивченню міждисциплінарного курсу «Основи створення здоров'єсберегальної середовища початкової школи» для майбутніх учителів початкового рівня освіти.

Ключові слова: емпіричне навчання, цикли навчання Л. Дьюї, Д. Колба та К. Мелландера, підготовка майбутніх учителів початкової школи.

Постановка проблеми. Процес реформування української системи освіти, що спрямований на адаптацію до європейського освітнього простору, зумовлює трансформаційні процеси в системі вищої професійної школи. Відповідно до зміни кваліфікаційних характеристик, пріоритетів майбутньої професійної діяльності відбувається оновлення освітніх парадигм, проектується новий зміст, підходи та технології підготовки фахівців.

Водночас, система освіти є найбільш важливою структурою, яка закладає основи здоров'язбережувального способу життя особистості, тим самим, сприяє зміцненню духовного, фізичного та соціального благополуччя підрастаючого покоління, відповідно, здоров'я нації в цілому. Очевидно є потреба у реформуванні системи професійної педагогічної освіти з метою підготовки майбутнього учителя до практичного втілення ідеї здоров'язбереження нації на усіх етапах освітньої діяльності.

Вважаємо, що підґрунтям удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи варто обрати технологічні засади емпіричного навчання, адже теорія емпіричного навчання визначає освітній цикл як процес за допомогою якого знання створюються шляхом комбінації розуміння інформації та трансформації досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В основу обґрунтування теорії емпіричного навчання (*experiential learning*) (від. англ. *experience* – досвід, переживання, емпіричне переживання) покладено наукові ідеї Дж. Дьюї, Ж. Піаже, К. Роджерса, П. Фрейре, К. Юнга та ін. У зарубіжній психології моделі стилів навчання репрезентували: П. Бернхард, К. Ітін,

Л. Джоуплін, Д. Колб, К. Мелландер, Дж. Пфайффер і Дж. Джонс та ін. Обґрунтовані ними цикли навчання представлено як конструктивні моделі поводження дорослої особистості у освітньому процесі.

У вітчизняній науковій літературі емпіричне навчання стало предметом наукового пошуку та основою подальших наукових розробок удосконалення освітнього процесу осіб різних вікових груп у дослідженнях: Ю. Дегтярьової, М. Дернової, С. Ковальової, О. Лютко, С. Михальченко, О. Пометун, О. Тарнопольського та ін.

Проте, поза увагою дослідників залишаються питання використання теорії навчання «через досвід» у підготовці майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, зокрема до реалізації ідеї здоров'язбереження на основі педагогічного дизайну.

Мета статті полягає у долідженні теоретичних аспектів організації моделей емпіричного навчання, що представлені у зарубіжній літературі, та розробленні й впровадженні їх циклів у підготовці майбутніх учителів до створення здоров'язберезувального середовища початкової школи.

Виклад основного матеріалу. П. Бернارد, аналізуючи сутність та особливості емпіричного навчання, виокремлює його основні характеристики: 1. Дія: студент – це не пасивний предмет, а активний учасник; залучений до фізичного руху, а не просто сидіння. 2. Рефлексія: навчання відбувається тільки після реакції на дію. 3. Феноменологічний атрибут: об'єкти або ситуації описуються без присвоєння значень або тлумачень; студент повинен сам визначити те, що відбувається; точка зору викладача не повинна автоматично нав'язуватися. 4. Суб'єктивний людський досвід: погляд на світ з точки зору у студента, а не викладача. 5. Людський досвід в якості джерела навчання: емпіричне навчання – це спроба використати людський досвід в рамках навчального процесу [Burnard, 1989].

З метою деталізації сутності систем емпіричного навчання проаналізуємо його моделі (стилі, цикли), що представлені у зарубіжній літературі.

Найбільш відомими в теорії емпіричного навчання є стилі навчання, виокремлені Д. Колбою. Вони ґрунтуються на 4-етапному навчальному циклі, який має взаємозалежні стадії: конкретний досвід; мислительні спостереження (рефлексію); абстрактну концептуалізацію; активне експериментування [Kolb, 1984].

