Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ФІЛІМОНОВА ІРИНА АФАНАСІЇВНА

УДК 378:018.8:664-051](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

015 Професійна освіта

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ І. А. Філімонова

Науковий керівник: Ткачук Станіслав Іванович, доктор педагогічних наук, професор

Умань – 2020

АНОТАЦІЯ

Філімонова І. А. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта. – Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2020.

Дисертаційна робота присвячена вивченню особливостей формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– вперше були обґрунтовані педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін (наявність мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі для вироблення в студентів ціннісного ставлення до опанування фаху фахівця-технолога у галузі харчових технологій; спрямування майбутніх бакалаврів харчових технологій на розширення професійно-практичного компонента професійної компетентності через запровадження інноваційних технологій навчання; розвиток особистісних та професійно значущих якостей, морально-етичне вдосконалення особистості майбутнього фахівця, рефлексія) у закладах вищої освіти; запропонована модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, що відображає зв’язок між метою, принципами побудови змісту навчання у закладах вищої освіти з урахуванням цілей, теорії та практики, засобів і способів навчання, форм організації навчального процесу; удосконалено діагностичний апарат для визначення стану сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій за чітко визначеними компонентами (аксіологічний, професійно-практичний, особистісний), критеріями й показниками, що характеризують високий, середній, низький рівні;

– уточнено сутність ключових понять дослідження;

– удосконалено наукові уявлення про суть та структуру професійної компетентності, особливості здійснення інженерно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти;

– подальшого розвитку набули інтеграційні процеси формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін шляхом використання інноваційних технологій у вищих педагогічних навчальних закладах.

Уведено до наукового обігу поняття «мотиваційно-ціннісне середовище в навчально-виховному процесі підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій».

У першому розділі дисертації «Теоретичні основи формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій як педагогічна проблема» обгрунтовано важливість визначення сучасної стратегії розвитку фахової передвищої освіти відповідно до світового і вітчизняного досвіду підготовки фахівців цієї галузі. Автором виокремлено низку особливостей інженерно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої педагогічної освіти, що спричинені унікальністю їх майбутньої професійної діяльності; охарактеризовано наукові здобутки провідних фахівців із досліджуваної проблеми, що відображають реальний стан професійної підготовки бакалаврів на засадах компетентнісного підходу. Окреслені особливості є значним теоретичним підґрунтям для дослідження різних аспектів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців для закладів фахової передвищої освіти.

Розкрито теоретичні засади дослідження: сутність компетентнісного підходу, структуру професійної компетентності майбутніх фахівців, особливості формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін.

Під «професійною компетентністю майбутніх бакалаврів харчових технологій» ми розуміємо інтегративне утворення, що містить стійку

мотивацію до здійснення професійної діяльності через систему сформованих знань, умінь, навичок, особистісних та професійно важливих якостей, які спонукають до постійного самовдосконалення та усвідомлення відповідальності за результати своєї професійної діяльності.

Структура професійної компетентності представлена сформованими потребами, цілями та мотивами діяльності, чіткими уявленнями про власні можливості, знаннями, уміннями і навичками, професійними якостями, результатами професійної діяльності, які об'єднані у три компоненти: аксіологічний, професійно-практичний, особистісний.

У процесі дослідження встановлено, що підготовка майбутніх бакалаврів харчових технологій здійснюється в межах єдиного навчального процесу, цілісність якого можливо забезпечити за рахунок взаємодії двох складових: інженерної та педагогічної. Специфічним у підготовці з інженерно-педагогічного фаху є однакова професійна значущість технічних і психолого-педагогічних дисциплін.

У другому розділі «Діагностика сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін» охарактеризовано стан сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. Автор аналізує навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій, зокрема, Стандарт професійної освіти, освітні програми, навчальні програми. Актуальним є порівняльний аналіз навчальних планів підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій у закладах вищої педагогічної освіти, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю 015.21 Професійна освіта (Харчові технології); аналіз робочих програм фахових дисциплін, що забезпечують досягнення програмних результатів навчання через опанування студентами переліку фахових компетентностей, та їх потенціал у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців.

Визначено три основних критерії оцінювання сформованості професійної компетентності:

– мотиваційно-ціннісний, що забезпечує ефективність подальшого

становлення компонентів професійної компетентності і передбачає: потреби, цінності, мотиви.

– когнітивно-діяльнісний, що визначає рівень опанування системою психолого-педагогічних, загально-професійних, спеціально-предметних знань, а також уміннями і навичками вирішення практичних завдань з фахових дисциплін,
– особистісно-рефлексивний, що відображає усвідомлення шляху, методів і результату професійно-особистісного розвитку і передбачає сформованість особистісних та професійно-значущих якостей, здатність до рефлексії у процесі професійної діяльності.

Автором досліджено систему показників, які характеризують кожний критерій професійної компетентності студентів; здійснено аналіз та визначено рівні сформованості (професійно-творчий, репродуктивно-творчий, інтуїтивно-репродуктивний) професійної компетентності майбутніх бакалаврів для досягнення високих результатів у їх професійній діяльності.

Встановлено, що педагогічні умови є важливим фактором, котрий відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища. Вони впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи, забезпечують її ефективне функціонування та визначають досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців. Їх вивчення та обґрунтування, на нашу думку, сприятиме виявленню особливостей освітнього процесу, що часто бувають непоміченими, та оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Для визначення ефективних педагогічних умов у дослідженні взято до уваги визначену структуру професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, де на формування кожного компонента спрямовувалася реалізація однієї педагогічної умови. А саме:

– створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі для вироблення у студентів ціннісного ставлення до опанування фаху фахівця-технолога у галузі харчових технологій;

– спрямування майбутніх бакалаврів харчових технологій на розширення професійно-практичного компонента професійної компетентності через використання інноваційних технологій навчання;
– розвиток особистісних та професійно значущих якостей, морально-етичне вдосконалення особистості фахівця, розвиток його рефлексії.

У третьому розділі «Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін» проведено експериментальну перевірку методики формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. На основі концептуальних ідей дослідження, використання наукових підходів, а також загальнодидактичних та специфічних принципів навчання та відповідно до визначеної структури нами розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін.

Структура моделі представлена низкою компонентів: цільовий блок, що охоплює мету, підходи та принципи; організаційно-змістовий блок, обґрунтований структурою та змістом формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій та об’єднує педагогічні умови, форми, методи й засоби забезпечення педагогічного процесу з формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій; результативний блок, що містить критерії, рівні та показники результатів. Кожна складова моделі є невід’ємною її частиною і характеризується сукупністю відповідних заходів, форм і методів навчання.

Для успішної реалізації запропонованої моделі була організована дослідно-експериментальна робота, яка передбачала три етапи науково-педагогічного пошуку. У процесі першого етапу встановлено, що студенти експериментальної і контрольної групи не мають чітко сформованої мотивації до опанування фаху фахівця-технолога. Їх професійно значущі та особистісні якості сформовані на низькому та середньому рівнях, що свідчить про недостатній рівень сформованості аксіологічного, професійно-практичного та

особистісного компоненту професійної компетентності.

Другий етап експериментальної роботи полягав у апробації моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін, а також у реалізації виокремлених педагогічних умов у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій. Він дав змогу порівняти результати навчання студентів контрольних та експериментальних груп.

Третій етап передбачав аналіз і систематизацію отриманих даних, уточнення основних положень та формулювання висновків за результатами дослідно-експериментальної роботи. Під дією експериментального чинника на формувальному етапі експерименту в більшості студентів експериментальної групи суттєво підвищився загальний рівень кожного з компонентів професійної компетентності. Аналіз результатів кількісних показників констатувального й формувального етапів експерименту засвідчив, що кількість студентів за кожним рівнем сформованості професійної компетентності змінилися так: кількість студентів в експериментальній групі за високим і середнім рівнем збільшилась відповідно на 6,6 % та 9,4 %. Кількість студентів контрольної групи з високим і середнім рівнем сформованості професійної компетентності не зазнала суттєвих змін.

Отже, ефект змін зумовлений саме запровадженням педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. Результати дослідно-експериментальної роботи загалом підтвердили позитивний вплив розробленої моделі та виокремлених педагогічних умов в організації навчально-виховного процесу вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців спеціальності 015.21 Професійна освіта (Харчові технології).

Ключові слова: фахова передвища освіта, інженерно-педагогічна діяльність, професійна компетентність, фахові дисципліни, педагогічні умови, інженер-педагог, бакалавр харчових технологій.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Філімонова І. А. Особливості інженерно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць.* Вінниця, 2017. Вип. 51. С. 90–94.
2. Філімонова І. А. Концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* Умань, 2017. Вип. 1. С. 375–383.
3. Філімонова І. А. Структура професійної компетентності у підготовці майбутніх фахівців у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету.* Херсон, 2017. С. 140–146.
4. Филимонова И. А. Ключевые компоненты профессиональной компетентности будущих специалистов-технологов пищевой отрасли. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука».* Київ, 2017. Том 1. № 1 (23). С. 57–61.
5. Філімонова І. А. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* Кропивницький, 2017. Вип. 12. С. 219–226.
6. Філімонова І. А. Педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій на засадах компетентнісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Частина 2. Київ, 2018. Вип. 60. С. 196–199.

7. Філімонова І. А. Мотиваційно-ціннісне середовище як педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2018. Вип. № 21. С. 177–181.
8. Філімонова І., Ткачук С. Методологічні підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової галузі у вищих педагогічних навчальних закладах. *Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти:* монографія. Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг, 2019. С. 175–185.

Наукові праці, які засвідчують апробацію
матеріалів дисертації

9. Filimonova I. A. Pedagogical conditions for formation of professional competence of future factors in the field of food technologies in professional preparation. *The scientific method.* Vol. 1. Warszawa, 2018. № 15. P. 37–42.
10. Filimonova I. A., Tkachyk S. I. Justification of the model for forming the professional competence of the future bachelors of food technologies in the higher educational institutions. *Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine:* monograph. 2nd ed. Riga, 2018. P. 464–481.
11. Filimonova I. A. Using of innovative technologies in the process of professional competencies' forming of the future food technologies bachelors. *Хуманитарни Балкански изследвания*. Пловдив, 2017. № 1. P. 5–9.
12. Філімонова І.А. Інноваційні технології як обов'язкова умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. *Інженерна освіта у сфері харчової і готельної індустрії: виклики сьогодення:* матеріали Міжн. наук.-метод. конф. (Харків, 23–24 трав. 2019 р.). Харків: ХДУХТ, 2019. С. 249–251.
13. Філімонова І. А. Аналіз стану сформованості аксіологічного компоненту професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у

процесі вивчення фахових дисциплін. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 1 бер. 2019 р.). Київ, 2019. С. 94–98.

14. Філімонова І. А., Ткачук С. І. Практична реалізація інноваційних технологій під час проведення практичних робіт з фахової дисципліни «Фізіологія харчування». *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи:* матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ – Хмельницький, 7–8 лист. 2019 р.). Хмельницький, 2019. С. 192–193.
15. Філімонова І. А., Ткачук С. І. Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16–17 лист. 2019 р). Київ, 2019. С. 94–98

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

16. Філімонова І. А. Особливості підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій до професійної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства:* зб. наук. праць Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10–11 бер. 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 79–84.
17. Філімонова І. А. Стан професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у вищих педагогічних навчальних закладах. *Право, держава та громадянське суспільство в умовах системних реформ:* зб. наук. праць Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 15–16 вер. 2017 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 63–67.
18. Філімонова І. А. Ключові компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів харчової галузі. *Становлення і розвиток педагогіки:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Херсон, 23–24 груд. 2016 р.).

Херсон: Гельветика, 2016. С. 114–117.

19. Филимонова И. А. Формирование профессиональной компетентности специалистов-технологов пищевой отрасли в условиях модернизации современного профессионального образования в Украине. *Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта:* сборник материалов Междун. науч.-практ. конф. (Орехово-Зуево, 8 дек. 2016 г.). Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2017. С. 474–480.
20. Філімонова І. А. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Київ – Вінниця, 2016. Вип. 47. С. 284–287.
21. Філімонова І. А. Виробниче навчання: навч.-метод. посіб. для самостійної роботи студентів. Умань: Візаві, 2016. 261 с.
22. Філімонова І. А., Гвоздецька Ю. В. Збірник технологічних карток «Перші страви»: навч.-метод. посіб. для самостійної роботи студентів. Умань: Візаві, 2019. 58 с.
23. Філімонова І. А., Гвоздецька Ю. В. Збірник технологічних карток «Приготування страв з овочів. Холодні закуски та салати»: навч.-метод. посіб. для самостійної роботи студентів. Умань: Візаві, 2018. 69 с.

ABSTRACT

Filimonova I. A. Professional Competence Formation of the Future Bachelors of Food Technology in the Process of Studying Special Disciplines. – Manuscriped scientific qualification paper.

The thesis for PhD in Philosophy degree, specialty 015 Vocation education. – Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, 2020.

The dissertation is devoted to studying the professional competence formation’

features of future food technology' bachelors in the process of studying special disciplines in high educational institutions.

The current condition of Ukraine's social and economic development, joining the WTO and the EU association promote development of new economic relations with other countries. These relations should be improved by means of new knowledge formation and learning market mechanisms. Meeting the demand for corresponding specialists on labor market requires optimal pedagogical conditions for modernization and further development of professional education.

Competency-based approach proved to be effective in professional education modernization. It is aimed at formation of professional competency with future specialists. Mastering professional competencies will let a highly-skilled specialist not only improve educational process, but also maintain his qualification according to the technical and social-economic development level.

Ukraine's 2021 National Strategic Reference Framework (of 2013), Higher Education Act (2014), the Edict of the President of Ukraine of 2015 "On Constant Development Strategy "Ukraine 2020", and the bill of 2016 "On Professional Education" state strategic tasks for training the mentioned specialists according to the professional education competency paradigm. This aspect focuses on training food-processing specialists with regard to mastering the integral system of professional competencies and demonstration of intellectual and creative skills. Such high requirements of a modern food-processing specialist's level stipulate implementation in professional higher education.

Analysis of the competency approach application proved that the approach not only changes goal and result oriented background of professional education, but also type of education and its other criteria.

Despite the increase in the number of scientific publications on the problems of the competency-based approach, the apparatus characterizing its essence in vocational education is still not well founded. In particular, there are no scientific and methodological developments regarding the features of the formation of professional competence of future specialists in higher pedagogical educational institutions, whose

teachers are not always able to implement a competency-based approach in training.

The professional competence of future bachelors of food technology is an integrative education that contains sustainable motivation for professional activity through a system of knowledge, skills, personal and professionally important qualities, awareness of responsibility for the results of their professional activities.

The structure of professional competence is represented by the formed needs, goals and motives of the activity, clear ideas about their own capabilities, knowledge, skills, professional qualities, results of professional activity. They are combined in three components: axiological, vocational, personal.

We realized that the preparation of future bachelors of food technology is carried out as part of a single educational process. Its integrity is ensured by the interaction of the engineering and pedagogical component. The identical professional significance of technical and psychological-pedagogical disciplines is specific in training in an engineering-pedagogical specialty.

We have defined criteria for assessing the formation of professional competence:

- motivational value. It ensures the effectiveness of the further development of the components of professional competence and contains needs, values, motives.
- cognitive-activity. It determines the level of psychological, pedagogical, general professional, special subject knowledge. It also contains skills for solving practical problems in special disciplines.
- personality-reflective. It contains methods of professional and personal development and involves the formation of personal and professional qualities, the ability to reflection in the process of professional activity.

We found that pedagogical conditions are an important factor that reflects the possibilities of the educational and material-spatial environment. They affect the personal and procedural aspects of this system, ensure its effectiveness. They also contribute to achieving a high level of professional competence of future specialists. Their study and justification, in our opinion, will help optimize the process of training

future bachelors of food technology.

We carved out three pedagogical conditions:

- creation of a motivational-value environment in the educational process to educate students in a value-based attitude to the future profession of a food technologist;
- the direction of future bachelors of food technology to expand the professional and practical component of professional competence through the use of innovative training technologies;
- the development of personal and professionally significant qualities, the moral and ethical improvement of the personality of a specialist, the development of his reflection.

We have developed a model for the formation of professional competence of future bachelors of food technology in accordance with the structure of professional competence. Moreover, we were based on the conceptual ideas of research and on the use of scientific approaches, as well as on general didactic and specific principles of teaching.

The structure of the model consists of a number of components: the target block (approaches and principles of training), the organizational and content block (pedagogical conditions, forms, methods and means of forming the professional competence of future bachelors of food technology), the resultant block (criteria, levels and indicators of results). Each component of the model is an integral part of it. It is characterized by a combination of relevant activities, forms and teaching methods.

For the successful implementation of this model we organized a pilot experiment. It provided for three stages of scientific and pedagogical search. In the process of the first stage, we realized that the students of the experimental and control groups did not have a clearly formed motivation to master the profession of a specialist technologist. Their professionally significant and personal qualities are formed at low and medium levels. This indicates an insufficient level of formation of the axiological, professional, practical and personal component.

In the second stage, we checked the effectiveness of these pedagogical conditions in the educational process of preparing future bachelors of food

technology. This stage made it possible to compare the learning outcomes of students in control and experimental groups.

The third stage is devoted to the analysis and systematization of the data obtained, clarification of the main provisions and the formulation of conclusions based on the results of experimental work. Under the influence of the experimental factor, the majority of students in the experimental group increased the level of each component of professional competence. The number of students at each level of professional competency has changed as follows: the number of students in the experimental group at the high and medium levels increased by 6.6 % and 9.4 %. The number of students in the control group with a high and medium level of professional competence has not changed.

So the effect of changes is due to the introduction of pedagogical conditions for the formation of professional competence of future bachelors of food technology. The results of the experimental work as a whole confirmed the positive impact of the developed model and the selected pedagogical conditions in the organization of the educational process of higher pedagogical educational institutions that train specialists of specialty 015.21 Vocational Education (Food Technology).

Keywords: professional education, engineering-pedagogical activity, professional competence, professional disciplines, pedagogical conditions, engineer-pedagogue, future food technology' bachelors.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Філімонова І. А. Особливості інженерно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць.* Вінниця, 2017. Вип. 51. С. 90–94.
2. Філімонова І. А. Концептуальні підходи до професійної підготовки

майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* Умань, 2017. Вип. 1. С. 375–383.

3. Філімонова І. А. Структура професійної компетентності у підготовці майбутніх фахівців у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету.* Херсон, 2017. С. 140–146.
4. Филимонова И. А. Ключевые компоненты профессиональной компетентности будущих специалистов-технологов пищевой отрасли. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука».* Київ, 2017. Том 1. № 1 (23). С. 57–61.
5. Філімонова І. А. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* Кропивницький, 2017. Вип. 12. С. 219–226.
6. Філімонова І. А. Педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій на засадах компетентнісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Частина 2. Київ, 2018. Вип. 60. С. 196–199.
7. Філімонова І. А. Мотиваційно-ціннісне середовище як педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2018. Вип. № 21. С. 177–181.
8. Філімонова І., Ткачук С. Методологічні підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової галузі у вищих педагогічних навчальних закладах. *Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти:* монографія. Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг, 2019. С. 175–185.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Filimonova I. A. Pedagogical conditions for formation of professional competence of future factors in the field of food technologies in professional preparation. *The scientific method.* Vol. 1. Warszawa, 2018. № 15. P. 37–42.
10. Filimonova I. A., Tkachyk S. I. Justification of the model for forming the professional competence of the future bachelors of food technologies in the higher educational institutions. *Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine:* monograph. 2nd ed. Riga, 2018. P. 464–481.
11. Filimonova I. A. Using of innovative technologies in the process of professional competencies' forming of the future food technologies bachelors. *Хуманитарни Балкански изследвания*. Пловдив, 2017. № 1. P. 5–9.
12. Філімонова І.А. Інноваційні технології як обов'язкова умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. *Інженерна освіта у сфері харчової і готельної індустрії: виклики сьогодення:* матеріали Міжн. наук.-метод. конф. (Харків, 23–24 трав. 2019 р.). Харків: ХДУХТ, 2019. С. 249–251.
13. Філімонова І. А. Аналіз стану сформованості аксіологічного компоненту професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 1 бер. 2019 р.). Київ, 2019. С. 94–98.
14. Філімонова І. А., Ткачук С. І. Практична реалізація інноваційних технологій під час проведення практичних робіт з фахової дисципліни «Фізіологія харчування». *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи:* матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ – Хмельницький, 7–8 лист. 2019 р.). Хмельницький, 2019. С. 192–193.
15. Філімонова І. А., Ткачук С. І. Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх

бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16–17 лист. 2019 р). Київ, 2019. С. 94–98

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

16. Філімонова І. А. Особливості підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій до професійної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства:* зб. наук. праць Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10–11 бер. 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 79–84.
17. Філімонова І. А. Стан професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у вищих педагогічних навчальних закладах. *Право, держава та громадянське суспільство в умовах системних реформ:* зб. наук. праць Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 15–16 вер. 2017 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 63–67.
18. Філімонова І. А. Ключові компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів харчової галузі. *Становлення і розвиток педагогіки:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Херсон, 23–24 груд. 2016 р.). Херсон: Гельветика, 2016. С. 114–117.
19. Филимонова И. А. Формирование профессиональной компетентности специалистов-технологов пищевой отрасли в условиях модернизации современного профессионального образования в Украине. *Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта:* сборник материалов Междун. науч.-практ. конф. (Орехово-Зуево, 8 дек. 2016 г.). Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2017. С. 474–480.
20. Філімонова І. А. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Сучасні*

інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ – Вінниця, 2016. Вип. 47. С. 284–287.

21. Філімонова І. А. Виробниче навчання: навч.-метод. посіб. для самостійної роботи студентів. Умань: Візаві, 2016. 261 с.
22. Філімонова І. А., Гвоздецька Ю. В. Збірник технологічних карток «Перші страви»: навч.-метод. посіб. для самостійної роботи студентів. Умань: Візаві, 2019. 58 с.
23. Філімонова І. А., Гвоздецька Ю. В. Збірник технологічних карток «Приготування страв з овочів. Холодні закуски та салати»: навч.-метод. посіб. для самостійної роботи студентів. Умань: Візаві, 2018. 69 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ 22
ВСТУП 23

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 32
1.1. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін як педагогічна проблема 32
1.2. Сутність ключових понять дослідження у контексті професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій 57
1.3. Особливості підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій до професійної діяльності у закладах вищої педагогічної освіти 77
Висновки до першого розділу 92

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН 95
2.1. Аналіз навчально-методичного забезпечення формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій 95
2.2. Обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій 111

2.3. Обґрунтування та реалізація педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій 126
Висновки до другого розділу 148

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН 151
3.1. Модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін 151
3.2. Організація й методика проведення констатувального етапу педагогічного експерименту 165
3.3. Формувальний етап педагогічного експерименту та узагальнення результатів дослідження 182
Висновки до третього розділу 199

ВИСНОВКИ 203
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 207
ДОДАТКИ 234

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЄКТС – європейська кредитно-трансферна система

ЄС – Європейський Союз

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗВПО – заклад вищої педагогічної освіти

ЗП(ПТ)О – заклад професійної (професійно-технічної) освіти

ЗФПО – заклад фахової передвищої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ЛПР – лабораторно-практичні роботи

МБХТ – майбутні бакалаври харчових технологій

ПК – професійна компетентність

П(ПТ)О – професійна (професійно-технічна) освіта

ПТНЗ – професійно-технічний навчальний заклад

ФПО – фахова передвища освіта

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Цивілізаційний поступ України в умовах стрімкого соціально-економічного розвитку неможливий без успішної реалізації стратегічних завдань освітньої реформи. Попит на ринку праці фахівців вимагає створення оптимальних педагогічних умов для модернізації та подальшого розвитку системи фахової передвищої освіти.

Науковці визначають, що для модернізації освіти ефективним є компетентнісний підхід, який дає змогу сформувати в майбутніх фахівців професійну компетентність, сприяє професійному розвитку, допомагає адаптуватись у нових умовах, забезпечує мобільність та гнучкість відповідно до викликів сучасності. На підготовку таких фахівців спрямовані зусилля держави, що відображено у Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року [166], Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [167], Законі України «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.) [168], Законі України «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.) [170] та ін. Через це підготовку майбутніх фахівців професійної (професійно-технічної) освіти за спеціальністю «Професійна освіта. Харчові технології», значущість якісної підготовки яких постійно зростає, необхідно зосередити не тільки на оволодінні ними сукупністю знань з фахових дисциплін, а й на розвитку їх особистісних та професійно значущих якостей, набутті ними практичного досвіду, підготовці їх до здійснення професійної діяльності на високому, конкурентоспроможному рівні – тобто на формуванні професійної компетентності.

У багатьох науково-теоретичних і науково-методичних роботах проаналізовано суть компетентнісного підходу (О. Браславська, А. Вербицький, І. Зимня, О. Коберник, П. Лузан, О. Муковіз, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Терещук, А. Хуторський та ін.); проблеми формування ключових компетентностей (В. Байденко, М. Бочарнікова, В. Щербакова та ін.); питання професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів, її зміст та моделювання педагогічних систем і процесів, відображені в працях А. Алексюка,

Ю. Бабанського, Н. Бібік, О. Бородієнко, І. Зязюна, О. Коваленко, В. Курок, Т. Лазарєвої, Н. Недосєкової, Л. Тархан, С. Ткачука, Н. Тверезовської, С. Ящука та ін.

Розробці теоретико-методологічних основ підготовки майбутніх бакалаврів, становлення їх як компетентних фахівців присвячені роботи вітчизняних дослідників І. Андрощук, В. Арнаутова, Д. Бодненка, Н. Боритко, О. Бородієнко, Е. Бондаревської, Т. Волкової, А. Грітченка, Р. Гуревича, С. Демченка, О. Кіріленко, Н. Кузьминої, А. Маркової, А. Саранової, Н. Сергеєва, С. Ткачука, О. Торубари, Л. Шевчук та ін.; зарубіжних учених В. Блума, Д. Брунера, Д. Елкінда Н. Кантора, Х. Маркуса, Р. Стернера, В. Хутмахера та ін.; проблемі вдосконалення змісту навчання майбутніх фахівців харчових технологій присвячені роботи науковців Ю. Гвоздецької, І. Дрозіч, Н. Недосєкової, Н. Сичевської та ін.

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемам компетентнісного підходу, недостатньо обґрунтованими залишаються ключові поняття підходу саме у професійній освіті. Актуальними залишаються питання, пов’язані з практичною реалізацією компетентнісного підходу під час вивчення студентами фахових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти.

Зважаючи на проведений детальний аналіз психолого-педагогічних, загальнонаукових, філософських та фахових джерел, що розкривають особливості підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, ми виявили ряд суперечностей між:

- зростаючими вимогами суспільства і ринку праці до рівня професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, що здатні ефективно працювати у галузі професійної (професійно-технічної) освіти, та малоефективною системою їх підготовки у закладах вищої педагогічної освіти;
- необхідністю реалізовувати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців та відсутністю розробленості їх теоретичних та методичних засад;

– потребою реалізовувати компетентнісний підхід у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців та недосконалістю методик його використання у навчально-виховному процесі закладів вищої педагогічної освіти.

Отже, постає потреба у теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці нових підходів до визначення змісту, форм, методів, засобів формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін.

Зміни, що торкнулися змісту діяльності працівників професійної (професійно-технічної) освіти, зростання вимог роботодавців до якості їх професійної підготовки, що базуються на засадах компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій, а також недостатнє вивчення методології, теорії і практики його впровадження в освітній процес закладів вищої освіти (ЗВО), відсутність спеціальних досліджень з формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій зумовлюють актуальність і доцільність теми дослідження **«Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін».**

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за темою «Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у вищому навчальному закладі» (державний реєстраційний номер 0111U007545). Тему дисертації затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 11 від 24 травня 2016 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 16 травня 2017 р.).

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми та освітньо-виховної практики обґрунтувати та експериментально

перевірити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін.

Гіпотеза дослідження. Професійну компетентність майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін більш ефективно можна сформувати, якщо будуть витримані такі педагогічні умови:

– наявність мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі з метою вироблення в студентів ціннісного ставлення до опанування фаху фахівця-технолога у галузі харчових технологій;
– спрямування майбутніх бакалаврів харчових технологій на розширення професійно-практичного компонента професійної компетентності через запровадження інноваційних технологій навчання;
– розвиток особистісних та професійно значущих якостей, морально-етичне вдосконалення особистості майбутнього фахівця, розвиток його рефлексії.

Для реалізації мети і підтвердження гіпотези дослідження необхідно було виконати такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан розробки проблеми в науковій літературі, розкрити зміст і уточнити сутність ключових понять дослідження.
2. З’ясувати стан сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін.
3. Уточнити критерії, показники та охарактеризувати рівні сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін.
4. Обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови та модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін.

Об’єкт дослідження – формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін.

Предмет дослідження педагогічні умови формування професійної

компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети й вирішення задач дослідження буде використано такі методи:

– *теоретичні* – аналіз нормативних документів, психолого-педагогічної літератури та навчально-методичних матеріалів із досліджуваної проблеми, синтез, абстрагування, узагальнення, прогнозування, проектування, моделювання, класифікація – для вивчення проблеми формування професійної компетентності як складової підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій. За допомогою визначених методів зіставлятимуться теоретичні та практичні підходи до розуміння сутності й особливостей формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій та для побудови відповідної структурно-функціональної моделі;

– *емпіричні*: психолого-педагогічні діагностичні методи (бесіда, анкетування, опитування, тестування – для забезпечення самоаналізу й самооцінки навчальної діяльності студентів); обсерваційні методи (спостереження, узагальнення, діагностування – задля виявлення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій); моделювання – для створення моделі професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольно-узагальнювальний) – для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов формування професійної компетентності бакалаврів харчових технологій;

– *статистичні:* методи математичної статистики для обробки одержаних результатів, аналізу та перевірки гіпотези й установлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами та процесами (критерій Крамера-Уелча, критерій Пірсона, t-критерій Стьюдента).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу виконано в Національному університеті «Чернігівський колегіум»

ім. Т. Г. Шевченка, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (м. Київ), Українській інженерно-педагогічній академії (м. Харків), Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

На різних етапах дослідження в ньому брали участь 402 студенти та 75 викладачів закладів вищої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в дисертаційній роботі:

вперше теоретично обгрунтовано та розроблено:

– педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін, а саме: наявність мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі з метою вироблення в студентів ціннісного ставлення до опанування фаху фахівця-технолога у галузі харчових технологій; спрямування майбутніх бакалаврів харчових технологій на розширення професійно-практичного компонента професійної компетентності через запровадження інноваційних технологій навчання; розвиток особистісних та професійно значущих якостей, морально-етичне вдосконалення особистості майбутнього фахівця, розвиток його рефлексії;

– модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, що відображає зв’язок між метою, принципами побудови змісту навчання у закладах вищої освіти з урахуванням цілей, теорії та практики, засобів і способів навчання, форм організації навчального процесу;

удосконалено:

– наукові уявлення про суть та структуру професійної компетентності, особливості здійснення інженерно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти;

– діагностичний апарат для визначення стану сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій за чітко визначеними

компонентами (аксіологічний, професійно-практичний, особистісний), критеріями й показниками, що характеризують високий, середній, низький рівні;

уточнено: сутність ключових понять дослідження «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутніх бакалаврів харчових технологій», «формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій»;

– у*ведено до наукового обігу* поняття «мотиваційно-ціннісне середовище в навчально-виховному процесі підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій» як цілісна спеціально організована система методів, засобів, що сприяє активній взаємодії учасників освітньо-виховного процесу в межах закладу вищої педагогічної освіти, спрямована на підвищення ефективності процесу формування і розвитку інтересів, потреб та мотивів майбутніх фахівців та представлена професійною інформацією, професійною консультацією та професійною адаптацією;

– *подальшого узагальнення та розвитку* набули інтеграційні процеси формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін шляхом використання інноваційних технологій у вищих педагогічних навчальних закладах.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробленні та використанні під час підготовки бакалаврів харчових технологій навчально-методичного забезпечення, необхідного для формування професійної компетентності, розширення професійного світогляду студентів, формування особистісних та професійно значущих якостей майбутніх фахівців. Зокрема, розробка сучасних методичних матеріалів із фахових дисциплін «Виробниче навчання», «Технологія виробництва продукції громадського харчування», «Процеси та апарати харчових виробництв», що охоплюють комплекс навчально-тренінгових завдань для виконання лабораторно-практичних робіт; контрольні тестові завдання; запитання для самоперевірки; розрахункові роботи з дослідницькими індивідуальними завданнями.

Результати дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження № 0128/867 від 16 квітня 2019 р.), Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка (довідка про впровадження № 324/17 від 30 травня 2019 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка про впровадження № 14-06/121 від 26 вересня 2019 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка про впровадження № 2283/01 від 21 жовтня 2019 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертаційного дослідження обговорено на науково-практичних конференціях різного рівня:

міжнародних: XIII Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Київ – Вінниця, 2016 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи» (Баку – Ужгород – Дрогобич, 2016 р.), III Міжнародній інтернет-конференції «Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів технологій та інженерів-викладачів у вищих навчальних закладах» (м. Глухів, 2017 р.), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Wymiary insterdyscyplinarne» (Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг, 2019 р.);

всеукраїнських: Всеукраїнській конференції «Становлення і розвиток педагогіки», (Івано-Франківськ, 2016 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми та перспективи професійної та технологічної освіти» (Умань, 2017 р.), Всеукраїнській дистанційній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій середньої школи: теорія, досвід, проблеми» (м. Вінниця, 2018 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід і перспективи» (Умань, 2018 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми професійної та

технологічної освіти: досвід і перспективи» (м. Умань, 2019 р.).

Основні положення та результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2015–2019 рр.).

Публікації. Основні результати дисертації викладено у 23 наукових публікаціях автора (16 – одноосібні), з них 10 відображають основні наукові результати, 4 публікації в закордонних виданнях (з них 2 – за результатами конференцій, 1 – у зарубіжному фаховому періодичному виданні, 1 – в колективній монографії), 9 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (268 найменувань, з них 15 – іноземною мовою) та 24 додатків на 66 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 299 сторінок, з них основного тексту – 188 сторінок. Дисертація містить 15 таблиць, 14 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Стан розробленості проблеми підготовки бакалаврів харчових технологій у вищих педагогічних навчальних закладах

У сучасній непростій ситуації, коли економіка Україна переживає посткризовий період, усе більше підприємств харчової промисловості відновлюють свою роботу, збільшують обсяги виробництва продукції, упроваджують нові технології на основі використання нетрадиційної сировини. Але для забезпечення ефективного технологічного процесу виробництва продукції високої якості потрібні компетентні фахівці, здатні адекватно реагувати на запити динамічного ринку, бути активними, сприяти удосконаленню виробництва. Характерною рисою розвитку сучасного виробництва стає його залежність від рівня розвитку трудового потенціалу.

У кінці XX – на початку XXI століття все більше уваги звертають на проблеми фахової передвищої освіти як основи підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців для усіх галузей виробництва. Актуальним стало реформування галузі фахової передвищої освіти (ФПО) через зміни вимог до якості кінцевого продукту. Підвищені вимоги до кваліфікації робітників, зумовлені міжнародною конкуренцією, потребами національного ринку праці пропорційні вимогам змісту і форм їхньої професійної підготовки [109, с. 190]. Здобуття Україною незалежності вимагає пошуків подальшого розвитку систем професійної підготовки робітничих кадрів та наукової реконструкції й узагальнення закономірностей, специфіки та особливостей їхньої ґенези.

В умовах швидкозмінного глобального світу знання й кваліфікація особистості стають не тільки її капіталом, особистісною цінністю, а й набувають суспільної й державної цінності. Від кваліфікації й освіченості

кожної людини стає залежним економічний та соціальний розвиток країни, її національна безпека, а тому сфера, що продукує людський ресурс – сфера освіти – виходить на пріоритетні позиції та рівноправно починає взаємодіяти з іншими суспільними сферами [186, с. 136].

Вітчизняна та зарубіжна наука нагромадила значну кількість наукових праць про загальний стан професійної освіти на початку XXI сторіччя (А. Гуржий, В. Зайчук, З. Курлянд, А. Лаптєва, Н. Ничкало, С. Сисоєва, О. Щербак та ін.), забезпечення якісно нового кадрового потенціалу (Р. Горбатюк, С. Гура, О. Дубасенюк, О. Коваленко, М. Лазарєв, Т. Лазарєва та ін.), теорію та практику навчання, проблеми підготовки кадрів закладів фахової передвищої освіти (О. Бородієнко, Ю. Гвоздецька, Д. Гельфанова, Т. Герлянд, Р. Гуревич, В. Лозовецька, Л. Тархан, С. Ткачук та ін.), реаліям професійної підготовки в зарубіжних країнах у контексті інноваційних змін (Н. Абашкіна, Є. Нероба, О. Онопченко та ін.). Науковці наголошують на невідворотних змінах у суті, призначення, функціях професійної освіти, котрі пов’язані з освітніми трансформаціями у країнах Європейського Союзу. Впродовж останніх років професійна освіта вважалась непрестижною та спрямованою на підготовку «робочої сили» [13, с. 48], та нині вона активно відроджує робітничий потенціал країни, сприяє росту економічно та соціально активних груп населення, здатних працювати в усіх сферах суспільного виробництва. Міністр освіти України Г. Новосад (2019–2020 рр.) зазначає: «…Професійна освіта має надавати ті кваліфікації і вчити тим професіям, які є дійсно затребуваними на ринку праці, і гнучко реагувати на потреби бізнесу. Тобто професійно-технічна освіта залишиться нашим пріоритетом» [178].

Тому навчальні заклади фахової передвищої освіти повинні готувати висококваліфікованих, компетентних фахівців для всіх галузей промисловості, зокрема харчової галузі. На сучасному етапі розвитку освіти необхідно не тільки зберегти сильні сторони системи ФПО, а й зробити її більш гнучкою й адаптивною, тобто такою, що відповідає запитам суспільства та ринку праці. Основою підготовки висококваліфікованих фахівців мають стати не лише

теоретична, але і фахова практична підготовка. Майбутній фахівець відповідної галузі має здобути підготовку європейського рівня, щоби брати участь у розробці нових технологій уже на стадії навчання і могти адаптуватися до умов конкретного виробничого середовища, мобілізувати власні знання, уміння і досвід у конкретних виробничих ситуаціях.

