

pro Department politsiyi okhorony». [Order of the National Police of Ukraine dated November 6, 2015, No. 43 «On Approval of the Regulation on the Department of Police Protection»]. Kyiv.

5. *Nakaz Natsional'noyi politsiyi Ukrayiny DPO vid 29.07.2016 № 109 «Pro zatverdzhennya Yedynoyi systemy profesiynoho navchannya pratsivnykiv politsiyi okhorony ta zakhody shchodo yiyi realizatsiyi»*. [Order of the National Police of Ukraine DPO dated July 29, 2016 No. 109 «On Approval of the Unified System of Professional Training for Police Officers and Measures for its Implementation»]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КИСЛЕНКО Дмитро Петрович – кандидат юридичних наук, доцент, начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки Інституту

Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівці охоронної діяльності та безпеки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KYSLENKO Dmytro Petrovych – PhD in Legal Sciences, Professor, Head of the Department of Tactical and Special Training of the Institute of Department of State Guard of Ukraine of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Circle of scientific interests: professional preparation of future is specialists of protective activity and safety.

Дата надходження рукопису 09. 12. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор О. С. Радул.

УДК 378

КОМАР Олег Станіславович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
e-mail: komar_os@ukr.net

ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Освіта нерозривно пов'язана з соціальним та політичним контекстом, відповідаючи на зміни системи та часто допомагаючи окреслювати інші потенційні зміни. Підготовка вчителів таким чином відіграє стратегічну роль у налаштуванні європейської освітньої системи на означені зміни, допомагаючи озброїти студентів необхідними знаннями, вміннями та навичками для ефективної на них реакції.

Сьогодні місія вищої освіти виходить за рамки звичайної передачі знань. Роль вчителя англійської мови постає надзвичайно великою в цьому контексті, оскільки його завданням є розвиток знань і вмінь учнів/студентів у сфері мови й культури, надання можливості учням/студентам розуміти навколишній світ та здійснювати комунікацію попри мовні та культурні бар'єри. Так, на думку Генерального директора ЮНЕСКО Ф. Майора, «сьогодні вища школа покликана готувати таких громадян, які б вміли віднаходити в культурних розбіжностях можливість до плідного діалогу, а не загрозу» [11, с. 22].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам неперервної професійної освіти вчителів, зокрема й вчителів англійської мови, а також вивченню

досвіду окремих європейських країн по організації та забезпеченню означеного процесу присвячено праці В. Базуріної, Н. Мельник, С. Деркач, Л. Дзевицької, О. Заболотної, М. Келлі, Я. Морітза, О. Палехи, М. Сноєка, С. Шандрук та ін. Проте, детальнішого аналізу потребують тенденції розвитку системи неперервної освіти вчителів з огляду на євроінтеграційні процеси та посилення ролі англійської мови у якості «лінгва франка».

Мета статті – визначити та проаналізувати основні тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору пов'язані із загальними тенденціями зміни парадигми підходів до педагогічної професії. Професія учителя постає надзвичайно важливою, оскільки забезпечує неперервний навчально-виховний процес у навчальних та виховних закладах в усіх без виключення країнах ЄС. Суспільні вимоги оптимізації внеску вчителів

у навчально-виховний процес зазвичай знаходять підтримку на європейському рівні у якості пріоритету освітньої політики [10]. Як Європейська Комісія, так і Рада Європи наголошують на необхідності покращення якості підготовки вчителів, важливості неперервної післядипломної освіти, а також створенні привабливих умов учительської професії. За таких умов особливе значення надається науковим дослідженням та проектам, які відображають позитивний досвід роботи системи підготовки та неперервної освіти вчителів, а також стратегії їхнього розвитку задля успішного протистояння викликам та проблемам у майбутньому шляхом покращення ефективності, продуктивності та значущості освітніх систем у Європі [6].