Запропонована модель представлена як спосіб розуміння різних стилів навчання, а також пояснення циклу емпіричного навчання, що застосовується для всіх. Тобто, навчання може відбуватися за одним із чотирьох способів: 1) на основі досвіду; 2) за допомогою спостереження і рефлексії; 3) за допомогою абстрактної концептуалізації; 4) на основі активного експериментування та надання переваги одному з них або на основі їх оптимального поєднання. Отже, Д. Колб зображує процес емпіричного навчання як завершений цикл освітньої діяльності або спіраль, де студент проходить всі етапи – виконання практичного завдання, рефлексію, мислення й дію. Вибір стилю навчання залежить від індивідуальних особливостей студентів.

Дослідниця О. Лютко конкретизує можливості реалізації моделі навчання «через досвід» Д. Колба у вітчизняній педагогічній практиці: навчання розпочинається з актуалізації конкретного досвіду (професійного, життєвого) або його набуття за допомогою спеціально організованої взаємодії безпосередньо в ході освітньої діяльності (наприклад, застосувавши кейс-метод). Надзвичайно ефективним є негативний досвід, тобто, коли щось не вийшло. У цей момент розпочинається критичне осмислення, рефлексія отриманого (чи наявного в них) досвіду, обговорення спостережень, пов'язаних із процесом його набуття. Основні запитання, що обговорюються на цьому етапі: «Що ми робили?», «Як ми це робили?», «Що планували і чого реально досягли?». Результатом рефлексії повинна стати концепція (теорія), яка пояснила б те, що відбулося та передбачала б рекомендації, яких варто дотримуватися в майбутньому. Саме цей етап може містити інформаційний блок (міні-лекцію). Після цього концепцію потрібно випробувати, необхідна

практика. Найчастіше така перевірка призводить до набуття нового конкретного досвіду, що стає початком нового циклу навчання. Тобто, варто заздалегідь обміркувати: яку вправу зробити проблемною, якими запитаннями підсилити рефлексію, якими запитаннями «підвести» слухачів до створення концепції (теорії) та як організувати практику? [Лютко, 2015: с.82].

О. Пометун узагальнено рекомендації щодо організації стадій циклу такого навчання в системі загальноосвітньої школи [Пометун, 2009]. На основі них визначено технологічні основи використання циклу навчання Д. Колби у підготовці майбутніх учителів початкової школи до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи. Детально зміст та результат взаємодії представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Технологічний алгоритм використання циклу навчання Д. Колби у підготовці майбутніх учителів початкової школи до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи

| Стадія емпіричного навчання | Зміст освітньої взаємодії | Результат |
|---------------------------------------|---|---|
| Конкретний досвід | Студенту пропонується для виконання завдання, яке передбачає здійснення певної дії, що є метою навчання (не залежно від того, чи достатні його навички для її виконання на даний момент) | Розуміння необхідності подальшого навчання (якщо виконання дії не вдалося, проте це лише стимулює подальшу активність) або висновок про те, що студент здатний до такої діяльності (у цьому випадку подальші кроки не потрібні) |
| Мислительні спостереження (рефлексія) | Аналіз плюсів та мінусів отриманого досвіду. Спільне узагальнення про те, що було зроблено вдало, а що можна було б зробити краще або по-іншому. Здійснення пошуку того нового, з чим варто попрацювати в межах навчальної теми (курсу) | Підготовленість до необхідності змін та навчання. Спрямованість подальшої взаємодії в межах поставлених завдань. |
| Абстрактна концептуалізація (теорія) | Отримання теоретичних знань про те, як діяти правильно і як використовувати отримані знання на практиці. Організація активної суб'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії. | Результати взаємодії на цьому етапі відображаються у вигляді висновків, зроблених студентами завдяки активній взаємодії. Отримано правильні алгоритми дій на майбутнє. |
| Активне експериментування | Відпрацювання теорії, перетворення знань в навички | Повністю або частково відпрацьовані й закріплені |

| | | |
|------------|--|--|
| (практика) | й уміння. Виконання завдань на застосування знань на практиці. Коригування дій студентів викладачем. | необхідні навички, що забезпечують створення здоров'язбережувального середовища. |
|------------|--|--|