У свій час цю проблему висвітлював перший заступник голови Комітету Верховної Ради з питань науки і освіти О. Співаковський: «Професійна освіта є запорукою економічного зростання країни. Кадровий потенціал, трудові ресурси будь-якої держави формуються саме у сфері професійної освіти. Через це стратегія розвитку професійної освіти – це загальнодержавна і загальнонаціональна справа» [197; 198].

Особлива увага проблемам формування сучасного типу працівника професійної освіти, який виконує обов’язки викладача та майстра виробничого навчання, приділяється в Концепції розвитку професійно-технічної освіти України за редакцією О. Коваленко [95].

Втім, не зважаючи на активну позицію науковців-практиків щодо важливості та унікальності фахової передвищої освіти в Україні, все ще актуальними, а подекуди й болючими, залишаються протиріччя в кадровій політиці та у системі підготовки робітничих кадрів. Впродовж минулих двадцяти років ці протиріччя набули системного характеру, що спричинило зниження рівня національної економіки, конкурентоспроможності робітничого потенціалу, витоку робочої сили за кордон [251].

У Державній цільовій програмі розвитку професійно-технічної освіти (ПТО) на 2011–2015 роки [163], виконання якої було достроково (у березні 2014 р.) припинене, відзначались шляхи та способи розв’язання проблеми, серед яких: забезпечення належної якості професійно-технічної освіти через упровадження державних стандартів з конкурентоспроможних професій, упровадження в навчально-виховний процес ЗФПО та адаптація інформаційно-комунікаційних технологій, оновлення та осучаснення наявної матеріально-технічної та бібліотечної бази професійно-технічних навчальних закладів

(ПТНЗ); зміни у системі фінансування закладів фахової передвищої освіти; покращення діяльності закладів ПТНЗ завдяки осучасненню матеріально-технічної бази; оптимізація правового статусу закладів професійно-технічної освіти, що дасть можливість вести господарську діяльність та отримувати заробіток за надані послуги; викорінення упередженого ставлення молоді до робітничих професій як непрестижних та неперспективних.

Очікувалось, що буде впроваджено близько 300 державних стандартів із конкретних професій нового покоління; буде оновлена матеріально-технічна база закладів фахової передвищої освіти; будуть облаштовані методичні кабінети, де будуть зібрані методичні рекомендації по впровадженню педагогічного досвіду; будуть створені спеціальні електронні платформи з бібліотечними фондами та технічним обладнанням для їх користування та обслуговування; залучатимуться до співпраці державні та приватні підприємства харчової промисловості, заклади ресторанного господарства; буде створена спеціальна картотека можливих професій та посад для випускників закладів фахової передвищої освіти; за рахунок переведення на баланс місцевих бюджетів зросте фінансування закладів; будуть залучатись інвестиції від іноземних та вітчизняних партнерів і як результат запланованих заходів професійна освіта вийде на новий рівень розвитку, стане престижною ланкою освіти [29, с. 139]. На жаль, запланована програма розвитку не була реалізована, більшість стратегічних питань були залишені без уваги, а питання фінансування закладів ФПО набуло критичного стану.

Заклади фахової передвищої освіти (ЗФПО) мають різне спрямування і готують фахівців сотень професій для різних галузей економіки. Третя частина усіх закладів (близько 33 %) здійснюють підготовку фахівців для легкої промисловості, у 29,5 % закладів здобувають фахову передвищу освіту для подальшої діяльності у сільському господарстві, близько 17 % закладів готують фахівців з будівельно-ремонтних спеціальностей, трохи більше 7 % – для сфери послуг, близько 6 % – для торгівлі та громадського харчування, для дорожньо-

транспортної бази 5,5 % закладів, для житлово-комунальне господарство забезпечують близько 1,3 %, і менше 1 % – для сфери зв'язку [249].

Проте кількість закладів фахової передвищої освіти поступово, але системно скорочувалася впродовж останніх років. Наприклад, у 2013 р. в Україні їх було 983, у 2014 році – 940, у 2016 році – 817, а в 2019 – близько 700 [126]. Відповідно зменшується кількість випускників (Рис. 1.1). Зрозуміло, що частина закладів освіти залишилася на тимчасово окупованих територіях Криму і Донбасу, але суть процесів не лише в цьому. Досить жорстко цю ситуацію прокоментувала Г. Новосад: «Зараз у нас близько 700 закладів професійно-технічної освіти. Чи дійсно нам потрібна така кількість закладів, чи дійсно є сенс тримати в області кілька закладів, які готують за однією й тією ж професією? І той, і інший заклад ми утримуємо або з державних, або з місцевих коштів» [178].

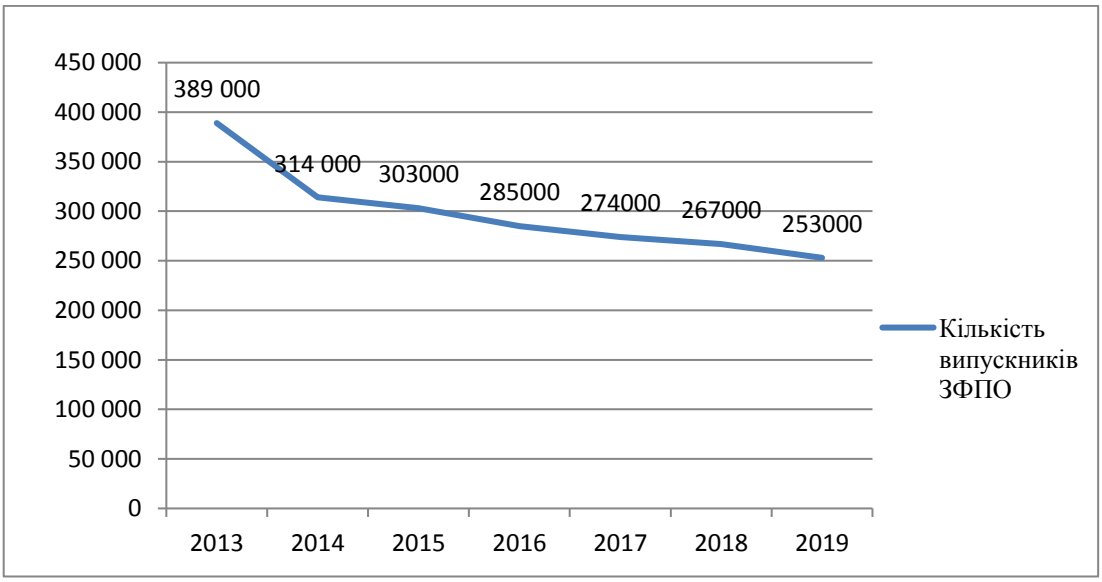


Рис. 1.1. Динаміка кількості випускників закладів фахової передвищої освіти за 2013–2019 н.р.

Кількість педагогічних працівників, що працювали у закладах фахової передвищої освіти України станом на 2018 р., складала близько 50 тисяч осіб, третя частина яких мала вищу інженерну або технічну освіту. На жаль, ми

змушені констатувати негативну динаміку зміни професійної діяльності кваліфікованими робітниками. Незадовільні умови праці, психологічно складний контингент учнів, низька заробітна плата стали причиною переходу педагогічних працівників закладів ФПО в інші структури. Такі явища набули системного характеру, що спричинило дефіцит педагогічних кадрів на рівні 10 %, а майстрів виробничого навчання – на рівні 14 %.

Не можна не погодитись, що на тлі таких явищ якісна підготовка кваліфікованих робітничих кадрів набуває загальнодержавного масштабу. Шляхи покращення цієї ситуації ускладнюються ще й тим, що кількість кваліфікованих робітників у співвідношенні до працівників з вищою освітою складає лише 5–15 % (залежно від сфери виробництва та кількості кваліфікованих робітників), в той час як європейські країни мають 20–70 %. Статистика має невтішні показники і щодо вікових показників педагогічних працівників фахової передвищої освіти: у деяких галузях вітчизняної економіки близько 70 % усіх працівників передпенсійного та пенсійного віку. Мають можливість пройти підвищення кваліфікації тільки 7,7 % штатних співробітників, що обумовлює наявність проблеми старіння кадрів. Станом на 2018 р. у закладах системи ФПО працює понад 57 тисяч педагогічних працівників, при цьому майже 28 % з них передпенсійного або пенсійного віку. Майже 4 тисячі майстрів виробничого навчання взагалі не мають повної вищої освіти [128]. Заклади фахової передвищої освіти недостатньо укомплектовані висококваліфікованими педагогічними кадрами, хоча контингент учнів ФПО педагогічно найбільш складний. За таких умов питання підготовки педагогічних працівників для системи ФПО набуває пріоритетного значення.

«Згортання» професійної освіти в Україні – зменшення числа закладів фахової передвищої освіти, скорочення кількості учнів у них – це явище далеко не останніх років. Цей процес комплексний і суперечливий, який треба бачити у контексті десятиліть і світових економічних та освітніх процесів. Безпосередньо в останні роки в Україні він зумовлений, насамперед: прагненням молоді (та батьків) отримати вищу освіту байдуже, якої якості;

«непрестижністю» профосвіти на тлі «диплому ВНЗ»; нерозумінням перспективності профосвіти за сучасних економічних умов; незадовільною матеріально-технічною базою багатьох закладів ФПО; деякими міграційними процесами [83].

Проблема фахової передвищої освіти загострилась у 2016 р., коли фінансування ЗФПО було передано на обласні бюджети. Критичні ситуації виникали у невеликих містах обласного значення, бюджети яких були не набагато більші, ніж потреба у фінансуванні ЗФПО. Враховуючи нарікання з боку міських бюджетів на катастрофічну нестачу коштів, більшість цих закладів у регіонах опинилися на межі закриття [119, с. 4].

Одним із стратегічно важливих підходів, що дозволяють подолати цю тенденцію, є удосконалення наявної нормативно-правової бази національної фахової передвищої освіти шляхом впровадження європейських норм та стандартів, зокрема, розробка, затвердження і впровадження Державних стандартів із тих робітничих професій, які є актуальними на національному та міжнародному ринках праці.

В. Кремень у виступі зазначив: «Необхідно конкретизувати процедури ліцензування, атестації та акредитації закладів професійної освіти. Потребує перегляд процедури формування і виконання державного замовлення, при чому має йтися про регіональні потреби, передусім про місцеві потреби. За вузької спеціалізації, великої подрібненості заклади професійно-технічної освіти здебільшого неспроможні бути гнучкими та чутливими до значного та мінливого спектру місцевих та регіональних потреб. Такі заклади часто здійснюють підготовку не з тих професій, що затребувані суспільством та відповідали б вимогам сучасного ринку праці, а з тих, які вони спроможні готувати» [99, с. 11].

Аналізуючи сучасний період розвитку фахової передвищої освіти, слід зазначити, що державними органами було підготовлено та прийнято ряд нормативно-правових документів, які визначають напрями модернізації системи фахової передвищої освіти відповідно сучасній траєкторії розвитку

демократичного суспільства, економіки і соціальної сфери. Зокрема, це Концепція професійної освіти України [95], Указ Президента України «Про основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні (2015 р.)» [151], Національна доктрина розвитку освіти [165], Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року [169], Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів» [164] та ін.

Також важливу роль в розвитку ФПО відіграли Укази Президента «Про освіту» (2017 р.) [167], «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» № 344/2013 від 25 червня 2013 р. [166]; Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.) [203], Програма економічних реформ на 2010–2014 рр. «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» (2010 р.) [65], Закони України «Про вищу освіту» (2014 р.) [162], «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.) [168], Концепції розвитку професійно-технічної освіти (професійної освіти) в Україні (2004 р.) [95] та ін. Особливу увагу в цих документах акцентовано на пріоритетних напрямах управління розвитком професійно-технічної освіти: децентралізація управління освітою; забезпечення автономії навчальних закладів та державно-громадського управління ними; узгодження освіти відповідно стандартів Європейського Союзу (ЄС).

На підвищення рівня фахової передвищої освіти спрямована Національна доктрина розвитку освіти [165], а саме: створення мережі закладів фахової передвищої освіти різних типів, зважаючи на демографічну ситуацію та регіональні потреби ринку праці; забезпечення мобільності та гнучкості освітніх програм підготовки майбутніх фахівців із урахуванням запитів ринку на сучасні професії.

У 2016 р. було прийнято рішення про об’єднання діяльності експертів Міністерства освіти і науки України та Європейського фонду освіти з метою розробки принципово нового освітнього проекту «Туринський процес –

регіональний рівень», яким було охоплено всі області та м. Київ [214]. У результаті було здійснено аналіз системи закладів фахової передвищої освіти на регіональному рівні та сформовано концепцію її подальшого реформування. При цьому враховувалась демографічна ситуація та рівень трудової міграції у конкретних регіонах, стан працевлаштування випускників, взаємодія закладів фахової передвищої освіти та бізнесу. Відповідно до цього документу основні напрями діяльності визначено в ефективному багаторівневому управлінні, оптимізації регіональних мереж ЗФПО, функціонуванні закладів фахової передвищої освіти та підтримка децентралізації й державно-приватне партнерство.

Новою точкою відліку в історії становлення сучасної фахової передвищої освіти стало прийняття Урядом України Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти до 2027 року [169]. Цей документ став початком реформування та оновлення традиційної професійної (професійно-технічної) освіти країни.

Не менш визначальною подією став Закон України «Про фахову передвищу освіту», затверджений у 2019 р. [170]. Прийнятий законопроект – основа формування сучасної системи фахової передвищої освіти, спрямована на забезпечення потреб здобувачів та сучасного ринку праці, що в майбутньому забезпечить умови для ефективного функціонування закладів фахової передвищої освіти на принципах академічної доброчесності та автономії, дозволить реалізувати себе всім учасникам освітнього процесу, забезпечить співпрацю державних органів, місцевих громад, представників роботодавців та випускників, які здобули якісну сучасну освіту.

Головні новації проєкту закону можна об’єднати у три блоки:

– децентралізація управління та фінансування у сфері професійної (професійно-технічної) освіти;
– забезпечення якості професійної (професійно-технічної) освіти;
– співпраця між державними установами та малим бізнесом у сфері професійної (професійно-технічної) освіти та з метою встановлення

ринкових відносин.

Для оновлення системи передбачається уніфікація типів закладів професійної освіти. Нинішні 17 типів планують узагальнити до 4-х: професійний коледж, центр професійної (професійно-технічної) освіти, центр професійного розвитку та професійний ліцей.

Документом також передбачено, що учні ЗФПО самостійно обиратимуть форму і спосіб здобуття освіти. Так, вони зможуть скористатися інституційною (очна, заочна, дистанційна, мережева), індивідуальною (екстернат і навчання на робочому місці) та дуальною формою здобуття освіти. Важливо, що для організації дуального навчання заклад має скласти освітній план, а роботодавець – забезпечити умови для практик. Крім того, проект передбачає можливість здобувати загальну середню освіту паралельно з навчанням у закладі профосвіти.

У відповідності до вищезазначеного, важливою є проблема професійної підготовки компетентних фахівців, конкурентоздатних на ринку праці, які вільно володіють своєю професією [77, с. 191]. Система підготовки кадрів вищої кваліфікації – викладачів закладів ФПО, і зокрема, практичного навчання, є одним з головних напрямів діяльності сучасної професійної освіти, де все ще панує система традиційного навчання [37, с. 133]. Поряд із наладженою системою викладення навчального матеріалу воно характеризується недостатньою мотивацією виконання професійної діяльності, низький рівень технічних знань, зниження динаміки розвитку освіти з одночасним скороченням часу на фахову підготовку. Залишається актуальним проблема адаптації випускників закладів вищої педагогічної освіти на робочих місцях, застосування опанованих теоретичних знань, педагогічних методик і сучасних технологій навчання.

Ще одним необхідним напрямом реформування є створення механізмів визнання набутих в Україні професійних компетентностей. Адже однією з головних причин, котра стоїть на заваді швидкому інтегруванню нашої держави до європейського освітнього простору є значна розбіжність у навчальних

програмах та кваліфікаційних стандартах. Як наслідок – європейські роботодавці не в змозі належно оцінити рівень компетентності потенційних робітників. Ця проблема потребує уніфікації та узгодження вітчизняних освітніх вимог відповідно до Європейської рамки кваліфікацій та потреб ринку праці [185, с. 21]. За таких умов пріоритетним завданням є прогнозування вимог ринку праці та потреб у певних кваліфікаціях. Кінцевою метою має бути узгодження потреб ринку праці та пропозицій закладів фахової передвищої освіти.

Отже, незаперечним залишається факт, що промисловість та економіка країни відчувають гостру необхідність у кваліфікованих робітниках, що мають якісну професійну підготовку. У свою чергу, заклади фахової передвищої освіти потребують педагогічних працівників, викладачів та майстрів виробничого навчання, які здійснюватимуть підготовку відповідних фахівців для усіх галузей.

Трансформації професійної освіти зумовлюють нові завдання у підготовці конкурентоздатних робітників. У працях Н. Бібік [11], О. Бородієнко [19], Р. Гуревича [49], О. Дубасенюк [174], В. Курок [106], О. Коваленко [86], Н. Ничкало [136], В. Хоменка [239], І. Цідила [214] та ін. відображено багатоплановий і різнобічний характер професійної освіти та її різновиду – інженерно-педагогічної освіти.

У Енциклопедії освіти зазначено, що «професійна освіта – це система підготовки педагогічних кадрів (педагогів професійного навчання, майстрів виробничого навчання, педагогів-інженерів тощо) для професійно-технічних навчальних закладів, вищих навчальних закладів (ВНЗ) різних рівнів акредитації в спеціалізованих навчальних закладах» [61, с. 337].

Терміном «професійна освіта» позначають систему знань, умінь та навичок, опанування яких дає змогу фахівцю успішно працювати відповідно певної кваліфікації [40, с. 199].

І. Цідило пропонує таке визначення: «Професійна освіта – це вид освіти, спрямований на придбання знань студентами в процесі освоєння основних

професійних освітніх програм, умінь, навичок і формування компетентностей певного рівня та обсягу, що дозволяють вести професійну діяльність в певній сфері і виконувати роботу за конкретними професіями або спеціальностями» [241].

Головна мета професійної освіти – створення умов для оволодіння людиною знаннями, навичками у сфері професійної діяльності, отримання кваліфікації чи перекваліфікації, що допоможе їй успішно реалізовувати власні можливості, здібності та інтереси на користь суспільству та державі. При цьому професійна освіта сприяє самоствердженню та самореалізації особистості.

Професійна освіта практично завжди пов’язана з відповідною кваліфікацією, тобто можливістю, спроможністю щось робити, діяти, працювати [211, с. 51]. Під кваліфікацією розуміють здатність працівника виконувати конкретні завдання та обов’язки конкретної роботи – набір завдань та обов’язків, що виконуються або повинні бути виконані однією особою [13, с. 48]. Отже, визначальна мета професійної освіти – це підготовка кваліфікованих, конкурентоздатних на ринку праці фахівців відповідного рівня і профілю, які мають високий рівень професійної компетентності, мають достатній практичний досвід роботи на виробництві, ефективно та успішно працюють за фахом у відповідності до світових стандартів здатні переорієнтуватись на суміжні види діяльності, готові до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Призначення професійної освіти теж є специфічним, адже полягає у пристосуванні майбутнього фахівця до особливостей обраної спеціальності відповідно до його здібностей, нахилів та інтересів. Цю ідею обґрунтовує Л. Білий, виокремлюючи такі особливості професійної освіти:

– підготовка фахівців визначеної кваліфікації;

– результатом цієї підготовки є не лише рівень засвоєння студентами такої сукупності систематизованих знань, умінь і способів діяльності, що нададуть змогу фахівцю самостійно та відповідально вирішувати дослідницькі та практичні завдання, творчо використовуючи та розвиваючи досягнення

культури, науки і техніки, але й професійне становлення та розвиток особистості людини» [13, с. 48].

Нині потребують негайного вирішення завдання, що мають визначальний вплив на покращення стану фахової передвищої освіти, зокрема, вдосконалення законодавства у сфері фахової передвищої освіти, вирішення завдань держави щодо якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих працівників для усіх сфер виробництва, економіки та сфери обслуговування; приведення у відповідність перелік спеціальностей, що пропонують заклади фахової передвищої освіти своїм учням, до потреб економіки країни; переформатування типових закладів фахової передвищої освіти з можливістю надання педагогічним працівникам навчально-практичної консультації за галузевим спрямуванням; практичне застосування сучасного виробничого обладнання та інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічному процесі; осучаснення, приведення до одного стандарту веб-сайтів ЗФПО, насичення їх корисною для вступників інформацією; залучення провідних фахівців різних галузей промисловості, економіки, сфери обслуговування до навчально-виховного процесу; розширення повноважень закладів фахової передвищої освіти тощо [29, с. 142].

Реформування та оновлення потребує й інженерно-педагогічна освіта як самостійний, профільний різновид професійної освіти. Інженерно-педагогічна освіта – порівняно новий вид вищої професійної освіти. Вона розвивається як інтегративний напрямок, поєднуючи в собі освіту і виробництво, педагогічні та технічні науки [106, с. 137].

Особливої гостроти й актуальності набувають питання, які визначають підготовку до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузевих вузах, де, відповідно до Болонських домовленостей, обов’язковим є задоволення вимог суспільства у формуванні конкурентного, мобільного, адаптованого до ринку праці фахівця [15].

Глобальність проблеми інженерно-педагогічної освіти у розвитку України пов’язана з подальшим впровадженням наукоємного виробництва, з

потребою ринку праці у високопрофесійних і творчо мислячих працівниках, з підвищенням ролі та значення інформації і знань, які стають однією з основних форм власності, невіддільною від людини. Все це вимагає не тільки змін її місця в процесі становлення українського суспільства, а й всебічного переосмислення її значення, змісту, форм організації та зміни педагогічної діяльності [81, с. 204].

Питання становлення і розвитку інженерно-педагогічної освіти висвітлювали чимало вітчизняних та зарубіжних учених: С. Батишев [7], І. Васильєв [24], О. Внукова [29], М. Волкова [31], Д. Гельфанова [36], Н. Жукова [62], Н. Кузьміна [104], А. Маленко [121], Н. Разумовська [176], Б. Соколова [183], Т. Сулима [204] та ін. Вони досліджували суть та специфіку інженерно-педагогічної освіти, її місце в освітньому просторі, проте залишається актуальною проблема систематизації та узагальнення наведеного матеріалу з метою визначення орієнтирів її розвитку. Навіть визначення цього поняття має широкий спектр і певні відмінності у кожного науковця.

Зокрема, в «Енциклопедії освіти» зазначено, що «інженерно-педагогічна освіта – це система підготовки педагогічних кадрів (викладачів загальнотехнічних та спеціальних дисциплін, майстрів виробничого навчання, інженерів-викладачів, інженерів-педагогів) для професійно-технічних навчальних закладів, вищих навчальних закладів, індустріально-педагогічних та професійно-педагогічних технікумів і коледжів, інженерно-педагогічних академій, а також на інженерно-педагогічних факультетах технічних інститутів та університетів, педагогічно-індустріальних факультетах педагогічних університетів» [61].

Досить повне, на нашу думку, визначення інженерно-педагогічної освіти формулює С. Гура: «це процес засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок інженерно-технічного, виробничо-технологічного, психолого-педагогічного та методичного характеру, в результаті якого на підставі цілеспрямовано сформованих професійно важливих якостей особа набуває об’єктивної можливості і документально оформленого права на підготовку

кваліфікованих фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів» [47]. Проте дослідниця залишила поза увагою діяльнісний компонент, а саме практичну підготовку, що полягає в набутті професійних умінь та навичок.

Ми цілком погоджуємось із твердженням О. Коваленко про суть інженерно-педагогічної освіти як синтезу інженерної та педагогічної освітніх систем. Утім науковець зазначає, що: «Побудована упродовж століття система інженерно-педагогічної освіти дає можливість сформувати такого гармонійно розвиненого фахівця, який поєднує в собі інженерно-педагогічні вміння, пов'язані зі здатністю розв'язувати технічні завдання, системно мислити, проектувати та конструювати, орієнтуватися в питаннях економіки, охорони праці певної галузі, уміннями працювати з людьми, організовувати навчальний процес у професійному навчальному закладі, виховувати молодь, бути керівником і вихователем» [86, с. 16].

Підтримує і розширює це твердження І. Цідило: «Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів потребує формування такого гармонійно розвиненого фахівця, який поєднує в собі інженерно-педагогічні вміння, пов'язані зі здатністю виконувати функції фахівця з вищою технічною освітою якої-небудь галузі та особи, яка веде викладацьку і виховну роботу» [241, с. 3]. Поняття «інженерно-педагогічна освіта» порівняно з терміном «професійно-педагогічна освіта» є застарілим, не дуже точним, але таким, що краще орієнтує на відповідну освітню галузь.

Науковець у своїх працях пропонує структурувати інженерно-педагогічну освіту та виокремлює такі її компоненти:

- сукупність професійних освітніх програм і державних стандартів спеціалізованої професійної освіти;
- мережа навчальних закладів різних організаційно-правових форм, типів і видів, що реалізовують її;
- державні і державно-громадські органи управління інженерно-педагогічної освітою [241, с. 13].

Отже, інженерно-педагогічна освіта займає граничне положення між

власне педагогічною і професійною галузевою освітою, що зумовлює власну специфіку. Як влучно зазначає В. Курок, інженерно-педагогічна освіта відмінна від інженерної, що надається галузевими та технічними вузами, і від традиційної педагогічної, що надається закладами вищої педагогічної освіти. Така освіта передбачає набуття підготовки одночасно і з теоретичного, і з виробничого (практичного) навчання з цілого ряду спеціальних дисциплін (в тому числі політехнічних, загальнопрофесійних, профілюючих і дисциплін вузької спеціалізації), що притаманні визначеній спеціальності і обмежені навчальними та матеріальними можливостями визначеного закладу фахової передвищої освіти [106, с. 137]. Інженерно-педагогічний працівник є фахівцем, здатним виконувати соціально-професійні та практично-технологічні завдання педагогічного процесу у закладах фахової передвищої освіти.

О. Внукова наголошує на значимості інженерно-педагогічної освіти, унікальність якої науковець обґрунтовує специфічними психолого-педагогічними, інженерно-технічними та виробничо-технологічними характеристиками та способом виконання професійної діяльності, адже це не лише злиття двох видів освіти, а якісно новий, самостійний вид надання освітніх послуг [29, с. 158]. На нашу думку, зважаючи на професійні функції спеціалістів, інженерно-педагогічна освіта є педагогічною, визначальною її характеристикою, що лежить в основі, є поєднання інженерної та виробничо-технічної підготовки.

Отже, аналіз наукових джерел дає змогу нам зробити висновок, що інженерно-педагогічна освіта як педагогічний феномен є особливою освітньою галуззю, у межах якої здійснюється підготовка педагогічних працівників та майстрів виробничого навчання для викладання спецдисциплін у закладах фахової передвищої освіти, навчальних підрозділів на підприємствах і для старших класів загальноосвітніх установ з політехнічним профілем.

Відповідно до Концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні [94], її мета «полягає в задоволенні потреб суспільства в професійних освітніх послугах шляхом підготовки висококваліфікованих викладачів-професіоналів для ПТНЗ, ВНЗ, навчальних центрів з підвищення кваліфікації

викладацьких кадрів, становлення викладачів як творчих, духовно розвинених особистостей з урахуванням їхніх інтересів і здібностей. Провідні завдання інженерно-педагогічної освіти полягають у якісній фаховій підготовці інженерів-педагогів, котрі покликані реалізовувати психолого-педагогічну, організаційно-методичну та навчально-виробничу діяльність у сфері фахової передвищої освіти та здійснювати підготовку кваліфікованих робітників безпосередньо на виробництві.

Підготовка педагогічних працівників для закладів фахової передвищої освіти відповідно Закону України «Про фахову передвищу освіту» [170] здійснюється у закладах вищої педагогічної освіти, зокрема на їх спеціалізованих факультетах та інститутах, а також в індустріально-педагогічних технікумах і коледжах, інженерно-педагогічних навчальних закладах.

Як влучно зазначає Д. Гельфанова: «Основним завданням підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю є формування професійного мислення, спрямованого на трансформування технічної інформації в педагогічну систему» [36, с. 221]. Вирішення таких завдань потребує умінь, пов’язаних зі здатністю знаходити та перетворювати науково-технічну інформацію в навчальний матеріал, визначати цілі та прогнозувати ускладнення, які можуть виникнути під час навчального процесу, знаходити оптимальні шляхи їх вирішення.

Аналіз наукових праць, що пов’язані з означеною проблемою, виявив основне протиріччя інженерно-педагогічної освіти. Воно стосується підготовки майбутніх фахівців для закладів фахової передвищої освіти, під час якої необхідно якісно здійснити інженерну, психолого-педагогічну та робітничу підготовку. Зважаючи на те, що основна діяльність фахівців безпосередньо пов’язана з педагогічним процесом підготовки кваліфікованих працівників у закладах фахової передвищої освіти, інженерно-педагогічну освіту треба вважати в першу чергу педагогічною, зважаючи на провідне місце інженерних знань та вмінь, необхідних для її успішної реалізації [37, с. 134].

Для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей до навчальних планів підготовки крім загальнонаукових дисциплін введено цикли психолого-педагогічної та науково-предметної підготовки, Для успішного оволодіння професійними знаннями й уміннями необхідно враховувати міжпредметні зв'язки загальнонаукових, загально технічних і спеціальних дисциплін. В. Лєдньов відзначає, що у порівнянні з підготовкою педагогічних кадрів для загальноосвітньої школи, природа та специфіка інженерно-педагогічної освіти зумовлюють істотно інші шляхи для її оптимального здійснення. Визначна її особливість полягає в насиченні інженерної термінології. Адже на відміну від студентів педагогічних спеціальностей, студент інженерно-педагогічної спеціальності готується до викладання кількох навчальних предметів та лабораторно-практичних занять. З урахуванням означених особливостей вчений підсумовує, що «випускники таких факультетів мають бути підготовлені в спеціально-технологічному напрямку не гірше, а, можливо, й краще, ніж випускники відповідних базових факультетів. При чому педагогічну підготовку не можна давати за рахунок технологічної» [110].

Досвід показує, що підготовка інженерно-педагогічних кадрів є специфічною насамперед через кадрову проблему. Навіть якщо випускникам вищих навчальних закладів надати певних педагогічних знань, вони не зможуть забезпечити вирішення проблем системи ПТО.

Ці протиріччя висвітлює та обґрунтовує А. Лаптєва: «Перша об'єктивна причина, що пояснює ці протиріч, стосується юридичних прав інженерних працівників. Адже відповідно Закону «Про освіту» [167], інженерні працівники не мають права здійснювати педагогічну діяльність, а отже, працювати в закладах фахової передвищої освіти, якщо вони не мають відповідної психолого-педагогічної освіти. Тому, такі працівники зобов'язані здобувати другу вищу освіту або ж проходити спеціальну перепідготовку, що потребує як часових, так і фінансових затрат.

Друга вагома причина стосується заробітної плати, поступове підвищення якої не може забезпечити потреб працівників закладів фахової передвищої

освіти. А зважаючи на порівняно вищу зарплатню інженерних працівників на підприємствах харчової промисловості, стає зрозумілим основна причина зміни місця роботи інженерно-педагогічних працівників.

Третя об'єктивна причина пов'язана із невідповідністю заробітної плати, яка виплачується працівникам закладів фахової передвищої освіти, умовам роботи, кількістю додаткових обов'язків інженерно-педагогічних працівників, рівню відповідальності, емоційному, фізичному та психологічному навантаженню. Саме тому педагогічному працівнику, що перекваліфіковується та працевлаштовується на виробництво, адаптуватись в новим умовах роботи легше, ніж відповідному інженерному працівнику на теренах педагогічної ниви» [109, с. 195].

Саме тому для складання більш повного уявлення про сучасну систему розвитку та функціонування фахової передвищої освіти, на нашу думку, необхідно вивчити досвід найбільш розвинених країн Європейської спільноти.

Європейський досвід у сфері фахової передвищої освіти не є одноманітним та однозначним. Не можна заперечити той факт, що суттєвий вплив на розвиток освіти європейських країн здійснила науково-технічна революція; внесли свої корективи й суспільні інтеграційні процеси, поява нових, пов'язаних з інформаційним простором, професій. Ці зміни потребують негайного перегляду змісту, форм підготовки майбутніх фахівців різних галузей промисловості, сфер обслуговування та реформування такої підготовки на всіх рівнях [101, с. 101].

Якість є наріжним каменем розвитку освіти в країнах Європейського Союзу протягом останніх десятиліть. Сучасними принципи забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання у загальноєвропейському просторі вищої освіти є відповідальність за ефективність процесу забезпечення якості; врахування відмінностей у типах навчальних закладах, програмах, системах, контингенті студентів; упровадження культури та філософії якості; базування систем забезпечення якості на потребах та очікуваннях студентів, стейкхолдерів та суспільства. Інструментами, які уможливлюють якість

підготовки педагогів, є стандартизація, моделі компетенцій, області якості, системи забезпечення якості тощо. Розробка спільних принципів, підходів, методик оцінювання якості, показників, моделей є дороговказом для країн-членів в розвитку професійної освіти і навчання [19].

Професійна освіта багатьох країн Західної Європи теж потребує вдосконалення, особливо в період бурхливого економічного розвитку країн співдружності. Ринкові відносини у різних сферах життєдіяльності суспільства охопили більшість держав на початку нового тисячоліття, що зумовило потребу широкого розвитку співпраці країн Західної Європи. Ці процеси в свою чергу ставлять нові вимоги до визначення мети, завдань, змісту організаційно-педагогічних форм роботи з різними категоріями населення, впровадження новітніх технологій навчання з тих дисциплін професійної освіти і виховання молоді, котрі формують високий рівень професійних компетентностей, які б відповідали вимогам суспільства та ринку праці.

Показовим є те, що міжнародні програми ЄС (TEMPUS IV, «Освітня мережа викладачів «Захід-Схід» (Western-Eastern Teacher Education Network), Фонд Карнегі, міжнародні організації (Європейська асоціація освіти дорослих (European Association for the Education of Adults) [258] та Європейський форум технічної й професійної освіти (European Forum of Technical and Vocational Educationand Training) [259] акцентують увагу на відповідності кваліфікації робітників європейській стратегії розроблення «інтерактивного портфелю викладача», підготовки педагога професійної освіти «нової формації».

Проблеми та особливості фахової підготовки інженерно-педагогічних працівників у країнах Європейського союзу висвітлено в роботах М. Байєра, О. Бородієнко, В. Георга, З. Колонтай, К. Голліоеллі, В. Гольдзанда, У. Дейснера, П. Добріха, М. Кобля, К. Кодрон, У. Мак, Є. Нероби, В. Павловського, Т. Петрашека, У. Рогальського, Г. Федотової, К. Шмітта, G. Delor, C. Kupisiewicz, F. Mayor, D. Mertens, T. Nowacki, D. Scholz, K. Symela, F. Szlosek, D. Thierry, D. Wortmann, Z. Wiatrowski та ін. У працях цих науковців деталізовано усть, структуру інженерів-педагогів, особливості їх фахової підготовки в Україні та

європейських країнах, проведено порівняльний аналіз систем підготовки інженерно-педагогічних кадрів.

Зокрема, цікавим та вартим уваги для з'ясування особливостей реформування професійної освіти є досвід Польщі, яка має членство у Європейському Союзі з 2004 р. і пов'язана з Україною загальними історико-культурними традиціями. У Польщі основні реформи освіти доповнюють структуру управління та фінансування децентралізованої моделі держави, в якій управління і фінансування професійними школами належить виключно територіальному самоврядуванню воєводства. Програмні зміни поступово підвищують ефективність навчання в діючій системі та вирівнюють шанси майбутніх випускників професійних навчальних закладів до вимог на європейському ринку праці [101, с. 101].

Підготовка майбутніх фахівців для фахової передвищої освіти у Польщі передбачає психолого-педагогічну та спеціальну підготовку. На початку 2000 рр. вищі технічні заклади освіти країни переорієнтувались на підготовку інженерів-педагогів, що посприяло не тільки вирішенню кадрового питання а й підняттю престижу польської професійної освіти [134].

Спільними для вчених України і Польщі є трактування кваліфікації працівників, які викладають у професійному навчальному закладі: «інженер-педагог» ототожнюється з термінами «викладач професійної освіти» або «інженер з педагогічною підготовкою». Студентам, що успішно опановують програму підготовки у закладах вищої технічної освіти, присвоюють ступінь магістра-інженера. Для отримання можливості викладати педагогічні курси студенти здобувають факультативну педагогічну підготовку, що надає педагогічні кваліфікації та викладацькі компетентності [101, с. 102].

Професійна підготовка у Швейцарії прямо пов'язана з виробництвом: більше двох третин швейцарських школярів після закінчення обов'язкового періоду навчання продовжують одержувати професійно-технічну освіту. Учні-практиканти, як правило, 3–4 дні на тиждень проводять на виробництві, в інші дні відвідують навчальний заклад. Залежно від спеціальності строк навчання

триває 3–4 роки. Подібна система професійно-технічної освіти працює і в Німеччині [250, с. 77].

Питання освіти Німеччини є предметом дослідження багатьох українських та зарубіжних дослідників, зокрема, особливостям фахової підготовки у закладах професійної освіти присвячені праці K. Heffner, A. Shelten, Н. Абашкіної, І. Акімової, Є. Нероби, С. Романова, Г. Федотова та ін. Для більшості випускників середньої школи є обов'язковим опанування однією з 350 робітничих професій. Така підготовка здійснюється за дуальною системою, коли теоретичні відомості учні здобувають у професійній школі, а практичну підготовку, що становить 2/3 часу, у навчальних майстернях або безпосередньо на виробництві. Така система підготовки сприяє не тільки якісній практичній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників відповідно сучасних вимог роботодавців, а й вирішує проблему працевлаштування випускників з гідною заробітною платою та наявним досвідом роботи, необхідним для здійснення такої діяльності.

Система професійного навчання в Німеччині має дуальний характер, що характеризується взаємодією двох самостійних критеріїв освіти. Один з них містить правову основу, інший – безпосередньо педагогічну, що здійснюються у відповідності до чинного освітянського законодавства. Така система підготовки фахівців покращує рівень професійної компетентності, а отже, є запорукою успішної професійної діяльності. Дуальна організація професійної освіти створює баланс між попитом на кваліфіковану робочу силу та кількістю фахівців для усіх галузей промисловості, виробництва, сфери послуг.