З погляду провадження ефективної освітньої політики в означеній сфері важливого значення набувають такі аспекти професії вчителя [8]: демографічні дані та умови праці; додипломна підготовка вчителів та перехід професії вчителя; післядипломна освіта для професійного розвитку вчителів; міжнародна мобільність вчителів; привабливість професії вчителя тощо.

Загальними тенденціями у царині освітньої політики ЄС щодо демографічної ситуації є подолання гендерного дисбалансу та прагнення «омолодження» професії вчителя. В Європейському Союзі, як і в Україні, переважно жінки обирають учительську професію, частка чоловіків серед вчителів складає менш, ніж третину від загальної кількості. Негативною тенденцією є той факт, що зі збільшенням віку вчителів зменшується процентне співвідношення чоловіків до жінок, а також зменшення проценту чоловіків, які прагнуть опанувати професію вчителя та займатися академічною роботою у майбутньому [8].

Загальна середня освіта в переважній більшості країн Європейського Союзу забезпечується державними закладами, проте умови праці у таких закладах відрізняються з погляду умов зайнятості, академічного навантаження, заробітної плати та віку виходу на пенсію. Однією зі спільних рис для більшості національних освітніх систем є прагнення до збільшення віку виходу на пенсію за вислугою років.

Додипломна підготовка вчителів у ряді національних освітніх систем (Данія, Німеччина, Чехія та ін.) відбувається за паралельною моделлю, яка передбачає інтегроване вивчення предметів базового й фахового циклів разом з психолого-педагогічними дисциплінами та проходженням педагогічної практики. Ряд освітніх систем (Кіпр, Люксембург та ін.) передбачає

послідовну модель додипломної підготовки вчителів, за якої професійна підготовка відбувається після опанування навчальних дисциплін, викладання яких планується випускником у майбутньому [2].

У 15 Європейських країнах мінімальним рівнем завершення додипломної професійної підготовки вважається отримання диплома бакалавра, в той час як у 17 країнах для роботи вчителем вимагається щонайменше диплом магістра з відповідної спеціальності. Мінімальна тривалість курсу додипломної професійної підготовки в середньому по ЄС складає від чотирьох до шести років [9].

Окрім знання навчальної дисципліни, майбутні вчителі повинні набути необхідних професійних вмій та навичок. В цьому ключі професійна підготовка включає як теоретичне вивчення навчальних дисциплін, так і практичну їх реалізацію в закладах середньої освіти (спостереження занять, самостійне проведення уроків тощо). У більшості країн мінімальна тривалість професійної підготовки складає в середньому 60 кредитів ECTS, що відповідає щонайменше одному академічному року. Згідно загальноєвропейських рекомендацій, мінімальна тривалість шкільної практики у складі професійної підготовки вчителя становить у середньому 25 кредитів ECTS, проте в даному аспекті освітні установи мають певну свободу дій щодо розподілу навчальних дисциплін та видів підготовки у рамках професійної програми [2].

З метою якнайефективнішої підготовки вчителів до професійної діяльності, в Міжнародному огляді навчання й учіння (Teaching and Learning International Survey – TALIS) розглядають інтеграцію в процес додипломної підготовки вчителів трьох ключових компонентів [7]:

- ґрунтовне знання навчальної дисципліни (або дисциплін), викладання якої планується вчителем у майбутньому;
- теорія навчання, що включає методичні вміння й навички, а також здатність підтримки учнів у процесі вивчення навчальної дисципліни;

- практичні навички аудиторної роботи, зокрема досвід розв'язання рутинних проблем та здатність організувати роботу учнівського колективу у різноманітності освітніх ситуацій.

Згідно з означеним вище оглядом, 80 % вчителів у Європейському Союзі, які закінчили повний курс додипломної підготовки, зазначили, що зміст їхньої підготовки містив усі три ключові компоненти, і це стало важливим фактором їхньої готовності до професійної діяльності. Загалом, результати огляду свідчать про те, що як теорія, так і практика в найоптимальнішій пропорції повинні бути інтегральними компонентами

змісту професійної підготовки вчителів в Європейському Союзі, який потребує постійного вдосконалення з огляду на соціально-економічні виклики сучасного суспільства.