Сучасні науковці та викладачі-практики вважають модель навчання Д. Колба перспективною формою навчання і визначають її переваги: по-перше, можливість залучити фахівця в процес осмислення (рефлексії) його власних цілей і цінностей; розвивати здатність інтерпретувати зміст відповідно до запитів свого професійного розвитку; актуалізувати можливості педагога; перейти від практико-трансляційної діяльності до практико-перетворювальної; по-друге, надати можливість тим, хто навчається негайно покращувати результати своєї діяльності.

С. Михальченко на основі експериментальних досліджень робить висновок, що для реалізації першого етапу циклу Д. Колба необхідно використовувати методи і прийоми навчання, які сприяють розвитку пізнавально-когнітивної сфери; для реалізації першого і четвертого етапів циклу використовувати методи і прийоми навчання, що сприяють розширенню і усвідомлення емоційно-чуттєвого досвіду; на четвертому етапі – вправи, модельовані та проєктовані ситуації повинні бути наближені до контексту соціальної або професійної діяльності; викладач повинен володіти необхідними методами, прийомами, технологіями навчання і теоретичним матеріалом за темою [Михальченко, 2014].

Отже, експериментальне навчання за моделлю Д. Колба підтверджує важливість досвіду діяльності майбутніх педагогів, тому їх підготовку необхідно будувати через проходження всього процесу шляхом структурування і впорядкування навчального циклу. Важливо систематично проходити кожен цикл, забезпечувати ефективні зв'язки на кожному етапі, необхідно не тільки створити умови для отримання нових знань й досвіду, але й викликати у студентів інтерес до їх аналізу, формулювати загальні висновки та планувати їх застосування й перевірку у своїй діяльності,

здійснювати підбір дієвих форм та методів взаємодії, що забезпечують активне експериментування з отриманою інформацією.

У контексті нашого дослідження поміж теорій емпіричного навчання заслуговують на увагу моделі Л. Джоуплін [*Joplin, 1981*] та К. Мелландера [*Mellander, 1993*], адже їх реалізація у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи урізноманітнить цикл навчання, проте збереже його практико-орієнтовану спрямованість.

Л. Джоуплін пропонує 5-етапну модель навчання, у якій перший етап моделі – фокусування – визначає завдання, що мають бути виконані й фокусує увагу студентів на цих завданнях. Другий – дія, де студенти повинні бути задіяні в діяльність на фізичному, психічному чи емоційному рівні. Третій і четвертий етапи – підтримка та зворотний зв'язок. Вони присутні протягом усього процесу навчання. П'ятий етап – опитування, де студенти і викладач упорядковують інформацію і враховують її у подальшій діяльності [*Joplin, 1981: p. 41*]. М. Дернова аналізуючи праці дослідниці зазначає такі особливості аналізованої моделі: «Л. Джоуплін підкреслює, що окремий досвід не можна назвати емпіричним навчанням, бо саме рефлексія трансформує досвід в емпіричне навчання» [*Дернова, 2015: с. 41*].

К. Мелландер репрезентує цикл навчання у вигляді таких стадій: перша стадія – мотивація (психологічна готовність і чутливість); друга – інформація (факти й дані перетворюються в інформацію); третя стадія – обробка (інформація перетворюється у досвід і розуміння); четверта – висновки (момент «інсайту», коли досвід і розуміння перетворюються на уміння); п'ята – застосування (знання перетворюються на навички і підходи; остання – шоста стадія – зворотній зв'язок (подальші міркування і удосконалення) [*Mellander, 1993: p.32–33*].