У безперервному розвитку перебуває професійно-технічна освіта Норвегії. Її становлення та розвиток тісно пов'язані з вищою освітою, адже перші коледжі, які було відкрито ще в XIX ст., були фактично спеціалізованими факультетами університетів. Вони давали професійну підготовку молоді після середнього рівня освіти. Модернізація професійної освіти на початку XX ст. сприяла позитивним змінам у діяльності закладів. Новації, що були започатковані в той час, сприяли залученню до робітничих професій не тільки

молодь, яка традиційно орієнтована на пошук нових можливостей, а й людей старшого віку, що прагнуть стабільного працевлаштування із соціальними виплатами та страхуванням. Перевагою такої підготовки є можливість отримання повної середньої освіти, підтвердження якої є запорукою вступу до комерційного училища, вищої школи, що має академічне відділення професійної освіти, або ж до педагогічного університету. Практична підготовка під час навчання у таких закладах проходить на виробництві і є оплачуваною. Відповідно студенти отримують досвід роботи, який фіксується у їх особових справах і відповідно якого випускників рекомендують до подальшого працевлаштування. Не дивлячись на те, що у Норвегії показники розвитку освіти залишаються на посередньому рівні, кількість молоді, що обирає робітничі професії, з кожним роком збільшується, а заклади професійної освіти щороку розширюють перелік спеціальностей для вступників відповідно до запитів національного ринку та світової економіки [101, с. 102].

Як бачимо, професійно-технічна освіта країн Європи посідає провідне місце в соціально-економічній структурі. Вона є рушійним важелем у науково-технічному розвитку, стимулює молодь до опанування робітничих професій, забезпечує стабільний дохід та соціальний захист людям середнього та старшого віку. Для України в сучасних умовах важливим є прискорення розробки державних стандартів професійно-технічної освіти, саме тих, які встановлюють методично стратифіковані параметри вимог до змісту, обсягу й рівня освіти на трьох рівнях: країни, суспільства та безпосередньо закладу вищої освіти.

Професійна освіта України дає змогу підготувати фахівця, який володіє інженерно-педагогічними уміннями, зокрема, уміє проектувати та вирішувати технічні завдання; організовувати навчально-виховний процес у ЗФПО; розробляти технології і методики професійного навчання, створювати дидактичний супровід навчального процесу; проводити контрольно-діагностичні заходи під час теоретичного та виробничого навчання учнів закладів фахової передвищої освіти; виховувати учнівський колектив та ін. [95].

Але, на жаль, в Україні система інженерно-педагогічної освіти залишається незмінною в умовах глобальних змін і криз, ігнорує і гасить новоутворення, озброює лише знаннями, готує фахівця, а не особистість. Навіть фрагментарне ознайомлення дозволяє констатувати, що навчання майбутніх фахівців продовжує носити дисциплінарний характер, розділений на цикли гуманітарної, професійної та практичної підготовки. Підтримуємо думку І. Каньковського, який зазначає, що зростання обсягу знань і кількості нових дисциплін випереджають зміни у змісті та методах навчання, а це призводить до перевантаженості програм, навчальних посібників і в цілому до зниження ефективності та значущості навчання, до розгубленості студентів в безмежному потоці інформації. Не відповідає система інженерно-педагогічної освіти також швидким змінам суспільного життя, новим технологіям та умовам праці, соціальної мобільності, необхідності не тільки отримання професії, але й готовності до її зміни, входженню в нові професійні сфери, нові способи та види діяльності [81, с. 206].

Нам імпонує думка І. Цідила про абсурдність сучасного стану інженерно-педагогічної освіти: з одного боку, вона забезпечує педагогічними кадрами різноманітні освітні установи професійної освіти, що орієнтуються на багато галузей виробництва та сфер обслуговування. З іншого, інженерно-педагогічна освіта не належить до престижних видів освіти, тому надзвичайно актуальною є проблема обґрунтування і створення умов для максимально широкого визнання її державної, громадської та особистої цінності [241, с.33].

Педагогічні працівники закладів фахової передвищої освіти щодня долають труднощі, що характерні для перехідного періоду у розвитку країни. Вони пов’язані з особливостями самої професійної освіти, значною кількістю функцій та обов’язків майстрів виробничого навчання, непередбачуваними педагогічними та виробничими ситуаціями, з динамікою та змінністю вимог суспільства до сучасного випускника, визначенням місця і ролі професійно-педагогічної та інженерної складових у системі загальної підготовки інженера-педагога та ін. [120, с. 139].

Для вирішення цих суперечностей фахівці відповідних галузей пропонують розвінчати стереотип про те, що кваліфікованим працівником є той, хто постійно і багато років працює на одному робочому місці Водночас, необхідно формувати в молодого покоління професійні компетентності, які відповідали б кваліфікаційним вимогам обраної професії та дозволяли відносно легко опановувати нові професії в майбутньому.

Отже, посилення наукового інтересу до інженерно-педагогічної освіти зумовлено комплексом різних обставин і насамперед тим, що вона знаходиться в стані активного розвитку: багато питань і проблем, пов’язаних із професійною підготовкою інженерно-педагогічних кадрів, потребують нагального розв’язання. Це стосується і змісту освіти, й організаційно-методичних аспектів навчального процесу, й умов вузівської підготовки майбутніх інженерів-педагогів у закладах вищої освіти.

Українські підприємства, що переживають кризу, потребують висококваліфікованих робочих кадрів, які володіють загальноосвітніми, загально-технічними і професійними знаннями, уміннями й навичками, які дозволяють реагувати на виклики сучасності, перелаштовувати свою діяльність відповідно до завдань виробництва, бути мобільним, швидко освоювати новітні технології та спеціальності.

Система інженерно-педагогічної освіти дає можливість підготувати фахівця, який володіє педагогічними та професійними компетентностями, що дозволяють йому бути конкурентоспроможним в умовах реалій. Нині розвиток фахової передвищої освіти напряму залежить від фінансового наповнення місцевих бюджетів, на нього впливають міжнародні та вітчизняні соціально-економічні та політичні чинники, зокрема, процеси міжнародної глобалізації, світової конкуренції, політична нестабільність та криза в економіці держави, відтік робочої сили за кордон та спричинений цими явищами дефіцит трудових ресурсів, підвищення запитів роботодавців до рівня професійної компетентності робітників.

Саме тому система підготовки кваліфікованих фахівців має базуватися на сучасному законодавчому та нормативному забезпеченні, науково обґрунтованих критеріях оцінювання якості навчального процесу, державних стандартах фахової передвищої освіти, результатах моніторингу попиту та пропозицій потреби у робітничих кадрах регіональних ринків праці.

1.2. Сутність ключових понять дослідження у контексті професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій

«Формування та розвиток фахівця, соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу можливий за умови створення ефективної цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок, а також досвіду самостійної діяльності й особистої відповідальності, тобто ключових компетентностей, які визначають сучасну якість змісту освіти», – зауважено у Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2021 рр. Саме тому законодавчі органи країни розробили шляхи реформування професійної освіти, що відображені у ряді нормативно-правових документів. Зокрема, у 2012 р. була затверджена «Концепція ключових компетенцій», де зауважено, що «компетенції – це важлива умова конкретизації загальних цілей освіти, що дозволяє по-новому оцінити її якість» [256].

Саме цим цілям певною мірою відповідає компетентнісний підхід, який узгоджується з ідеями побудови громадянського демократичного суспільства і входження України у світове співтовариство.

Ми погоджуємось із М. Олексюк, яка зазначає у своєму дослідженні, що практика реалізації компетентнісного підходу в освітній галузі вимагає глибокого й усебічного наукового вивчення усіх аспектів цього явища [144, с. 18]. При цьому варто зазначити, що розуміння компетентності як педагогічного феномену ускладнюється тим, що ця категорія була запозичена педагогікою з інших наук, де вона вже була достатньо глибоко осмислена й займає гідне місце. До категоріально-понятійного апарату педагогіки вона

увійшла порівняно нещодавно як наслідок нових соціально-економічних процесів, тому не повною мірою співвідноситься із системою педагогічних понять.

У зв'язку з актуалізацією в освіті компетентнісного підходу, терміни «компетентність», «компетенція», «ключові компетенції» все частіше використовують при обговоренні питань нової якості освіти. У науково-педагогічному просторі завдяки жвавим дискусіям відбувається активне усвідомлення сутності та відбору ключових компетентностей і компетенцій, розробка способів їх формування й оцінювання. Тому закономірно, що нині існує чимало тлумачень цих важливих для професійної підготовки понять.

Термін «компетентнісний підхід» не має загальноприйнятого тлумачення. Розглянемо, як його трактують зарубіжні та вітчизняні науковці.

У «Словнику української мови» словом «компетентність» позначено «ґрунтовну обізнаність із чим-небудь; коло повноважень певної організації, установи, особи» [195]. Аналогічне тлумачення можна знайти в словнику іншомовних слів, де поняття «компетентність» (лат. «competere» – добиватися, відповідати, підходити) протрактовано як «коло повноважень будь-якого органу або посадової особи; коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний» [194].

Вважається, що поняття «компетентність» має грецьке та латинське коріння. Німецький учений В. Бржезінка виводить його походження від грецького «αρετή», яке у стародавній Греції означало «вищість», «доброчесність», «майстерність», «вміння». Поступово «αρετή» почало використовувати для позначення відносно постійної якості особистості, що цінується суспільством [254].

І. Зимня простежує використання поняття компетентнісного підходу в європейській системі освіти з 70-х років XX ст., коли на нього почали звертати увагу в теорії й практиці управління та спілкування та докладно досліджували сутнісну характеристику компетентностей [72, с. 14]. Зокрема, французький вчений М. К. Сміт запропонував розглядати компетентність як певну «здатність» або «потенціал» особистості для ефективного виконання дій у

конкретному контексті [267].

Англійський учений Дж. Равен дає визначає компетентність як унікальну здатність, що є необхідною у процесі виконання певної діяльності в певній галузі. При чому вона яка має не тільки вузькоспеціальні знання, вміння, способи мислення, а й несе відповідальність за свої дії [175]. Учений стверджує, що складові компетентності розвиватимуться лише у процесі виконання цікавої для людини діяльності. Слід оцінювати повний набір компетентностей, що розкриваються в різних ситуаціях упродовж тривалого часу, який витрачається на досягнення особисто-значущих цілей.

Наприкінці XX ст. компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду в загальному контексті психології праці. У цей час навчання почали будувати з урахуванням необхідності формування компетентності як кінцевого результату освітнього процесу. Основним завданням навчальних закладів було визначено підготовку особистості до професійної діяльності.

У доповіді «Ключові компетентності в Європі», проголошеній експертом В. Хутмахером у 1996 р., підкреслюється, що незважаючи на існування різних підходів до її розуміння, спільним є усвідомлення, що поняття «компетентність» ближче до «знаю як», ніж «знаю, що». Компетентність є загальною здатністю, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, яких людина набуває під час навчання. Компетентності не можуть бути зведені до фактичних знань; «бути компетентним» не може бути синонімом «бути вихованим або освіченим» [264].

Найбільш змістовно цей термін вивчали російські науковці на початку 2000 рр., серед них: В. Адольф, Л. Башарина, Ю. Варданян, А. Воротнікова, О. Грішечко, А. Добудько, Т. Добудько, І Зимня, М. Карапетова, Н. Карнаух, Н. Кузьміна, О. Локшина, А. Маркова, Н. Матяш, С. Мелешина, В. Попова, В. Синенко, Ю. Татур та ін. На їх думку, компетентність пов’язана з рівнем освіченості фахівця і його загальнокультурною компетентністю, а також має складну систему знань, умінь, навичок та професійно-важливих якостей

майбутнього фахівця.

За визначенням Ю. Татура, компетентність фахівців вищої освіти – це система знань та вмінь, що підтверджені практикою та готовністю до їх відтворення у процесі професійної діяльності, це глибоке розуміння соціальної значущості такої діяльності, усвідомлення особистої відповідальності за результати цієї діяльності та потреби у постійному саморозвитку та самовдосконаленні [209, с. 9].

І. Зимня характеризує компетентність як своєрідний феномен, що охоплює теоретичні знання й практичну готовність до професійної діяльності, обумовлені інтелектуальною та особистісною єдністю [72, с. 14].

Г. Селевко формулює визначення компетентності відповідно освітнім результатам. Вони залежать від рівня підготовки студента, його реальних умінь та навичок використовувати педагогічні методики, здатності вирішувати виробничі та педагогічні завдання [184].

О. Заблоцької визначає компетентність особистісно-діяльнісною інтегрованою категорією. Її формування можливе за рахунок взаємодії початкового досвіду, теоретичних знань, набутих умінь, стійких навичок, різноманітних способів діяльності, особистісних моральних цінностей і можливості їх застосування в процесі продуктивної діяльності в певній сфері [63]. О. Бондаренко вважає, що «компетентність – це здатність здійснювати діяльність відповідно до кваліфікаційних характеристик, здатність виконувати особливі види діяльності» [17].

О. Локшина спирається на європейський досвід визначення суті компетентності, що базується на європейській довідковій системі ключових компетентностей і передбачає, що навчання триватиме впродовж усього життя. А тому складові компетентності це уміння комунікувати, здатність до спілкування іноземними мовами, оволодіння цифровими носіями тощо [115, с. 20].

Про важливість компетентнісного підходу говориться і в документах міжнародного рівня. Зокрема, Брюґське комюніке «Про зміцнення

європейського співробітництва у сфері професійної освіти на період 2011–2020 рр.» наголошує, що «необхідно надати випускникові змогу опанувати знання, уміння та навички – компетентності, які є не тільки професійними, а й важливими для успішної життєдіяльності» [257]. Тому можливість для засвоєння цих компетентностей повинна бути створена й у професійній освіті.

Організація Об'єднаних Націй (ООН), Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку, активно підтримують світові процеси модернізації освіти. У Програмі розвитку Об'єднаних Націй основним орієнтиром визначено «сприяння реалізації Цілей розвитку тисячоліття ООН, затверджених на саміті 2000 р.» [174, с. 7]. Одним із напрямів Програми розвитку ООН є проєкт «Освітня політика та освіта «рівний-рівному», що передбачає проведення дискусій, про модернізацію змісту освіти та формування в молоді ключових компетентностей, чому сприяють важливі обговорення на науково-практичних семінарах життєво необхідних ключових компетентностей для української освіти.

У документах Болонського процесу зазначається: «компетентність – це знання, вміння, навички та досвід, які формують професійні властивості фахівця на достатньому рівні для якісного виконання ним професійних функцій» [28, с. 354].

Зі зміною соціального ладу в країнах Європейського співтовариства на початку XXI століття змінювались й освітні пріоритети, які вплинули на зміст та підготовку молоді на основі компетентнісного підходу. Отже, наприкінці XX століття, визначаючи поняття «компетентність», науковці фокусували увагу на необхідності формування компетентності як кінцевого результату освітнього процесу. Досягнення певної компетентності можливе за умови, коли фахівець здатний продемонструвати достатній рівень знань, умінь та навичок відповідно до кваліфікаційних характеристик визначеної спеціальності з урахуванням особистісних якостей та набутого професійного досвіду у визначеній професійній сфері.

Приєднання України до країн Болонського процесу стало поштовхом до

приведення до загальних стандартів ключових положень професійної освіти. Провідні положення цього документу полягають у наступному: «розширення доступу до вищої освіти, підвищення якості освіти та ефективності використання фахівців з вищою освітою, визначення зручної та зрозумілої градації ступенів та кваліфікацій і введення двоступеневої системи вищої освіти з чітко визначеними кваліфікаціями для кожного з рівнів». Центральною ідеєю Болонського процесу є досягнення високої якості освіти, яка починається з визначення чітких завдань, окреслення можливих шляхів їх вирішення. Очікуваними результатами впроваджених ідей є сформовані знання, навички та компетенції відповідно до сертифікації внутрішньовузівських систем забезпечення якості освіти у Європейській агенції контролю і оцінки якості» [15].

Нині компетентнісна модель перебуває на етапі становлення. Група науковців НАПН під керівництвом О. Пометун розробили прийнятну для національної освіти компетентнісну модель, яка характеризується такими положеннями:

– «поняття компетентності містить в собі поняття знання та вміння;
– у складі компетентності виокремлюють сформовану мотивацію, соціальну поведінку, етичне ставлення, оперування сучасними педагогічними та виробничими технологіями;
– характерною рисою компетентності є її інтегративність, адже вона об’єднує в систему низку умінь і знань, що притаманні самостійним галузям науки, культури й діяльності» [160].

Науковці мають різні погляди на визначення сутності поняття «компетентність». Тому існує певна термінологічна та концептуальна неузгодженість цього поняття. Відповідно, розуміння значення досліджуваного терміну багато в чому може залежати від задуманого контексту або додаткових умов, які обмежують або уточнюють необхідне значення. Погляди на визначення терміна «компетентність», її суть та розуміння провідними вітчизняними та зарубіжними науковцями ми показали в таблиці 1.1,

додатку А.

Отже, найбільше зустрічаємо такі складові категорії як: система знань, умінь, навичок – частота 10, здатність здійснювати професійну діяльність – частота 5, особистісна якість – частота 4. Це свідчить про те, що більшість дослідників (В. Болотов, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Пометун, Ю. Татур, А. Хуторський) вважають, що «компетентність – це знання, вміння, навички та досвід, які визначають здатність особи успішно здійснювати подальшу навчальну чи професійну діяльність відповідно до кваліфікаційних характеристик». Ми пропонуємо таке визначення цього поняття: «компетентність – це складна система знань, умінь, навичок та професійно-важливих якостей фахівця, формування яких починається під час навчання, а їх удосконалення можливе за умови постійного використання в процесі професійної діяльності».

Одним із базових понять нашого дослідження є категорія «професійна компетентність», яка значно збагатила сучасний освітній простір та є критерієм якості підготовки випускників закладів вищої освіти. Саме тому зупинимось більш детально на аналізі поняття «професійна компетентність».

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях визначення професійної компетентності як педагогічної категорії є дискусійним. Проаналізуємо наукові трактування професійної компетентності педагога взагалі та бакалавра харчових технологій зокрема.

В «Енциклопедії освіти» професійну компетентність тлумачать як «інтегративну характеристику ділових та особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [61, с. 409].

Витоки сучасних підходів до розуміння професійної компетентності виходять ще з часів науковців-попередників, які значну роль відводили трудовому вихованню та трудовій діяльності. Так, К. Ушинський основною метою виховання вважав підготовку всебічно розвиненої людини, а наріжним

каменем теорії виховання – вчення про трудове виховання, що стверджує: в трудовій діяльності розвивається і формується людина [216]. Таке визначення, певною мірою, співвідноситься з точкою зору сучасних науковців.

Значним внеском у дослідження особливостей професійної компетентності є праці В. Байденко, Н. Бібік, Н. Брюханової, С. Гончаренка, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, П. Зеєра, І. Зимньої, О. Коваленко, В. Кременя, А. Маркової, О. Локшиної, Н. Недосєкової, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін. Професійна компетентність визначається у контексті проблеми реалізації особистісних характеристик педагога, розвитку його професійної свідомості і рефлексії, динаміки професійного самовизначення.

Вагомий внесок у дослідження теорії загальної професійної компетентності зробив видатний американський дослідник П. Хагер. Він вважає, що загальна професійна компетентність – це об’єднання компетентностей за диференційованими видами загальної педагогічної діяльності, а компетенції, це дискретні об’єкти, які утворюють часткові компетентності і розвиваються впродовж життя людини та доцільні впродовж усієї професійної діяльності. При цьому професійна діяльність вимагає не лише практичних, але й інтелектуальних умінь, а також спеціальних здібностей, готовності до реалізації цих видів діяльності [263].

Аналіз дослідження проблеми дає нам підстави стверджувати, що переважна більшість російських науковців (В. Байденко, В. Введенський, Р. Гуріна, І. Зимня, А. Маркова, С. Молчанов, С. Пільова, В. Синенко, В. Ягупов та ін.) так чи інакше вбачають професійну компетентність педагогічних працівників як систему набутих знань, умінь, навичок, професійного досвіду, особистісних якостей майбутніх фахівців.

Так, на думку І. Зимньої, формування професійної компетентності в процесі професійної підготовки повинно здійснюватись відповідно базових завдань спеціальності, що здобуває студент. Структура професійної компетентності, на думку дослідниці, представлена знаннями, досвідом їх застосування, ціннісним ставленням студента до майбутньої професії,

регуляцією потреб та вимог, психологічною готовністю до професійної діяльності [73, с. 16]. В. Байденко розглядає професійну компетентність як сукупність ключових, загально-професійних, спеціалізованих і вузько-спеціалізованих компетенцій [5, с. 6].

Досить повне, на нашу думку, та всестороннє визначення цьому феномену дає В. Ягупов: «професійна компетентність є складним інтегральним, інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується у під час професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної його підготовленості, особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [248]. Дослідник вважає, що до складу професійної компетентності входять не тільки знання, уміння та навички, але й професійна позиція фахівця та його індивідуально-психічні особливості, що формують систему сформованих настанов та ціннісних орієнтацій, внутрішнього досвіду, реальності та перспектив.

Р. Гуріна обмежує професійну компетентність лише здатністю і готовністю фахівця до реалізації здобутих у навчальному закладі знань, умінь, навиків, досвіду в професійній діяльності [50, с. 82].

Як особистісне новоутворення, що є динамічним за своєю суттю, розглядає професійну компетентність М. Чаплак [244]. Ми підтримуємо думку автора, що її змістове наповнення залежить від рівня розвитку суспільства, технологій, науки. Вона визначається освітніми процесами, обмежується суспільним замовленням, що відображає суспільно-економічний стан країни та покликана бути визначальною метою професійної діяльності.

Як психічний стан, який дозволяє діяти самостійно та відповідально, розглядає професійну компетентність А. Маркова [122, с. 34]. Вітчизняний дослідник В. Пелагейченко, беручи за основу дослідження О. Маркової, вважає, що професійно компетентний педагог може успішно розв’язати завдання

навчання й виховання, підготувати випускника зі стійкими позитивними психологічними якостями. Такий фахівець задоволений професією і досягає бажаних результатів у навчальному та виховному процесі; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; він постійно удосконалюється, збагачуючи власний досвід завдяки особистому творчому внеску. Він соціально активний у колективі, відданий педагогічній професії, володіє професійною етикою, здатний аналізувати та нести відповідальність за результати своєї праці [156, с. 56].

На думку С. Іванової, можливість відповідати визначеним державою стандартам, ефективно працювати та задовольняти суспільні вимоги, демонструючи найкращі якості педагога професійної освіти, що надає професійна компетентність майбутнім фахівцям, зумовлює в свою чергу потреби в активізації отриманих знань, умінь та навичок, усвідомлення внутрішньої мотивації з урахуванням загальнолюдських цінностей, задіювати усі потенційні ресурси для компенсації можливих прогалин [76, с. 110].

Вітчизняна дослідниця Н. Ничкало визначає професійну компетентність через систему знань і вмінь здійснювати аналіз та прогнозувати результати професійної діяльності для успішної роботи в закладах професійної освіти [136].

О. Тімець розуміє під професійною компетентністю комплекс властивостей, умінь особистості вчителя, що дає змогу успішно виконувати професійні завдання з навчання і виховання учнів. Це дає підстави для виокремлення провідної ознаки компетентності, що зумовлена постійними змінами світу, – діяльнісного характеру узагальнених умінь у поєднанні з фаховими знаннями в конкретних галузях, що виявляється в умінні особистості робити вибір, керуючись особистісними якостями й адекватно оцінюючи конкретну ситуацію [212].

Р. Гуревич пропонує власне бачення професійної компетентності. Він виокремлює в її структурі не тільки системність організації та структурування отриманих знань, а й усвідомлення реальних зв’язків між їх елементами,

багатства знань, що є достатніми для продуктивної професійної діяльності. Особливу увагу науковець акцентує на основних вузлових елементах професійної компетентності та їх взаємозв'язках, що формуються під впливом об'єктивних фактів, загальних принципів, ідей [48].

Здійснений аналіз наукових досліджень зарубіжних та вітчизняних учених дає можливість сформулювати власне визначення професійної компетентності майбутнього фахівця, як специфічної діяльності, коли на основі знань, умінь, навичок та розвитку його особистісних та професійних якостей він досягає професійної свідомості, рефлексії, професійного досвіду. Тобто професійна компетентність – це здатність майбутнього фахівця ефективно діяти в реальних практичних ситуаціях.

Підготовка інженерів-педагогів як майбутніх викладачів спеціальних дисциплін належить до галузі знань «Педагогічна освіта». Тому виникає необхідність уточнити зміст професійної компетентності фахівців інженерно-педагогічного профілю з урахуванням аналізу існуючих досліджень.

Російські науковці З. Сазонова та Л. Соколова характеризують інженерно-педагогічну компетентність як інтегративну якість особистості інженера-педагога, яку можливо сформувати під час неперервної взаємодії інженерного та педагогічного компоненту [183, с. 63].

На думку вітчизняних науковців Н. Брюханової, О. Коваленко, О. Мельниченко, «професійна компетентність інженера-педагога – це сукупність знань, умінь та способів виконання певної діяльності. Для перевірки професійної компетентності існують певні типові професійні завдання і ситуації» [88].

Українська дослідниця Л. Тархан детально досліджує професійну компетентність інженера-педагога. Керуючись педагогічними принципами та положеннями особистісного, процесуального, результативного підходів, вона акцентує увагу на значимості практичних умінь здійснювати складні виробничі прийоми та операції, вирішувати непередбачувані педагогічні ситуації, залагоджувати психолого-педагогічні задачі [208, с. 15].

О. Добровольска визначила у формуванні професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів такі напрямки: «виокремлення власного неповторного стилю діяльності через зміну системи її виконання, функції та ієрархічну побудову; розширення професійного світогляду через зміну особистості фахівця; розвиток професійної культури через зміну знаннєвих, практичних й емоційних компонентів установки фахівця стосовно об'єкта діяльності, перетворення впливу на об'єкт у процесі їх взаємодії» [54, с. 8].

На нашу думку, професійна компетентність майбутніх бакалаврів харчових технологій (МБХТ) – це інтегративне утворення, яке має стійку мотивацію до професійної діяльності через систему сформованих знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей, які спонукають до постійного самовдосконалення та усвідомлення відповідальності за результати власної професійної діяльності.

Практика реалізації компетентнісного підходу в освітній галузі вимагає глибокого й усебічного наукового вивчення всіх аспектів цього явища. Зважаючи на значну кількість наукових визначень професійної компетентності та різних підходів до її наповнення, доцільно охарактеризувати структуру професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Аналіз сучасних дослідницьких підходів до змісту та структури поняття «професійна компетентність інженера-педагога» показав, що цю проблему нині активно вивчають вітчизняні й зарубіжні науковці (В. Байденко, І. Бех, В. Білик, Н. Брюханова, Н. Бутенко, А. Грітченко, О. Драгайцев, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зимня, Т. Ісаєва, І. Каньковський, О. Коваленко, Г. Кашкарьов, Н. Кузьміна, О. Марковська, Н. Ничкало, О. Овчарук, А. Прокоф'єва, Р. Рупрехт, Л. Тархан, А. Хуторський та ін.), які вкладають у його трактування різний зміст. У працях цих науковців структура професійної компетентності вивчається в контексті проблеми реалізації особистісних характеристик майбутнього фахівця у процесі формування його свідомості через професійне самовизначення та самоаналіз професійної діяльності.

Наукові дослідження структури професійної компетентності ми

пропонуємо згрупувати за такими ознаками: науковці першої групи розглядають структуру професійної компетентності через структурні елементи – компетенції: вміння, навички, особисті якості. Друга група вчених характеризує структуру ПК через структурні компоненти. Розглянемо їх більш детально.

Е. Зеєр визначає професійну компетентність як ступінь опанування певними знаннями, рівень значимості інженера-педагога у педагогічному та учнівському колективах [68, с. 57]. Опанування такими структурними складовими стане запорукою подальших успішних кроків у вирішенні навчально-виховних завдань. Виокремлення у структурі професійної компетентності інженерно-технічної підготовки, суспільно-політичної обізнаності, педагогічної техніки, психолого-педагогічної ерудиції, знайшли своє відображення у працях науковців сучасності.

Так, швейцарський науковець Р. Рупрехт професійні компетенції інженера-педагога поділяє на дві основні групи: технічні професійні компетенції і типові інженерно-педагогічні компетенції, які в цілому визначаються як технічна, педагогічна, соціальна, психологічна, нормативно-етична, професійно-дидактична, контролююча, організаційна, рефлексивна і самоеволюційна компетенції [182]. Сукупність ряду компетентностей у загальній структурі професійно-практичної компетентності пропонує Н. Кузьміна. Дослідниця деталізує ці складові таким чином: методична компетентність сприяє формуванню вмінь та навичок студентів; професійна компетентність пов’язана безпосередньо з уміннями та навичками, які студенти здобувають під час вивчення фахових дисциплін; формуванню внутрішніх мотивів, особистісних здібностей, професійної направленості сприяє диференційно-психологічна компетентність; розвивати кращі якості та сторони особистості майбутнього педагога та сприяти усуненню недоліків особистості покликана авто психологічна компетентність; соціально-психологічна компетентність спрямована на розвиток спілкування [104].

Зміст професійно-особистісних компетенцій викладача у XXI столітті

докладно й аргументовано розкрито Т. Ісаєвою, яка виділяє: «адаптаційно-цивілізаційні компетенції; соціальні компетенції; соціально-організаційні компетенції; професійні (предметні, методичні) компетенції; комунікативні компетенції; ціннісно-змістові компетенції, що забезпечують людині збереження «самостійності» в будь-яких умовах» [75, с. 54].

І. Васильєв у своїх дослідженнях висвітлив структуру професійно-педагогічної компетентності, виділяючи: «акмеологічну, психофізіологічну, прогностико-цільову, спеціально-педагогічну, аутопсихологічну, комунікативну спеціально-предметну, регламентно-нормативну, методичну, біографічну, контрольно-діагностичну, управлінську» [24, с. 59]. Ми сумніваємось, що значна кількість структурних компонентів сприятиме успішному формуванню професійної компетентності.

Нам імпонує підхід до структурування професійної компетентності І. Гетьманської, яка рекомендує розрізняти для інженерно-педагогічного працівника наступні взаємозв’язані компетенції: спеціальну; технологічну; комунікативну; рефлексійну [39, с. 14]. Такі структурні елементи відображають різноплановість інженерно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Втім у визначених компетенціях не згадується про педагогічну складову інженерно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців.

О. Марковська досліджувала професійно-педагогічну компетентність майстра виробничого навчання, в якій виділяє: ціннісно-смислову, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну. Особливого значення у структурі компетентності набула компетенція особистісного самовдосконалення. Ця складова визначає розвиток необхідних особистісних якостей особистості у навчально-виробничому процесі та пов’язана з неперервним самопізнанням та самовдосконаленням [123, с. 168].

Найбільш ґрунтовним, на нашу думку, є підхід провідних українських науковців під керівництвом О. Коваленко, які в структурі професійної компетентності виділили такі складові: методологічну, проектувальну,

комунікативну, творчу, менеджерську та науково-дослідну [85, с. 144]. Беручи за основу структурну модель професійної компетентності О. Коваленко, Н. Брюханова доповнює структурні елементи ПК креативною, технологічною, нормативно-правовою, проектувальною, комунікативною, методологічною та менеджерською складовими [22].

Більш розширений перелік компетенцій у структурі професійної компетентності пропонує у своїй роботі Л. Тархан. Дослідниця стверджує, що професійна компетентність інженера-педагога складається з наступних компетентностей: соціально-психолого-педагогічної, дидактичної, спеціальної, методично-інформаційної, управлінської, загально-культурної, комунікативної, науково-дослідницької і рефлексивної [206, с. 152].

Нам імпонує підхід до структурування професійної компетентності В. Білик, яка, враховуючи розробки провідних науковців, у своєму дослідженні об’єднала компетенції інженера-педагога у чотири групи: ключові компетенції, які є універсальними для фахівців різних спеціальностей; загально-професійні компетенції, що є спільними для фахівців окремої галузі знань; педагогічні, що стосуються теоретичних та методичних аспектів професійної освіти; спеціально-предметні компетенції, що стосуються змісту інженерної підготовки, а саме тих дисциплін, які необхідні для забезпечення майбутньої педагогічної діяльності [14].

Як бачимо, науковці розглядають професійну компетентність майбутніх фахівців як перелік взаємопов’язаних компетенцій. Дещо інший погляд на структуру вищевказаної дефініції мають учені, які об’єднують її складові у групи або сфери.

Так, А. Грітченко за основу бере структуру професійної компетентності вчителя, розроблену Л. Карповою, та погоджується, що структурні компоненти професійної компетентності представлені трьома сферами: мотиваційною, предметно-практичною та саморегуляційною [45, с. 11]. Втім, дослідник оминає увагою значення професійно значущих та особистісних якостей

майбутніх фахівців.

Г. Кашкарьов виокремлює спеціально-педагогічну, методичну, соціально-психологічну та особистісну складову професійної компетентності, наголошуючи про полікомпонентність кожної складової [82].

Оригінальне бачення структури професійно-педагогічної компетентності, що характеризується цілим спектром показників, пропонує Н. Бутенко. Так залежність між діяльністю фахівця та її впливом на природу та світ, взаємозв'язок цілей, змісту, результатів педагогічної діяльності та результатів виховання, характеризує гуманно-особистісна орієнтація. Схильність до перейняття кращих традицій педагогічного досвіду, уміння трансформувати здобутки педагогів-новаторів у власній професійній діяльності покликана об'єктивність та неупередженість. Будувати логічні конструкції, опрацьовувати методи, оновлювати та інтерпретувати традиційні методики у професійній діяльності допоможе системність бачення педагогічних технологій. За продуктивність діяльності, її орієнтацію на отримання запланованих позитивних результатів відповідає технологічність. Рефлексивність та креативність у структурі професійно-педагогічної компетентності супроводжуватимуть майбутнього фахівця упродовж його педагогічного життя, сприятимуть організації його професійної поведінки [23, с. 33].

Дещо інакше бачення на процес формування професійної компетентності через опанування її складових має С. Іванова. Дослідниця стверджує, що лише під час навчання у закладах вищої освіти можливо набути спеціальної, соціальної, особистісної, індивідуальної компетентності, які в подальшому будуть вдосконалюватись та формувати власний професійний досвід [110, с. 107].

Досить цікавий підхід щодо структурування професійної компетентності запропонував І. Каньковський. Він об'єднав компетенції у групи та розробив їх «ієрархію», що містить три рівні. До першого рівня – базового – він відносить компетенції, що складають основу для інших компетенцій. Другий рівень –

«основний», притаманний компетенціям, які є визначальними для формування професійної компетентності інженера-педагога. До третього рівня – «акумулятивного» належать компетенції, що завершують формування готовності інженера-педагога до професійної діяльності. Така ієрархія проглядається в підготовці фахівців за трьома освітніми програмами: базовий рівень здобувають бакалаври, основний – спеціалісти, і акумулятивний, відповідно, магістри [79]. На нашу думку, здобуття цих рівнів залежатиме не стільки від тривалості навчання, скільки від мотивації та особистих навичок майбутнього фахівця.

Через полікомпонентність розглядає структуру професійної компетентності О. Драгайцев, а саме: суб'єктний, об'єктний та предметний компоненти. Суб'єктний компонент характеризує самого студента як майбутнього фахівця з усіма його можливостями у досягненні позитивних результатів у навчально-виховному процесі. Взаємодію педагога, майстра виробничого навчання з учнівським колективом характеризує предметний компонент. Створення фахівцем системи професійної діяльності та забезпечення її функціонування від поставленої мети до її висвітлення у досягнутому результаті характеризує об'єктний компонент [56, с. 26].

А. Прокоф'єва в структурі професійно-педагогічної компетентності інженера-педагога виділяє такі складові: мотиваційно-ціннісна, що містить мотиви, цілі, потребу в професійному навчанні, самовдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, стимулює творчий прояв особистості в професійній діяльності; когнітивна, що в свою чергу містить науково-теоретичні знання про професійну діяльність і про роль професійно-педагогічної взаємодії з нею; рефлексивно-проектувальна, що визначає рівень розвитку самооцінки, розуміння власної значимості в колективі, відповідальність за результати своєї діяльності, пізнання себе і самореалізацію в професійному житті [172]. Але дослідниця упускає значення діяльнісного компонента, а саме – практичної підготовки майбутнього фахівця.

Отже, єдиного визначення структури професійної компетентності не існує. Це зумовлено не тільки різними підходами до проблеми, а й специфічним її змістом. Названі складові професійної компетентності тісно переплітаються, утворюючи складну структуру, яка в свою чергу формує ідеальну модель майбутнього фахівця, визначає його особистісно-діяльнісну характеристику.

Результати проведеного теоретичного аналізу категорії «структура професійної компетентності» відображено у таблиці 1, додаток Б. Кількісними показниками першого (частота 7) і сьомого (частота 7), одинадцятого (частота 6), третього (частота 5), дев'ятого (частота 4) пункті показано, що основними структурними компонентами доцільно визначати спеціально-предметну, комунікативну, методичну, соціальну та менеджерську компетенції.

Для розробки структури професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій варто звернутись до офіційних нормативних документів. Зокрема, нормативні документи, що були розроблені і затверджені Єврокомісією для розробки системи професійних стандартів вищої освіти, передбачають такий перелік компетентностей: загально-професійні, спеціалізовано-професійні, інструментальні, соціально-особистісні, загально-наукові [255]. На нашу думку, ці компетентності позбавлені специфічних характеристик, тому вони потребують детального розгляду крізь призму конкретної професійної діяльності та конкретного освітнього ступеня.

Підсумовуючи вищевикладені теоретичні основи щодо змісту професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, пропонуємо вважати, що структура професійної компетентності містить аксіологічний компонент (сформовані потреби, цілі та мотиви діяльності), професійно-практичний (набуті у процесі вивчення фахових дисциплін знання, уміння і навички), особистісний (професійні якостями, чіткі уявлення про власні можливості, результати професійної діяльності).

Ми пропонуємо взяти за основу такий підхід до структурування професійної компетентності та доповнити її складовими та структурними

компонентами відповідно до особливостей інженерно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій у закладах вищої освіти. Розглянемо більш детально кожний компонент та охарактеризуймо його наповнення.

