

Deutschland. – Bonn, 1997. – 6 Aufl. 206 P.

6. Ausbilden und Fortbilden: Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung (Hrsg.). – Klinkhardt, 1991. 167 p.

7. Bastian J. Freie Arbeit und Projektunterricht / J. Bastian. – Pädagogik. – 1993. – Heft 10. P. 5–9.

REFERENCES

1. Altrichter, H. (1990). *Vchyteli doslidzhuyut' svoji uroky*. [Lehrer erforschen ihren Unterricht]. Klinkhardt.

2. Antonie, L. (1985). *Istoriya osvity s'ohodni*. [The History of Education Today]. Paris.

3. *Robota ta talant vchytelya: zustrichi ta dumky*. (1987). [Arbeit und Talent des Lehrers: Begegnungen und Gedanken]. Pädagogik.

4. Armbruster, B. (1979). *Posibnyk z navchal'nykh mist': na navchal'nykh nosiyakh dlya vchyteliv u shkoli ta podal'shoji osvity*. [Handbuch der Lehrplätze: zu Unterrichtsmedien für Lehrer in Schule und Weiterbildung]. Klinkhardt.

5. *Aspirantury v universytetakh Nimechchyny*. (1997). [Aufbaustudiengänge an Hochschulen in Deutschland]. Bonn.

6. *Osvita ta navchannya: kryzy ta perspektyvy*

osvity vchyteliv. (1991). [Ausbilden und Fortbilden: Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung]. Klinkhardt.

7. Bastian, J. (1993). *Bezkoshtovni uroky z roboty ta proektu*. [Freie Arbeit und Projektunterricht]. Pädagogik.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КРИВОРОТЬКО-ТАЙФУР Камілія

Сергійвна – аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження історико-педагогічних процесів Німеччини.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KRYVOROTKO-TAYFOUR Kamilliya

Sergiyvna – PhD Student pedagogy and Management Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: study of historical and pedagogical processes in Germany.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2020 р.

УДК 378.14

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-207-211

ЛОПАТЮК Олена Володимирівна –

старший викладач кафедри фізичної та психофізіологічної підготовки Льотної академії Національного авіаційного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2086-6250>
e-mail: lopatukelenka@gmail.com

АПРОБАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ УМОВИ «СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ»

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стаття присвячена проблемі формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у фаховій підготовці. На підготовчому етапі дисертаційного дослідження було теоретично обґрунтовано педагогічні умови необхідні для вирішення цієї проблеми. На даному етапі важливим є довести доцільність однієї з педагогічних умов у формуванні досліджуваного конструкту.

Наукові підходи до апробації педагогічних умов формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом (УПР) та впровадження методики їх реалізації ґрунтувалися на загально-дидактичних уявленнях про фахову підготовку фахівців авіаційної галузі.

Експериментальна методика слугувала комплексному впровадженню педагогічної

умови – *спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх диспетчерів УПР на формування професійної рефлексії* – у практику підготовки курсантів за спеціальністю 272 «Авіаційний транспорт» за освітньо-професійною програмою «Управління повітряним рухом» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та забезпечувала формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів УПР у фаховій підготовці завдяки поєднанню змісту, організаційних форм, методів і засобів фахової підготовки та неформального навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти формування професійної рефлексії висвітлені в роботах багатьох учених (М. Варбан, М. Васильєва, А. Веремчук, В. Дегтяр, В. Демський, Н. Димченко, М. Косцова, Л. Кравець,

О. Кравців, М. Марусинець, Т. Плачинда, М. Савчин та ін).

У наукових дослідженнях (С. Архангельський, В. Беспалько, В. Бондар, В. Гінеціанський, С. Гончаренко, В. Ілляшенко, Г. Лещенко, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.) зміст підготовки фахівців розробляється як комплексна програма, підґрунтям якої виступає системний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, контекстний, рефлексивний підходи, концепції планування й управління процесом навчання.

Мета статті – розкрити змістові аспекти апробації обґрунтованої педагогічної умови формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів УПР.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна умова – *спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх диспетчерів УПР на формування професійної рефлексії* – реалізовувалася на теоретико-діяльнісному етапі, метою якого було формування системи знань про професійну рефлексію на теоретичному та практичному рівнях, включення курсантів у рефлексивну діяльність.

Згідно поставленої мети, з урахуванням реалізації виокремленої педагогічної умови, вирішувалися завдання: стимулювання до професійного саморозвитку в навчальній діяльності та при проходженні практики; змістово-організаційне забезпечення навчальних дисциплін, самостійної та позааудиторної роботи рефлексивною складовою; поєднання теоретичної і практичної підготовки у формуванні професійної рефлексії курсантів; навчально-методичне забезпечення самостійної роботи курсантів (рефлексивні завдання, розробка проєктів, презентацій, виступи з доповідями тощо) з опорою на особистісно-діяльнісний та рефлексивний підходи.