Для молодого спеціаліста перші роки після здобуття кваліфікації постають надзвичайно важливою віхою професійної кар'єри. Після прийняття на посаду молоді спеціалісти отримують більшість повноважень та відповідальностей, які мають досвідчені вчителі. У більшості країн ЄС, кваліфікований молодий спеціаліст, який працює у державному закладі середньої освіти, мають можливість пройти фазу входження у професію (transition to the profession) тривалістю один академічний рік. Ця фаза традиційно є обов'язковою, хоча у більшості освітніх систем на нормативному рівні вона визначається як рекомендована.

У ряді країн (Естонія, Німеччина, Словенія) фаза «входження у професію» є рекомендованою та обмежується керівництвом з боку досвідчених учителів (mentoring). В деяких країнах (Португалія, Угорщина, Швеція) фаза «менторингу» є обов'язковою. Більше половини вчителів в Європейському Союзі брали участь у програмі «менторингу», коли вони розпочинали свою професійну діяльність, причому схвальне ставлення програма отримувала переважно від учителів віком до 40 років. Вчителі старшого віку, які лише розпочинають професійну діяльність, традиційно негативно ставляться до подібного способу «входження у професію» [8].

У більшості країн ЄС (Австрія, Іспанія, Італія, Польща) фаза «входження у професію» є обов'язковою та складається з різноманітних видів діяльності, в тому числі й «менторингу», програми яких розробляються та впроваджуються власне закладами середньої освіти, або закладами вищої освіти, що готують фахівців, або ж регіональними чи національними державними установами у сфері освіти [8].

Традиційно переважна більшість вчителів незалежно від віку та досвіду викладання мають освітні потреби у напрямках, які дозволятимуть їм розвивати власну практику навчання учнів у напрямі різноманіття та інновацій. Особливо актуальними останнім часом стали напрями навчання учнів/студентів з особливими освітніми потребами, використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання, забезпечення автономії у процесі вивчення навчальних дисциплін, розвиток міжпредметних компетенцій учнів/студентів тощо [5]. Означені напрями постають актуальними у розрізі післядипломної освіти для професійного розвитку вчителів у переважній

більшості країн ЄС, в той час, як інтерес учителів до напрямів на кшталт знання та розуміння власного предмету викладання або особливостей організації курсу вивчання академічної дисципліни поступово зменшується [3]. Означені фактори свідчать про те, що переважно вчителі отримують якісну підготовку у закладах вищої освіти у плані знання предмету та змісту його навчання, проте потребують подальшого навчання у плані розвитку власних професійних якостей та методик і технологій навчання.

Питання організації та забезпечення післядипломної освіти для професійного розвитку вчителів у різних країнах Європейського Союзу вирішуються по-різному. Загалом, можна виділити три основних підходи [8]:

- організація післядипломної освіти самими вчителями (лише Шотландія, з виходом Великобританії за складу ЄС цей підхід автоматично анулюється);

- участь в організації місцевого самоврядування, закладів середньої освіти та консультування з самими вчителями (Бельгія, Латвія, Угорщина);

- визначення основних пріоритетів організації післядипломної освіти (від загальних рекомендацій до обов'язкових форм) національними та регіональними освітніми установами (Греція, Італія, Франція).

Варто зазначити, що у ряді країн (Естонія, Іспанія, Португалія, Словенія) спостерігається поєднання двох останніх підходів з превалюючою роллю керівних освітніх установ в організації післядипломної освіти [8].