Аксіологічний компонент у структурі професійної компетентності полягає у визнанні професійних знань, умінь та навичок як першооснови у процесі особистісного розвитку, що стане підґрунтям для майбутньої професійної діяльності на теренах професійної освіти. Опанування ними неможливе без усвідомлення значимості знань, умінь та навичок, усвідомленої потреби у їх здобутті, що можливе за умови мотивації навчання. Мотивацію у філософському аспекті визначаємо як систему внутрішніх чинників, які орієнтують і спрямовують поведінку людини на досягнення цілі, як внутрішнє спонукання до дії, що зумовлює суб'єктивно-особистісну зацікавленість індивіда в її завершенні. Як зазначають автори філософського енциклопедичного словника, мотивацію характеризує складний набір компонентів: вид потреби, що їй відповідає; форма, яку приймає мотивація (поняття, образ, думка, мрія); ступінь актуалізації, масштаб, зміст реалізованої діяльності тощо [219, с. 482].

Формувати аксіологічний компонент професійної компетентності необхідно разом із формуванням загальнолюдських цінностей, а саме певних ідеалів, переконань та відповідної етичної позиції, патріотизму, гуманізму, пріоритету духовно-етичних цінностей над матеріально-прагматичними тощо. Крім того, варто сформувати у майбутніх фахівців стійке позитивно ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Формування професійно-практичного компоненту зумовлене цілеспрямованим педагогічним впливом на самосвідомість студентів шляхом передавання їм певної системи знань. Він містить систему вмінь та навичок, необхідних для ефективної реалізації навчального процесу ЗФПО і визначає ступінь успішності та ефективності професійної діяльності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

До показників професійно-практичного компоненту ми відносимо: чітко сформовані психолого-педагогічні, загально-професійні та спеціально-предметні знання, інформаційно-технологічні, організаційно-управлінські, комунікативні, соціально-психологічні уміння та навички виробничої діяльності; здатність до самостійного прийняття рішень та розв’язання професійних завдань; уміння здійснювати самооцінку результатів професійної діяльності, самоаналіз та самоконтроль.

Для майбутніх бакалаврів харчових технологій важливими є не тільки знання, уміння та навички а й розвинуті професійно важливі й особистісні якості, що сприятимуть її успішності. Таке поєднання, як зазначає Т. Сулима, зумовлюється особистісним, індивідуальним характером, сприяє активізації майбутніх фахівців у цій діяльності, а також має безпосередній виховний вплив на вихованців [204]. Тому ми пропонуємо відобразити професійно значущі та особистісні якості майбутніх фахівців в особистісному компоненті професійної компетентності.

Підготовка висококваліфікованих фахівців на сучасному рівні передбачає не тільки організацію глибокого, системного та якісного освоєння ними фундаментальних знань, формування відповідних практичних умінь і навичок, але й розвиток у них креативності та нестандартності у вирішенні педагогічних та виробничих ситуацій, здатності до рефлексії та відповідальності за результати власної діяльності. Оскільки діяльність фахівця-технолога пов’язана з вирішенням складних і незапланованих навчальних і виробничих ситуацій, то йому необхідно бути стриманому і врівноваженому, схильному до компромісу, проявляти розсудливість, тактовність і витримку.

Наше бачення структури професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій відображено на рисунку 1.2. Саме поступове оволодіння охарактеризованими складовими у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми бакалаврами харчових технологій, стане запорукою сформованості професійної компетентності.

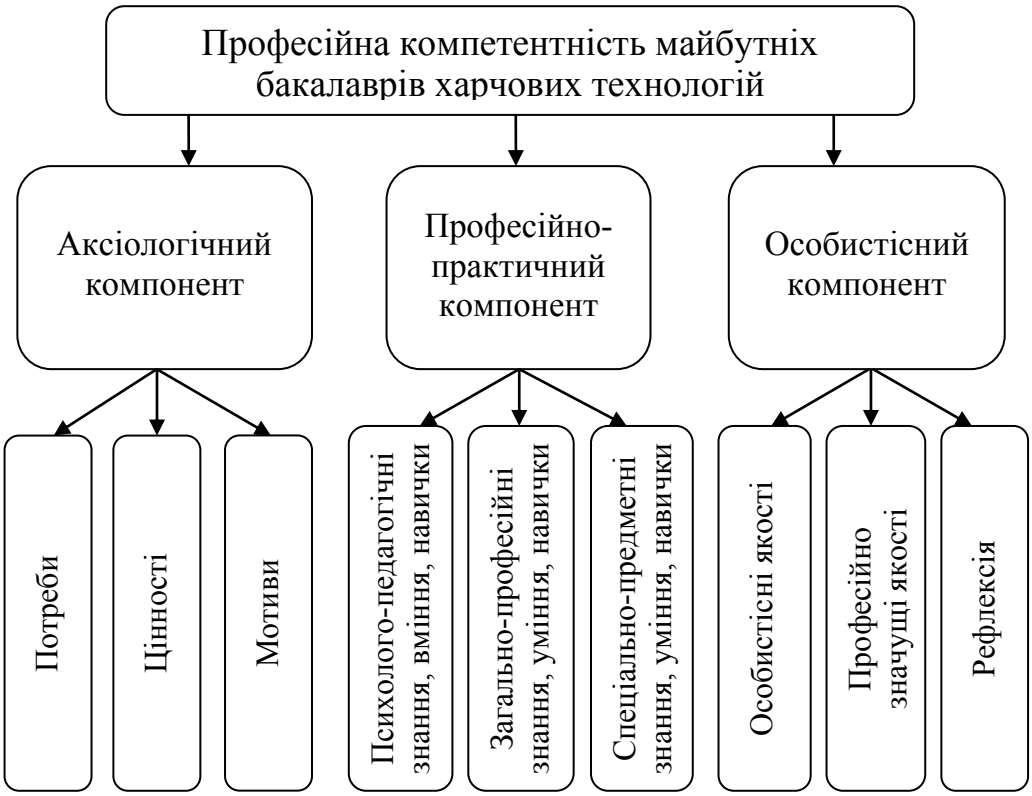


Рис. 1.2. Структура професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій*

*Розроблено автором

Як бачимо формування професійної компетентності є динамічним багатогранним процесом, що залежить від ряду об'єктивних та суб'єктивних факторів. Вітчизняні та зарубіжні науковці, що досліджують цю про блему, детально висвітлюють усі аспекти цього процесу, поглиблюючи уявлення про складність та специфічність підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій у закладах вищої педагогічної освіти, сприяють її вдосконаленню.

1.3. Особливості підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій до професійної діяльності у закладах вищої педагогічної освіти

У світовій практиці професійна освіта висвітлює показники рівня економічного розвитку країни. Цим зумовлюється потреба в інженерно-педагогічних кадрах, які потрібні скрізь: у закладах фахової передвищої освіти,

закладах обслуговування населення, на виробництві. Виклики часу вимагають фахівців широкого профілю, межі діяльності яких визначатимуться рівнем інженерно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Ринок праці висуває нові вимоги до робітників «сучасного типу». Відповідно до цих потреб, щоб визначити стратегію підготовки майбутніх фахівців, необхідно проаналізувати кадрове забезпечення інженерно-педагогічної освіти. Упродовж 2000–2019 рр. ці та інші питання ретельно досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці, педагогічні працівники та керівники професійно-технічних навчальних закладів. Зокрема, над проблемою забезпечення якісно нового кадрового потенціалу працювали В. Безрукова, Н. Брюханова, О. Внукова, О. Загіка, І. Каньковський, О. Коваленко, О. Маленко, Т. Лазарєва, В. Хоменко, М. Цирельчук, І. Цідило та ін.; питанням термінологічних аспектів інженерно-педагогічної галузі присвячені наукові дослідження провідних вітчизняних науковців Т. Калініченко, В. Курок, В. Манька, О. Локшина, Н. Ничкало, Л. Тархан, Л. Шевчук, О. Щербак та ін. Окремі питання змісту інженерно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців розкриті в наукових працях С. Артюх, А. Ашерова, І. Бендери, Н. Глуханюк, Є. Громова, В. Дуганця, Г. Зборовського, О. Крокошенка, М. Лазарєва, О. Ляски, Н. Яцури та ін.

Більшість праць об’єднує думка, що працівники професійної освіти зобов’язані подати учням необхідні знання та навички, щоб ті могли їх творчо використовувати; сформувати професійно грамотних, конкурентоспроможних працівників [64]. Утім сучасні науково-технічні зміни спричинили суперечності між потребами суспільства, зацікавленого в зростанні якості підготовки кваліфікованих кадрів, і змістом та якістю професійної підготовки майбутнього працівника фахової передвищої освіти. Як наголошує Л. Гриневич, підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійного становлення і творчої діяльності є актуальним питанням вітчизняної вищої школи [44, с. 4]. Тому для початку з’ясуємо значення термінів «інженер-педагог», «фахівець-технолог» та «бакалавр харчових технологій»; в чому полягає різниця між ними та чи можливо ототожнювати ці поняття.

Зокрема, Е. Зеєр обумовлює: «інженер-педагог – це фахівець з вищою освітою, який виконує педагогічну, навчально-виробничу, організаційно-методичну діяльність із професійної підготовки учнів у системі професійно-технічної освіти та кваліфікованих працівників на виробництві. Інженер-педагог має широкий педагогічний профіль і може одночасно бути майстром виробничого навчання й викладачем спеціальних технологій» [69].

В. Безрукова зауважує, що інженер-педагог покликаний здійснювати педагогічну діяльність як у сфері державної професійної освіти, так і в недержавній – підготовки робітничих кадрів. Варто звернути увагу й на те, що такі фахівці, маючи достатній професійний досвід вирішення виробничих задач та за умови постійного вдосконалення своїх умінь, можуть працювати у сфері обслуговування, зокрема у закладах ресторанного господарства [9].

І. Каньковський зазначав, що терміни «інженер» та «педагог» мають універсальне значення, що використовується для опису діяльності фахівців різних професій та галузей. Дослідник запропонував таке визначення терміну «інженер-педагог»: це фахівець, що здобув вищу педагогічно-технічну освіту та уповноважений управляти навчальною або виробничою діяльністю [80].

О. Маленко обґрунтовує унікальність інженерно-педагогічної діяльності поєднанням у її структурі суспільних, загальнонаукових, інженерних, психолого-педагогічних і методичних компонентів. Дослідник стверджує, що успішна професійна діяльність майбутніх інженер-педагогів безпосередньо залежить від усвідомлення покладених на них суспільних та професійних функцій [121, с. 41].

Г. Зборовський дає таке визначення: «інженери-педагоги – це соціально-професійна група суспільства, сукупність осіб висококваліфікованої, переважно розумової праці, що здійснюють навчальний процес із професійно-технічної підготовки і виховання молодого покоління» [67, с. 82].

Як бінарне поняття «інженер-педагог» розглядає В. Хоменко. На думку вченого, це поняття позначає поєднує розрізнені характеристики протилежних за типом праці професій: технічної та гуманітарної. При чому, ця відмінність

стосується не тільки теоретичної, а й практичної підготовки [239, с. 18].

В. Курок надає таке визначення терміна «інженерно-педагогічний працівник» – це фахівець, що реалізовує соціальну, виробничу, професійну та технологічну функції виробничої діяльності у закладах фахової передвищої освіти [106, с. 137].

Таке різноманіття тлумачень поняття «інженер-педагог» дає можливість узагальнити, що інженер-педагог – це фахівець із вищою інженерно-педагогічної освітою, здатний виконувати педагогічну, виробничу, організаційно-управлінську, дослідницьку діяльність у закладах фахової передвищої освіти різного рівня і на підприємствах певної галузі.

Науковці по-різному визначають і функції інженера-педагога. Наприклад, О. Маленко найважливішими вважає конструктивні, комунікативні, проектувальні та гностичні функції [121, с. 43], а Е. Зеєр, називаючи їх функціями-операціями, виокремлює: методичну, виробничо-технічну, організаторську, діагностичну [70].

В. Безрукова виокремлює цільові функції, до яких відносить функції навчання, виховання і розвитку [8, с. 67].

О. Коваленко, характеризуючи функції майбутнього фахівця, зазначає, що «інженер-педагог – це поліфункціональний фахівець. Його діяльність пов’язана з викладенням великого обсягу теоретичного матеріалу і передачі провідних положень про організацію професійно-продуктивної праці учнів закладів фахової передвищої освіти. Інженер-педагог має повноваження викладати практично усі спецдисципліни визначеної спеціальності, а отже, він є універсальним педагогом. І звісно, такі педагогічні працівники не можуть уникнути вирішення специфічних психолого-педагогічних ситуацій, що часто виникають в учнівському колективі. Для їх вирішення інженери-педагоги постійно долучаються до організації і проведення різноманітних виховних заходів [89].

Реалізація усіх вищеозначених функцій, що характерні для інженерної та педагогічної діяльності, робить її поліфункціональною та інтегрованою. Таке

поєднання, на наш погляд, забезпечує під час здійснення інженерно-педагогічної діяльності взаємозв'язок педагогічних та інженерних знань, методик теоретичного та виробничого навчання, а також можливість здійснювати як «класичні» види педагогічних робіт, так і специфічні, характерні тільки для педагогів системи фахової передвищої освіти.

Отже, майбутній інженер-педагог – це випускник закладу вищої педагогічної освіти, що уповноважений працювати у педагогічній та інженерній галузі, зокрема, у професійному навчанні, методичній роботі, виробничо-технологічній, організаційно-управлінській, науково-дослідній, культурно-просвітницькій діяльності. Тобто викладач професійно-технічної освіти повинен мати загальну і професійно-педагогічну культуру, управлінську, спеціальну, психолого-педагогічну компетентності, та бути професійно мобільним.

Аналізуючи погляди науковців на визначення суті «інженер-педагог», ми звернули увагу на те, що вчені не акцентують увагу на освітньому ступені майбутнього фахівця. Цей термін використовують як загальне поняття, яке характеризує працівника у сфері професійної освіти з можливістю виконувати певні види діяльності на виробництві (відповідно до фаху).

Відповідно до Національного класифікатора України ДК 003:2010 «Класифікатор професій» [131], затвердженого наказом Держспоживстандарту від 28.07.2010 р. № 327, Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників [55] ми уклали перелік можливих посад інженера-педагога в галузі освіти та на виробництві.

Інженер – це працівник з повною вищою освітою відповідної спеціальності та освітнього ступеня (бакалавр, магістр), який виконує певну роботу (зокрема, і в галузі харчування населення), розробляє методичні та нормативні документи, технічну документацію, вивчає технічні дані, узагальнює і систематизує їх, проводить необхідні розрахунки; готує інструкції, пояснювальні записки, карти, схеми, установлену звітність та іншу технічну документацію. Терміном «інженер» позначають посаду, на якій працівник для

виконання своїх професійних функцій повинен мати технічну освіту. Втім це не передає специфіки діяльності працівника. Для цього використовують складні назви, у яких прикладка уточнює зміст самого поняття «інженер»: інженер-будівельник, інженер-конструктор, інженер-механік, інженер-педагог.

Педагог – це особа, яка веде викладацьку та виховну роботу. При чому значення слова «педагог» ширше, ніж «викладач» і «вчитель» [139].

Інженер-педагогу присвоюють кваліфікацію викладача практичного навчання та фахівця технічної галузі. Тому він підготовлений до виконання різних функцій: викладача і майстра виробничого навчання з великого спектра професій фахової передвищої освіти; методичного працівника; викладача вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації.

Апелюючи до освітньої програми спеціальності 015.21 «Професійна освіта (Харчові технології)» [148], майбутній бакалавр харчових технологій матиме таку кваліфікацію: 015. Фахівець у галузі харчових технологій, педагог. Спеціалізація: 015.21. Харчові технології.

Назва «фахівець» є загальною для цілого спектру спеціальностей проте сама рідко вживається, бо потребує уточнення місця, обсягів, сфери діяльності. Оскільки професія «фахівець у галузі» не має єдиного визначення, звернемось до характеристик її складових. Відповідно до класифікатора, «фахівець» – це працівник з базовою або неповною вищою освітою відповідної спеціальності та освітнього ступеню (бакалавр або молодший спеціаліст), який виконує такі завдання та обов’язки: розробляє конспекти занять зі спецдисциплін з використанням технічної документації, здійснює моніторинг у галузі чинного законодавства щодо виконання правил та постанов, відслідковує нововведення у галузі; накопичує, аналізує, адаптує до власних професійних потреб необхідну інформацію; виконує облікову та звітну діяльність [131]. Тому майбутній бакалавр харчових технологій може обіймати такі посади: викладач навчальних закладів I–II рівнів акредитації (інженерно-педагогічні працівники) в галузі харчових технологій; викладач навчальних закладів фахової передвищої освіти (відповідно до фаху).

Отже, кваліфікацію «інженер-педагог» присвоювали випускникам інженерно-педагогічних, вищих педагогічних навчальних закладів, які готували таких фахівців за освітнім ступенем «спеціаліст», «магістр» до 01.07.2017 р. Що ж до поняття «фахівець у галузі», то його отримують випускники тих же навчальних закладів, але ті, що матимуть освітній ступінь «бакалавр», починаючи з 01.07.2018 р. Термін «бакалавр харчових технологій» має узагальнене значення і стосується здобувачів освітнього ступеню «бакалавр» зі спеціальності 015.21 «Професійна освіта (Харчові технології)». Перелік можливих посад, що можуть обіймати майбутні бакалаври харчових технологій після закінчення навчання у закладах вищої педагогічної освіти, відображено в таблиці 1 додатку В.

Тому, на нашу думку, визначаючи загальні дефініції інженерно-педагогічної підготовки, можемо апелювати до терміну «інженер-педагог»; але визначаючи спектр професійних видів діяльності відповідно освітнього ступеню, кваліфікації та займаних посад, ми будемо використовувати більш конкретне значення.

Не залежно від того, яку посаду обійматиме майбутній фахівець, його діяльність вимагає всебічної теоретичної та практичної підготовки, зокрема, спрямованої на здобуття ґрунтовних знань з дисциплін психолого-педагогічного та професійного циклу для того, щоб він міг здійснювати свої професійні функції.

З метою визначення особливостей професійної підготовки інженерів-педагогів у закладах вищої педагогічної освіти проаналізуємо сутність понять «педагогічна діяльність» та «інженерно-педагогічна діяльність» майбутнього бакалавра харчових технологій.

Професійна діяльність інженера-педагога стосується інженерної та педагогічної сфери і реалізується у кожній сфері по-різному: у педагогічній вона спрямована на реалізацію завдань навчального виховного процесу; інженерна полягає у виконанні виробничих операцій у спеціалізованих лабораторіях та майстернях, складанні інструкційно-технологічної документації,

обслуговуванні виробничого обладнання, в адаптації нових технологічних процесів і техніки до виробничого процесу закладів фахової передвищої освіти тощо.

Педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених знань, досвіду, культури, і створення умов для їх розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Вона проводиться у спеціально організованих освітніх установах. Педагогічна діяльність спрямована на навчання, виховання і розвиток учнів [241, с. 39]. Основна мета педагогічної діяльності, що визначає її унікальність, полягає у виконанні визначених соціальних ролей, а саме, в збереженні та передачі нащадкам сформованих знань та умінь, соціального досвіду, національних традицій та культури.

О. Маленко зазначає, що «діяльність інженера-педагога можна уявити як систему різноманітних завдань, що постійно змінюються та якість розв’язання яких залежить від рівня його професійних умінь» [121, с. 42]. Досліджуючи шляхи та умови підвищення педагогічної майстерності інженера-педагога, автор виділяє три основні види його діяльності: теоретичне навчання, виробниче навчання, позанавчальна виховна робота. Досліджуючи педагогічні умови формування у студентів інженерно-педагогічних знань та вмінь, В. Яровий дотримується цієї ж класифікації видів діяльності сучасного інженера-педагога [252].

Т. Калініченко схиляється до традиційних суджень та виокремлює в інженерно-педагогічній діяльності інженерний і педагогічний компоненти, що мають тісний зв’язок і одночасно є самостійними [78, с. 78].

В. Безрукова у діяльності інженерно-педагогічного працівника виокремлює наступні види професійно-педагогічної діяльності: професійне навчання в навчально-виробничих майстернях; професійне навчання на виробництві; позанавчальна виховна робота в навчальних групах учнів; громадська робота в організації діяльності педагогічного та учнівського колективу; виробничо-технологічна діяльність з організації продуктивної праці учнів; технічну

творчість та ін. [8].

Викладацькою вважає діяльність інженера-педагога М. Цирельчук, котрий виокремлює педагогічну та інженерно-технічну складові [242, с. 254].

В. Хоменко, визначаючи інтегральну природу професійної діяльності інженера-педагога, виділяє такі виробничі функції: прогностична, дидактична, навчально-методична, виховна, виробничо-технічна, контрольно-діагностична, організаційна [239, с. 24].

На думку О. Крокошенко «інженерно-педагогічна діяльність – це інтегрована, поліфункціональна діяльність інженера-педагога, метою якої є професійна підготовка та розвиток особистості майбутнього фахівця певної сфери виробництва» [103, с. 162].

Н. Разумовська обґрунтовує структуру інженерно-педагогічної діяльності, представлену п’ятьма основними видами діяльності: навчальною, виховною, організаційно-управлінською, виробничо-технологічною та дослідницькою. Дослідниця також зазначає, що «провідною характеристикою професійної діяльності інженерів-педагогів є постійна затребуваність нової технічної інформації, нових прийомів праці, нових технологій, оскільки відбувається постійний процес оновлення змісту спеціальних предметів. Інженер-педагог повинен постійно вдосконалювати свою професійну майстерність з метою підвищення якості навчально-виховного процесу в навчальному закладі на основі передового педагогічного досвіду, наукової теорії, емпіричних досліджень проблем професійної школи» [176].

На думку Л. Тархан, в інженерно-педагогічної праці інженер-педагог є не просто працівником, а й організатором і керівником. Виокремлені дослідницею особливі види діяльності викладачів закладів ФПО безпосередньо залежать від якості практичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. До них належать: створення моделей фахівців, удосконалення навчальних програм освітнього закладу, вивчення досвіду впровадження технологій професійної підготовки майбутніх фахівців [206, с. 155]. Отже, інженер-педагог – це майстер професійного навчання, організатор, технолог освітнього процесу. Саме

тому викладання методики професійного навчання, методики викладання спеціальних дисциплін у навчальному процесі закладу вищої педагогічної освіти набуває особливого значення.

Узагальнюючи різні точки зору науковців, ми розуміємо, що інженерно-педагогічна діяльність призначена для цілеспрямованої підготовки викладачів спецдисциплін різного профілю, майстрів виробничого навчання для закладів фахової передвищої освіти.

Особливу увагу варто звернути на зміст і прикладний характер навчального матеріалу, який передбачає володіння викладачем прийомами робітничої праці, знаннями технології обробки, методів розрахунку та ін. Як зазначає Н. Яцура, «вимогою сьогодення є необхідність переорієнтації інженера-педагога з нормативно-виконавчого виду діяльності на проектувальний, інноваційний, дослідницький» [253, с. 9]. Інженер-педагог не просто виконує інструкції та рекомендації методистів, розпорядження адміністрації. Він здатний професійно діяти та самостійно приймати рішення в навчально-виховних і виробничих ситуаціях.

Структура інженерно-педагогічної діяльності є унікальною за своєю суттю, адже інтегрує елементи педагогічної, технічної, кваліфікованої праці. Саме така характеристика відрізняє її від інших діяльностей, в тому числі, суто педагогічної та інженерної праці. Майбутні фахівці повинні будуть, готуючись до заняття, виконати деякі розрахунки, підготувати наочні приклади, продемонструвати методику розв’язання задач.

Ми погоджуємось із Є. Громовим, який переконує, що система підготовки майбутніх інженерів-педагогів передбачає однакову психолого-педагогічну та інженерну підготовку, для їх високого фахового рівня [46].

Отже, підготовка інженерів-педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає формування особистості, котра спроможна ефективно реалізувати власний потенціал у професійній сфері, орієнтується у виробничих процесах та успішно виконує професійно-освітні функції. Проведений аналіз наукових джерел з проблем інженерно-педагогічної освіти дозволив нам

виробити власне визначення поняття «інженерно-педагогічна підготовка» – це інтегрований процес формування системи професійних компетентностей, професійно значущих і особистісних якостей, що відповідають кваліфікаційним характеристикам і можуть бути застосовані в галузі інженерної діяльності, сфері обслуговування чи в педагогічній діяльності.

Найхарактерніші компоненти кваліфікаційної характеристики інженера-педагога, що уможливлюють реалізацію вищезгаданих завдань, будуть сформовані за таких умов:

– самостійного пошуку та методичної обробки нової технічної інформації, нових прийомів робітничої праці, нових технологій;
– професійного (практичного) навчання в навчально-виробничих майстернях та в реальних умовах на виробництві.

Отже, вважаємо, що специфіку підготовки інженерів-педагогів треба розглядати через специфіку педагогічної та інженерної складових, що забезпечують цілісність навчально-виховного процесу.

Зважаючи на визначальний характер педагогічної праці у структурі інженерно-педагогічної діяльності, пропонуємо розглянути її зміст та охарактеризувати особливості фахової підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій у закладах вищої педагогічної освіти.

В. Курок, спираючись на досвід Е. Зеєра, Н. Кузьміної, О. Щербакова та інших науковців, які розглядають інженерно-педагогічну діяльність саме як педагогічну, вважає, що спеціальна інженерна підготовка викладача професійного навчального закладу, досвід безпосередньої виробничої діяльності та управління виробничим колективом є лише засобом педагогічної діяльності [106].

На залежність навчально-виховного процесу закладів фахової передвищої освіти від шкільної класно-урочної системи наголошує О. Коваленко. Науковець акцентує увагу на варіативності виробничого навчання як складної системи виробничих і технологічних практик, лабораторно-практичних занять. Водночас, педагогічні працівники ЗФПО мають виконувати функції,

притаманні вчителю-предметнику та класному керівнику: розробляти навчальні плани, складати програми навчальних дисциплін, упорядковувати навчально-методичні посібники та рекомендації, оптимізувати матеріальну базу, розробляти виховні заходи, що мають професійну спрямованість тощо [94].

Цю думку підтримує І. Цідило: «Викладач професійного навчання здійснює підготовку кваліфікованих робітників за визначеною інженерною спеціальністю, проводить практичні заняття з формування умінь і навичок, які він сам демонструє. Водночас, він бере участь в організації та проведенні виховних заходів, виховує особистісні та розвиває професійно значущі якості майбутнього кваліфікованого робітника. Професійна діяльність інженерна-педагога пов'язана і з науково-дослідницькою та дослідно-експериментальною роботою, адже він не залишається осторонь проблем фахової підготовки майбутніх фахівців та пошуку шляхів модернізації фахової передвищої освіти [241, с. 39].

Важливу проблему підготовки майбутніх інженерів-педагогів у своїх працях висвітлює О. Ляска. Вона зауважує, що «підготовка інженера-педагога здійснюється через оволодіння студентами змістом окремих навчальних предметів, відображення якого у свідомості останніх має, здебільшого, дискретний характер. Сьогоднішній інженер-педагог бакалаврського циклу підготовки оволодіває близько 20 психолого-педагогічними та професійно-орієнтованими дисциплінами, що призводить до роздрібненості отриманих знань та предметної тавтології. Окрім того, практичні навички студентів, в переважній більшості, часткові, не відтворюють функції цілісної професійної діяльності. Відсутність у підготовці майбутнього інженера-педагога логічних і практичних взаємозв'язків між здобутими вміннями не дозволяє ефективно користуватися ними в професійній діяльності» [120].

Як стверджує Р. Горбатюк, і ми з ним погоджуємося, підготовка інженера-педагога в умовах педагогічного університету буде якісно здійснюватися тоді, коли враховуватимуться усі структурні елементи вузівської системи [42]. Саме тому специфічним у підготовці майбутніх інженерно-

педагогічних фахівців є надання однакової важливості дисциплінам як психолого-педагогічних, так і професійно-орієнтованих. Отже, професійна діяльність інженера-педагога є специфічною і має значні відмінності від професійної діяльності вчителів, тому не можна залишити поза увагою аналіз інженерної складової.

Як влучно зазначила О. Коваленко, інженера-педагог та інженерно-технічний працівник мають різне мислення через перевагу понятійного компонента в останнього. Інженер-педагог повинен володіти інтегрованими знаннями – технічними і педагогічними – узагальненими знаннями виробничо-технологічного і психолого-педагогічного плану, які до того ж характеризуються фундаментальністю та охоплюють процес теоретичного та практичного навчання майбутньому фаху [85].

Специфічність професійної діяльності інженера-педагога та її відмінність від класичної педагогічної роботи обґрунтовує О. Внукова. Дослідниця виокремлює наступні чинники, що зумовлюють характер інженерно-педагогічної діяльності: виконання педагогічних функцій під час виробничих процесів; технічна і дидактична підготовка фахівця ЗФПО; віковими особливостями учнів, що здобувають робітничу професію одночасно із загальною середньою освітою. Ця особливість демонструється через специфічні види праці, не притаманні навчально-виховному процесу школи; через усвідомлення значимості практичного компоненту.

Інженер-педагог має вільно орієнтуватись у нормативній документації, пов’язаній зі здійсненням виробничих процесів, бути компетентним у виробничому обладнанні; він повинен уміти читати і складати схеми, таблиці з використання сировини, визначення калорійності приготовлених страв із урахуванням взаємовідповідності харчових продуктів, їх якості та доступності. Треба добре знати основні типи технологічних процесів, їх закономірності, уявляти, в якому апараті може відбуватися той або інший процес, що необхідно для розуміння дії технічних пристроїв та особливостей технологічних процесів [29, с. 157].

Ще одна особливість професійної діяльності інженера-педагога полягає у виконанні ним техніко-технологічних функцій. Ця особливість його діяльності детально охарактеризована О. Крокошенко. Науковець зауважує, без знання технічних особливостей приладів та конструкцій інструментів, послідовності складання інструкційно-технологічних карт, алгоритму виконання техніко-економічних та технологічних розрахунків, оцінювання очікуваних результатів з урахуванням потенційних помилок, не можливо досягнути поставленої педагогічної мети [103, с. 162].

Час на підготовку фахівця залишається той же, а обсяг навчального матеріалу збільшується. Тому майбутній інженер-педагог у системі підготовки повинен сформуватися як технолог педагогічного процесу, який достатньою мірою може оперувати освітніми процесами, володіє професійно-педагогічними компетенціями, моделює діяльність інших учасників навчально-виховного процесу. За такого підходу суть підготовки інженера-педагога визначається не стільки збагаченням досвіду необхідною інформацією, скільки розвитком уміння оперувати нею, проектувати і моделювати власну діяльність та діяльність учнів, формуванням якостей, які є необхідними для розвитку як фахівця закладу фахової передвищої освіти [120, с. 140].

Зважаючи на інтегрований характер інженерно-педагогічної діяльності, інженерно-педагогічну підготовку вважають базовою, спеціально організованою, систематичною та цілеспрямованою стосовно формування та розвитку професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, якостей майбутніх інженерів-педагогів.

Графічне зображення інженерно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій з урахуванням специфічного поєднання двох складових – педагогічної (формування у майбутнього фахівця стійкої позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності; психолого-педагогічних знань та вмінь; соціально значущих якостей майбутнього фахівця та рефлексії) та інженерної (формування теоретичних знань та практичних умінь у галузі харчових технологій; професійно значущих якостей; професійно важливих якостей) наведено на рисунку 1.3.

Рис. 1.3. Структура інженерно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій*

*Примітка: розроблено автором

Таким чином, особливості структури інженерно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій зумовлюють її унікальність. В свою чергу поєднання педагогічної та інженерної складової сприяють процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема, розвивають вміння орієнтуватись та приймати рішення у нестандартних педагогічних та виробничих ситуаціях, оволодівати новітніми технологіями в інженерній галузі. Тому елементи професійної підготовки майбутніх фахівців мають спрямовуються на рівнозначну психолого-педагогічну та інженерну підготовку, а також на досягнення основного результату навчання – підготовку висококваліфікованих фахівців інженерно-педагогічного напряму для системи фахової передвищої освіти.

Висновки до першого розділу

Згідно з першим завданням нашого дослідження охарактеризовано теоретичні основи формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій як педагогічну проблему, а саме:

1. Проаналізовано сучасний стан підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій до професійної діяльності у закладах вищої педагогічної освіти, охарактеризовано процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців як педагогічну проблему, вивчено дотичні визначення у науково-педагогічній літературі у контексті професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій, уточнено сутність ключових понять дослідження: «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутніх бакалаврів харчових технологій», «інженерно-педагогічна підготовка майбутніх бакалаврів харчових технологій».

Так, під «компетентністю» ми розуміємо складну систему знань, умінь, навичок та професійно-важливих якостей фахівця, формування яких починається під час навчання, а їх удосконалення можливе за умови постійного застосування у процесі професійної діяльності.

У значенні «професійна компетентність» треба розуміти, на нашу думку, таку професійну характеристику фахівця, коли на основі сформованих компетентностей, а також безперервного розвитку його професійних та особистісно значущих якостей забезпечується його професійний розвиток та становлення як конкурентоздатного працівника. У вузькому розумінні професійну компетентність визначаємо як реалізовану на практиці здатність майбутнього фахівця ефективно діяти в реальних практичних ситуаціях.

Професійною компетентністю майбутніх бакалаврів харчових технологій ми позначаємо систему сформованих характеристик, що містить стійку мотивацію до здійснення професійної діяльності за допомогою сформованих

компетентностей, розвинених особистісних та професійно значущих якостей, які спонукають до постійного професійного розвитку та самовдосконалення.

2. Проаналізувавши наукову літературу про сутність поняття «структура професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій», ми встановили, що професійна компетентність майбутніх бакалаврів харчових технологій представлена такими компонентами: аксіологічним, що містить сформовані потреби, цілі та мотиви діяльності; професійно-практичним, який містить сформовані знання, уміння і навички; особистісним компонентом, що передбачає чіткі уявлення про власні можливості, професійні якості, відповідальність за результати власної діяльності.

3. Вивчивши питання формулювання термінів та спеціальностей, спеціалізацій та кваліфікацій, що присвоюються майбутнім фахівцям, ми встановили, що термін «інженер-педагог» має більш широке значення і використовується як для позначення в загальному фахівців професійної (професійно-технічної) освіти, так і для здобувачів освітнього ступеню «магістр». Термін «бакалавр харчових технологій» має узагальнене значення і стосується здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Термін «фахівець-технолог» нами використовувався для означення професійних посад, які можуть займати випускники інженерно-педагогічних факультетів. Тому, визначаючи загальні дефініції інженерно-педагогічної діяльності, можемо ототожнювати ці терміни; але, визначаючи спектр професійних видів діяльності та можливих посад, доцільно притримуватись точних визначень.

4. Ми з’ясували, що інженерно-педагогічна підготовка бакалаврів харчових технологій як сукупність знань, умінь та способів виконання певної діяльності, має такі особливості: якісну характеристику рівня оволодіння майбутнім фахівцем професійною діяльністю, усвідомлення майбутніми бакалаврами харчових технологій значимості знань про властивості перетворюваних предметів праці та оволодіння засобами

виробництва, навичок виконання складних видів дій, діалектичний характер, що полягає в однаковій значущості та рівноцінності інженерного та педагогічного компонентів.

Отже, необхідно розробити теоретичні положення і методичні матеріали для забезпечення реалізації основної мети інженерно-педагогічної освіти – формування необхідного рівня професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Зміст першого розділу відображено в таких публікаціях автора [217; 218; 224; 225; 228; 229; 231; 232; 233].

РОЗДІЛ 2.
ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

2.1. Аналіз навчально-методичного забезпечення формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій

Згідно з метою наукової роботи та відповідно до аналізу стану формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій ми визначили наступні завдання:

– розглянути офіційні документи, що регламентують підготовку фахівців для закладів фахової передвищої освіти, зокрема, Галузевий стандарт вищої освіти зі спеціальності 015 Професійна освіта (2019 р.), освітньо-професійні (2017–2018 рр.) та освітні програми (2019 р.) підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій, навчальні плани та навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій у закладах вищої педагогічної освіти, що здійснюють підготовку таких фахівців;

– проаналізувати професійні компетентності, зазначені в Стандарті та освітніх програмах, та виокремити дисципліни, які ефективно впливають на їх формування відповідно до структурних складових професійної компетентності;

– вивчити особливості практичної підготовки, наукової та позааудиторної роботи студентів та виявити їх вплив на формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій навчальний процес закладу вищої педагогічної освіти підпорядковувався Проєкту стандарту вищої освіти, розробленого у 2017 р. [199]. Починаючи з 2019 навчального року в дію вступив Галузевий стандарт вищої освіти перший (бакалаврський) рівень за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) [33], що узгоджується з Галузевим стандартом вищої освіти [34]. Цей нормативний документ містить

перелік компетентностей, що визначають специфіку підготовки бакалаврів зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» та окреслюють результати навчання. Так у Галузевому стандарті вищої освіти зазначено, що «цілями навчання є формування та розвиток загальних і професійних компетентностей в галузі фахової передвищої освіти та галузі харчових технологій, що відповідають сучасному рівню науки і практики. Об'єкти вивчення – принципи, методи та засоби розроблення, впровадження та супроводження процесів проектування, створення, управління педагогічних та технічних систем і процесів, повинні базуватись на фундаментальних знаннях педагогічної науки». Основним завданням є визначення вимог до вихідних (базових) компетентностей випускників вищих педагогічних навчальних закладів за освітнім ступенем вищої освіти (бакалавр, магістр) для певної сфери професійної діяльності [34].

Відповідно до Галузевого стандарту 2019 р. визначено вимоги до здобувачів вищої освіти: володіння психолого-педагогічними і галузевими підходами, методиками та технологіями для застосовування їх на практиці, а також графічними, математичними, лінгвістичними та іншими засобами в своїй предметній області; вміння застосовувати і використовувати сучасні технічні засоби навчання, а також сучасне промислове та дослідне обладнання своєї предметної галузі [33].

Дослідження джерел дозволило узагальнити визначення сутності професійних стандартів. Професійний стандарт – це багатофункціональний нормативний документ, у якому описано функції працівників різних кваліфікаційних рівнів, професій, посад і вимог до їх виконання, а також компетентності, необхідні для виконання його посадових обов'язків. Професійний стандарт є основою для розробки стандартів фахової передвищої освіти та модульних програм навчання, галузевих стандартів, посадових інструкцій [141, с. 47].

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів «Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів» [164] Професійний

стандарт – це документ, що містить вимоги до кваліфікації працівників, затверджені в установленому порядку компетентності, що визначаються роботодавцями і є базовими для формування професійних кваліфікацій. Професійні стандарти співвідносяться з рівнями національної і галузевих рамок кваліфікацій і групуються за галузевими ознаками.