Лекції та практичні заняття, як традиційні форми навчання, набули змістовно-структурної переорієнтації з урахуванням рефлексивного підходу, що слугувало не тільки забезпеченню передачі й засвоєння курсантами навчальної інформації, а й формуванню мотиваційно-ціннісних засад особистості майбутнього фахівця (стимулювання й спонукання навчально-пізнавальних та професійних інтересів, розвиток рефлексивних умінь для активізації зовнішніх і внутрішніх мотивів навчання тощо).

Підготовка курсантів до лекційних занять передбачала ознайомлення з їх тематичними модульними блоками,

проблемами, завданнями і запитаннями для обговорення (з постановкою власних запитань для обговорення), рекомендованою літературою, виконання завдань для самостійної роботи. Завдяки використанню проблемних лекцій з мультимедійними презентаціями та створенню рефлексивних ситуацій на лекційних заняттях усувалася монологічність й забезпечувалося активне залучення візуальних механізмів сприйняття, зворотній зв'язок й оперативний контроль щодо усвідомлення й засвоєння курсантами навчального матеріалу.

Наявність і доступність електронних текстів лекцій сприяла відходу від репродуктивного відтворення (лекція-конспект), без осмислення та проникнення в сутність вивченого до поступового включення курсантів у рефлексивну діяльність. У ході проблемних лекцій викладачі зверталися до засобів емоційного стимулювання та опори на набутий досвід курсантів; активізували їх рефлексивний вихід й створювали ситуації залучення до спільного пошуку шляхів розв'язання поставлених проблем.

Ця педагогічна умова реалізовувалася на заняттях з таких дисциплін як «Управління повітряним рухом», «Психологія», «Авіаційна метеорологія» та «Авіаційна безпека».

На лекціях майбутні диспетчери УПР знайомилися із цілями вивчення навчальної дисципліни та її структурою, міжпредметними взаємозв'язками знань і вмінь задля використання їх у професійній діяльності; особливостями й вимогами до самостійної роботи; ефективними стратегіями навчання й підготовки до занять, що включали рефлексивну складову задля осмислення труднощів і здобутків; вимогами до оцінювання і контролю (самооцінювання і самоконтролю).

На практичних заняттях створювалися ситуації для рефлексії набутого досвіду щодо засвоєних наукових знань та вироблених умінь, аналізу навчальних труднощів і здобутків; узагальнювалися найважливіші сутнісні і міжпредметні зв'язки та відношення між елементами наукового знання.

Серед діалогічних форм, які використовувалися в ході експериментального навчання, були «лекції-доповнення», що передбачали залучення аудиторії до активного осмислення порушених проблем шляхом виступів-доповнень. Така форма роботи включала метод інтерактивного навчання «вчуся –

навчаючи», що дозволяло долучатися до партнерської взаємодії та передачі знань своїм одногрупникам. Підготовка курсантів до таких занять полягала в попередньому самостійному пошуку інформації у літературних джерелах і мережі Інтернет та підготовку повідомлень за пропонованою тематикою.

Лекційні заняття з елементами діалогової взаємодії активізували пізнавальні процеси та розширювали комунікативний досвід курсантів, їхню готовність до сприйняття різних точок зору та пошуку шляхів розв'язання проблем. Завдяки впровадженню рефлексивної складової на семінарських і практичних заняттях виявилися ширші можливості впливу не лише на закріплення здобутої інформації і формування професійних умінь і навичок, але й розвитку емоційно-ціннісного ставлення курсантів до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності.

На заняттях відпрацьовувалися рефлексивні вміння на основі співвіднесення отриманих результатів із цілями та умовами, еталонами й критеріями виконання дій.

Викладачі долучали курсантів до рефлексивно-діалогічної взаємодії, що забезпечувала рефлексивне осмислення власної позиції і вироблення спільної позиції в парах та мікрогрупах. Засвоєнню теоретичних знань про професійну рефлексію та формування рефлексивних умінь на семінарських заняттях слугувало використання спеціально дібраних завдань і запитань, які: скеровували курсантів до вияву особистісного ставлення до вивченого й аналізу власного досвіду навчально-пізнавальної діяльності та одержаних при цьому результатів; забезпечували практичне застосування прийомів і методів рефлексивної діяльності.