Останнім часом спостерігається тенденція до зміни форм післядипломної освіти вчителів у країнах ЄС. Традиційні форми на кшталт тренінгів, курсів та конференцій все ще широко представлені у більшості освітніх систем, проте й нові форми післядипломної освіти виникають і знаходять підтримку передусім серед самих учителів, зокрема ті, що менш структуровані та ґрунтуються на принципах рівності, співпраці та широкого залучення бажаючих навчатися. Особливе місце в означеному контексті посідають форми післядипломної освіти, що базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема створення мереж вчителів, покликаних сприяти професійному розвитку, менторингу та навчання собі рівних [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, з'ясування основних тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору дає

можливість побачити як позитивні, так і потенційно негативні сторони процесу, здійснити кроки для подолання небажаних результатів та сформувані перспективне бачення професії вчителя у найближчому майбутньому. Здійснене дослідження не є вичерпним та відкриває можливості для подальшого вивчення особливостей системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови як в країнах Європейського Союзу, так і в інших країнах, які залучають європейський досвід з означеного питання у національних освітніх системах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2009&author=P.+F.+Conway&author=R.+Murphy&author=A.+Rath&author=K.+Hall&title=Learning+to+teach+and+its+implications+for+the+continuum+of+teacher+education%3A+A+nine-country+cross-national+study
2. European Profile for Language Teacher Education. Frame of Reference. / M. Kelly, M. Grenfell. – University of Southampton Press, 2004. – 45 p.
3. Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Eurydice report. – Benelux Press Bruxelles, Belgium, 2001. – 372 p.
4. Karatsiori M. European Profile for Language Teacher Education: Meeting the Challenge for Sharing Common Competences, Knowledge, Strategies and Values // Cogent Education / – 2016. – Volume 3. – Issue 1.
5. Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Eurydice report. – Benelux Press Bruxelles, Belgium, 2001. – 27 p.
6. Snoek, M., Žogla, I. Teacher education in Europe: Main characteristics and developments. // Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators. – Dordrecht: Springer, 2009. – P. 11–27.
7. Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.oecd.org/edu/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf
8. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies : Eurydice report. – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015. – 134 p.
9. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / M. Kelly, M. Grenfell and others. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: p21208.typo3server.info/fileadmin/eu_language.../executive_summary_full_en.pdf
10. Vez, J. M. Introducing a European Dimension into EFL Teaching Education // CAUCE Revista de Filología y su Didáctica.

Filología y su Didáctica. – 2002. – P. 147–162.

11. Соответствие высшего образования требованиям современности. По материалам Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию, Париж, октябрь 1998 // Alma mater: Вестник высшей школы. – 1998. – №12. – С. 23–26.

12. Шандрук С. І. Модернізація підготовки педагогічних кадрів: світовий досвід / С. І. Шандрук // Наукові записки / Ред.кол. В. Ф.Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 155. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С.16–20.

REFERENCES

1. Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. [Electronic resource]. – Available on-line at: https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2009&author=P.+F.+Conway&author=R.+Murphy&author=A.+Rath&author=K.+Hall&title=Learning+to+teach+and+its+implications+for+the+continuum+of+teacher+education%3A+A+nine-country+cross-national+study
2. European Profile for Language Teacher Education. Frame of Reference. / M. Kelly, M. Grenfell (2004). University of Southampton Press.
3. Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Eurydice report (2004). Benelux Press Bruxelles, Belgium.
4. Karatsiori, M. (2016). European Profile for Language Teacher Education: Meeting the Challenge for Sharing Common Competences, Knowledge, Strategies and Values. Cogent Education, Volume 3, Issue 1.
5. Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Eurydice report (2001). Benelux Press Bruxelles, Belgium.
6. Snoek, M., Žogla, I. (2009). Teacher education in Europe: Main characteristics and developments. // Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators. Dordrecht: Springer.
7. Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018. [Electronic resource]. – Available on-line at: https://www.oecd.org/edu/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf
8. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies: Eurydice report (2015). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
9. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / M. Kelly, M. Grenfell and others. [Electronic resource]. – Available on-line at: p21208.typo3server.info/fileadmin/eu_language.../executive_summary_full_en.pdf
10. Vez, J. M. (2002). Introducing a European Dimension into EFL Teaching Education. CAUCE Revista de Filología y su Didáctica.
11. *Sootvetsvie vysshogo obrazovaniya trebovaniyam sovremennosti. Po materialam Vsemirnoy konferentsii Yunesco po vysshemu*