Керуючись положеннями Галузевого стандарту, заклад вищої педагогічної освіти розробляє освітні програми підготовки фахівців. «Освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма – це документ, що відображає систему освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах визначеної спеціальності (спеціалізації). Вона визначає перелік вимог до кваліфікації здобувачів освітнього рівня; перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення; кількість кредитів ЄКТС, необхідних для успішного виконання цієї програми; професійні компетентності, що є очікуваними результатами навчання» [149].

Навчальні дисципліни, що входять до освітньої програми, розподілені у два блоки: нормативні, що можуть займати від 40 до 75 % загального обсягу освітньої програми, та вибіркові. Освітню програму розробляє робоча група випускової кафедри (міжкафедральна робоча група), узгоджують навчально-методичні ради факультету та університету та ухвалює вчена рада відповідного факультету.

Відповідно Галузевого стандарту вищої освіти та визначеної освітньої програми формуються навчальні плани підготовки здобувачів вищої освіти. Навчальний план містить короткі відомості про галузь знань, спеціальність, освітній ступінь, кваліфікацію. Тут відображено нормативний термін навчання, графік освітнього процесу, розділи теоретичної, практичної підготовки, блок обов’язкових навчальних дисциплін, дані про кількість і форми семестрового контролю, атестації в екзаменаційній комісії, загальний бюджет навчального часу за весь нормативний термін навчання та його поділ на аудиторний навчальний час та час, відведений на самостійну навчальну роботу, а також поділ аудиторного навчального часу за окремими формами занять з кожної

навчальної дисципліни та за весь термін навчання загалом.

З метою визначення особливостей підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій у закладах вищої педагогічної освіти, що здійснюють підготовку таких фахівців, проведемо порівняльний аналіз їх навчально-методичного забезпечення.

В Українській інженерно-педагогічній академії (м. Харків) підготовка майбутніх бакалаврів харчових технологій передбачає опанування студентами 240 кредитами, розподіленими між циклами загальної (87 кредитів) та професійної підготовки (153 кредити). Кожен цикл містить у своєму складі перелік нормативних дисциплін та дисциплін за вибором студентів. У циклі професійної підготовки серед нормативних дисциплін науковий інтерес для нас становлять: «МПН: дидактичне проектування» (4 кредити), «МПН: основні технології навчання» (3 кредити), «Вступ до фаху та виробниче навчання» (6 кредитів). Серед дисциплін за вибором студента ми виокремили такі: «Фізіологія харчування» (3 кредити), «Технологія виробів та організація підприємств ресторанного господарства» (11 кредитів), «Процеси, апарати та обладнання харчової галузі» (9 кредитів).

Навчальний план Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова передбачає 240 кредитів на підготовку майбутніх бакалаврів харчових технологій. Вони розподілені наступним чином: гуманітарна та соціально-економічна підготовка 24 кредити, фундаментальна, природничо-наукова підготовка – 30 кредитів, професійна та практична підготовка – 102 кредити, фахова спеціалізована підготовка – 24 кредити, дисципліни вільного вибору студента – 60 кредитів.

Для проведення аналізу стану підготовки майбутніх фахівців ми відібрали такі дисципліни: з циклу психолого-педагогічної підготовки «Професійна педагогіка», «Методика професійного навчання»; з циклу науково-предметної підготовки «Процеси і апарати харчових виробництв», «Теоретичні основи харчових виробництв»; з циклу варіативної підготовки – «Виробниче навчання».

У Національному університеті «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка навчальний план підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій укладено відповідно до чинного Стандарту вищої освіти, навчального плану та освітніх програм. Він містить 240 кредитів. Професійну компетентність майбутніх бакалаврів харчових технологій можна сформувати під час вивчення таких дисциплін: «Вступ до фаху», «Професійна підготовка», «Методика професійного навчання», «Виробниче навчання», «Біохімія та фізіологія харчування», «Обладнання харчової промисловості».

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини здійснюється підготовка майбутніх бакалаврів харчових технологій відповідно навчального плану, що передбачає опанування 69 кредитів циклу загальної підготовки; психолого-педагогічних дисциплін з циклу професійної підготовки, відповідно, 81 кредит; дисциплін вільного вибору студентів – 66 кредитів. Педагогічні та виробничі практики становлять 10 % від загального обсягу, тобто 24 кредити.

З метою визначення ефективності у формуванні професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій ми пропонуємо виокремити з навчального плану підготовки фахівців спеціальності 015.21 Професійна освіта (Харчові технології) в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини такі дисципліни: «Теорія і методика виховної роботи» (3 кредити, 2 курс 3 семестр), «МПН: дидактичне проектування» (6 кредитів, 3 курс 5 семестр), «МПН: основні технології навчання» (9 кредитів, 3 курс 6 семестр), «Ресторанна справа» (4 кредити, 1 курс, 2 семестр), «Фізіологія харчування» (5 кредитів, 1 курс, 2 семестр), «Виробниче навчання» – (8 кредитів, 2–3 курс, 3–5 семестри), «Процеси та апарати харчових виробництв» – (6 кредитів, 3 курс, 6 семестр), «Технологія виробництва продукції громадського харчування» – (5 кредитів, 2 курс, 3 та 4 семестр).

На основі проведено аналізу ми можемо констатувати, що відповідно до чинного Галузевого стандарту вищої освіти та розроблених освітніх програм

для закладів вищої педагогічної освіти, які готують майбутніх бакалаврів харчових технологій, є однаковою кількість навчальних кредитів та їх групування у цикли загальної підготовки, професійної підготовки та вільного вибору студентів. Загальний обсяг обов'язкових для вивчення дисциплін складає 70 % від загального обсягу кредитів ЄКТС, дисциплін вільного вибору студентів, відповідно, 30 %. Загальна кількість кредитів для вивчення студентами – 240 теоретичної підготовки, 10 % з яких відведено на практичну підготовку.

Утім є певні відмінності в кількості фахових дисциплін, якими мають опанувати студенти 2, 3 та 4 років підготовки, а також у назвах та змістовому наповненні окремих фахових дисциплін. Оскільки ці відмінності мають суб'єктивний характер та не впливають на кінцевий результат навчання, можемо знехтувати ними та вважати рівнозначними обрані фахові дисципліни циклів загальної й професійної підготовки, а також циклу вільного вибору дисциплін. Таблиця відповідності назв фахових дисциплін вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців спеціальності 015.21 Професійна освіта (Харчові технології), та професійних компетентностей, опанування якими вони передбачають, представлена у таблиці 1 додатку Д.

Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій починається з першого курсу, тому варто проаналізувати зміст навчального плану за курсами та визначити критерії відповідності дисциплін структурі професійної компетентності:

- змістова та технологічна здатність сформувати у майбутніх фахівців систему мотиваційних настанов до професійної діяльності;
- наявність елементів системи професійно важливих знань, умінь та навичок;
- здатність до формування професійно значущих та особистісних якостей та рефлексивного компонента.

Для більш ефективного дослідження формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій нами було виділено

дисципліни циклу психолого-педагогічної та науково-предметної підготовки, які містять основний зміст теоретичних положень для вирішення практичних завдань:

1. Дисципліни циклу психолого-педагогічної підготовки:
   – «Вступ до спеціальності» (3 кредити) 1 курс 1 семестр;
   – «Теорія і методика виховної роботи» (3 кредити) 2 курс 3 семестр;
   – «МПН: дидактичне проектування» (6 кредитів) 3 курс 5 семестр;
   – «МПН: основні технології навчання» (9 кредитів) 3 курс 6 семестр.
2. Дисципліни циклу науково-предметної підготовки:
   – «Фізіологія харчування» (5 кредитів) 1 курс, 2 семестр;
   – «Виробниче навчання» (8 кредитів) 2, 3 курс, 3–5 семестри;
3. Дисципліни вільного вибору студентів:
   – «Технологія виробництва продукції громадського харчування» (10 кредитів) 2 курс, 3,4 семестр;
   – «Процеси та апарати харчових виробництв» (6 кредитів, 3 курс, 6 семестр).

Аналіз дисциплін циклу психолого-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій розпочнемо із дисциплін «Вступ до спеціальності» та «Теорія і методика виховної роботи», адже вони спонукають студентів до усвідомленого розуміння сутності та механізмів організації освітнього середовища формами, методами та засобами навчально-виховної діяльності. Теоретичне наповнення лекційних та практичних занять цих дисциплін не передбачає вивчення основ організації навчально-виховного процесу та взаємодії його учасників, але їх опанування сприятиме формуванню загального уявлення про зміст, форми та методи освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти.

Потенційні можливості формування показників професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, зокрема: аксіологічного компоненту (мотив прояву особистості в професійній діяльності), професійно-практичного (сформованість психолого-педагогічних та загально-професійних знань та

умінь), потреба удосконалювати професійну компетентність, мотиви професійного спілкування, зацікавленість майбутньою професійною діяльністю; особистісного (сформованість професійно значущих та особистісних якостей, професійної рефлексії) мають такі теми аналізованих навчальних дисциплін:

– «Вступ до спеціальності»: «Закони, закономірності та принципи навчання», «Зміст освіти», «Методи і засоби навчання та активізації пізнавальної діяльності учнів ЗФПО», «Форми організації навчання», «Урок в ЗФПО» та ін.
– «Теорія і методика виховної роботи»: «Основні закономірності та принципи виховання», «Основні напрями виховання», «Форми та методи виховання», «Організація виховної роботи в ЗФПО» та ін.

Аналіз робочої програми навчальної дисципліни «Методика професійного навчання: дидактичне проектування» та «Методика професійного навчання: основні технології навчання» засвідчив, що основна тематика курсу безпосередньо пов’язана із формування професійної компетентності, адже вона передбачає оволодіння студентами теоретичними знаннями та практичними навичками професійної психолого-педагогічної діяльності, сучасними методами дослідження і діагностування навчально-виховного процесу в ЗФПО, в умінні творчо використовувати ці знання у подальшій роботі.

В цілому дисципліна орієнтована на досягнення програмних результатів освітньої програми підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій. Зокрема, професійну компетентність можна сформувати через опанування тем: «Методика виробничого навчання технології харчової промисловості та організації громадського харчування», «Методика розробки технологій навчання», під час яких студенти оволодівають знаннями про зміст процесу методичної діяльності та його основні етапи; методику викладання виробничого навчання; оволодівають прийомами викладання теоретичних питань технологій харчової промисловості та організацій громадського харчування.

Детальний аналіз змісту модулів курсу дав можливість зробити висновок

про шляхи більш ефективного формування таких показників компонентів професійної компетентності, як зацікавленість у майбутній професійній діяльності, потреба розвивати професійну компетентність, мотиви професійного спілкування та прояву особистості у професійній діяльності; знання про форми, методи, технології та засоби навчального процесу; знання про методики діагностування навчальних досягнень учнів ЗФПО; самокритичність, самоосвіта, самовдосконалення, саморозвиток у галузі фахової передвищої освіти.

Навчальна дисципліна циклу науково-предметної підготовки «Фізіологія харчування» має на меті засвоєння знань про якісний й кількісний склад харчових продуктів, потреби людини в їжі; вивчення процесів травлення та засвоєння поживних речовин і харчових продуктів, а також дослідження особливостей харчування та стану здоров’я населення різних регіонів країни та визначення на їх основі фізіологічних потреб у поживних речовинах та енергії. Важливим є те, що програмою дисципліни передбачено розвиток у студентів потреби у здоровому способі життя; формування культури харчування; оволодіння основами збалансованого і раціонального харчування як запоруки повноцінного життя [238].

Отже, навчальна дисципліна «Фізіологія харчування» націлена на формування і розвиток чіткої системи спеціально-предметних знань, вмінь, професійно значущих та особистісних якостей майбутнього фахівця. Проте нез’ясованими залишаються структурні елементи аксіологічного та особистісного компонентів: мотив прояву особистості в професійній діяльності, сформованість особистісних якостей майбутнього фахівця, уміння адекватно оцінювати власні професійні досягнення. Компенсувати ці прогалини можна за рахунок використання сучасних способів мотивації: повідомлення практичної, теоретичної й соціальної значущості навчального матеріалу, створення проблемних ситуацій, ситуації успіху, окреслення далеких і близьких перспектив навчання.

Основу змісту дисципліни «Виробниче навчання» становлять головні елементи виробничого процесу, які пов’язані не тільки між собою, а й з

педагогічними принципами і методами виховання особистості, а також психофізіологічними особливостями професії, віковими можливостями студентів. Виробниче навчання складається з двох частин: теоретичної (знання з основ харчових технологій, техніки, організації та економіки харчової галузі й окремих виробництв; здатність застосовувати теоретичні знання під час виробничого процесу) і практичної (виконання практичних робіт з приготування страв за здалегідь складеними рецептурами, складання звітної документації, інструкційних карт, дегустаційних листів і технологічних схем з приготовлених страв, визначення якості готових страв тощо).

Цикл лабораторно-практичних занять дисципліни «Виробниче навчання» передбачає вивчення класифікації харчових продуктів, особливостей технології приготування продуктів рослинного і тваринного походження, приготування перших, других та солодких страв, приготування напівфабрикатів тощо. Крім того робочою програмою дисципліни передбачено засвоєння студентами знань про енергетичну цінність та хімічний склад їжі, організацію виробництва кулінарної та кондитерської продукції, організацією технологічного процесу приготування страв, приймання та зберігання харчової продукції і напівфабрикатів, формування практичних навичок з технології приготування перших, других страв з овочів, м’яса, риби, гарнірів, солодких страв тощо [221].

Отже, курс «Виробниче навчання» забезпечує розвиток зацікавленості майбутньою професійною діяльністю, формування потреби розвивати професійну компетентність, спрямованість на результат професійної діяльності; мотивує до професійного спілкування та самоствердження в професійній діяльності, мотив самореалізації (аксіологічний компонент); спеціально-предметні знання та вміння (професійно-практичний компонент); сформованість професійної рефлексії, самоорганізація особистої діяльності, самоосвіта, самовдосконалення, саморозвиток у галузі фахової передвищої освіти (особистісний компонент).

Аналіз робочої програми циклу вільного вибору студентів «Технологія виробництва продукції громадського харчування» дав можливість з’ясувати,

що основне завдання дисципліни полягає в оволодінні майбутніми фахівцями сучасними знаннями про якість і харчову цінність харчових продуктів, термінологію харчової промисловості, технології виробництва продукції окремих галузей харчової промисловості, а також у формуванні особистості викладача, озброєного знаннями наукових основ технологічних процесів в харчовій промисловості та перспектив розвитку харчових технологій.

Тематика лекційних, практичних та лабораторних занять сприяє формуванню практичних навичок з приготування страв відповідно до сучасних харчових технологій, потреби розвивати професійну компетентність, зацікавленість майбутньою професійною діяльністю, бажання зарекомендувати себе як професіонала (аксіологічний компонент); спеціально-предметні знання та вміння, знання про особливості технологічного процесу виробництва харчової продукції, (професійно-практичний компонент); розвиток професійно значущих та особистісних якостей, сформованість професійної рефлексії (особистісний компонент).

Очевидно, що поступове збільшення дисциплін професійного спрямування сприяє підвищенню складності практичної підготовки та відповідно накопиченню досвіду, що необхідний для складання фахового іспиту на четвертому курсі.

Отже, поєднання фундаментальної теоретичної підготовки, необхідної для розв’язання виробничих та технологічних завдань з практичною підготовкою забезпечують виконання програмних результатів навчання. Досконало володіючи своїм фахом, майбутні бакалаври харчових технологій повинні виробити настанову на постійне поповнення своїх знань та розширення професійних обріїв, уміти на практиці застосовувати принципи наукової організації праці, володіти сучасними методами організації харчового виробництва. Відповідність виокремлених фахових дисциплін програмним результатам навчання відображена у таблиці 1 додатку Е.

Особливого значення для розвитку інтересів і професійних нахилів майбутніх бакалаврів харчових технологій набуває позааудиторна навчальна

діяльність: виробничі та педагогічні практики, самостійна робота студентів, участь у різноманітних виховних заходах, гурткова робота.

Практична підготовка є обов’язковою складовою підготовки майбутніх фахівців, оскільки надає можливість реалізувати в умовах реального виробництва набуті в процесі теоретичного навчання професійні компетентності, зясувати рівень їх сформованості та виявити прогалини у здобутих знаннях та навичках. Відповідно навчального плану підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій педагогічну (навчальну) практику студенти проходять у 3, 6 та 8 семестрах після опанування психолого-педагогічних та загально-професійних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Методика виховної роботи», «Методика професійного навчання» та ін). Технологічна (навчальна, виробнича) практика запланована навчальним планом у 4 та 7 семестрах, коли студенти набувають професійних компетентностей, визначених фаховими дисциплінами спеціально-предметної підготовки: «Ресторанна справа», «Виробниче навчання», «Технологія приготування продукції громадського харчування», «Процеси та апарати харчових технологій» та ін. Таким чином педагогічна та технологічна практики спрямовані на оптимізацію формування когнітивно-діяльнісного компоненту професійної компетентності (відпрацювання студентами в реальних умовах професійної діяльності набутих професійних компетентностей, визначених фаховими дисциплінами), набуття професійного досвіду, формування навичок професійного спілкування, професійної рефлексії, розвитку особистісних та професійно значущих якостей.

Особливого значення для розвитку інтересів і професійних нахилів студентів набуває гурткова робота. Роботу наукового гуртка планує викладач, який обирає теми бесід, рефератів, дискусій, практичних робіт. Гурткова робота особливо позитивно впливає на формування особистісних якостей студентів, допомагає зважати на їхні інтереси для подальшої роботи з фаху, сприяє закріпленню зв’язків навчання з життям, підвищенню якості навчання. Вона може стати логічним продовженням частини позааудиторних занять, тобто самостійної роботи.

Відповідно до визначених нами завдань, виокремленні дисципліни потребують аналізу їх можливостей у формуванні професійних компетентностей, що визначені у Галузевому стандарті зі спеціальності 015.21 Професійна освіта. Харчові технології.

Перелік компетентностей, що зазначені в Стандарті, об'єднано в три групи: інтегральні, загальні та спеціальні (фахові) компетентності [33].

Інтегральними компетентностями є уміння розв'язувати специфічні виробничі задачі та вирішувати проблеми практичного характеру в освітній та виробничій галузях професійної діяльності згідно зі спеціалізацією або під час навчання, що полягає у застосуванні певних способів та методів інженерної та педагогічної науки і характеризується системністю та специфічністю умов.

Загальні компетентності стосуються національних та міжкультурних цінностей, суспільно-політичних відносин, культурного потенціалу країни. До загальних компетентностей віднесено здатність обробляти та відтворювати інформацію державною та іноземною мовами, здатність до самопрезентації у різних умовах загальної та професійної діяльності і представлені здатностями аналізувати результати розрахунків, вимірювань та спостережень у галузі харчових технологій, використовувати сучасні комп'ютерні технології, використовувати знання про властивості специфічних матеріалів, що відповідають технологічним, конструктивним та іншим вимогам.

Спеціальні (фахові) компетентності формуються двома системами педагогічних та технічних знань. Система педагогічних знань складається з психолого-педагогічного та методичного компонентів. Система технічних знань відповідно до спрямованості галузі формує систему прикладних знань, що знаходять своє практичне втілення у подальшій професійній діяльності [33].

Проаналізуємо змістовий ресурс фахових дисциплін у формуванні компонентів професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. Професійні компетентності, визначені Галузевим стандартом вищої освіти зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», та дисципліни, що забезпечують їх формування та розвиток, згруповані в таблицю (Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Відповідність фахових дисциплін спеціальним (фаховим) компетентностям [33]

Спеціальні (фахові) компетентності, якими повинен оволодіти майбутній фахівець	Програмні результати (ПР) навчання	Назви елементів навчання (дисциплін, практик тощо)
К 12. Здатність застосовувати освітні теорії та методології у педагогічній діяльності	ПР 03, ПР 04, ПР 06, ПР 07, ПР 11, ПР 12, ПР 13, ПР 14	Вступ до фаху Методика професійного навчання Виробниче навчання Фізіологія харчування Педагогічна практика Технологічна практика Теорія та методика виховної роботи Технологія виробництва продукції ресторанного господарства Товарознавство
К 13. Здатність забезпечити формування у здобувачів освіти цінностей громадянськості і демократії.	ПР 06, ПР 07, ПР 11, ПР 23, ПР 25	Вікова та педагогічна психологія Методика професійного навчання Педагогічна практика Теорія та методика виховної роботи
К 14. Здатність керувати навчальними/розвивальними проєктами	ПР 04, ПР 16, ПР 20	Вступ до фаху Виробниче навчання Технологічна практика Технологія виробництва продукції ресторанного господарства Технологічне обладнання галузі
К 15. Здатність спрямовувати здобувачів освіти на прогрес і досягнення.	ПР 03, ПР 06, ПР 14, ПР 21, ПР 22, ПР 23	Вікова та педагогічна психологія Методика професійного навчання Професійна педагогіка Педагогічна практика Теорія та методика виховної роботи
К 16. Здатність використо-вувати сучасні інформаційні технології та спеціалізоване програмне забезпечення та інтегрувати їх в освітнє середовище.	ПР 05, ПР 12, ПР 17, ПР 18, ПР 19	Вступ до фаху Виробниче навчання Фізіологія харчування Технологічна практика Технологічне обладнання харчової галузі Товарознавство Технологія виробництва продукції ресторанного господарства
К 17. Здатність реалізовувати навчальні стратегії, засновані на конкретних критеріях для оцінювання навчальних досягнень	ПР 05, ПР 06, ПР 08, ПР 10	Процеси та апарати харчових виробництв

Продовження таблиці 2.1

К 18. Здатність аналізувати ефективність проектних рішень, пов'язаних з підбором, експлуатацією, удосконаленням, модернізацією технологічного обладнання та устаткування галузі/сфери відповідно до спеціалізації.	ПР 09, ПР 11, ПР 16, ПР 17, ПР 18, ПР 19	Вступ до фаху Виробниче навчання Методика професійного навчання Педагогічна практика Технологічна практика Теорія та методика виховної роботи
К 19. Здатність використо-вувати відповідне програмне забезпечення для вирішення професійних завдань, відповідно до спеціалізації.	ПР 13, ПР 21, ПР 22	Технологічна практика Процеси та апарати харчових виробництв Технологія виробництва продукції ресторанного господарства Організація та обслуговування у закладах ресторанного господарства Товарознавство
К 20. Здатність здійснювати професійну діяльність з дотриманням вимог законодавства, стандартів освіти та внутрішніх нормативних документів закладу освіти.	ПР 01, ПР 02, ПР 03, ПР 08, ПР 09	Вступ до фаху Виробниче навчання Технологічна практика Процеси та апарати харчових виробництв Технологія виробництва продукції ресторанного господарства Організація та обслуговування у закладах ресторанного господарства
К 21. Здатність упроваджувати ефективні методи організації праці відповідно до вимог екологічної безпеки, безпеки життєдіяльності та охорони і гігієни праці.	ПР 01, ПР 02, ПР 03, ПР 08, ПР 23	Організація та обслуговування у закладах ресторанного господарства Технологічне обладнання харчової галузі Процеси та апарати харчових виробництв Технологічна практика
К 22. Здатність використо-вувати в професійній діяльності основні положення, методи, принципи фундаментальних та прикладних наук.	ПР 09, ПР 10, ПР 11, ПР 13	Вступ до спеціальності Методика професійного навчання Теорія та методика виховної роботи Педагогічна практика
К 23. Здатність виконувати розрахунки технологічних процесів у галузі.	ПР 13, ПР 17, ПР 18, ПР 19	Фізіологія харчування Виробниче навчання Технологічна практика Технологія виробництва продукції ресторанного господарства Товарознавство
К 24. Здатність управляти комплексними діями/проекта-ми, відповідати за прийняття рішень у непередбачуваних умовах та професійний розвиток здобувачів освіти і підлеглих	ПР 07, ПР 11, ПР 12, ПР 13, ПР 15	Виробниче навчання Педагогічна практика Технологічна практика МПН: основні технології навчання

Продовження таблиці 2.1

К 25. Здатність збирати, аналізувати та інтерпретувати інформацію (дані) відповідно до спеціалізації.	ПР 02, ПР 05, ПР 09, ПР 12, ПР 13, ПР 15	Технологія виробництва продукції громадського харчування Процеси та апарати харчових виробництв
К 26. Здатність забезпечити якість освіти й управління діяльністю закладу освіти, відповідно до спеціалізації.	ПР 01, ПР 02, ПР 08, ПР 09, ПР 12, ПР 23, ПР 25	Вступ до фаху Методика професійного навчання Педагогічна практика Технологічна практика

У проведеному аналізі підготовки бакалаврів харчових технологій ми не претендуємо на повне висвітлення процесу формування структурних елементів професійної компетентності у закладах вищої педагогічної освіти. Але із наведеного ми можемо стверджувати, що під час вивчення фахових дисциплін значна увага приділяється формуванню у студентів професійно-практичного компонента професійної компетентності (загально-професійних та спеціально предметних знань та умінь), менша – аксіологічного компонента (формування мотивів, потреб та цінностей), та майже зовсім поза увагою залишається особистісний компонент професійної компетентності (формування професійно значущих і особистісних якостей особистості майбутнього фахівця та розвиток його рефлексії).

Водночас, проведений аналіз змісту професійної підготовки бакалаврів харчових технологій в аспекті нашого дослідження дозволив виявити ряд суттєвих проблем, з-поміж яких:

- відсутність системності та послідовності у формуванні професійної компетентності;
- недостатньо чітко описані в навчальних програмах дисциплін різних циклів підготовки конкретні компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій;
- відсутність наступності та послідовності у вивченні фахових дисциплін,

що забезпечують формування професійної компетентності тощо.

Визначені суперечності лише частково відображають складність та специфічність інженерно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців для закладів фахової передвищої освіти, а тому очевидною є необхідність теоретичного обґрунтування та розробки методичної системи підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій, що полягає у використанні методологічних підходів, методичних прийомів, інноваційних педагогічних технологій, уведенні до структури занять нестандартних форм та інтерактивних методик навчання.

2.2. Обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій

З метою з'ясування стану сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій нам необхідно визначити такі базові поняття: «критерій», «показник», «рівень». Питання критеріального апарату наукових досліджень у галузі педагогіки ґрунтовно представлено в науковому доробку багатьох зарубіжних та вітчизняних учених: Н. Брюханової, Н. Кузьміної, О. Локшиної, М. Лазарєва, Т. Лазарєвої, А Маркової, Т. Сулими, Л. Шевчук та ін., які зауважують, що для розробки критеріїв оцінки професійної компетентності необхідно знати ті параметри (характеристики), які допоможуть майбутнім бакалаврам харчових технологій набути професійної компетентності та адаптуватися до нових професійних умов.

Дещо по-різному тлумачать це поняття у словниках. Так у словнику іншомовних слів поняття «критерій» витлумачене як одна з основних ознак, мірило для визначення, оцінювання, класифікації чого-небудь [193, с. 268]. В енциклопедії освіти під поняттям «критерії і показники якості навчальної діяльності» розуміють «сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям» [61, с. 434].

У психолого-педагогічній літературі також існують різні погляди на зміст поняття «критерій». Вивчаючи проблему критеріїв, вчені розглядають їх з різних позицій. Зокрема, Л. Шевчук розглядає критерій як ознаку [245]; О. Локшина доводить, що критерій – набір якісних характеристик, які використовують для формулювання судження про виконання чи інструмент оцінювання [115].

До виділення та обґрунтування критеріїв вчені висувають загальні вимоги, які в цілому можна узагальнити до таких:

1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об’єкта;
2) критерії є носіями стійких, чітко визначених якостей, ознак та характеристик аналізованого об’єкта чи явища;
3) встановлення взаємозв’язків між компонентами та складовими аналізованого об’єкта;
4) залежність критеріїв від показників, що характеризують ступінь прояву визначеного об’єкту та є підставою для узагальнених висновків;
5) віддзеркалюють зміни, що відбуваються з об’єктом у просторі та часі;
6) взаємовідповідність та взаємодоповнюваність якісних та кількісних показників визначеного об’єкта [21; 130].

Отже, критерії оцінювання – це ознаки сформованості досліджуваної характеристики майбутнього фахівця, конкретизовані в показниках, які відтворюють найбільш важливі стійкі властивості об’єкта і є оцінно-результативною основою діагностування [226].

Заслуговують на увагу погляди вчених на критерії дослідження професійної компетентності. Британські вчені вважають, що мотиви, психофізіологічні настанови, якості, цінності, а також знання й навички становлять сукупність критеріїв компетентності в структурі «Я»-концепції особистості. Автори зауважують, що в оцінюванні знань та навичок значно менше неузгодженостей, ніж більш в оцінюванні компетентностей, котрі не

менш важливі, але значно ґрунтовніші компоненти. Крім того, науковці звертають увагу на обґрунтування критеріїв, які часто застосовують у процесі вивчення компетенцій: «найкраще виконання», «ефективне виконання», «виконання в проективному тесті», «демонстрація компетентностей під час виконання вправ» [108].

Нам імпонує підхід А. Князєва, який, ґрунтуючись на концепції І. Зимньої, розробив критерії оцінювання компонентів компетентності: особливі риси, моторика, пізнавальні здібності, особливості сприйняття та оброблення інформації тощо; наявність інформації про компетентність, стереотипи, знання, пріоритети пізнання, що стосуються компетентності; реалізація певних завдань та операцій у минулому; сформоване ставлення до себе й до оточення під час виконання роботи, що пов’язана з компетентністю; здатність спонукання до дії, заповзятість, рішучість, готовність до подолання перешкод [84].

Вітчизняний дослідник Я. Сікора, який виокремлює критерії формування професійної компетентності вчителя інформатики в такій послідовності: ціннісна педагогічна орієнтація, когнітивний критерій, суб’єктність позиції та діяльності, особистісний критерій, педагогічна рефлексія [189].

Н. Недосєкова, досліджуючи формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів під час виробничої практики, виділила когнітивний, діяльнісний та мотиваційний критерії сформованості готовності до професійної діяльності студентів. Визначені критерії характеризують рівень розвитку узагальнених професійних умінь майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю [133].

Особливо цінним, на нашу думку, є обґрунтування базових положень критеріїв сформованості професійної компетентності, які розробила Н. Бєлікова:

– критерії сформованості мають бути тісно пов’язані з метою формування компетентності майбутніх фахівців;
– сукупність критеріїв повинна об’єктивно і ґрунтовно віддзеркалювати властивості та явища, а також процесуальні і результативні аспекти

ефективності підготовки майбутніх фахівців;

– критерії рівнів сформованості мають бути тісно пов’язані та відповідати сутності й структурі сформованості компетентності майбутніх фахівців;
– кожен критерій повинен характеризуватися показником, що підлягає спостереженню або вимірюванню [10, с. 22].

На підставі аналізу сутності поняття «критерій» зазначимо, що професійну компетентність майбутніх бакалаврів харчових технологій забезпечує сформованість певних критеріїв та їхніх показників як частини цілісної системи, які можна оцінити; через свою суттєвість ці якості й ознаки мають бути стійкими та постійними.

Для кожного критерію характерна власна система показників. Ряд дослідників уважають, що поняття «критерій» ширше від поняття «показник». Зазвичай показники є структурними компонентами, сформованість, визначеність, ступінь прояву яких можна виразити конкретними показниками [6]. Це дає змогу зробити висновок про рівень її розвитку та визначити рівень якості сформованої компетентності [127, с. 6].

Поняття «показник» у Великому тлумачному словнику української мови протрактовано як «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь» [25, с. 1223].

Науковець В. Ягупов так описує основні показники професійної компетентності фахівця:

– загальнонаукові та спеціально-предметні знання, уміння й навички з виконання певного виду професійної діяльності як сукупність психічних утворень, що формують його загальний і професійний інтелект;
– система сформованих ціннісних орієнтацій та настанов, переконань, внутрішніх стійких мотивів, що формують професійну позицію майбутнього фахівця та безпосередньо впливають на стиль

професійної діяльності;

– особистісні характеристики, а саме індивідуальні психічні якості та риси характеру;
– акмеологічні сталі характеристики фахівця, що спонукають до самореалізації, творчого розвитку, розвивають потребу в постійному вдосконаленні власної професійної діяльності [247].

Отже, за переліком показників професійної компетентності визначається рівень сформованості кожного її критерію.

Зважаючи на наукові надбання в означенні критеріїв та показників професійної компетентності майбутніх фахівців та з урахуванням результатів власного наукового пошуку, ми пропонуємо виокремити такі критерії оцінювання професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій:

– мотиваційно-ціннісний (потреби, мотиви, цінності);
– когнітивно-діяльнісний (володіння психолого-педагогічними, загально-професійними, спеціально-предметними знаннями, уміннями і навичками вирішення практичних завдань із фахових дисциплін);
– особистісно-рефлексивний (сформованість особистісних та професійно-значущих якостей, здатність до рефлексії в майбутній професійній діяльності).

Відображенням провідної мети професійної компетентності та шляхів її досягнення, на наше переконання, є мотиваційно-ціннісний критерій. Він виражається у ставленні майбутніх бакалаврів харчових технологій до педагогічної професії, а його сформованість є запорукою її ефективності. Як зазначає Н. Недосєкова, його сформованість визначає ефективність подальшого становлення компонентів професійної компетентності, а відсутність уможливлює завершення процесу розвитку майбутнього педагога [133]. Сформованість цього критерію впливає на активність майбутніх бакалаврів харчових технологій до самовдосконалення й самореалізації під час професійної діяльності.

Науковці відзначають такі показники сформованості мотиваційно-ціннісного критерію: потреба в професійному зростанні, у досягненні успіху в професійній діяльності, позитивна мотивація студентів до організації навчально-виховного середовища закладу фахової передвищої освіти [127; 133]. Стійкість, спрямованість, інтенсивність, дієвість мотивів є запорукою успішного опанування професійною діяльністю, ефективності її практичної реалізації, задоволення працею й прагненням особистості до самовдосконалення та професійного розвитку.

Потреби – це визначальні причини дій людини, рухома сила, що спонукає до активності; матеріальні й духовні потреби зумовлені взаємодією людини зі світом і демонструють усвідомлення між тим, чого потребує людина, і тим, що вона має [124]. Потреби, що характеризуються внутрішньою спонукальною силою, мають безпосередній зв’язок із цінностями, що покликані задовольнити їх природу.

Цінність – це установлена позиція особистості щодо певних явищ, подій, фактів, яка є визначальною у виборі методів діяльності і шляхів досягнення поставленої мети. Цінності найчастіше мають образ ідеалу, певного абстрактного уявлення, що виражаються широким спектром соціальних нематеріальних об’єктів, таких як прагнення до успіху, бажання бути корисним суспільству й країні, відчуття значимості в колективі тощо [215]. Формування мотиваційно-ціннісного критерію професійної компетентності відбувається паралельно із формуванням загальнолюдських цінностей, зокрема, патріотизму, служіння Вітчизні, гуманізму, пріоритету духовно-етичних цінностей над матеріально-прагматичними, верховенства права людини, толерантність тощо.

Мотив, на відміну від потреби, – з’ясована причина поведінки, осмислена дія, усвідомлені наміри. Підтримуємо думку науковців, що мотиви є центральним утворенням у складному синтезі структури мотиваційної сфери, яка створює професійну готовність майбутнього фахівця [192, с. 42].

Беручи за основу наукові напрацювання вітчизняних дослідників, ми пропонуємо власний перелік показників мотиваційно-ціннісного критерію:

– потреби: саморозвитку, самовдосконалення, реалізувати власний потенціал, результативність професійної діяльності;
– цінності: самовизначення в ситуаціях ціннісного вибору; система загальнолюдських цінностей: повага до прав інших, толерантність, здатність до компромісу;
– мотиви: реалізації та самоусвідомлення особистості в професійній діяльності, мотив професійного спілкування.

Отже, сформований мотиваційно-ціннісний критерій професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій сприяє становленню інших компонентів професійної компетентності. За ним ураховують потреби, цінності, мотиви.

Майбутні бакалаври харчових технологій – це основні учителі професії, котрі допомагають учням в оволодінні сучасними технологіями і обладнанням харчового виробництва, новітніми методами виконання виробничих операцій, формує основи професійної майстерності. Але інколи такі фахівці-практики, що мають професійний досвід, можуть відчувати нестачу психолого-педагогічних знань для організації успішного навчально-виробничого процесу учнів закладів фахової передвищої освіти. Як зазначає О. Юртаєва, для ефективного здійснення своїх функцій педагог професійного навчання має бути готовим розв’язувати педагогічні і фахові завдання, вирішення яких потребує високого рівня професійної компетентності [246 с. 64]. Саме когнітивно-діяльнісний критерій відображає рівень теоретичної та практичної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій, вказує на їх уміння і навички необхідних для професійної діяльності.

Система знань, умінь та навичок, як ключовий елемент компонента, забезпечує неперервність становлення досліджуваної компетентності від мотивів діяльності до розуміння змісту та способів її організації, а в подальшому – і до можливостей їх практичної реалізації.

Оскільки діяльність як система складається з окремих дій та операцій [125], то важливою умовою її успішного виконання є сформованість

системи умінь та навичок, які забезпечують виконання цих дій та операції.

Поняття «знання», «уміння» та «навички», по-різному тлумачать у науковій та довідковій літературі. Спільними у цих визначеннях є те, що ці категорії відображають рівень оволодіння діяльністю, дією та операцією. Тому доцільно, на нашу думку, проаналізувати поняття «знання», «уміння» та «навички» як складові професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Знання – це теоретично узагальнений суспільно-історичний досвід, результат оволодіння людиною дійсності, її пізнання. Знання – провідний елемент освіти, що є результатом засвоєння інформації і виявляється у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях. Важливими характеристиками повноцінних знань є їх системність, усвідомленість, оперативність, гнучкість, повнота та ін. Знання формують особливості сприйняття людиною дійсності, впливають на моральні погляди й переконання, гартують вольові якості особистості, характер, сприяють розвитку здібностей і таланту [243].

На думку П. Гальперіна, Н. Тализіної, «уміння складаються з окремих дій, між якими існує тісний зв’язок. Уміння формуються на основі наявних знань і проявляються тільки у свідомій діяльності, вони є засвоєними способами діяльності, які вимагають самоконтролю за їх виконанням. Одним із важливих показників сформованості вміння є рівень його засвоєння (швидкість, точність, раціональність виконання дій, стійкість до різних побічних впливів)» [35].