Проведення практичних занять вибудовувалося з урахуванням їх рефлексивно-розвивального потенціалу, зокрема: відповідності рефлексивної складової до змісту, специфіки і форми проведення заняття; зв'язку теорії з навчальною та професійною діяльністю з опорою на особистісно-діяльнісний, проблемний, контекстний та рефлексивний підходи; активізації й стимулювання рефлексивної діяльності завдяки включенню курсантів у рефлексивні ситуації у груповій та самостійній роботі над змістом навчальних курсів; відпрацювання теоретичних положень на практиці (виділення і співвіднесення різних ракурсів проблеми та їх аналіз, аргументація й обґрунтування власної

позиції, рефлексія ходу та результатів набутого досвіду).

Проблемні завдання і ситуації стимулювали живі дискусії щодо творчого пошуку способів їх розв'язання. Задля активізації навчальної діяльності курсантів використовувалися рольові й ділові ігри, методи інтерактивної взаємодії (зокрема, «Карусель», «Мозковий штурм» тощо).

У побудові змістовно-організаційних основ проведення самостійної роботи курсантів дотримувалися принципів, зорієнтованих на застосування фактичних і набуття нових знань: «від теорії – до практики» і «від практики – до теорії» у розробці практико-орієнтованих завдань та технологічних карт.

Оволодіння курсантами знаннями про професійну рефлексію та особливості рефлексивної діяльності (функції, способи здійснення, особливості рефлексивної позиції та рефлексивного виходу тощо) відбувалося завдяки впровадженню в практику фахової підготовки експериментальних груп неформального навчання, яке було організоване в позанавчальний час у межах позааудиторної роботи.

У зв'язку з цим було розроблено програмно-методичне забезпечення спецкурсу «Основні професійної рефлексії диспетчерів УПР». Цей спецкурс виступив складовою неформального навчання курсантів упродовж другого етапу апробації педагогічних умов формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів УПР у фаховій підготовці. У ході спецкурсу використовувалися такі форми навчальної роботи: лекції, бесіди, групові дискусії, аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, контекстне навчання, проблемні завдання та ситуації, самостійна робота.

На заняттях спецкурсу курсанти зверталися до теоретичного осмислення сучасних проблем наукового вивчення рефлексії, обговорення особливостей здійснення рефлексії в навчальній та професійній діяльності, ознайомлення з ефективними рефлексивними прийомами; особливостями навчальної і професійної діяльності та пізнання себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності. Курсанти оволодівали навичками самоаналізу, самооцінки й фіксації моментів незнання та побудови стратегій їх подолання. Самоаналіз навчальної діяльності відбувався шляхом порівняння нових результатів діяльності з попередніми та відстеження особистісних змін і досягнень із використанням рефлексивного щоденника з метою фіксації

та аналізу динаміки професійно-особистісного розвитку.

Ознаками становлення рефлексивної позиції й набуття курсантами рефлексивних знань і вмінь виступили: здатність до самостереження в ході здійснення навчальних дій і мислинневих прийомів й операцій задля подальшого самоаналізу і корекції ходу та результатів навчальної діяльності; спрямованість на самопізнання своїх особистісно-професійних можливостей і здібностей та зіставлення їх із вимогами навчальної і професійної діяльності. Рефлексивний аналіз власної навчальної діяльності на заняттях і в позааудиторний час, проникнення в сутність когнітивно-операційної складової професійної рефлексії забезпечувало формування згаданого феномена у процесі фахової підготовки майбутніх диспетчерів УПР і підвищення успішності навчання курсантів експериментальних груп.

На початку експериментального навчання курсантська активність щодо долучення до рефлексивної взаємодії та рефлексивної діяльності була невисокою, лише успішні курсанти демонстрували готовність і здатність до рефлексивного аналізу. Однак у ході спеціально організованої експериментальної роботи відзначено пожвавлення загально-групової активності курсантів на заняттях, зокрема, в діалогових ситуаціях обміну думками і позиціями, що потребували розгорнутих висловлювань власної думки й обґрунтування дій і власної позиції щодо ходу й результатів виконання завдань; ситуаціях взаємооцінювання та самооцінювання в парах і малих групах; проведенні роботи над труднощами й помилками із почерговою зміною позицій консультантів або експертів тощо.

Долучення курсантів до квазіпрофесійної та рефлексивної діяльності в ході виробничої та навчальної практики, коли виникає необхідність діяти, ґрунтуючись на знаннях, отриманих у процесі навчання забезпечувало формування професійної рефлексії компетентного фахівця. У зв'язку з цим відбувалося стимулювання активності курсантів щодо самопізнання, самоаналізу, задля переосмислення перебігу й результатів залучення до професійної діяльності в ході практики. Досвід самопізнання допоміг курсантам розпізнавати внутрішні процеси власної свідомості та вибудовувати діяльність відповідно власних потреб і

можливостей, що спонукало до саморозвитку і самовдосконалення.