obrazovaniyu, Parizh, oktyabr 1998 [Compliance of higher education with the requirements of contemporaneity. Proceedings of UNESCO International conference on higher education, Paris, October 1998]. Kyiv.

12. Shandruk, S. (2017). *Modernizatsiya pidhotovky pedahohichnykh kadriv: svitovyy dosvid.* [Modernization of pedagogical personnel training: global experience]. Kirovohrad.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОМАР Олег Станіславович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету

імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: методика навчання англійської мови, професійна підготовка вчителів англійської мови, теорія і практика перекладу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOMAR Oleh Stanislavovych – Ph.D. (Linguistics), Associate Professor of the Department of the English language and methods of its teaching, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: methods of teaching of the English language, professional training of the English language teachers, theory and practice of translation.

Дата надходження рукопису 28. 12. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор О. С. Радул.

УДК: 378.7.011:159.954

КУБРИШ Наталія Романівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри рисунку, живопису і архітектурної графіки Одеської державної академії будівництва та архітектури
ОЛЄШКО Лідія Іванівна – асистент кафедри рисунку, живопису і архітектурної графіки Одеської державної академії будівництва та архітектури
e-mail: kubrysh@gmail.com

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Становлення та розвиток системи художньо-педагогічної освіти в Україні проходив в різні історичні періоди. Цей процес активно продовжується формуванням нових галузей, що, з одного боку, зумовлене потребою заповнення відсутніх в Україні напрямів художньої освіти, з іншого – вимогами суспільного й економічного прогресу, які покликані забезпечувати культурний розвиток особистості на гуманістичних засадах у різних сферах продуктивної діяльності людини в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний стан дослідженої проблеми набуття професійних умінь майбутнього вчителя образотворчого мистецтва представлено у роботах: із сутності й змісту його графічних і зображальних умінь (Г. Беда, І. Грабар, В. Кузін, Б. Неменський, В. Орлов, М. Ростовцев, О. Рудницька, Н. Сакуліна), підготовки майбутніх учителів технологій, з основами дизайну до професійної діяльності розкрито у працях вітчизняних науковців: (М. Бондаренка, В. Борисова, Л. Дубовик, В. Мадзігона, О. Коберника, Є. Кулика, С. Кучер, В. Курок, Л. Оршанського, Л. Савченко, В. Сидоренко, В. Стешенка, Г. Терещука С. Ткачука,

Д. Тхоржевського, В. Яковлевої, Ю. Кулінка), професійних умінь і компетентностей (В. Банніков, Г. Васківська, М. Дьяченко, Л. Кандибович, С. Коновець, М. Пічкур, В. Ружицький, Ж. Сироткіна та ін.).

Мета статті – вивчити проблему підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Професійна підготовка розглядається, як процес, у ході якого осмислюється, оптимізується навчання, аналізуються освітні результати, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; при вивченні педагогічних та спеціальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення художньої освіти в Україні розпочалось у XVIII столітті й активно розвивалося в XIX столітті, коли відкривалися рисувальні школи та художні училища в Одесі, Києві, Харкові, Львові. При відкритті університетів на території України, у деяких із них започаткували художню підготовку фахівців у рисувальних класах. У Харківському університеті діяв спеціальний клас рисування, у Київському університеті ім. св. Володимира працював особливий учитель малювання. На той час, крім спеціальних університетських рисувальних класів, розповсюдження художньої освіти здійснювалося шляхом уведення її в нижчих та