Як зазначає Н. Волкова: «кожна дія містить операції – спосіб реалізації дії, який в результаті неодноразового використання в постійних умовах діяльності трансформується, втрачає свідому цілеспрямованість, автоматизується і перетворюється у навички. Навички розглядаються як автоматизовані компоненти свідомих людських дій, або як автоматизовані уміння, які сформувалися на основі набутих знань шляхом постійних вправ і здійснюються без свідомого контролю» [31, с. 298].

Взаємозв’язок знань, умінь і навичок визнається всіма вченими і є безперечним, втім суть цього зв’язку тлумачиться по-різному. Ми поділяємо думку тих авторів, які дотримуються схеми: знання – навички – уміння [72]. Сформована система знань, чітко визначені завдання, розуміння суті та методів їх виконання, поступове оволодіння виробничими діями є основними умовами формування стійких вмінь та навичок.

У контексті нашого дослідження пропонуємо вважати «знання» узагальненим теоретичним досвідом; «уміння» – компетентним здійсненням професійних дій; «навички» – просте стереотипне повторення минулого досвіду, натреновані, автоматизовані дії, покладені в основу вмінь. Врахувавши це, зауважимо, що система знань, умінь та навичок майбутнього фахівця формуватиме професійну компетентність як цілісну систему.

Беручи до уваги розробки науковців-попередників, вважаємо за доцільне виокремити такі показники визначеного компонента професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій:

– психолого-педагогічні знання та вміння, що лежать в основі виконання педагогічної діяльності. Вони забезпечать розуміння організації та планування навчально-професійної діяльності учнів ЗФПО та сприятимуть мотивації учіння, відбору та адаптуванню до професійного навчання педагогічних технологій та методик, контролю за навчально-виробничою діяльністю учнів, оцінювання професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів харчових технологій тощо);

– загально-професійні знання та вміння: наукове обґрунтовування навчально-методичного забезпечення, обсягу і змісту програм фахових дисциплін та виробничої практики; уміння працювати з навчально-методичною документацією; знання основ виробничого процесу харчової галузі, технології приготування харчових продуктів, технологічного обладнання харчового виробництва та ін;

– спеціально-предметні знання, уміння та навички (уміння вирішувати типові та нетипові завдання відповідної професії; наявність професійної

практики та її результат, що свідчить про рівень оволодіння професійною компетентністю; уміння аналізувати виробничі ситуації, раціонально планувати технологічний процес, виконувати виробничі операції та експлуатувати технічні засоби харчового виробництва).

Для успішної професійної діяльності майбутніх бакалаврів харчових технологій значущими є професійні і особистісні якості фахівця, які відображає особистісно-рефлексивний критерій. Розглянемо їх більш детально.

Термін «професійно значущі якості» визначається науковцями по-різному. Найчастіше їх описують через терміни «якості» (О. Бодальов, Н. Кузьміна, К. Платонов та ін.), «здібності» (Є. Ільїн, Л. Шестакович та ін.), «властивості» (Л. Анциферова, О. Ковальов та ін.). Інша група вчених (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Леонтьєв, В. Шадриков та ін.) стверджує, що професійно значущі якості не є постійними, вони розвиваються в процесі діяльності за наявності позитивних мотивів і спрямованості на певну професію.

За висловом Е. Зеєра, будь-якому компетентному фахівцеві мають бути притаманні такі професійні якості: розвинена професійна пам’ять, емоційна врівноваженість, заповзятливість, настійливість, абстрактне й технічне мислення, зосередженість, витривалість, дисциплінованість, самоконтроль тощо. Дослідник переконаний, що «реалізація функцій діяльності інженера-педагога буде успішною, якщо йому будуть притаманні такі соціально значущі і професійно важливі якості: активна життєва позиція, динамізм, емоційна культура, організованість, комунікативність, дидактичність, технічний інтелект, креативність, професійно педагогічний інтелект» [68, с. 57].

Н. Романчук пропонує виокремлювати такі професійно важливі якості інженера-педагога: «моральні – повага до людей, справедливість, чесність та порядність, відповідальність, самостійність; комунікативні – спостережливість, уміння знаходити спільну мову з різними людьми, вміння вислухати думку співрозмовника, володіння мовою, мімікою, жестами; організаторські – вміння управляти групою учнів, викликаючи їх інтерес та активність, розподіляти обов’язки, доручення» [180].

До числа основних педагогічних якостей інженера-педагога Л. Тархан відносить психофізіологічні (нестандартне мислення, логічне мислення, уважність, здатність до запам’ятовування, образна уява) та професійні (творче ставлення до праці, професійна майстерність, науковий і культурний світогляд, особиста ініціатива, працьовитість, самостійність, самовдосконалення, комунікабельність, культура спілкування і поведінки, знання мов, самоаналіз і самооцінка, застосування теоретичних знань на практиці) якості [207, с. 197–198].

Як влучно зазначав І. Каньковський, визначаючи професійно важливі якості інженера-педагога, ми не повинні обмежуватися лише тими, які він повинен мати як педагог для успішної діяльності в умовах професійно-технічного навчального закладу. Необхідно знати і про його професійно важливі якості, які допоможуть йому при необхідності здійснювати професійну інженерну діяльність [79].

Цю думку підтверджує М. Лобур, описуючи комплекс найбільш важливих професійно значущих якостей майбутніх фахівців сфери харчування, до якого ввійшли: інтерес до професії, відповідальність, моральність, особиста активність, самостійність, готовність до ризику, готовність до ухвалення нестандартних рішень, старанність, працелюбність, товариськість, організаторські здібності, комунікативні здібності, доброзичливість, привітність, емпатія, ініціативність, прагнення до професійного зростання [113, с. 9].

Отже, під професійно значущими якостями майбутніх бакалаврів харчових технологій ми розуміємо стійкі, суттєві, індивідуальні якості особистості, які є умовою успішного опанування професійною діяльністю та впливають на її ефективність. Вивчення та аналіз поняття професійної компетентності і сучасних вимог до майбутнього бакалавра харчових технологій дає змогу виокремити такі основні професійно значущі якості, які відображають його професійну компетентність:

– самоорганізація особистої діяльності та здатність до вироблення індивідуального стилю педагогічної поведінки;

– уміння комунікувати та працювати в команді;
– наявність методичної культури: послідовність та організованість у використанні методичних засобів;
– уміння аналізувати та обирати найефективніші методи, прийоми, засоби педагогічної діяльності та навчальних технологій, які використовуються у професійній освіті.

Майбутні бакалаври харчових технологій мають змогу набути таких якостей під час виконання лабораторно-практичних занять з фахових дисциплін, практичної та виробничої підготовки, виконання курсових і дипломних проектів, участі в науково-дослідній роботі.

Особисті якості майбутніх фахівців є надзвичайно різноманітними. В. Безрукова, розглядаючи особистість та діяльність інженера-педагога, підкреслює, що «він повинен мати ідейну переконливість, соціальний оптимізм, соціальну відповідальність і професійну позицію. Інженеру-педагогу необхідно бути, на її переконання, високоморальною людиною: гуманною, вихованою, емоційно небайдужою, мати педагогічний такт». Вона звертає увагу на такі властивості особистості інженера-педагога як активність, енергійність, урівноваженість, пластичність, працездатність, емоційна стійкість, швидкий темп реакції, достатня швидкість вироблення умовних рефлексів [8, с. 67].

І. Каньковський зазначав, що для інженерів-педагогів важливою умовою успішного здійснення професійної діяльності є сформованість таких моральних якостей, як чуйність, справедливість, чесність, принциповість, самокритичність, скромність, дисциплінованість, працьовитість [80].

Виокремлення рефлексивного складника у визначеному критерії можна пояснити тим, що оцінка результатів навчання має суттєве значення для формування самооцінки майбутнього фахівця та його особистості загалом. На сучасному етапі розвитку науки поняття «рефлексія» вивчається та аналізується з позиції психології, яка взаємопов’язана із базовими категоріями: мислення, становлення та розвиток особистості. Вона допомагає фахівцю сформулювати одержувані результати, визначити цілі подальшої роботи, скоригувати свій

професійний шлях.

Враховуючи результати досліджень науковців, до особистісних якостей майбутніх фахівців ми пропонуємо віднести:

– комплекс моральних якостей, притаманних педагогічним працівникам;
– креативність та нестандартність у вирішенні педагогічних та виробничих ситуацій на основі власного досвіду;
– здатність до рефлексії та уміння відповідати за результати власної діяльності.

Отже, особистісно-рефлексивний критерій є показником активності майбутніх бакалаврів харчових технологій та їх самоусвідомлення, професійно значущих та особистісних якостей, динаміки власного професійного розвитку та відповідальності за результати професійної діяльності. Графічне зображення інструментарію формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій відображено у додатку З.

Зазвичай, як основну ознаку сформованості певної компетентності, учені обирають просування особистості від низького до більш високого рівня свого професійного розвитку, надаючи їй власні назви. Поняттям «рівень» позначають ступінь якості, досягнуту величину; рівень освіченості, культури, фахової підготовки [25], ступінь виявлення показника того чи іншого критерію [41].

Відповідно охарактеризованим критеріям сформованості професійної компетентності ми визначаємо такі рівні:

– високий (професійно-творчий);
– середній (репродуктивно-творчий);
– низький (інтуїтивно-репродуктивний).

Високий (професійно-творчий) характеризується високим рівнем прояву показників кожного компонента:

– студент замотивований змістом професійної діяльності, досягає позитивних результатів, активно цікавиться перспективами майбутньої педагогічної професії;

– студент набув знання дисциплін психолого-педагогічного циклу, оперує положеннями Державного стандарту професійно-технічної освіти з визначених професій; володіє чіткими знаннями навчально-методичних документів, що стосуються методичної роботи викладача спецдисциплін; творчо працює з учнями; володіє інноваційними технологіями з педагогіки та виробництва; логічно, системно і науково обгрунтовано планує, організовує та моніторить навчально-виробничий процес учнів: повною мірою володіє професійною термінологією, теоретичними знаннями з дисциплін професійної підготовки, з легкістю застосовує їх на практиці, самостійно розв’язує поставлені виробничі завдання, швидко та вправно орієнтується у джерелах інформації, користується довідниковою літературою; використовує різноманітні сучасні методики контролю рівня знань; має високі учнів; володіє високими професійними вміннями і навичками, технологічним мисленням; розробляє авторські навчально-методичні засоби відповідно до потреб та рівня підготовки учнів;

– планує і реалізовує професійний саморозвиток у закладі фахової передвищої освіти; толерантний, ерудований, тактовний, креативний.

Середній (репродуктивно-творчий) рівень передбачає частковий прояв показників кожного компонента:

– майбутні фахівці замотивовані змістом професійної діяльності, але вони не повною мірою відчувають потребу особистісного розвитку;

– студенти вільно орієнтуються у загальних поняттях фахових дисциплін, володіють основами методики професійного навчання; проводять заняття виробничого навчання за стандартними структурними схемами; мають достатні професійні вміння і навички з професії: достатньо володіють професійною термінологією, теоретичними знаннями з дисциплін професійної підготовки, застосовують їх на практиці, здатні розв’язувати типові виробничі завдання; адаптують відомі методики відповідно до рівня підготовки учнів;

– спостерігається розвиток професійно важливих якостей, які виявляються не в повній мірі, мають уявлення про перспективи свого

професійного саморозвитку у закладі фахової передвищої освіти, але не усвідомлюють шляхи його досягнення.

Низький (інтуїтивно-репродуктивний) рівень професійної компетентності позначається переважно початковим ступенем прояву показників компонентів:

– інтерес до педагогічної професії виявляється епізодично, мотиви формування професійної компетентності не співвідносяться з власними можливостями, або недостатністю інтересу до майбутньої педагогічної діяльності, переважанням прагматичних мотивів діяльності, відсутністю сформованої системи професійно значущих знань, умінь і навичок, низькою оцінкою власної діяльності, майже повною відсутністю потреб у її подальшому вдосконаленні;

– знання нормативних документів, що регулюють навчально-виховний процес ЗФПО, є недостатніми, поверхневими, розуміння навчально-методичних документів та організації навчально-виробничого процесу не відповідає дійсності; мають поверхневі знання окремих педагогічних технологій, але застосовувати їх на практиці складно; у плануванні навчально-методичної документації порушують педагогічні принципи; мають поверхневі знання з дисциплін циклу професійного спрямування, частково застосовують теоретичні знання на практиці, здебільшого відтворюючи прості прийоми первинної обробки сировини; виробничі завдання розв’язують тільки за алгоритмом, погано орієнтуються у літературних джерелах та довідниковій літературі; володіють елементарними професійними вміннями і навичками;

– демонструє незадоволеність вибором професії, має поверхневе уявлення про майбутню професійну діяльність, не усвідомлює перспектив професійного саморозвитку в закладах фахової передвищої освіти.

Отже, критерії та відповідні їм показники визначають рівні сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. Мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний критерії об’єктивно характеризують структуру професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій та обумовлюють

вибір трирівневої оцінки ступеня її сформованості: високий (професійно-творчий), середній (репродуктивно-творчий), низький (інтуїтивно-репродуктивний) рівні, що визначаються за показниками оцінювання суттєвих ознак структурних компонентів досліджуваної компетентності. Наочно критерії, компоненти та показники формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій подано в таблиці 1 (додаток Ж).

2.3. Обґрунтування та реалізація педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій

Педагогічні умови підготовки інженерно-педагогічних кадрів обґрунтовані у роботах: С. Батишева, Е. Зеєра, О. Коваленко, М. Лазарєва, А. Литвина, Н. Недосєкової, Л. Тархан, С. Яшанова та ін. Умовам формування конкурентоспроможних фахівців різних спеціальностей – Н. Бібік, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, В. Радкевич, В. Сластьонін, Т. Сулима, О. Торубара та ін.

Аналіз наукової літератури та практики організації професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій засвідчує, що педагогічні умови – це динамічне утворення, яке змінюється відповідно до змісту освітнього процесу, пов’язаного із потребами суспільства і ринку праці. Отже, для досягнення якісного рівня підготовки майбутніх фахівців необхідно періодично переглядати та уточнювати зміст педагогічних умов.

Теоретичний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми окреслив декілька завдань:

1) осмислити сутність понять «умова» й «педагогічні умови»;
2) дослідити у науковій літературі стан проблеми організації та реалізації педагогічних умов в контексті професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій;
3) визначити й обґрунтувати педагогічні умови професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій, необхідні для формування професійної компетентності студентів;

4) організувати та реалізувати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

З метою реалізації завдань проведено детальний аналіз довідниково-енциклопедичних джерел, філософської, психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень провідних вітчизняних науковців.

Системне дослідження поняття «умова» дозволило виявити що в довідковій літературі воно має різні тлумачення, які мають, проте, спільні визначення. Словник іншомовних слів визначає поняття «умови» як категорію, що характеризує відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких існувати він не може; як необхідну обставину, що вможливлює здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь [193].

У «Великому тлумачному словнику української мови» показано, що термін «умова» має такі значення:

1) особливість, характеристика реальної дійсності, через яку стає можливим певний результат;
2) сукупність об’єктивних даних чи положень, що лежать в основі певних явищ;
3) загальноприйняті правила у певній сфері життя, діяльності, які здатні забезпечити ефективний процес [26, с. 694].

Умова є філософською категорією, що виражає залежність предмета від навколишнього середовища, за межами якого його існування неможливе. Поза діяльністю ці стосунки без наявності причини не можуть перетворитися на нову дійсність [219]. Наявність причини, за З. Курлянд уможливлює появу діяльнісного чинника, який забезпечує створення нової дійсності як кінцевого результату [105].

У педагогічному процесі умову розглядають як сукупність змінних зовнішніх і внутрішніх, природних, соціальних чинників, що впливають на її поведінку, психічний, фізичний, моральний розвиток людини, виховання та навчання, формування особистості [196, с. 243]. Таким чином, умови інтегруються з педагогічним процесом, утворюючи нове поняття – «педагогічні

умови», які визначаються як обставини опосередкованої активності особистості, від виконання яких залежить і відбувається цілісний педагогічний процес професійної підготовки фахівців.

У дисертаційних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців педагогічні умови розглядаються як складники педагогічного процесу, від яких залежить організація навчально-виховного середовища, де відбувається діяльність викладача та студента й реалізуються заплановані завдання [132; 144; 188; 204]. Педагогічні умови не тільки визначаються, а й усвідомлюються викладачами та студентами, реалізуються в навчально-виховному процесі, активізують його суб'єктів, що сприяє зростанню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців [2, с. 301].

Наприклад, П. Лузан називає педагогічними умовами необхідні явища, чинники, обставини, уявні результати, ситуації, шляхи, напрями, мотиви тощо [117, с. 57]. На думку В. Андреєва, педагогічні умови є обставинами і водночас результатом педагогічного процесу. Їх ефективність залежить від цілеспрямованого відбору, проектування процесу навчання з використанням форм, методів, прийомів, технологій для досягнення поставленої мети [3, с. 345].

Педагогічні умови, з точки зору Т. Сулими, за рахунок суспільного наповнення та виробничих характеристик схожі до професійної діяльності. За умов позитивного ставлення до професійної діяльності розвиваються широкі ціннісні орієнтири, необхідні риси характеру особистості [204].

Досліджуючи проблему формування ключових компетентностей, С. Кравець, досліджуючи формування ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу, до пріоритетних педагогічних умов у вищих професійних училищах сфери послуг зараховує: розроблення й упровадження навчально-методичного комплексу для формування ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу та сфери обслуговування в ЗФПО; удосконалення педагогічної майстерності педагогічного колективу; створення соціально-педагогічного середовища для задоволення суб'єктності особистості [97, с. 81].

З огляду на проведений аналіз, характеристики педагогічних умов достатньо повні та деталізовані і, отже, можуть бути використані для обґрунтування формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. Дотримання педагогічних умов передбачає планомірну роботу з уточнення закономірностей навчального процесу, яка робить можливим здійснення моніторингу якості та ефективності науково-педагогічного дослідження.

Як слушно зауважує А. Литвин, підставою для визначення типу педагогічних умов є різні аспекти та характеристики досліджуваного освітнього об’єкта чи явища, зокрема його структура [112, с. 30]. Тому для визначення ефективних педагогічних умов ми взяли до уваги визначену у параграфі 1.3. структуру професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, щоб формування кожного компонента забезпечувалося реалізацією однієї педагогічної умови. А саме:

– створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі для вироблення в студентів ціннісного ставлення до набуття фаху фахівця-технолога у галузі харчових технологій сприятиме формуванню аксіологічного компонента професійної компетентності;
– формуванню когнітивно-діяльнісного складника професійної компетентності сприятиме розширення професійно-практичного компоненту професійної компетентності через використання інноваційних технологій навчання;
– розвиток особистісних та професійно значущих здібностей (інтелектуальних, організаторських, комунікативних та ін.), морально-етичне вдосконалення особистості фахівця, розвиток його рефлексії сприятиме формуванню особистісного компонента професійної компетентності.

Розглянемо ці педагогічні умови більш детально.

Педагогічна умова, яка сприяє формуванню мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі, забезпечує в студентів розуміння цінностей

опанування обраного фаху. Для розвитку мотивації студентів, що є ключовим компонентом визначеної педагогічної умови, важливим є виконання індивідуальних та самостійних завдань професійного змісту.

Мотивація – це система причин, стимулів, мотивів, що спонукають людину до діяльності [40, с. 199]. Мотивація навчальної діяльності полягає у застосуванні різних способів і засобів викладення навчального матеріалу з метою формування у сту дентів позитивних мотивів та через них – позитивного ставлення до навчання.

Мотивація виконує спонукальну, організаційну функції, а також надає поведінці людини особистісного змісту. Ставлення до майбутньої професії, мотиви її вибору слугують надзвичайно важливими факторами, що позначаються на успішності професійного навчання.

Розглянемо, як система мотивів впливає на діяльність суб’єкта та його поведінку. Розрізняють внутрішню мотивацію, коли студент керується власними переконаннями у виборі мети та внутрішніми стимулами у виконанні певної діяльності, та зовнішню мотивацію, коли спонукання до діяльності визначається цілями, заданими ззовні, шляхом примусу.

Природа мотивації, особливості її формування ґрунтовно описані в працях І. Зимньої, Є. Ільїної, А. Маркової, С. Рубінштейна, В. Семиченка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Науковці одностайні у твердженні, що від правильно сформованої мотивації навчання залежить результативність усього навчального процесу, в тому числі і рівень начальних досягнень студентів.

Автори психолого-педагогічних досліджень О. Артюхіна, Г. Бєляєв, А. Каташов, Е. Мамонтова, Л. Панченко, А. Цимбалару, І. Щендрик, О. Ярошинська та ін. звертають увагу на питання формування дієвого освітнього середовища як системи мотиваційних впливів та умов формування особистості. Середовище в загальному значенні розуміють як сукупність умов різного характеру, в яких реалізовується конструктивна взаємодія учасників певного процесу [153].

У працях педагогів і психологів висвітлено підходи, визначення, класифікації термінів «середовище», «освітнє середовище», «освітньо-виховне середовище» та ін. [147]. Утім, залишається недостатньо розробленою проблема виокремлення структурних складових освітнього середовища майбутніх бакалаврів харчової галузі. Тому доречним етапом оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців є, на наше переконання, виокремлення мотиваційно-ціннісної складової.

Проаналізувавши наукові джерела про суть та особливості формування мотивації в педагогічній теорії і практиці, ми пропонуємо таке визначення мотиваційно-ціннісного середовища: цілісна спеціально організована система методів, засобів, що сприяє активній взаємодії учасників освітньо-виховного процесу в межах закладу вищої педагогічної освіти, спрямована на підвищення ефективності процесу формування і розвитку інтересів, потреб та мотивів майбутніх фахівців. Науковці зауважують, що розвивати інтереси (усвідомлення суспільної значимості та престижу обраної професійної діяльності, зацікавленість бакалаврів у її ефективності) доцільно під час вивчення фахових дисциплін, виховуючи базові потреби студентів (розвивати професійну компетентність, поглиблення теоретичних знань та удосконалення практичних навичок) та пропагуючи мотиви саморозвитку, самоствердження та самореалізації [147].

Нам імпонує підхід Т. Зарочкіної [66, с. 239] до структурування мотивації майбутніх кухарів до професійної діяльності в умовах професійно-технічних навчальних закладів, котра виокремлює у процесі формування мотивації чотири етапи. Саме тому мотиваційно-ціннісне середовище буде успішно сформоване за таких етапів:

– професійна інформація – формування позитивного ставлення до майбутньої професії, розвиток внутрішніх стимулів майбутніх бакалаврів у діяльності й саморозвитку, формування викладачем мотивації успіху;
– професійна консультація – схвалення викладачами попереднього

успіху та заохочення студентів до оволодіння знаннями, уміннями, навичками у процесі вивчення фахових дисциплін;

– професійна адаптація – спрямованість активності майбутнього фахівця у реальних професійних умовах на розвиток його внутрішньої мотивації, мотивів самоствердження, саморозвитку та самореалізації (Рис. 2.2).

Професійна інформація, яку отримують майбутні бакалаври харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін у 2–3 семестрі, сприяє успішному формуванню стійкої позитивної мотивації до опанування обраного фаху, описує перспективи професійного розвитку, реалізації власного потенціалу.

Рис. 2.2. Компоненти формування мотиваційно-ціннісного середовища під час вивчення фахових дисциплін

Реалізація цієї умови досягається шляхом удосконалення робочих програм фахових дисциплін за рахунок використання традиційних та сучасних способів мотивації: повідомлення практичної, теоретичної й соціальної значущості навчального матеріалу, створення та вирішення проблемних виробничих та педагогічних ситуацій, обговорення далеких і близьких перспектив навчання.

Зокрема, вивчення фахової дисципліни «Вступ до спеціальності» у першому семестрі дає змогу акцентувати увагу студентів на теоретичній та практичній значущості навчального матеріалу. Такий підхід забезпечуватиме глибоке усвідомлення майбутніми бакалаврами харчових технологій змісту, форм та методів організації навчального та виховного процесу у закладах фахової передвищої освіти, формуватиме у них бажання суспільної значимості та відповідальності.

Поглибити зацікавленість бакалаврів майбутньою професійною діяльністю спрямована дисципліна «Фізіологія харчування», що вивчається у другому семестрі. Дисципліна має на меті засвоєння студентами знань про якісний та кількісний склад харчових продуктів, потреби людини в їжі; особливості процесів травлення та засвоєння поживних речовин і харчових продуктів, а також особливості харчування і стану здоров’я різних груп населення та визначення на їх основі фізіологічних потреб у поживних речовинах та енергії. Важливим є те, що програмою дисципліни передбачено розвиток у студентів потреби в здоровому способі життя; формування культури харчування; оволодіння основами збалансованого і раціонального харчування як запоруки повноцінного життя. Саме тому на етапі формування мотивації навчальної діяльності доцільно використовувати ділові ігри, які орієнтовані індивідуально на учасника, враховують його інтереси та потреби, сприяють активним розумовим процесам, забезпечують інтеграцію індивідуальних ідей, думок та творчих колективних рішень.

Дисципліна «Теорія і методика виховної роботи», що вивчається у третьому семестрі, сприяє виробленню позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, як важливого компонента професійної інформації, покликана. Використання методів моделювання ситуації успіху, окреслення далеких і близьких перспектив навчання у процесі опанування цією дисципліною, спонукають студентів до усвідомленого розуміння сутності та механізмів організації освітнього середовища ЗФПО та оволодіння формами, методами та засобами навчально-виховної діяльності.

Професійну консультацію найкраще здійснювати в позанавчальний час, коли викладачі та студенти не обмежені вимогами навчальних програм фахових дисциплін та часом, відведеним на аудиторні заняття. Так, під час проведення вікторини «Успішні та знамениті: крізь терни до зірок» студенти готують доповіді про професійний шлях відомих фахівців харчової галузі та ресторанної справи. Для виконання поставлених завдань студентів доцільно об'єднувати в групи, озвучуючи для кожного учасника певне коло завдань. Для прикладу, перший студент відповідатиме за пошук цікавої інформації, другий – допоможе у підборі якісних фотографій, третій стане режисером монтажу, що об'єднає теоретичну інформацію з фото та відео підтвердженнями. Завдання викладача полягає в означенні мети та завдань, які повинні бути розкриті в кожному портфоліо, підборі виконавців кожного етапу роботи, а також критеріїв оцінювання кожної роботи (за необхідності). Також викладач розподіляє завдання між учасниками групи відповідно можливостей та базових умінь студентів, а також з урахуванням їх особистих побажань.

Студенти, що братимуть участь у виховних заходах «Благочинний ярмарок «Кулінарні страви – візитівки країн», «Традиції і сучасність української кухні», кулінарної вистави «Андріївські вечорниці», самостійно обирають страви із визначеного переліку, підбирають рецептуру, готують та презентують страви. Під час підготовки до проведення ярмарку студенти вивчають не тільки рецептуру традиційних страв класичної кулінарії, а й сучасні фірмові страви обраної країни з урахуванням культури харчування, національних традицій, особливостей використання місцевих харчових продуктів, технології приготування страв. Знайомство з особливостями технології приготування страв у різних країнах саме в такий спосіб сприяє не тільки формуванню в майбутніх бакалаврів харчових технологій практичних умінь з розробки рецептур і навичок обробки харчових продуктів, а й формуванню системи міжкультурних і національних цінностей, вихованню поваги до історії та культури різних країн та народів, формуванню вміння презентувати себе в різних умовах педагогічної та виробничої діяльності,

навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Особливо доречними у створенні мотиваційно-ціннісного середовища є зустрічі студентів з випускниками ЗВО, що успішно працюють за обраною спеціальністю. Реальний приклад успішної професійної діяльності випускників ЗВО особливо ефективно сприяє в майбутніх бакалаврів харчових технологій формуванню позитивної мотивації. Підсилити ефективність такої методики можна за рахунок фото та відеоматеріалів з місця роботи доповідача, презентаціями професійного обладнання, відвідуванням закладів ресторанного господарства, де працюють фахівці-випускники.

Професійну адаптацію неможливо реалізувати лише за допомогою традиційних лекційних та лабораторно-практичних форм. Під час лабораторно-практичних робіт важливо сформувати в студентів бажання стати висококласним фахівцем та постійно вдосконалювати свою майстерність. Виконання майбутніми бакалаврами практичних завдань здійснювалось більш ефективно за умови використання системи стимулів. Так, використання стимулу «Пошук педагогічного ідеалу» під час вивчення студентами передового педагогічного досвіду на практичних заняттях з методики професійного навчання сприяло формуванню мотиву самоусвідомлення в умовах безпосередньої професійної діяльності та ціннісного ставлення до обраного фаху.

Технологічна практика є наступним етапом практичної підготовки фахівців. Вона дає можливість закріпити отримані теоретичні знання з фахових дисциплін, набути навиків прийняття правильних рішень у конкретних виробничих ситуаціях. Під час технологічної практики студенти мають можливість працювати за обраним фахом в умовах, максимально наближених до майбутньої діяльності. Вирішуючи професійні завдання, студенти усвідомлюють значимість набутих теоретичних знань та практичних умінь, а отже, формується розуміння значущості професійної компетентності і, як результат – стійка внутрішня мотивація в її отриманні. Розв’язання таких задач поглиблює уявлення студентів про технологічний процес виробництва харчової

продукції, окреслює проблемні ситуації, що можуть виникнути на виробництві, а також сприяє пошуку шляхів їх вирішення.

Саме така система практичної підготовки дає змогу сформувати в студентів уміння ділової комунікації, відповідальність за доручену роботу, виробити навички роботи фахівця-технолога. Постійне заохочення викладачами прагнення студентів до оволодіння знаннями, уміннями, навичками під час лабораторно-практичних робіт сприятиме поступовому переходу зовнішньої мотивації студентів (меркантильних мотивів) у стійку внутрішню (професійно значимі та особистісно результативні мотиви). Така організація мотиваційно-ціннісного середовища спонукає майбутніх бакалаврів виявляти й розвивати свої схильності, можливості; вона впливає на формування і розвиток внутрішньої мотивації, розкриття творчого потенціалу як в навчальній, так і в майбутній професійній діяльності.

Як зазначає І. Дрозіч, мотивація тісно пов’язана з діяльністю, оскільки мотиви є джерелом діяльності, спонукальною причиною або сукупністю дій і вчинків людини. Тому від грамотно організованого процесу мотивації майбутніх бакалаврів харчових технологій залежить ефективність процесу формування їх знань, умінь і навичок, адже у студентів виникає свідома необхідність вивчення предметів професійної підготовки, орієнтація на ефективне навчання [58].

Вдало організоване мотиваційно-ціннісне середовище в освітньо-виховному процесі є підґрунтям для реалізації ще однієї педагогічної умови – спрямування майбутніх фахівців на розширення когнітивно-діяльнісного складника професійної діяльності. Вона передбачає відбір такої системи знань, яка дасть змогу майбутнім фахівцям швидко адаптуватися до умов реального навчально-виробничого середовища, аналізувати педагогічні ситуації, самостійно ухвалювати рішення й оцінювати результати власної діяльності.

Для ефективного виконання виробничих функцій в закладах фахової передвищої освіти майбутні бакалаври повинні оволодіти системою знань та умінь про педагогічні та виробничі процеси.

Основними професійно-значущими є знання: сучасних технологій професійного навчання учнів, основ дидактики професійного навчання, методики професійного навчання, володіння знаннями з дисциплін психолого-педагогічного, спеціально-предметного спрямування та загально-професійного, які формуються та корегуються під час практичної діяльності, стаючи фундаментом професійної компетентності. Їх сформованість в свою чергу уможливлює реалізувати основне завдання випускників інженерно-педагогічних факультетів: набути вмінь трансформувати технічні знання у педагогічну систему навчання учнів ЗФПО.

Серед основних професійних умінь можна назвати такі:

– аналіз та діагностування стану навчального процесу в закладах фахової передвищої освіти;
– проектування змісту навчального матеріалу;
– організація процесу професійного навчання з використанням сучасних технологій;
– використання педагогічного досвіду викладачів-новаторів;
– проведення демонстрації трудових дій в процесі професійного навчання на вищому кваліфікаційному рівні за допомогою сучасного обладнання;
– застосування індивідуального підходу в навчанні учнів;
– встановлення сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі ЗФПО.

З власного досвіду зауважимо, що сприятливий вплив на формування професійної компетентності має використання викладачем у ситуаціях навчально-виховного процесу принципово нових підходів та інноваційних навчальних технологій.

Навчальні технології – це спосіб оптимального досягнення мети суб’єктами та об’єктами педагогічного процесу із використанням відповідних методів [155].

Інноваційні технології – це оптимальні рішення навчального процесу, що

сприяють успішному засвоєнню навчальної інформації через видозмінення мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов [59].

Упроваджують інноваційні технології для того, щоб досягти нової якості організації навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти; врахувавши сучасні підходи до організації професійної підготовки, сформувати готовність особистості до динамічних процесів у соціумі, розвиваючи творчі здібності, урізноманітнюючи форми мислення, формуючи здатність до співпраці з іншими людьми.

Для нашого дослідження важливими є інноваційні технології зорієнтовані на практику, на формування вміння аналізувати ситуацію, самостійно приймати рішення, а також ті, що дають змогу майбутньому бакалавру харчових технологій перейти від знаннєвої моделі навчання до компетентнісної.

Залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності під час навчального процесу забезпечують активні методи навчання. Наші дослідження засвідчують, що використання нетрадиційних методів та форм навчання (ситуаційних завдань, евристичних задач, ділових ігор, методів проблемного навчання, надання студентам можливості обирати форми виконання завдань) під час вивчення фахових дисциплін формує в студентів непідробний інтерес до змісту навчального матеріалу, мотивує до запам’ятовування й відтворення здобутої інформації. Отже, використання активних методів навчання сприяє повноцінному засвоєнню навчального матеріалу.

Для розширення професійно-практичного компонента професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій використовуємо дослідницький, частково-пошуковий, проблемний методи навчання, та різновиди евристичних методів (метод проектів, мозковий штурм та ін.).

Евристична освітня ситуація має основні технологічні елементи евристичного навчання, такі як проблематизація діяльності, мотивація, демонстрацію створених продуктів, вирішення проблеми учасниками ситуації,

рефлексія результатів. Мета евристичної ситуації полягає в створенні умов, за яких студент знаходить особистий, освітній результат [240].

Найбільш ефективний засіб для вирішення таких евристичних завдань є евристична бесіда, під час якої студент осмислює, пригадує необхідні знання з харчових технологій, запам’ятовує навчальний матеріал і робить власні «відкриття».

Використовуючи цей метод, викладач через послідовну систему запитань приводить студентів до самостійного розв’язання проблеми. Система продуманих викладачем питань і завдань допоможе актуалізувати ситуацію орієнтування студента, який залучається до евристичної діяльності з формуванням технологічних понять [190, с. 160].

Створити евристичну освітню ситуацію викладач може, використовуючи, наприклад, евристичні задачі. Наприклад, у задачі, де подано предмет і мету діяльності, необхідно визначити властивості, запропонувати метод і спосіб її розв’язання. Ситуацію перетворення можна створити через ключові евристичні питання: «Хто?», «Що?», «Навіщо?», «Де?», «Чим?», «Як?», «Коли?»; за допомогою методів придумування, аглютинації, інверсії, «мозкового штурму», запропонувавши альтернативне рішення.

Для того, щоб студенти могли опанувати велику кількість інформації, запам’ятали фахову термінологію краще використовувати технологію «Хмари слів», суть якої – у графічній систематизації та візуалізації термінів (додаток И). Важливість кожного ключового слова передають за допомогою розміру, кольору або стилю шрифту. Така візуалізація сприяє швидкому сприйняттю виробничих термінів та запам’ятовуванню її ієрархії. Вивчаючи тему «Приготування заправних супів» із фахової дисципліни «Виробниче навчання», студенти запам’ятовують інгредієнти, виконуючи завдання з визначення назви страви за набором продуктів, або вибирають зайві інгредієнти чи технологічні процеси у приготуванні перших страв.

«Хмари слів» привертають увагу студентів через кольорову різноманітність, що змушує їх зосередитись на матеріалі. Таку технологію

варто використовувати для початкового вивчення фахових термінів майбутніми бакалаврами харчових технологій, і на етапах закріплення та узагальнення навчального матеріалу.

Особливо доречним під час лабораторно-практичних робіт є метод проектів. Метод проектів є для майбутніх бакалаврів харчових технологій способом створення реального продукту (страви або кулінарного виробу) через ретельний аналіз проблеми, розробку й обґрунтування правильності прийнятого рішення. Цей метод є сукупністю навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу студентові самостійно розв’язати проблему й презентувати шляхи її розв’язку. Під час лабораторно-практичної роботи, або після опрацювання певної теми, студентам пропонується розробити творчий проєкт [133]. Застосування проектної технології підвищує рівень активності студентів під час засвоєння навчального матеріалу, та допомагає сформувати високий рівень професійної компетентності, привчає до самостійності в знаходженні інформації, використанні її у практичній діяльності; сприяє розвитку студентів як творчих особистостей, здатних до практичної командної роботи [58].

Для активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх творчого мислення під час розробки творчих проектів, застосовуємо один із евристичних методів навчання – «мозковий штурм», що розроблений О. Осборном [266]. Метод «мозкового штурму» має три етапи. Перший етап – генерація ідей. Усі учасники пропонують власне вирішення поставленого завдання, не критикуючи інші думки. Другий етап – відбір кращої ідеї, яка є результатом колективної творчості. Третій етап – аналіз аргументів «за» й «проти» на користь кожної ідеї. Наприкінці заняття викладач разом зі студентами визначає те рішення, що отримало найбільше схвальних відгуків.

Ще одним засобом моделювання професійної діяльності в навчальному процесі є ділова гра, під час якої створюють спеціальні умови, наближені до реальності. У ділових іграх майбутніх бакалаврів харчових технологій необхідно орієнтувати на особистість кожного учасника, зважати на їх інтереси

та потреби, залучати їх до активної розумової діяльності, інтегрувати індивідуальні ідеї, думки і приймати колективні творчі рішення. Гра має навчальний та розвивальний ефекти. Їх використання підвищує мотивацію до вивчення навчального предмета, активізує інтерес, уяву, експериментування, творчий пошук [146].

Ділові ігри оптимізують формування таких умінь: виявляти проблему і її вирішувати; сприйняти і виконати певну роль; формулювати власні судження та аргументувати їх; вміння приводити аргументи і відстоювати свою думку.