Здійснення самоаналізу і самооцінки професійної діяльності сприяло забезпеченню її контролю і корекції, подоланню стереотипів особистісного досвіду через переосмислення й упровадження нових стратегій і способів діяльності. Ділові ігри як імітаційна складова контекстного навчання допомагали курсантам оволодівати вміннями знаходження рішень в нестандартних ситуаціях та освоєння нових ролей, розвивати важливі професійні якості (відповідальність, творчість, ініціативність, самостійність) та вибудовувалися на принципах: діалогічності, дієвого пізнання, імітації та наближення до конкретних умов професійної діяльності.

Оскільки виробнича практика відбувається в реальних умовах роботи фахівця, то діяльність курсантів відображає аналог професійної діяльності. Проходження курсантами практики в експериментальних умовах передбачало не лише послідовний процес оволодіння різними видами професійної діяльності, а й формування професійної рефлексії курсантів, що забезпечувало професійну самоідентифікацію та самовизначення курсантів у різних професійних ролях. Рефлексивний підхід дозволив виявляти суперечності між здобутим та необхідним обсягом знань і вмінь компетентного фахівця, що слугувало спонукальним чинником задля самоосвіти і професійного самовдосконалення.

Після проходження практики курсанти відзначили розвиток власних рефлексивних умінь у професійних умовах, завдяки чому вони глибше усвідомлювали та осмислювали власні професійно-особистісні якості, набуті фахові знання і вміння, засоби та методи власної професійної діяльності, що започатковувало процес вироблення й прийняття професійно важливих рішень.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, виконані завдання другого етапу щодо комплексної реалізації педагогічних умов формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів УПР у фаховій підготовці засвідчили досягнення результативності формування експерименту. Комплексне впровадження педагогічної умови, використання проблемного, контекстного та рефлексивного підходів задля змістовно-організаційного забезпечення формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів УПР на теоретико-діяльнісному етапі сприяли

формуванню стійких знань про професійну рефлексію та рефлексивних умінь.

У подальших наукових дослідженнях належить більшу увагу приділити розробці навчально-методичних посібників, практичних порад та рекомендацій щодо формування професійної рефлексії диспетчерів УПР.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. 351 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: ЧПУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
3. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – Москва: Педагогика, 1989. 122 с.
4. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – Київ: А. С. К., 2007. 144 с.
5. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. / В. М. Федорчук. – Київ: Центр учбової літератури, 2014. 250 с.

REFERENCES

1. Dichkivs'ka, I. M., (2004). *Innovatsiyini pedagogichni tekhnologii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv
2. Ziazun, I. A., (2008). *Filosofiya pedahohichnoi dii* [The philosophy of pedagogical action]. Cherkasy.

3. Yvanov, Y. P., (1989). *Entsyklopediya kollektivnykh tvorcheskyykh del* [Encyclopedia of Collective Creative Works]. Moskva.

4. Pometun, O. I., (2007). *Encyklopedija interaktyvnoho navchannja* [Encyclopedia of Interactive Learning]. Kyiv.

5. Fedorchuk, V. M., (2014). *Treninh osobystisnoho zrostannia* [Personal Growth Training]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛОПАТЮК Олена Володимирівна –

старший викладач кафедри фізичної та психофізіологічної підготовки, аспірант кафедри професійної педагогіки та суспільно-гуманітарних наук Львівської академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: сучасні освітні технології, підготовка висококваліфікованого авіаційного фахівця.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LOPATIUK Olena Volodymyrivna – Senior

Lecturer of the Department of Physical and Psychophysiological Training, postgraduate of the Professional Pedagogics and Social and Human Sciences Department, Flight Academy of the National Aviation University.

Circle of scientific interests: modern educational technologies, training of a highly skilled aviation specialist.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2020 р.

УДК 373 – 056.2.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-211-215

НАГОРНА Олена Василівна –

асистент кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8045-1260>

e-mail: len.lex.kir7@gmail.com

ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сьогодні затверджено багато законопроектів стосовно організації інклюзивної освіти в масових школах, створені вимоги з організації освіти та спеціальних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітній школі. Відповідно до них у багатьох школах продовжується впровадження інклюзивної освіти: оновлюється нормативно-правова база, створюються спеціальні умови для навчання дітей з ООП,

відбувається підготовка педагогічних кадрів. Інклюзивний процес в освіті розуміється як спеціально організований освітній процес, що забезпечує залучення й прийняття дитини з ООП в середовище своїх однолітків в загальноосвітньому закладі, навчання за адаптованими або індивідуальними освітніми програмами з урахуванням її особливих освітніх потреб. Упроваджуючи в масові школи інклюзивну освіту, варто задуматися, чи готові педагоги, діти, які навчаються, та батьки прийняти в клас особливу дитину,