За моделлю навчання К. Мелландера усвідомлення може відбуватися без словесного вираження прихованих знань, які були отримані, але, які мають лише обмежене застосування, якщо ними не можна поділитися. Автор моделі визначає як основні стадії – першу, другу, четверту і п'яту, а

додаткові, які можуть бути, але вони не обов'язкові, – третя і шоста. Тому, цикл навчання у моделі К. Мелландера може складатися з таких стадій: – знати (що?): що ви знаєте; що ви знали раніше про це?; – знати (як?): як ви це дізналися?; – знати (чому?): чому ви розумієте, що це важливо; чому це потрібно робити таким чином?; – цікавитися (чому?): чому ви цікавитесь?; чому потрібно робити ті чи інші дії?

Моделі навчання Л. Джоуплін та К. Мелландера вирізняються етапом мотивування подальшої навчальної діяльності студентів через фокусування на аспектах проблеми або емоційній актуалізації. Аналогічно до циклу навчання Д. Колба, у цих моделях навчання, знання – це лише один з результатів навчання, а ключовою ціллю є формування навички розв'язання проблем у певній сфері діяльності, розвиток практичних умінь. Впродовж такого процесу навчання, студент активно займається постановкою питань; досліджуючи, експериментуючи, вирішує проблеми; бере на себе відповідальність за дії, а результати освітньої діяльності є особистими й формують основу для майбутнього досвіду професійної діяльності.

Роль викладача у процесі емпіричного навчання полягає у: створенні ситуації прояву наявного досвіду майбутньої професійної діяльності; підтримці студентів; активізації до аналізу та синтезу ключових аспектів проблеми, яка обговорюється; стимулюванні студентів до формування власного практичного досвіду та самоконтролю за досягненням поставлених цілей.

Отже, емпіричне навчання має ряд суттєвих відмінностей від традиційної системи і зокрема, професійної підготовки майбутніх педагогів. Серед його переваг у контексті підготовки майбутнього фахівця вирізняємо: спрямованість на формування власного практичного досвіду студентами, активність їх діяльності у процесі навчання, конкретизацію цілей освіти, заміну контролю у навчальній діяльності на самоконтроль та ін.

Доцільність застосування систем емпіричного навчання у підготовці майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища

початкової школи підкріплюється практикою використання систем навчання «через досвід» у роботі тренерів [233] та педагогів-практиків, що займаються формуванням досвіду здоров'язбереження (П. Гусак, О. Закусило, Н. Зимівець, В. Петрович та ін.) [Гусак, Зимівець, Петрович, 2009].

У процесі експериментальної роботи, мета якої полягала у реалізації педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи, нами було впроваджено цикли емпіричного навчання у процесі організації взаємодії на різних навчальних предметах. Представимо зміст експериментальної роботи.

У процесі організації практичної частини курсу «Методика навчання основам здоров'я» нами було змінено цикл опанування знаннями та навичками студентів з питань, які були винесені на самостійне опрацювання. Запроваджено модель емпіричного навчання К. Мелландера. Наведемо приклади: лабораторне заняття «Методи навчання основ здоров'я і валеології». Цикл роботи при аналізі питань «Позаурочна робота щодо навчання здоров'я. Форми та види позаурочної роботи валеологічного спрямування: індивідуальна, групова, масова»:

I. Мотивація: Що Ви знаєте про організацію позаурочної роботи вчителя щодо навчання здоров'я молодших школярів?

II. Збір інформації: Звідки Ви дізналися про особливості її організації?

III. Обробка інформації: Ви розумієте чому важливо використовувати індивідуальну, групову та масову форми позаурочної роботи?

IV. Висновки: Дайте детальну характеристику видів позаурочної роботи щодо навчання здоров'я молодших школярів?

V. Застосування: Розробити тематику індивідуальної групової та масової форми позаурочної роботи валеологічного спрямування відповідно до віку школярів? («Робота в групах»).

VI. Зворотній зв'язок: Чи все Вам вдалося? Що не було враховано при розробці тематики учасниками групи? Чи готові Ви розробити зміст одного з заходів на запропоновану тему?