Ділову гру «Звільни зайвого» варто проводити під час вивчення фахової дисципліни «Ресторанна справа» (додаток К). Кожен студент може зіграти роль посадової особи ресторану, кафе, піццерії: адміністратора, директора, завідувача виробництвом, помічника кухаря тощо. Такі заняття наближають учнів до реальних виробничих умов, сприяють формуванню здатності системно аналізувати технічні і педагогічні процеси та ситуації, чи має здатність генерувати оригінальні, творчі ідеї вирішення проблемних ситуацій.

Для вирішення професійно-орієнтованих задач необхідно опрацювати та проаналізувати велику кількість інформації, чому сприятимуть інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), зокрема електронний підручник. З метою оптимізації самостійної роботи майбутніх бакалаврів харчових технологій ми розробили електронний підручник «Виробниче навчання» (див. додаток З). За думкою О. Зіміної, використання електронного підручника, розробленого викладачем-предметником, максимально полегшує студентам розуміння та засвоєння навчального матеріалу [71].

Лабораторно-практичні роботи – це надзвичайно важливий вид робіт, що пов’язує теорію з практикою, надає студентам можливість отримати практичні навички з фахових дисциплін. До лабораторно-практичних робіт включено теоретичний навчальний матеріал, який не викладали під час лекційного курсу, запитання для тематичного і модульного контролю, індивідуальні дослідницькі завдання, для вирішення яких потрібен не тільки теоретичний матеріал із інформаційних ресурсів мережі Інтернет. Вони забезпечують доступ до великої

кількості літератури в електронному вигляді, дають змогу оперативно обмінюватись інформацією, оптимізують навчальний процес, обмін інформацією, ліквідують прогалини щодо наочності, поповнюючи мультимедійними засобами предмети професійного спрямування.

На лабораторно-практичних заняттях із фахових дисциплін варто використовувати навчальні та науково-популярні відеофільми, які демонструють технологічне обладнання і технологічні процеси виготовлення харчової продукції, оформлення страв і кулінарних виробів, сервірування тематичних столів тощо. Електронні матеріали необхідно демонструвати під час вступного інструктажу ЛПР для аналізу поданої інформації, обговорення процесів та методів діяльності, для попередження помилок у діяльності студентів (додаток М).

Виявити рівень засвоєних знань та вмінь допоможе модульний та підсумковий контроль, який можна проводити у формі тестів. Тести – один з ефективних інструментів для перевірки знань студентів (додаток Н). Вони мають такі переваги:

- можна проконтролювати засвоєння великого обсягу матеріалу;
- заощаджують на 50 % час на підготовку традиційних форм проведення контролю;
- дозволяє впроваджувати модульне навчання та систему рейтингового контролю;
- уможливлює контроль не тільки теоретичних знань, а й практичних вмінь та навичок.

Інформаційно-аналітична система дистанційної оболонки Moodle – це навчальний комплекс, який поєднує переваги різних форм викладання навчального матеріалу, зокрема, підручника; навчального посібника для самостійного вивчення матеріалу; конспекту лекцій; посібника для практичних занять чи лабораторних робіт; довідкової літератури. а також багаторівневе тестування для різних форм контролю [59].

Завантажені в систему тестові завдання з фахових дисциплін можуть

використовуватись для проведення тематичного, модульного чи підсумкового контролю. Зразок такої розробки представлено в додатку Н.

Використання інтернет-сервісів визначає мета та вид тестового контролю. Так, інтернет-ресурс «Kahoot» варто використовувати для тематичного контролю з фахових дисциплін (Додаток П). Він дає змогу виявити особистісне ставлення студента до результатів навчання, активності в змаганні, що створює особливу атмосферу успіху, здобуття перемоги [202].

Допоможе студентам запам’ятати професійну термінологію інтернет-ресурс «Quizlet» [201], особливість якого мобільність та зручність. Завантаживши програму на будь-який гаджет, студенти самостійно працюють із необхідною інформацією в зручний для них час. Перевірку рівня засвоєних знань можна здійснювати під час аудиторних занять в індивідуальній, груповій формах. Наприклад, із дисципліни «Фізіологія харчування» під час вивчення теми «Значення ліпідів у харчуванні людини» студенти за визначенням відтворюють назву чи фізіологічний процес (додаток Р).

Виконання таких завдань для майбутніх бакалаврів харчових технологій є надзвичайно корисним, оскільки вони є лаконічними та мають нетрадиційну, як для тестів, форму, розвивають асоціативне мислення, сприяють запам’ятовуванню через стислість інформації, урізноманітнюють процес засвоєння професійної.

Нетрадиційними, але цікавими засобами перевірки знань студентів є тестові завдання у вигляді кросвордів, запитання до яких – непрямолінійні формулювання, що перетворюють процес тестування на змагання та змушують студентів обмірковувати різні комбінації, використовуючи отримані раніше знання. Такий кросворд відрізняє від традиційного те, що його рішення позбавлене інформаційної монотонності, а зашифровані терміни можна відгадати, лише мислячи логічно [91, с. 123].

Застосовувати кросворди в навчальному процесі доцільно при перевірці підготовки студента до лабораторно-практичних занять або для закріплення лекційного матеріалу. Такий метод буде ефективним, якщо необхідно

перевірити результати самостійної роботи як з однієї, так і кількох тем дисципліни. Як варіант можна запропонувати студентам самим скласти тематичний кросворд. Це систематизує знання і вимагає від укладача чіткого формулювання визначень, термінологічної грамотності, зосередження, фантазії. Крім того, подібні завдання розвивають уяву, виховують у студентів точність, креативність, наполегливість, удосконалюють культуру мовлення [91, с. 199].

Як своєрідний метод підсумкового чи тематичного контролю в ігровій формі можна використовувати кросворди, що складені за допомогою інтернет-платформи. Приклад навчального кросворда, створеного за допомогою інтернет-сервісу «Cross», із предмета «Процеси та апарати харчових виробництв» на тему «Процеси пресування» запропоновано в додатку С.

Отже, використання інноваційних технологій під час викладання фахових дисциплін майбутнім бакалаврам харчових технологій дасть змогу сформулювати в студентів усвідомлену потребу самостійного вдосконалення як професіонала та самостійної організації розумової діяльності, зокрема, набуття знань, навичок та вмінь, їх застосування на практиці, що в контексті сучасних тенденцій розвитку європейської освіти. Тобто під час навчання увага акцентується на розумінні інформації та вмінні нею користуватись, а не просто володіти певним обсягом знань Отже, інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі посилюють мотивацію до навчання; дають змогу використовувати різні способи подання інформації; допомагають активізувати студентів під час навчального процесу, акцентують на найбільш важливих аспектах матеріалу, розвивають самостійність, стимулюють до творчості, формують необхідні знання та пізнавальні прийоми, сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Особистісний компонент професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій формувався шляхом реалізації третьої педагогічної умови: формування особистісних та професійних якостей майбутніх бакалаврів харчових технологій, морально-етичне вдосконалення майбутніх фахівців, розвиток їх рефлексії.

Коло особистісних якостей є необмеженим та залежить від вольової сфери особистості, особливостей характеру, типу темпераменту. Для обмеження кількості особистісних якостей скористаємось моделлю особистості майбутнього інженера-педагога, запропонованою Н. Романчук. На думку науковця, система особистісних та професійно значущих якостей особистості має такі елементи: ставлення до учнів, до професійної діяльності, специфіка проявів акцентуацій характеру в професійній діяльності майбутніх фахівців, кожен з яких вимагає певних сформованих якостей особистості. Так, ставлення до учнів закладів фахової передвищої освіти вимагає від майбутніх фахівців терпіння, витримки, врівноваженості [180]. А отже, такі фахівці повинні володіти інтелектуальними якостями: ерудованістю, широким кругозором, допитливістю, практичною спрямованістю розуму, критичністю, креативністю.

Крім того, ставлення до професійної діяльності передбачає наявність моральних якостей особистості: поваги до людей, справедливості, чесності та порядності, відповідальності. Вирішальними ж особистісними якостями майбутніх фахівців є емпатія, толерантність, відкритість характеру, життєрадісність, щирість.

Отже, на основі проведених досліджень, виокремлено найбільш важливі, на нашу думку, особистісні характеристики майбутніх бакалаврів харчових технологій:

– моральні – повага до людей, справедливість, чесність, порядність, врівноваженість;
– інтелектуальні – широкий кругозір, ерудиція, креативність;
– особистісні – усвідомленість та відповідальність за результати своєї діяльності, толерантність, доброзичливість, товариськість, гнучкість, почуття гумору тощо.

Професійно значущі якості – це система стійких особистісних якостей людини, які уможливлюють успішне виконання нею професійної діяльності. Вирішальне значення для успішної професійної діяльності відіграють вимогливість, творчий підхід до вирішення педагогічних та виробничо-

технологічних завдань, емоційна чуйність, організованість, незалежність, соціальна відповідальність, комунікативність, здатність до прогнозування та передбачення результатів діяльності, самокритичність, професійна тактовність. А. Паюнова акцентує увагу на таких професійно важливих якостях майбутніх інженерів-педагогів: відповідальність, організованість, практичність, цілеспрямованість та наполегливість у досягненні поставленої мети, здатність до аналітичного, системного та логічного мислення, вміти працювати в умовах дефіциту часу та інформації, відкритість та готовність до співробітництва, вміння дипломатично вирішувати конфлікти та працювати в команді, що є складовими комунікативної діяльності майбутніх фахівців [154].

Так, Т. Калініченко зазначає, що у професійній діяльності високий рівень комунікабельності необхідній для організації спілкування, встановлення контакту з колегами і підлеглими, для розуміння співрозмовника, регулювання власного емоційного стану, встановлення оптимального психологічного клімату в колективі працівників, передачі теоретичних знань і досвіду, управління діяльністю учнів. Для виконання цих дій фахівцю необхідно володіти рядом умінь, наприклад, уміннями саморегуляції, встановлення контакту, використання невербальних засобів спілкування, мовними уміннями, уміннями з здійснення самого процесу спілкування і уміння самоаналізу [78].

Про важливість комунікації зазначає О. Скібіна: «Комунікативний компонент професійної компетентності майбутніх фахівців містить вміння зрозуміло й чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну й емоційну інформацію, установлювати міжособистісні зв’язки, погоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати й підтримувати діалог» [191].

Тож, підсумовуючи твердження науковців, ми пропонуємо такі групи професійно-важливих якостей особистості майбутнього бакалавра харчових технологій:

– комунікативні – вміння спілкуватися державною мовою, вміння

вислухати думку співрозмовника; володіння комунікативними прийомами;

– організаторські – уміння управляти групою учнів, викликати їх інтерес, розподіляти обов'язки, доручення;
– креативні – кмітливість, винахідливість, творче мислення.

Процес формування особистісних та професійно значущих якостей майбутніх фахівців є найбільш складним. Стануть у нагоді залучення студентів до виховної та громадської діяльності, до участі в олімпіадах та конкурсах професійної майстерності.

Одними з найбільш ефективних засобів формування професійно значущих та особистісних якостей майбутніх бакалаврів харчових технологій є олімпіади й конкурси. Участь в олімпіаді з фахових дисциплін мотивує студентів через закріплення отриманих знань, умінь і навичок на практиці реалізовувати себе як майбутнього успішного фахівця. Участь у конкурсах розвиває творче мислення та креативні здібності майбутніх фахівців, мотивує їх до виконання практичної діяльності, стимулює й активізує навчальну діяльність, сприяє формуванню професійної компетентності.

Професійні якості особистості вдосконалюються у процесі використання дидактичних ігрових технологій. Вони забезпечують самостійну, активну, професійну діяльність студентів. Дидактична гра створює необхідні умови для розвитку саморефлексії кожного учасника; сприяє згуртуванню студентів як колективу однодумців, мотивує особистість до перетворення власної діяльності, розвиває ініціативність, самостійність, мобільність, цілеспрямованість і креативність, організованість та старанність, дисциплінованість і працьовитість, самооцінку, відповідальність тощо.

Оволодінню способами та прийомами професійного спілкування сприятиме ділова гра як імітація навчально-виробничого середовища, в якому доведеться працювати майбутнім фахівцям. Організація такої діяльності під час проведення лабораторно-практичних занять націлена на формування вмінь виявляти проблему, узгоджувати дії, передбачати результат, знаходити спільну думку в її оцінюванні.

Використання проблемно-виробничих задач, задач на моральність, ділових ігор під час проведення ЛПР буде доцільним під час вступного інструктажу студентів (додаток Т). В основі такого методу лежить відтворення проблеми, що може статися на виробництві під час технологічного процесу і розв'язання якої можливо лише за умов знання алгоритму вирішення таких задач. Ці ситуації носять реальних характер і потребують нестандартних розв'язків, в результаті чого у студентів формуються не тільки діяльнісні, а й креативні уміння.

Описані методи активного навчання покликані розвивати уміння грамотно висловлювати думку, вести бесіду, аргументувати та дискутувати, тобто оптимізують формування особистісно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців. Усе це формує у студентів якісно нове ставлення до навчальної діяльності, почуття особистої причетності до загальної справи й усвідомлення власної відповідальності.

Висновки до другого розділу

Відповідно до другого та третього завдання дослідження було виконано:

1. Проаналізовано сучасний стан та проблеми підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій у закладах вищої педагогічної освіти.

2. Вивчено професійні компетентності, що зазначені в Галузевому стандарті вищої освіти зі спеціальності 015.21 Професійна освіта. Харчові технології, та виокремлено дисципліни, які ефективно впливають на їх формування у відповідності до структурних складових. Встановлено, що виокремлені фахові дисципліни відповідають таким критеріям: змістова та технологічна здатність сформувати у майбутніх фахівців систему мотиваційних настанов до професійної діяльності; наявність елементів системи професійно важливих знань, умінь та навичок; здатність до формування професійно значущих та особистісних якостей та рефлексивного компоненту.

Проаналізувавши докладно зміст модулів фахових дисциплін, робимо висновок про можливість більш ефективного формування критеріїв

сформованості професійної компетентності: мотиваційно-ціннісного (потреба розвивати професійну компетентність, мотив прояву особистості в професійній діяльності, мотив професійного спілкування, зацікавленість у майбутній професійній діяльності); когнітивно-діяльнісного (знання про форми, методи, технології та засоби навчального процесу; знання про методики діагностування навчальних досягнень учнів ЗФПО; сформованість груп умінь, що забезпечують створення належних умов та їх практичного використання в процесі практичної підготовки учнів ЗФПО); особистісно-рефлексивного критерію (самоосвіта, самокритичність, самовдосконалення, саморозвиток у галузі професійної освіти; уміння здійснювати адекватну професійну самооцінку досягнень).

3. На підставі аналізу сутності поняття «критерій» ми з'ясували, що професійна компетентність майбутніх бакалаврів харчових технологій забезпечуються сформованістю певних критеріїв та їхніх показників як частини цілісної системи, які можна оцінити; через свою суттєвість ці якості й ознаки мають бути стійкими та постійними.

Вивчивши проблему формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, одержавши результати власного наукового пошуку, ми визначили три основних критерії оцінювання професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій:

– мотиваційно-ціннісний (потреби, мотиви, цінності) як результат його підготовки до професійної діяльності забезпечує ефективність подальшого становлення компонентів професійної компетентності і передбачає: потреби, цінності, мотиви.

– когнітивно-діяльнісний (володіння психолого-педагогічними, загально-професійними, спеціально-предметними знаннями, а також уміннями і навичками вирішення практичних завдань з фахових дисциплін), що визначає рівень опанування вищезазначеної системи знань, умінь та навичок, що, на нашу думку, дасть змогу сформувати здатність фахівця до майбутньої професійної діяльності, зокрема, реалізовувати на практиці завдання психолого-педагогічної, загально-професійної та спеціально-предметної

складової на засадах компетентнісного підходу.

– особистісно-рефлексивний (сформованість особистісних та професійно-значущих якостей, здатність до рефлексії в майбутній професійній діяльності), показником активності майбутніх бакалаврів харчових технологій з усвідомленням власних дій, професійно важливих та особистісних якостей, рівня власного професійного розвитку та відповідальності за результати професійної діяльності. Він відображає усвідомлення шляху, методів і результату професійно-особистісного розвитку.

4. Установлено, що такий компонент педагогічної системи, як педагогічні умови, відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, впливає на динаміку цієї системи, забезпечує її ефективне функціонування і розвиток. Для визначення оптимальних педагогічних умов у нашому дослідженні взято до уваги визначену структуру професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, щоб на формування кожного компонента спрямовувалася реалізація однієї педагогічної умови. А саме:

– створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі задля вироблення у студентів ціннісного ставлення до опанування фаху фахівця-технолога у галузі харчових технологій;
– спрямування майбутніх бакалаврів харчових технологій на розширення професійно-практичного компонента професійної компетентності через використання інноваційних технологій навчання;
– розвиток особистісних та професійно значущих здібностей, морально-етичне вдосконалення особистості фахівця, розвиток його рефлексії.

Отже, визначення й обґрунтування педагогічних умов професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій сприятиме її формуванню уже з першого курсу навчання студентів, та уможливлює побудову моделі професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін.

Зміст другого розділу відображено в таких публікаціях автора: [223; 227; 230; 236; 260; 261].

РОЗДІЛ 3.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. Модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін

Метод педагогічного моделювання – один із провідних методів наукового пізнання педагогічних явищ і систем, який за своєю сутністю є складним, багатоелементним та поліструктурним. Незважаючи на думку деяких дослідників про те, що в освітніх системах більшість характеристик є випадковими і, відповідно, екстраполяція модельних характеристик діє в обмежених проміжках параметрів, що суттєво знижує прогностичні можливості педагогічного моделювання, педагогічне моделювання представляє педагогічні процеси та явища у вигляді системи, що дає можливість ідентифікації чинників та умов її функціонування, факторів, що впливають на її результативність та ефективність.

Для розробки та обґрунтування моделі розвитку професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій насамперед треба визначити зміст таких понять, як «модель» та «моделювання». Модель (англ. «model») – речова, знакова або уявна система, що відтворює, імітує чи віддзеркалює закономірності організації або функціонування внутрішніх систем або характеристики об’єкта дослідження, безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне, і може замінити цей об’єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього. Найчастіше модель презентують у вигляді схематичного зображення певних явищ та процесів, що відбуваються у суспільстві та природі [193].

У словнику професійної освіти «модель» визначена як зразок, примірник

чого-небудь; зменшене відтворення якоїсь споруди, механізму; тип, марка, зразок конструкції; схема для пояснення певного явища або процесу [173, с. 195].

Під моделлю науковці розуміють схематичне зображення досліджуваного об’єкта, яке відображає структуру, властивості, взаємозв’язки та відношення між елементами аналізованого об’єкта [90, с. 193]. Так, на думку Н. Ничкало, модель потрібно описувати «як схему для пояснення якогось явища або процесу». Вона вважає, що «саме в інноваційній діяльності народжуються нові моделі, педагогічні проекти, педагогічні технології, спрямовані на підвищення якості навчально-виробничого процесу і всієї освітньо-виховної роботи» [137, с. 19].

Д. Костюк уважає, що модель характеризується суб’єктним і професійним складниками, котрі сприяють підготовці кваліфікованого, конкурентоспроможного на ринку праці фахівця визначеного рівня й профілю, який вільно володіє обраним фахом й орієнтується в суміжних сферах діяльності, здатного до ефективної праці з обраної професії на рівні світових стандартів та професійної мобільності [96, с. 59].

І. Зязюн доводить, що модель – це штучно створений зразок у вигляді схеми, конструкцій, знакових форм чи формул, подібний до досліджуваного явища чи об’єкта, котрий відтворює в простому вигляді властивості, структуру, взаємозв’язки та відношення між його елементами [74, с. 5].

Як зазначає Р. Горбатюк, модель може виконувати певні функції, найхарактернішими з яких є пояснювальна, описова та передбачувальна. Так, пояснювальна функція описує зв’язки між встановленими фактами, залежностями і відомими законами, теоріями, гіпотезами. Описова функція відображає здатність моделі точно, стисло та адекватно систематизувати емпіричні дані. Передбачувальна функція спрямована на прогнозування нових, не відомих раніше властивостей і відносин в об’єкті, що моделюється [43, с. 211].

Ю. Татур обґрунтовує необхідність використання моделі у процесі підготовки майбутніх фахівців такими обставинами:

– формування узагальненої моделі якості, абстрагованої від конкретних дисциплін та об’єктів праці, дає змогу говорити про більш широке можливе поле діяльності, що важливо для посилення мобільності молодих спеціалістів на ринку праці;
– модель випускника, побудована на засадах компетентнісного підходу, матиме значно меншу кількість її складових елементів, ніж у ході опису через знання, уміння й навички;
– використання компетентнісного підходу для опису результатів освітнього процесу сприятиме створенню єдиного ринку трудових ресурсів, розширить можливості працевлаштування молодих спеціалістів-випускників;
– під час переходу до нової моделі випускника повинні бути використані раніше створені моделі, досить чітко виокремленні взаємозв’язки між старими й новими моделями [210, с. 24].

Методом опосередкованого оперування об’єктом, під час якого використовується модель, є моделювання. Головною особливістю моделювання, вважає більшість дослідників, є опосередкованість вивчення об’єкта за допомогою дослідження аналогічного об’єкта за певними основними ознаками. Виокремлюють переважно знакове і предметне моделювання; у предметному моделюванні створюється модель для відтворення фізичних, динамічних або функціональних характеристик досліджуваного об’єкта, а в знаковому – моделями є креслення, схеми, формули. Зауважимо, що науковці вказують на евристичний характер процесу моделювання, акцентуючи на потребі у побудові та всебічному вивченні моделей різної складності і сфери використання [43, с. 211].

Моделювання процесу підготовки інженерів-педагогів в умовах університетської освіти повинно здійснюватися інтегровано, поєднуючи зміст інженерного і педагогічного напряму. Підготовка майбутнього фахівця має бути гнучкою і враховувати зміни на освітньому ринку, провадитися узгоджено

і циклічно на обох освітньо-кваліфікаційних рівнях навчання у ВНЗ [43, с. 212].

Тривалий час науковці дискутують щодо пріоритетності інженерної чи педагогічної складової в дуальній композиції професії «інженер-педагог», що зумовлює появу різних моделей підготовки відповідних працівників. Прихильники домінування інженерної складової визначають педагогічну підготовку як надбудову над основною – інженерною [114].

Отже, орієнтуючись на проблему нашого дослідження, під моделлю ми розуміємо описову характеристику, яка містить мету, визначену суспільним замовленням, вимоги щодо знань, умінь, структури й результатів діяльності, особистісних якостей майбутніх фахівців, а також умови та методи її формування у відповідності до вимог ринку та роботодавців.

Розгляд моделювання формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій лише з позицій одного підходу засвідчує недостатній рівень дослідженості, адже згідно з діалектичними законами в будь-якому конкретному підході є переваги й недоліки, лише за умови їх одночасного використання забезпечується можливість отримання всього спектру потенційних рішень досліджуваної проблеми [52, с. 81].

Методологічний рівень педагогічного дослідження ґрунтується на провідній засаді, що сформувати загальні методи і принципи педагогічних явищ можна, лише керуючись положеннями та обґрунтованими висновками емпіричних і теоретичних досліджень. Вважаємо, що формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій повинно ґрунтуватися на загальних принципах методологічного дослідження: об’єктивність і обумовленість педагогічних явищ певними причинами; цілісний підхід у вивченні педагогічних явищ і процесів; вивчення явища у взаємозв’язку і взаємодії з іншими явищами; вивчення явища і його розвитку.

Категорію «підхід» наукова література подає з різними значеннями: сукупність ідей і принципів, спрямованих на вирішення проблем; фундамент, на якому базується стратегія вирішення проблем; світоглядна установка,

сукупність прийомів ставлення до досліджуваного педагогічного об'єкта [181, с. 19]. Тому вважатимемо, що підхід – це організаційна характеристика наукового дослідження, що визначає сукупність прийомів та способів для вирішення наукової проблеми.

З науковими підходами безпосередньо пов'язані дидактичні принципи, які характеризують зміст, організаційні методи та форми навчально-виховного процесу відповідно до цілей і закономірностей навчання [161].

Щоб формування моделі професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій було ефективним, необхідно керуватись науковими підходами. Зокрема, ми пропонуємо виокремити системний, компетентнісний, дослідницький, аксіологічний, діяльнісний, особистісно-орієнтований підходи (Рис. 3.1). Для ефективного формування професійної компетентності необхідно дотримуватись загальнодидактичних та специфічних принципів. До першої групи ми виокремлюємо принципи науковості, систематичності та послідовності, активності й самостійності, системності та доступності, наочності, до другої – принцип особистісного цілевизначення, навчальної рефлексії, індивідуальної освітньої траєкторії, професійної відповідальності, співробітництва.

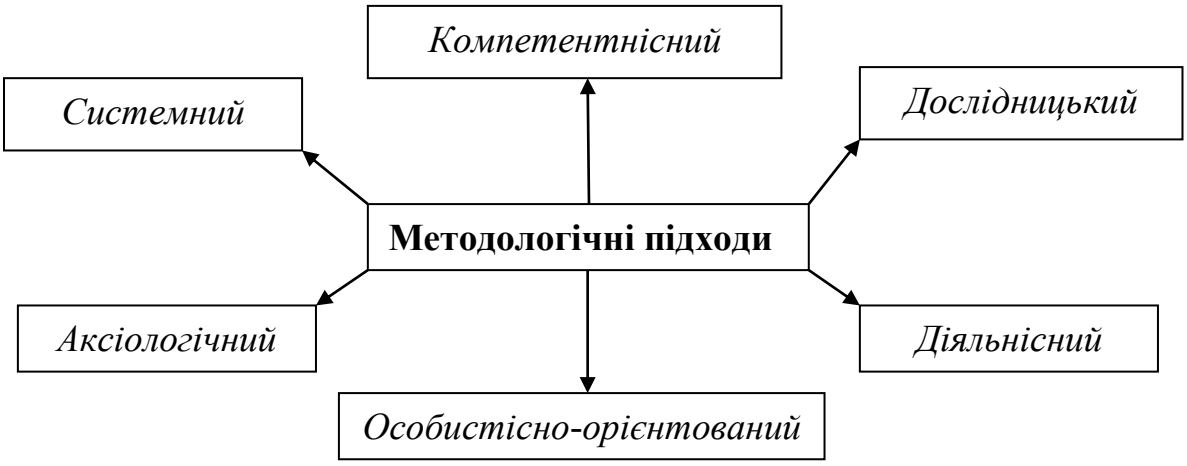


Рис. 3.1. Методологічні підходи формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій

На наш погляд, здійснення моделювання педагогічного процесу на засадах системного підходу сприяє значному підвищенню його ефективності. Тому системний підхід є методологічною основою нашого дослідження на всіх його етапах, адже він дозволяє виявляти загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів.

Ми визначаємо важливість системного підходу як комплексу процесу формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів через виявлення взаємозв'язків і взаємодій між об'єктами і суб'єктами навчального процесу та з урахуванням структурних компонентів педагогічної системи. За такого підходу специфіка формування професійної компетентності не вичерпується особливостями складових її елементів, а пов'язана з характером взаємодії між ними, механізмом зв'язків і відносин між елементами визначеної системи, що забезпечують її цілісність і функціонування.

Сутність системного підходу у вищій школі висвітлено в дослідженнях С. Архангельського [4], В. Болотова [16] та ін., значення системного підходу в підготовці інженерів-педагогів обґрунтовано О. Бородієнко [20], Н. Брюхановою [22], О. Коваленко [89], Н. Недосєковою [133] та ін. Аналіз їх праць підтвердив нашу думку про те, що реалізація системного підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін передбачає застосування загально-дидактичних принципів наступності, систематичності та послідовності. Вони передбачають формування знань у студентів у такій послідовності, щоб кожен новий елемент її змісту обов'язково логічно пов'язувався з попереднім і наступним його елементами. Так створюється база сформованих компетентностей, які будуть необхідними для здобуття нових знань, умінь та навичок з фахових дисциплін, що вивчатимуться в подальшому.

Компетентнісний підхід передбачає знання, уміння й навички, здатність самостійно їх використовувати набуті у професійній діяльності. Завдяки цьому підходу ми виокремили критерії, показники й рівні сформованості професійної

компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Компетентнісний підхід, на думку В. Болотова [16], Дж. Равена [175], А. Дахіна [51], Е. Зеєра, А. Деркач [53] та інших дослідників, припускає перехід від знаннєво орієнтованого компонента змісту освіти до практичного. Зокрема, Н. Бібік вважає компетентнісний підхід в освітньому процесі переорієнтацією з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі і визнання цього результату відповідно потреб суспільства; забезпечення можливості випускнику відповідати потребам суспільства та сучасності, мати потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем [11]. Цю думку підтримує і розвиває у своїх дослідженнях О. Пометун, визначаючи компетентнісний підхід як систему набутих під час навчання спеціально структурованих наборів знань, умінь, навичок і ставлень, що дозволяють особистості незалежно від ситуації визначати і розв'язувати проблеми, характерні для певної сфери професійної діяльності [159].

Такий підхід забезпечує загальнодидактичні принципи навчання: науковості (зміст навчальних дисциплін відповідає останнім досягненням науки й техніки); системності та доступності (відповідність методів та форм навчання його загальному змісту та розумовим здібностям студентів); свідомості й активності (організація самостійної роботи студентів, їх інтелектуальний розвиток); принцип наочності (для успішного засвоєння теоретичного матеріалу необхідним є наочне його відображення); ґрунтовності (повнота отриманих знань відповідно сучасних наукових джерел інформації) [18].

Методами компетентнісного підходу в навчанні є ігрові (А. Вербицький [27], Л. Волкова [30] та ін.), проблемні (К. Ушинський [216], О. Коваленко [85], Г. Лук'яненко [118] та ін.), дослідницькі (Т. Лазарєва [107], О. Овчарук [143], О. Пометун [159] та ін.), метод проектів (І. Дрозіч [58], С. Левцова [171], С. Сисоєва [187] та ін.).

Аксіологічний підхід характеризує цінності як основу регуляції людської поведінки, навчальної і викладацької діяльності, прийняття рішень

у ситуаціях вибору, дозволяє характеризувати процес формування системи знань, умінь, навичок через детермінацію ціннісного ставлення педагога й студента до професійних ролей і позицій, а також змісту і результатів власної діяльності.

Сутність аксіологічного підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх бакалаврів полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи професійних і загальнолюдських цінностей, які визначають їх ставлення до світу, до власних дій, до самого себе як людини і професіонала. Саме тому з аксіологічним підходом нерозривно поєднується принцип гуманізації, покликаний формувати зміст професійної підготовки майбутніх фахівців, забезпечуючи креативний підхід у майбутній професійній діяльності студентів, їх професійну самореалізацію.

Аксіологічний підхід допоможе сформувати у майбутніх фахівців світогляд, відповідний сучасним суспільним вимогам та орієнтований на відповідні професійні цінності.

Отже, аксіологічний підхід у формуванні професійної компетентності передбачає формування в студентів ціннісні орієнтації, які відображають ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності і, в кінцевому підсумку, визначають рівень готовності майбутнього фахівця до реалізації життєвих і професійних планів.

Дослідницький підхід – обов’язковий елемент професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій, оскільки спрямовує набутий під час навчання досвід студентів на самостійну та творчу активність у їх подальшій роботі у закладах фахової передвищої освіти. Зазначимо, що в професійній діяльності майбутніх бакалаврів харчових технологій важливим є вміння самостійно знаходити та методично обробляти нову технічну інформацію, запроваджувати нові прийоми праці і технології у зв’язку із постійним оновленням змісту спеціальних дисциплін. Для підвищення якості навчально-виховного процесу в ЗФПО майбутні фахівці повинні постійно вдосконалювати

свою професійну майстерність, використовуючи передовий педагогічний досвід, наукову теорію, емпіричні дослідження проблем професійної школи [213].

Дослідницький підхід передбачає дотримання принципу науковості, котрий вимагає відображення в навчальних програмах фахових дисциплін надбання сучасної науки та харчових технологій [7, с. 183]. Адже вважається, що зміст науки, яка є динамічною за своєю суттю і на яку нанизуються нові надбання, її принципи і закономірності, є основою фахової передвищої освіти.

Орієнтація компетентнісного підходу на досягнення кінцевого результату (сформованість професійної компетентності) неможлива без набуття досвіду професійної діяльності. Зокрема, О. Леонтьєв зазначає, що завдяки діяльності особистість стає суб’єктом пізнання та перетворення дійсності. Реальним базисом особистості є сукупність її суспільних відношень до світу, що реалізуються завдяки діяльності [111].

Діяльнісний підхід визначає організацію навчальної діяльності студента, у якій той активний у пізнанні, спілкуванні, своєму розвитку. За цим підходом необхідно створити спеціальні умови для їх практичної роботи, котрі полягають у якісній передачі теоретичних знань, на основі яких можливе їх практичне застосування.

Діяльнісний підхід під час вивчення фахових дисциплін передбачає використання принципів систематичності та послідовності (систематичне та послідовне опрацювання матеріалу), науковості (відповідність змісту навчання сучасним надбанням науки та техніки), ґрунтовності (надбання студентами міцних знань), активності й самостійності (створення умов для організації самостійної роботи студентів та їх інтелектуального розвитку), єдності свідомості та діяльності.

У формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців важливим і найбільш актуальним є особистісно орієнтований підхід, суть якого полягає

у забезпеченні розвитку та саморозвитку особистості студента, урахуванні його індивідуальних особливостей як суб’єкта предметної діяльності і пізнання. Він передбачає визнання особистості як продукту суспільного розвитку, носія культури, унікальності, моральної свободи, та концентрує увагу викладача на особистості студента, його інтелектуальному та особистісному розвитку [157].

Особистісно орієнтований підхід націлений на формування в майбутніх бакалаврів харчових технологій особистісних якостей, які в майбутньому допоможуть сформувати власний оригінальний стиль викладання спецдисциплін. Він базується на дидактичних принципах особистісного цілевизначення, що передбачає здатність особистості визначити цілі своєї діяльності, індивідуальної освітньої траєкторії, навчальної рефлексії.

Використання особистісно орієнтованого підходу під час вивчення фахових дисциплін передбачає реалізацію методів евристичного навчання, методу проектів, ситуативності навчання. Такий підхід покладено в основу експериментальної перевірки нашої моделі, окреслення перспектив дослідження.

Отже, аналізуючи різні підходи до формування професійної компетентності, зазначимо, що їх завдання передбачають пошук шляхів модернізації освітнього процесу, вироблення практичних способів зміни педагогічної реальності та їх реалізації в освітній практиці, а також перетворення розроблених в дидактиці законів і принципів на ефективні та оптимальні методи викладання і навчання.

На основі концептуальних ідей дослідження, застосування наукових підходів, а також загальнодидактичних та специфічних принципів навчання та відповідно до структури професійної компетентності майбутніх фахівців ми розробили структурно-компонентну модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін (Рис. 3.2).

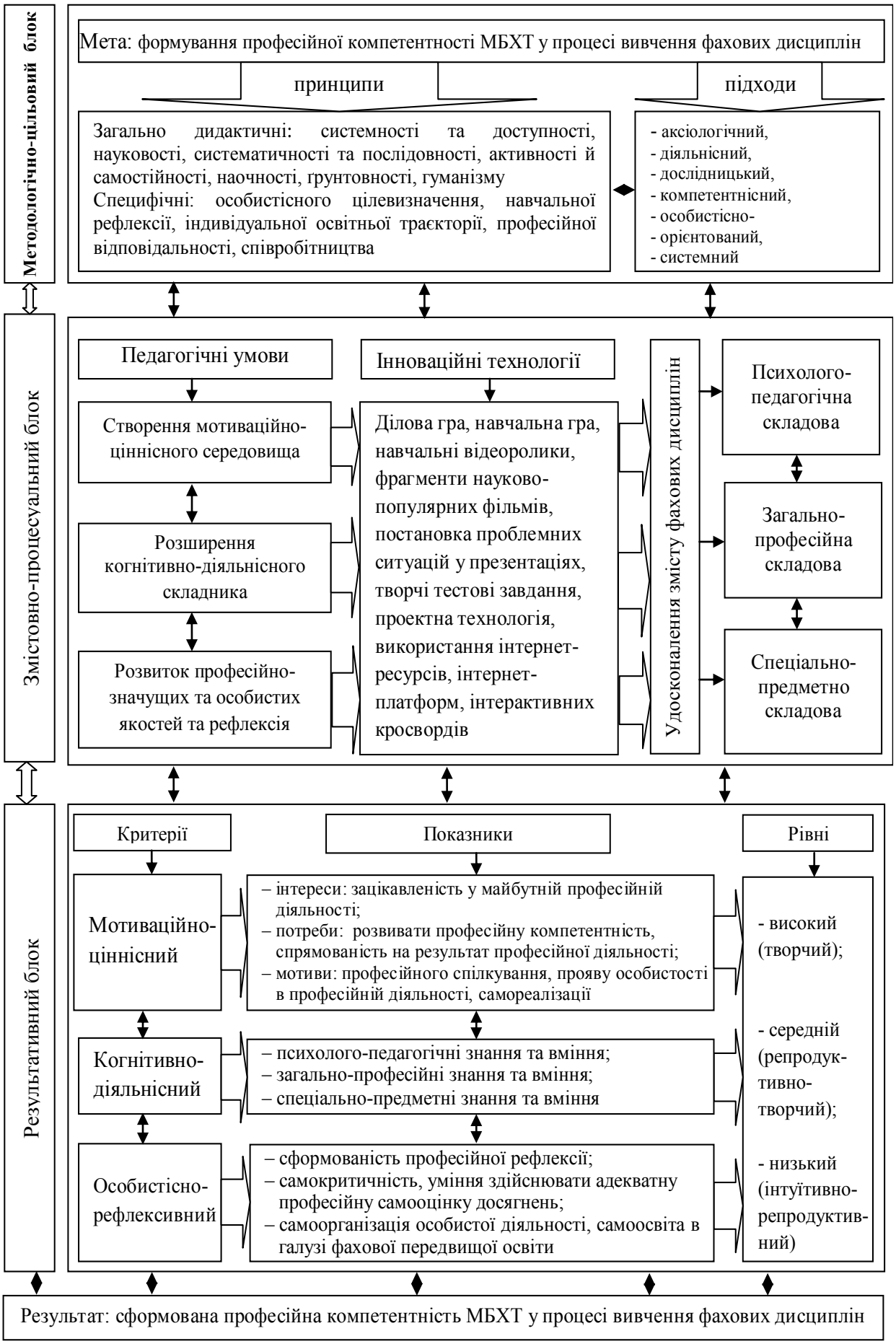


Рис. 3.2. Модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін

Модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, репрезентують такі компоненти:

1) цільовий – мета, підходи та принципи;
2) організаційно-змістовий, обґрунтований змістом та структурою формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, котрий представлений педагогічними умовами, формами, методами й засобами забезпечення педагогічного процесу з формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій;
3) рефлексивно-результативний, представлений критеріями, рівнями та показниками результатів.