Організація освітньої взаємодії за моделлю К. Мелландера сприяла осмисленому аналізу визначеної проблеми та вмотивованому формуванню навичок розробки тематики позаурочних заходів. Подальша робота щодо розробки змісту та методів проведення позаурочної роботи валеологічного спрямування здійснювалась за таким же циклом.

Важливо відмітити, що впродовж застосування цієї моделі навчання студенти активно займалися постановкою питань, розв'язуючи завдання брали на себе відповідальність за результат, який не завжди був передбачуваним. Викладач як інструктор був готовий надати підтримку студентам, зорієнтувати де вони можуть отримати необхідні знання для розв'язання поставленої задачі, а також створити психологічний комфорт взаємодії з метою повного розкриття студентами своїх можливостей.

З метою запровадження практико-орієнтованої спрямованості навчання студентів у процесі викладання курсу «Фізична культура з методикою навчання» нами було удосконалено способи презентування лекційного матеріалу та розроблено плани практичних занять на основі застосування моделі емпіричного навчання Л. Джоуплін.

Цикл роботи на лекційних та практичних заняттях був побудований за таким алгоритмом: фокусування → дія → підтримка → зворотний зв'язок → опитування.

Його реалізація передбачала актуалізацію теми через визначення практичних завдань, а також започаткування практики проведення на початку кожного лекційного заняття виконанням студентами практичного завдання у контексті теми. Після вдалого або невдалого виконання, що відбувалося частіше, викладач надавав інформацію, що забезпечувала підтримку у виконанні завдання та формувалася складова навичок професійних дій. Так, наприклад під час лекційного заняття з теми «Фізкультурні заходи в режимі дня молодшого школяра» було запропоновано узагальнити п'ять правил проведення фізкультхвилинки;

з теми «Урок як основна форма фізичного виховання» – скласти структуру комбінованого уроку з фізичної культури тощо.

Обов'язковою умовою впровадження циклу навчання Л. Джоуплін було кінцеве опитування, де студенти і викладач упорядковували інформацію й визначали способи врахування її у подальшій професійній діяльності. Нами було розроблено комплекс завдань, які ввійшли в систему самостійної роботи, а їх виконання студенти розпочинали на заключній частині лекційного заняття, а завершували самостійно. Їх презентація відбувалася на практичному занятті з теми курсу. Якщо студентам не вдавалося його виконати цикл навчання розпочинався знову, проте етап підтримки, зворотного зв'язку та опитування відбувався поміж студентів інтерактивними методами. Така організація освітнього процесу забезпечила постійну активність студентів, вмотивоване сприймання навчального матеріалу, формування практичних умінь та навичок майбутньої здоров'язбережувальної діяльності.

На практико-узагальнювальному етапі нашої експериментальної роботи, відповідно до виокремлених педагогічних умов, було впроваджено міждисциплінарний курс «Основи створення здоров'язбережувального середовища початкової школи» й запровадження у його викладанні системи емпіричного навчання Д. Колба.

Особливість спецкурсу також полягала в тому, що систематизація й узагальнення студентами знань та умінь створення здоров'язбережувального середовища початкової школи здійснювалося на основі практико-орієнтованої діяльності суб'єктів взаємодії, яка поєднувалася з дуальним практичним впровадженням у системі початкової школи під час проходження педагогічної практики.

Особливої уваги заслуговують практичні заняття, які були трансформовані у контекст реалізації циклу емпіричного навчання за моделлю Д. Колба. Така організація роботи забезпечила постійну мотивацію студентів до освітнього процесу «через досвід», покрокове

формування практичних умінь створення здоров'язбережувального середовища початкової школи: освітніх, виховних, діагностичних, гігієнічних, інклюзивних, просторових та створила психологічно-комфортні умови для рефлексії освітньо-професійної діяльності.

Наведемо приклад алгоритму проведення частини заняття з теми курсу «Здоров'язбережувальні форми освітньо-виховної взаємодії у середовищі початкової ланки освіти»:

I. Конкретний досвід: розроблення структури здоров'язбережувального уроку або виховного заходу на запропоновану тематику (індивідуальна робота студентів);

II. Рефлексія: обговорення дій та результату роботи на основі рефлексивних запитань – «Чи вдалося виконати поставлене завдання?», «Що при виконанні роботи було найскладнішим?», «Чому не вдалося легко та конструктивно виконати завдання?» (метод «Обговорення проблеми у загальному колі»);

III. Теорія: поглиблення знань студентів зі структури уроку або виховного заходу на основі здоров'язбережувальної ідеї та методів його компонування (метод «Навчаючи – вчуся»);

IV. Практика: розроблення детального конспекту уроку або виховного заходу, за попередньо визначеною темою (метод «Робота в парах»).

На завершення студенти презентували власні розробки з опорою на рефлексію дій: «Чи все вдалося врахувати при розробці уроку?», «Чим забезпечується його ефективність?» та ін.

Практичні заняття за такою моделлю сприяли критичному осмисленню студентами реального досвіду організації здоров'язбережувальної діяльності, активному обміну інформацією з подальшим закріпленням практичних навичок. Від викладача-дослідника вимагалася лише правильна організація циклу навчання, коригування дій студентів та мотивування до активної роботи у студентському середовищі.

Висновки. Отже, вважаємо, що застосування циклів емпіричного навчання у процесі аудиторних форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи забезпечує формування свідомої мотивації до опанування фахом та практико-орієнтованість їх підготовки. Подальшого дослідження потребує питання ефективності використання виокремлених моделей у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

- Гусак, Зимівець, Петрович, 2009* – Гусак П. М. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології : монографія / П. М. Гусак, Н. В. Зимівець, В. С. Петрович ; М-во освіти і науки України, Волинський нац. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. – 219 с.
- Дернова, 2015* – Дернова М. Моделі емпіричного навчання дорослих: зарубіжний досвід / Майя Дернова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2015. – № 2 (24). – С.41–45.
- Лютко, 2015* – Лютко О. М. Модель «навчання через досвід» як ефективна та перспективна форма навчання дорослих / О. М. Лютко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка. – 2015. – № 132. – С. 80–83.
- Михальченко, 2014* – Михальченко С. С. Использование цикла Д. Колба при формировании способности чувствовать и понимать настроение и эмоции собеседника в обучении менеджменту [Электронный ресурс] / С. С. Михальченко // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2014. – сентябрь. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2014/2258.htm>.
- Пометун, 2009* – Пометун О. Чи може навчання бути задоволенням? [Електронний ресурс] / Олена Пометун // Надихаємо на дії. – 2009. – № 3 (1). – Режим доступу : http://esd.org.ua/sites/esd.org.ua/files/magazine/magazine_09_3.pdf.
- Торн К., Маккей Д., 2001* – Торн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с.
- Joplin, 1981* – Joplin, L. On defining experiential education / Lora Joplin // Journal of Experiential Education. – 1981. – №4(1). – P. 17–20.
- Kolb, 1984* – Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development / D. A. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. – 248 p.
- Mellander, 1993* – [Mellander](#) K. The Power of learning : fostering employee growth / [Klas Mellander](#). – New York : McGraw-Hill, 1993. – 197 p.

REFERENCES

- Husak, Zymivets, Petrovych, 2009* – Husak P. M. Vidpovidalne stavlennia do zdorov'ia: teoriia ta tekhnolohii : monohrafiia / P. M. Husak, N. V. Zymivets, V. S. Petrovych ; M-vo osvity i nauky Ukrainy, Volynskiy nats. un-t im. L. Ukrainky. – Lutsk : Volynska oblasna drukarnia, 2009. – 219 s.
- Dernova, 2015* – Dernova M. Modeli empyrychnoho navchannia doroslykh: zarubizhnyi dosvid / Maiia Dernova // Porivnialno-pedahohichni studii. – 2015. – № 2 (24). – S.41–45.
- Liutko, 2015* – Liutko O. M. Model «navchannia cherez dosvid» yak efektyvna ta perspektyvna forma navchannia doroslykh / O. M. Liutko // Visnyk Chernihivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu im.T.H.Shevchenka. – 2015. – № 132. – S. 80–83.
- Mykhalchenko, 2014* – Mykhalchenko S. S. Yspolzovanye tsykla D. Kolba pry formirovaniy sposobnosti chuvstvovat y ponymat nastroyeny y emotsyy sobesednyka v obuchenyy menedzhmentu [Электронный ресурс] / S. S. Mykhalchenko // Pysma v Эмиссия. Offlain (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2014. – sentiabr. – Rezhym dostupa : <http://www.emissia.org/offline/2014/2258.htm>.
- Pometun, 2009* – Pometun O. Chy mozhe navchannia buty zadovolenniam? [Elektronnyi resurs] / Olena Pometun // Nadykhaiemo na dii. – 2009. – № 3 (1). – Rezhym dostupu : http://esd.org.ua/sites/esd.org.ua/files/magazine/magazine_09_3.pdf.
- Torn K., Makkei D., 2001* – Torn K., Makkei D. Trenynh. Nastolnaia knyha trenera. – SPb. : Pyter, 2001. – 208 s.
- Joplin, 1981* – Joplin, L. On defining experiential education / Lora Joplin // Journal of Experiential Education. – 1981. – №4(1). – P. 17–20.
- Kolb, 1984* – Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development / D. A. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. – 248 p.
- Mellander, 1993* – [Mellander](#) K. The Power of learning : fostering employee growth / [Klas Mellander](#). – New York : McGraw-Hill, 1993. – 197 p.

Olena Yaroshynska, Tatyana Osadchenko

**IMPROVEMENT OF FUTURE TEACHERS TRAINING IN ORDER TO
CREATE HEALTH PROTECTION ENVIRONMENT AT PRIMARY
SCHOOL BASED ON EXPERIMENTAL LEARNING
MODELS IMPLEMENTATION**

The theoretical aspects of organization of experimental learning models, described in foreign literature, are explained in the article. Analysis of the learning cycles according to the model of L. Joplin, D. Kolb and K. Mellander is presented. Based on the conducted theoretical analysis of the study the possibilities of their usage in the training of future primary school teachers are learned. Technological algorithm of learning cycle usage made by D. Kolb for training the future primary school teachers to create health protection environment at the primary school is represented.

It is proved that the experimental learning has some significant differences from the traditional system, including training of future teachers. The following advantages in the context of training of the future teachers were singled out: commitment to forming students' own experience, their activity in the learning process, specification of the purposes of education, replacing of control to self-control in educational activities etc. The advantages of usage the experimental learning models in training the future teachers to create health protection environment at the primary school in the work of coaches and teachers-practitioners involved in the formation of health protection experience were analyzed.

The above mentioned cycles of experimental learning in training the future teachers to create health protection environment at the primary school were developed and implemented. The experience of their use in the process of teaching such subjects as «Methods of Teaching the Principles of Health», «Physical Training and Methods of Teaching» and the organization of work for the interdisciplinary course «Principles of Creation the Health Protection Environment at Primary School» for future primary school teachers is presented.

Based on the practical usage of experimental learning models it appears that the use of experimental learning cycles in the form of classroom training of future primary school teachers ensures the formation of conscious motivation of learning the profession and practical orientation of training.

Keywords: *experiential learning, learning cycles of L. Joplin, D. Kolb and K. Mellander, training of future primary school teachers.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань (Україна). ORCID [0000-0001-8043-8982](https://orcid.org/0000-0001-8043-8982). Тел.: 067-315-17-15, olenayar@mail.ru.

Осадченко Тетяна Михайлівна – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань (Україна). Тел.: 068-052-97-34, tanciasudjba@mail.ru.

Yaroshynska Olena is a Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of pedagogy and education management of Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine). ORCID [0000-0001-8043-8982](https://orcid.org/0000-0001-8043-8982).

Osadchenko Tatyana is a graduate student of Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine).

Адреса для пересилки збірника: 20300, м. Умань, вул. Тишика 15 кв. 59, Ярошинській О.О.