Цільовий блок передбачає висвітлення мети – формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін, на основі компетентнісного, системного, аксіологічного, дослідницького, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів. Реалізація мети передбачає створення системи заходів для підвищення рівня професійної компетентності майбутніх фахівців, забезпечення педагогічних умов і виконання соціального замовлення на професійно компетентних фахівців, здатних як до виконання функцій працівника підприємств харчової галузі чи сфери обслуговування, так і педагогічної діяльності у закладах фахової передвищої освіти.

Мета зумовлена вимогами сучасного ринку праці, котрий потребує фахівця, який не чекатиме інструкцій, а вступить у професійну діяльність зі стійкою позитивною мотивацією, чітко засвоєними знаннями, вміннями та навичками, а також розвиненими професійними та особистісними якостями та здатністю до відповідальності за власні результати діяльності, тобто такий, що має добре сформовану професійну компетентність.

Відповідно до визначеної мети ми сформулювали основні завдання цього процесу: створення стійкої мотивації, систематизація набутих знань, формування вмінь та навичок, розвиток особистісних та професійно-значущих якостей, здатності до рефлексії.

Організаційно-змістовий блок утворюють педагогічні умови, педагогічні технології, зміст, методи та форми навчання майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін. Сутність педагогічних умов охарактеризовано у параграфі 2.3.

Досягненню мети й вирішенню завдань формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів, запропонованих у моделі, сприятимуть форми (лекційні та лабораторно-практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота, самоосвіта) і методи (дискусія, проблемне викладання навчального евристичні методи, матеріалу, круглий стіл, ділова гра, моделювання, метод проектів, розв’язання педагогічних задач та ін.) навчання через моделювання умов, змісту й динаміки реального виробництва та взаємовідносин працівників, що залучені до цього процесу.

За такої моделі навчальні заняття та самостійну роботу студентів проводять, використовуючи педагогічні технології проектного, тренінгового, інтерактивного, проблемного навчання та нових інформаційних технологій. Для формування професійних навичок студентів під час вивчення фахових дисциплін важливо організовувати зустрічі та конференції з викладачами закладів фахової передвищої освіти, провідними фахівцями харчової галузі. Особливий інтерес у студентів викликають інтерактивні форми проведення занять, а також майстер-класи і тренінги з технології приготування харчових продуктів працівниками закладів ресторанного господарства та сфери обслуговування. На формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів спрямований зміст таких фахових дисциплін: «Технологія виробництва продукції закладів громадського харчування», «Виробниче навчання», «Фізіологія харчування», «Методика професійного навчання», «Процеси та апарати харчових виробництв» та самостійна робота студентів.

Запропоновані методи навчання передбачають активізацію взаємодії викладача та студентів, розумової та пізнавальної діяльності студентів, мотивують до майбутньої професійної діяльності, формують уміння самостійно конструювати знання та орієнтуватись в інформаційному просторі. Такі методи навчання пробуджують інтерес студентів до нових досягнень науки та техніки,

допомагають оволодіти реальним досвідом виконання професійних завдань. Викладачі, від педагогічного досвіду яких залежить якість узагальнених професійних умінь студентів, лише корегують дії студента і спрямовують його у напрямку досягнення мети.

Запропоновані форми, технології та методи навчання за умови їх реалізації, за нашим припущенням, будуть сприяти засвоєнню навчального матеріалу дисциплін психолого-педагогічної, загально-професійної та спеціально-предметної складової підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Рефлексивно-результативний блок враховує аналіз, оцінювання та корекцію результатів формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. Він відображає критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивний), їхні показники, рівні сформованості (низький, середній, високий) досліджуваної компетентності, охарактеризовані у параграфі 2.2. нашого дослідження.

Отже, модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін є інтегрованою системою цілісного процесу формування стійкої мотивації до майбутньої професії, набуття професійно важливих знань, умінь та навичок, а також розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця. Вона пропонує шляхи досягнення поставленої мети через застосування різних форм і методів навчання та реалізацію педагогічних умов.

Упровадження запропонованої моделі уможливлює його перебудову відповідно до проблеми нашого дослідження. Реалізовуючи запропоновану модель, ми:

- орієнтуємо майбутніх бакалаврів харчових технологій бути готовими до професійної діяльності;
- узагальнюємо професійні знання, вміння та навички, необхідні для формування професійної компетентності;
- розвиваємо професійно значущі та особистісні якості майбутнього фахівця, що є запорукою позитивної динаміки у формуванні професійної компетентності.

3.2. Організація й методика проведення констатувального етапу педагогічного експерименту

Охарактеризувавши педагогічні умови та модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, ми перевірили їх ефективність в освітньому процесі. З цією метою була організована дослідно-експериментальна робота, проведення якої передбачало виконання таких завдань:

1) розробити програму дослідно-експериментальної роботи з формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у закладах вищої педагогічної освіти України, які здійснюють підготовку таких фахівців;
2) поетапно провести експериментальне дослідження;
3) проаналізувати одержані результати.

Мета дослідно-експериментальної роботи – перевірити ефективність педагогічних умов запропонованої моделі, визначити рівні її сформованості на етапах навчання, отримавши кількісні і якісні показники за етапами роботи, та підтвердити достовірність отриманих результатів для формулювання наукових висновків.

Успішному проведенню педагогічного експерименту та одержанню позитивних результатів сприяло виокремлення таких чинників: експеримент проводився під час навчально-виховного процесу; студенти не були попереджені про проведення дослідження, і не могли змінювати власне ставлення до навчання; контрольні зрізи проводилися одночасно в усіх групах; програма дослідження заздалегідь була розроблена.

Дослідження тривало впродовж 2016–2019 років та передбачало три етапи науково-педагогічного пошуку: констатувальний, формувальний, контрольно-узагальнюючий.

Констатувальний етап (2016–2017 рр.) мав на меті розроблення програми

та методики дослідження; визначення показників, критеріїв та рівнів сформованості професійної компетентності; розроблення методики вимірювання та оброблення результатів експерименту; відбір контрольних та експериментальних груп; проведення констатувального зрізу.

На цьому етапі передбачалось вирішення таких завдань:

– вивчити стан досліджуваності проблеми формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій: проаналізувати освітні програми, навчальні плани та навчально-методичне забезпечення фахових дисциплін підготовки фахівців спеціальності 015.21 Професійна освіта (Харчові технології);
– визначити критерії, компоненти, показники і рівні сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій;
– визначити експериментальні та контрольні групи студентів;
– розробити методи дослідження констатувального етапу експерименту: аналіз документів, анкетування, розв’язання завдань, статистична обробка отриманих результатів;
– розробити анкети для констатувального етапу експерименту;
– установити рівень сформованості професійної компетентності в студентів на початковому етапі дослідження;
– проаналізувати результати констатувального етапу експерименту.

Під час констатувального етапу ми використали такі методи дослідження: опитування, анкетування, тестування, педагогічне спостереження, бесіди, методи експертних оцінок, вправи, методи самооцінки та ін.

Перший етап дослідження передбачав аналіз робочих навчальних програм фахової підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій, зокрема: визначення мети та завдань фахових дисциплін, їх місце в системі практичної підготовки; визначення фахових компетентностей та програмних результатів навчання, які необхідно сформувати у студентів програмами

навчальних дисциплін; структурно-логічний аналіз змісту фахових дисциплін, що виконано в параграфі 2.1.

Наступний етап дослідження передбачав обґрунтування компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів у галузі харчових технологій, що виконано у параграфі 2.2.

З метою діагностичного зрізу даних на констатувальному етапі до експерименту було залучено 400 студентів та 75 викладачів різних вищих навчальних закладів України, що здійснюють підготовку фахівців спеціальності 015.21 Професійна освіта. (Харчові технології). Дослідно-експериментальну роботу проведено в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (98 респондентів), Національному педагогічному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (65 респондентів), Українській інженерно-педагогічній академії (м. Харків) загальною кількістю 81 респондент, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (м. Київ) загальною кількістю 69 респондентів, Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького (89 студентів).

Обсяг першої незалежної вибірки X_1, з якої сформовано експериментальну групу, склав $n_1 = 198$ осіб, обсяг другої незалежної вибірки X_2, з якої сформовано контрольну групу, склав $n_2 = 202$ особи. Відповідно, генеральна сукупність G_X – це всі студенти України денної форми навчання, які навчаються за спеціальністю 015.21 Професійна освіта (Харчові технології) та мають певний рівень професійної компетентності.

Для статистичної оцінки однорідності двох незалежних вибірок (тобто контрольних та експериментальних груп), сформованих для проведення педагогічного експерименту щодо визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, поставлено статистичну гіпотезу H_0. Вона потребує визначення: чи істотна

різниця між середніми значеннями двох вибірок, відповідно $\bar{x}_1$ та $\bar{x}_2$ при реалізації констатувального та формувального етапів експериментів, тобто чи випадкова ця різниця (на констатувальному етапі експерименту), чи зумовлена вона експериментальним навчанням (наприкінці формувального етапу експерименту).

Статистичною характеристикою гіпотези H_0 є значення, отримане з розрахунків відношень обсягів M і N вибірок x та y, вибіркових середніх $\bar{x}$ та $\bar{y}$ і вибіркових дисперсіях σ_x, σ_y порівняльних вибірок (за критерієм Крамера-Уелча [200], що визначається за формулою:

$$T_{емп} = \frac{\sqrt{M \bullet N}\left|\bar{x} - \bar{y}\right|}{\sqrt{M \bullet \sigma_x + N \bullet \sigma_y}}, \qquad (3.1), \text{ де}$$

де M, N – відповідно обсяги двох незалежних вибірок;

$\bar{x}$ та $\bar{y}$ – відповідно середні значення досліджуваної кількісної ознаки двох незалежних вибірок;

σ_x, σ_y – відповідно дисперсії вибірок M та N [200].

Оскільки фахові дисципліни студенти починають активно вивчати на другому курсі, ми взяли середній бал успішності студентів експериментальної та контрольної групи другого року навчання.

$$T_{емп} = \frac{\sqrt{198 \bullet 202} \bullet \left|3{,}8 - 3{,}7\right|}{\sqrt{198 \bullet 17{,}28 + 202 \bullet 15{,}6}} = \frac{19{,}99}{\sqrt{3421{,}4 + 3151{,}2}} = 0{,}25$$

Порівнявши одержане значення з критичним значенням $T_{0,05}$ = 1,96: приймаємо рішення, що оскільки $T_{емп} \leq T_{0,05} \leq 1{,}96$, то характеристики вибірок співпадають на рівні значущості 0,05.

Згідно з правилами прийняття рішень, немає підстав спростовувати нульову гіпотезу H_0. Натомість гіпотеза H_1 підлягає спростуванню [200]. Це дає

підстави стверджувати, що контингент студентів контрольної та експериментальної груп є рівноцінним, а також унеможливлює вплив чинника успішності на надійність і достовірність результатів констатувального експерименту.

Стан сформованості формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій ми аналізували, враховуючи зміст навчальних дисциплін фахової підготовки, а також проводячи анкетування, тестування, опитування викладачів та студентів визначених закладів вищої педагогічної освіти України. Зважаючи на полікомпонентну структуру професійної компетентності, ми пропонуємо здійснювати обрахунки кожного її компонента диференційовано за відповідними методиками, тоді як загальний стан ПК буде представлений узагальненими результатами визначених компонентів.

Для визначення рівня сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій проведено два види анкетування для визначення зовнішньої та внутрішньої мотивації. Аналіз внутрішньої мотиваційної сфери особистості потребує застосування складних методик. Для початку ми провели анкетування студентів для встановлення мотивів вибору ними майбутнього фаху, визначення їх мотивації до вивчення фахових дисциплін, установлення рівня усвідомлення суспільної значимості та престижу професії, визначення потреб у поглибленні теоретичних знань та вдосконаленні практичних навичок, для з’ясування рівня сформованості ціннісних орієнтацій.

Вивчення ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності передбачало виокремлення основних мотивів, якими керувались респонденти, обираючи майбутню професію. До них ми віднесли як меркантильні мотиви (заробітна плата, соціальне забезпечення, престижність обраної спеціальності), так і мотиви професійного та особистісного розвитку (можливість самореалізації, можливість бути корисним суспільству тощо). Наводимо деякі результати анкетування (див. Табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Мотиви, якими керувались респонденти при виборі професії

№	Мотиви при виборі майбутньої професії:	КГ (%)	ЕГ (%)
1.	можливість самореалізації та особистісного розвитку	13,3	16,2
2.	достатня заробітна плата	20,9	20,1
3.	соціальний захист	27,4	23,2
4.	доступність навчання	16,1	19,6
5.	престиж обраної професії	10,5	13,3
6.	можливість приносити користь суспільству	7,6	10,1

Таким чином, мотив «соціальний захист» характеризується найвищим (27,4 % та 23,2 % відповідно) відсотком відповідей респондентів контрольної та експериментальної групи. Наступним у рейтингу є мотив «доступність навчання» (16,1 % та 19,6 %), що свідчить про ситуаційність вибору майбутньої професії студентами.

З метою визначення стану сформованості внутрішньої мотивації майбутніх бакалаврів харчових технологій ми провели анкетування, використавши методику Т. Дубовицької [60] (Додаток У). За результатами проведеного опитування 12,8 % студентів контрольної групи та 16,1 % експериментальної групи мають чітке уявлення про те, чого вони бажають отримати від життя; 37,3 % студентів КГ та 35,7 % ЕГ не замислювались про професійні перспективи. Та найбільш прикрими виявились показники (37,8 % студентів КГ та 42,2 % ЕГ), що характеризували невпевненість студентів присвятити себе педагогічній діяльності за обраним фахом. 7,7 % студентів КГ та 10,4 % ЕГ не змогли дати відповідь на поставлене запитання.

Схвальні відповіді на запитання про захоплення готувати страви дали 16 % студентів КГ та 18,9 % ЕГ, 32,4 % та 39,2 % опитуваних мають захоплення, що не пов’язані з майбутньою професійною діяльністю, близько половини респондентів обох груп (51,6 % та 41,9 %) не змогли відповісти на запитання.

Лише 24,5 % (27,2 %) опитуваних визначили високий рівень ставлення до

твердження «Теоретичні знання з фахових дисциплін з інтересом обговорюю у вільний час зі своїми одногрупниками, друзями», що свідчить про зацікавленість студентів у практичній діяльності.

Як видно з наведених даних, для більшості студентів характерні відсутність уявлень про майбутню педагогічну діяльність у закладах фахової передвищої освіти, відсутність внутрішньої мотивації у вивченні фахових дисциплін, небажання набувати професійних компетентностей, а отже, обидві групи характеризуються низьким рівнем сформованості внутрішньої мотивації.

Для виявлення особливостей внутрішньої мотивації студентів ми скористались адаптованою анкетою «Опитувальник для визначення мотивації успіху та невдачі» [177]. Завдання анкетування полягали у визначенні мотивів, якими керуються студенти під час навчання за обраним фахом, адже природа мотивації впливає на кінцевий результат – формування професійної компетентності. Залежно від виду мотивації, яка визначає діяльність студентів, вони можуть набувають нових знань, умінь та навичок, керуючись мотивами успіху або мотивами обійти, уникнути негативних результатів, низьких оцінок (Додаток Ф).

За результатами анкетування отримано дані, відповідно до яких 29,8 % (31,9 %) студентів мають мотивацію успіху. За А. Реаном, такі студенти зазвичай активні та ініціативні. У разі виникнення перешкод під час розв’язання поставлених завдань, шукають способи їх виконання. Під час розв’язання завдань проблемного характеру та дефіциту часу результативність діяльності, зазвичай, має позитивну динаміку. Чим складніше завдання виконують студенти з таким типом мотивації, тим більше цікавості вони виявляють до його розв’язання. Згідно з результатами опитування мотивацією страху невдачі володіє 52,2 % (50,4 %) студентів. Вони малоініціативні, уникають відповідальних і складних завдань, шукають причини їх невиконання, ставлять перед собою надто завищені цілі або обирають легкі для виконання завдання, низько оцінюють свої можливості. Переважно менш

наполегливі в досягненні цілей, в умовах дефіциту часу результативність їхньої діяльності погіршується. У разі невдачі в розв'язанні завдання зацікавленість до нього падає. У 18 % (20,7 %) студентів мотиваційний полюс яскраво не виражений.

Встановити рівень сформованості зовнішньої мотивації майбутніх бакалаврів нам допоможе розроблений автором опитувальник (Додаток Х). Результати опитування показали, що більшість студентів (67,4 % студенті КГ та 61,3 % студентів ЕГ) є свідомими у своєму виборі до навчання. Але їх не зовсім влаштовує якість та рівень отриманих професійних знань, умінь та навичок (74,8 % та 75,3 %), оскільки не використовуються сучасні навчальні методи та технології. Не влаштовує рівень викладання фахових дисциплін через застарілість інформації близько 63,8 % студентів КГ та 58,6 % ЕГ. Для більшості опитуваних (71,6 % КГ та 77,5 % ЕГ) характерним є нерозуміння особливостей майбутньої професійної діяльності та шляхів реалізації набутих професійних компетентностей.

Узагальнені результати рівня сформованості аксіологічного компоненту професійної компетентності подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівень сформованості аксіологічного компоненту професійної компетентності МБХТ на констатувальному етапі експерименту

Рівні	**Контрольна група (КГ)**		**Експериментальна група (ЕГ)**	
	Осіб	%	Осіб	%
Високий	38	18,6	45	22,3
Середній	94	47,6	100	49,5
Низький	67	33,8	57	28,2
Всього	198	100	202	100

Графічне зображення демонструє розподіл рівнів сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій (Рис. 3.3).

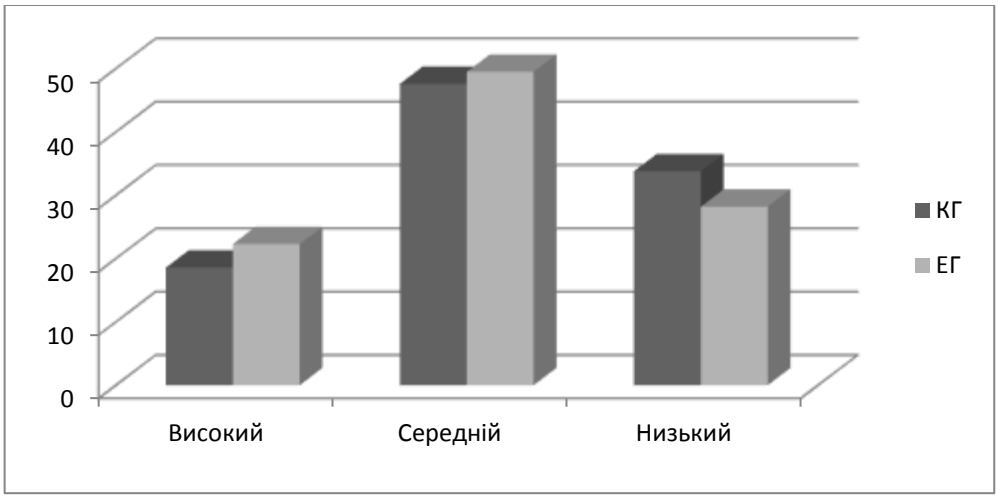


Рис. 3.3. Стан сформованості аксіологічного компонента ПК майбутніх бакалаврів харчових технологій на констатувальному етапі

На основі узагальнених даних також можемо констатувати, що є невеликий відсоток студентів, а саме 18 осіб (9,2 %) студентів КГ та 20 осіб (10 %) ЕГ, які обрали спеціальність не свідомо. Вони не лише не мають сформованої мотивації до професійної діяльності, але й не прагнуть до її розвитку. Тоді як частина студентів, маючи низький рівень мотивації, демонструє прагнення до особистісно-професійного розвитку, саме такі студенти потребують підтримки від наставників і викладачів.

Тож результати свідчать про недостатній рівень сформованості аксіологічного компонента студентів як експериментальної, так і контрольної групи. Відповідно, формування стійкої позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності є визначальним пріоритетом у процесі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

На констатувальному етапі експерименту для аналізу стану сформованості професійно-практичного компоненту професійної компетентності розроблено тестові завдання, педагогічні та виробничі задачі у відповідності до психолого-педагогічних, загально-професійних, спеціально-предметних блоків фахових дисциплін: «Методика виховної роботи», «Методика професійного навчання», «Виробниче навчання», «Технологічне обладнання харчової галузі»,

«Ресторанна справа». Під час тестування студентам було запропоновано дати відповіді на запитання, вибрати правильну відповідь із запропонованих варіантів, розв’язати виробничі задачі, запропонувати шляхи вирішення педагогічних ситуацій тощо.

Для встановлення рівня сформованості практичних умінь та навичок майбутніх бакалаврів харчових технологій ми проводили спостереження за студентами контрольної та експериментальної груп під час лабораторно-практичних занять та практичної підготовки для виявлення їх уміння застосовувати набуті теоретичні знання на практиці, здійснювати етапи педагогічного та виробничого процесу, виконувати типові виробничі завдання.

Для з’ясування рівня сформованості професійних знань і розвиненості професійних умінь та навичок, які забезпечують успішне виконання професійних завдань, ми розробили систему оцінки рівнів (високий, середній, низький) сформованості когнітивно-діяльнісного компоненту професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій за такою шкалою:

«5» – відповіді та виконані завдання повні, чіткі, професійні за змістом і за формою викладу, визначаються на основі глибоких і міцних знань студентів про харчові технології. Студент з розумінням використовує професійні терміни, виконує завдання відповідно до алгоритму розв’язання, усвідомлено користується довідковою літературою.

«4» – відповіді та виконані завдання містять незначні професійні недоліки, при вказівці на які студент пропонує самостійний варіант виправлення і пояснення. Знання студентів неповні та недостатньо наукові, проте студенти вміють застосовувати їх на практиці. Студент виконує завдання відповідно до алгоритму розв’язання з незначними помилками, що не впливають на загальний результат, усвідомлено користується довідковою літературою, але потребує більше часу для її опрацювання.

«3» – відповіді на запитання та виконані завдання мають значні професійні помилки, на зауваження яких студент пропонує варіант

виправлення і пояснення з труднощами. Погано орієнтується в методах, засобах, формах майбутньої професійної діяльності, характеризується відсутністю ініціативи та бажанням саморозвитку. Виконання практичних задач та завдань викликають труднощі, містять значну кількість помилок та неточностей, які студент не здатен самостійно виправити. Погано орієнтується в довідковій літературі.

«2» – відповіді на запитання та виконані завдання показують, що студент не володіє необхідними знаннями, практичними уміннями і навиками.

Для переходу від бальної до рівневої шкали оцінювання успішності студентів експериментальної та контрольної груп ми пропонуємо користуватись таким співвідношенням: високому рівню сформованості професійно-практичного компоненту відповідають бали «5», середньому – «4–4,9» та низькому «2–3,9».

Для встановлення вихідного рівня сформованості професійно-практичного компонента професійної компетентності МБХТ взято середній бал успішності студентів КГ та ЕГ (Табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Таблиця узагальнених результатів рівня успішності майбутніх бакалаврів харчових технологій

Контрольна група КГ 198 осіб			**Експериментальна група ЕГ 202 особи**		
Оцінка	Кількість оцінок	Кількість оцінок %	Оцінка	Кількість оцінок	Кількість оцінок %
«2»	4	2	«2»	2	1
«3»	97	49	«3»	104	51,5
«4»	70	35,4	«4»	75	37,1
«5»	27	13,6	«5»	21	10,4
Разом	198	100	Разом	202	100

Сформованість професійної компетентності МБХТ студентів контрольної та експериментальної груп за професійно-практичним компонентом подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості професійно-практичного компонента професійної компетентності МБХТ на констатувальному етапі експерименту

Рівні	Контрольна група (КГ)			Експериментальна група (ЕГ)		
	Осіб	%	Середній бал	Осіб	%	Середній бал
Високий	41	20,9	5,0	43	21,3	5,0
Середній	83	41,9	4,3	92	45,2	4,6
Низький	74	37,2	3,4	67	33,5	3,2
Всього	**198**	**100**		**202**	**100**	

Аналіз рівнів сформованості професійно-практичного компоненту професійної компетентності МБХТ засвідчив, що кількість студентів КГ та ЕГ із низьким рівнем є майже однаковим у двох групах та складає 37,2 % і 33,5 %, із середнім рівнем її його сформованості – 41,9 % і 45,2 % відповідно, із високим рівнем 20,9 % і 21,3 % відповідно. Результати проведених тестувань з фахових дисциплін показав недостатній рівень професійних знань та вмінь. Більшість респондентів погано орієнтується в методах, засобах, формах майбутньої професійної діяльності, не володіє у достатній мірі алгоритмами використання методики викладання спецдисциплін у ЗФПО, а виконання практичних задач та завдань викликають труднощі, містять значну кількість помилок та неточностей.

Графічне зображення наочно демонструє закономірності розподілу рівнів сформованості професійної компетентності за професійно-практичним компонентом (Рис. 3.4).

Визначення стану сформованості особистісного компоненту професійної компетентності МБХТ пов’язане із значними труднощами. Це обумовлено широким спектром особистісних та професійно значущих якостей та значним суб’єктивізмом при їх сприйнятті, а також відсутністю можливості постійного спостереження за їх проявами у майбутніх бакалаврів.

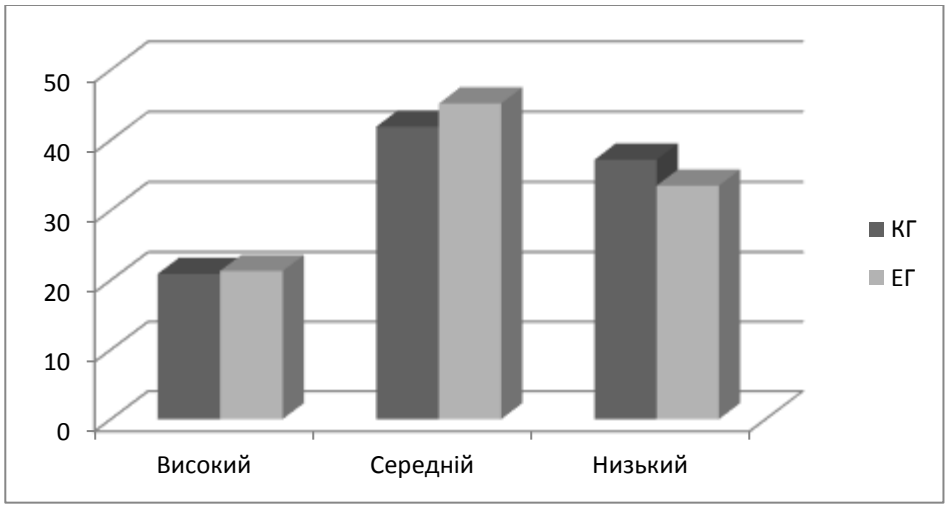


Рис. 3.4. Стан сформованості професійно-практичного компоненту на констатувальному етапі експерименту

З метою визначення рівня сформованості особистісних якостей майбутніх бакалаврів під час їх опитування був використаний авторський опитувальник за методикою визначення рівня самооцінки О. Калініченка. Студентам було запропоновано 14 тверджень, що характеризують особистісні якості фахівців ЗФПО. У кожному наборі якостей вони мали виділити ті, які більш значущі і цінні для них особисто, яким вони віддають перевагу (Додаток Ц).

За результатами отриманих даних, найбільш важливими особистісними якостями, на думку опитаних, виявилися:

1) повага до людей (КГ – 78,2 %, ЕГ – 81,1 %);
2) врівноваженість (КГ – 76,7 %, ЕГ – 80,2 %);
3) ерудованість (КГ – 58,6 %, ЕГ – 59,2 %);
4) толерантність (КГ – 64,7 %, ЕГ – 66,3 %);
5) доброзичливість (ЕГ – 61,5 %, ЕГ – 65,7 %);
6) порядність (КГ – 53,2 %, ЕГ – 55,4 %);
7) справедливість (ЕГ – 54,6 %, КГ – 56,2 %).

Як бачимо, результати анкетування засвідчили свідоме ставлення студентів до визначеного переліку особистісних якостей майбутніх фахівців.

Для оптимізації визначення стану сформованості особистісних якостей

ми згрупували їх за типовими ознаками у три групи: моральні (повага до людей, справедливість, чесність, порядність, врівноваженість та ін.); інтелектуальні (широкий кругозір, ерудиція, креативність та ін.); та безпосередньо особистісні (життєрадісність, толерантність, доброзичливість, товариськість, відповідальність за результати своєї праці, почуття гумору тощо). Результати анкетування засвідчили, що значна частина респондентів виявила недостатньо розвиненими більшість із запропонованих особистісних якостей майбутніх фахівців (Табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Сформованість особистісних якостей МБХТ на констатувальному етапі експерименту

Особистісні якості	**Контрольна група (КГ) 198 осіб**						**Експериментальна група (ЕГ) 202 особи**					
	Моральні		**Інтелект.**		**Особист.**		**Моральні**		**Інтелект.**		**Особист.**	
	Осіб	**%**	**Осіб**	**%**	**Осіб**	**%**	**Осіб**	**%**	**Осіб**	**%**	**Осіб**	**%**
Високий	19	9,6	47	23,7	37	18,7	32	15,8	20	9,9	27	13,4
Середній	101	51,1	87	43,9	90	45,5	128	63,4	107	52,9	112	55,5
Низький	78	39,3	64	32,4	71	35,8	42	20,8	75	37,2	63	31,1
Всього	198	100	198	100	198	100	202	100	202	100	202	100

З метою визначення професійних якостей МБХТ, найбільш важливих для майбутньої професійної діяльності (Додаток Ш), нами було проведено бесіди та анкетування роботодавців: директорів ЗФПО, директорів закладів ресторанного господарства, викладачів та майстрів виробничого навчання (загальна чисельність – 46 осіб). Серед запропонованих професійно важливих якостей найбільш значущими роботодавцями названі: відповідальність за результати власної діяльності (60,9 %), організаторські здібності (42,6 %), комунікативність (47,6 %), креативність (36,1 %), самоорганізованість (35,4 %).

Діагностування професійно-значущих якостей майбутніх бакалаврів харчових технологій відбувалося шляхом спостереження, опитування, методом вивчення продуктів діяльності тощо. На цьому ж етапі для визначення стану

сформованості професійно важливих якостей (комунікативних, організаційних, креативних) майбутніх фахівців були проведені анкетування (Додаток Ш). Результати засвідчили, що для більшості респондентів характерна сформованість професійно значущих якостей особистості на низькому та середньому рівнях, а отже необхідною умовою формування цього компонента є застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання.

Таблиця 3.6

Сформованість професійно значущих якостей МБХТ на констатувальному етапі експерименту

Професійно значущі якості	**Контрольна група (КГ) 198 осіб**						**Експериментальна група (ЕГ) 202 особи**					
	Комунікат		**Організат**		**Рефлексія**		**Комунікат**		**Організат**		**Рефлексія**	
	Осіб	**%**	**Осіб**	**%**	**Осіб**	**%**	**Осіб**	**%**	**Осіб**	**%**	**Осіб**	**%**
Високий	27	13,6	24	12,1	20	10,1	31	15,3	26	12,9	21	10,4
Середній	96	48,5	88	44,4	91	45,9	92	45,5	101	50	97	48
Низький	75	37,9	86	43,5	87	44	79	39,2	75	37,1	84	41,6
Всього	198	100	198	100	198	100	202	100	202	100	202	100

Відтак, анкетування, спостереження, бесіди на констатувальному етапі експерименту дали можливість визначити наявні рівні сформованості особистісного компоненту, що відображені у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Сформованість особистісного компоненту професійної компетентності МБХТ на констатувальному етапі експерименту

Рівні	**Контрольна група (КГ)**		**Експериментальна група (ЕГ)**	
	Осіб	%	Осіб	%
Високий	29	14,6	26	12,9
Середній	92	46,5	106	52,5
Низький	77	38,9	70	34,6
Всього	**198**	**100**	**202**	**100**

Графічне зображення наочно демонструє закономірності розподілу рівнів сформованості професійної компетентності за особистісним компонентом (Рис. 3.5).

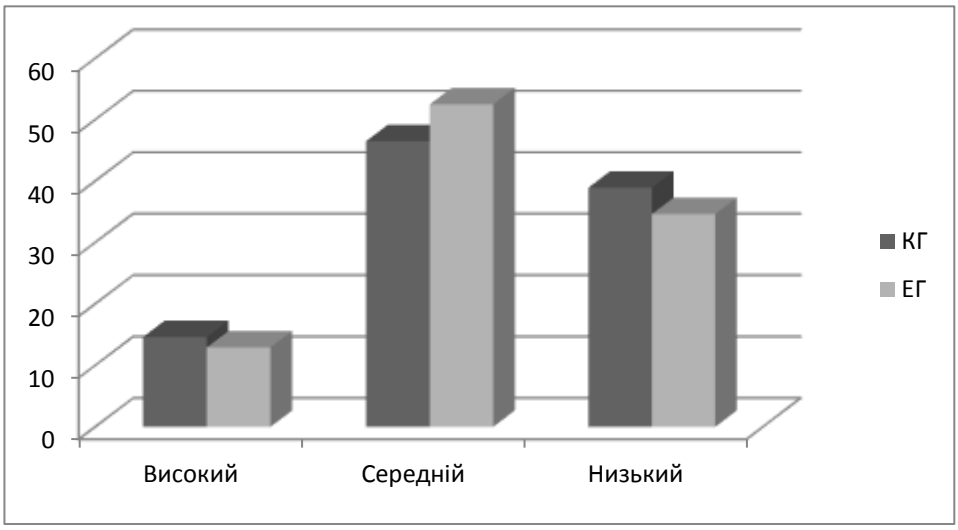


Рис. 3.5. Стан сформованості особистісного компоненту на констатувальному етапі експерименту

Отже, що сформованість аксіологічного компонента можна оцінити як середній та низький (з перевагою низького), професійно-практичного – як низький, особистісного як середній та низький з перевагою середнього. На нашу думку, це зумовлено формами організації навчального процесу, які недостатньо спрямовані на формування професійної компетентності. У закладах вищої педагогічної освіти, які готують майбутніх бакалаврів харчових технологій, не звертають достатньої уваги на впровадження інноваційних форм, методів та засобів навчання у фаховій підготовці, формування професійно-педагогічної майстерності та професійній компетентності майбутніх фахівців. Студентів ознайомлюють з особливостями харчового виробництва, теоретичними основами харчових технологій, проте вони не знають методики передачі набутого досвіду учням; не усвідомлюють необхідності реалізації здобутих у навчальному закладі знань, умінь, навиків; не володіють методами їх застосування для досягнення найвищих результатів. У студентів не

сформована потреба в самоудосконаленні, самовихованні та саморозвитку.

Результати загального рівня сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій констатувального етапу педагогічного експерименту систематизовано в таблиці 3.8 та графічно відображено на рисунку 3.6.

Таблиця 3.8

Сформованість професійної компетентності МБХТ на констатувальному етапі експерименту

Рівні	**Контрольна група (КГ)** %	**Експериментальна група (ЕГ)** %
Високий	18,2	18,8
Середній	44,9	49
Низький	36,9	32,2
Всього	100	100

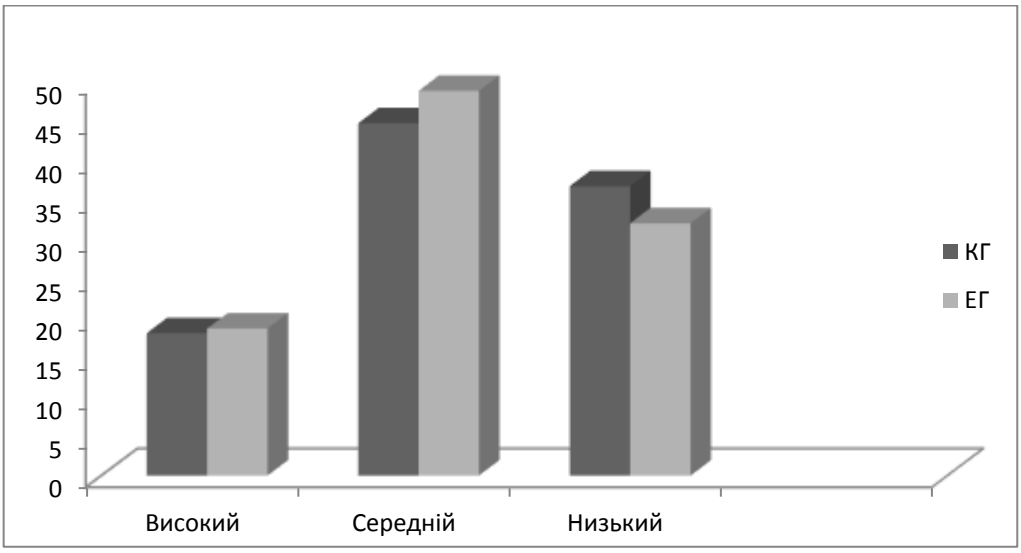


Рис. 3.6. Стан сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій на констатувальному етапі експерименту

Отже, подальшу роботу спрямовуємо на реалізацію шляхів удосконалення підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін.

3.3. Формувальний етап педагогічного експерименту та узагальнення результатів дослідження

Формувальний етап (2018–2019 рр.) експериментальної роботи полягав у апробації моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін, реалізації виокремлених педагогічних умов у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Мета формувального експерименту – дослідження сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій через упровадження моделі формування професійної компетентності та запровадження комплексу педагогічних умов у навчально-виховний процес закладів вищої педагогічної освіти, що здійснюють підготовку майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Методи цього етапу дослідження: якісний та кількісний аналіз результатів, синтез, систематизація, математичні та статистичні методи обробки результатів педагогічного експерименту, узагальнення теоретичних висновків.

Незалежними змінними формувального експерименту нашого дослідження є:

– навчально-виховний процес підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій, що містить аспекти: навчання, виховання, самостійну навчально-пізнавальну та практичну діяльності;
– модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Залежними змінними є:

– рівні сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій (високий, середній і низький);
– критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний);
– складові (потреби, цінності, мотиви, знання, уміння, навички,

професійно значущі та особистісні якості майбутніх фахівців), які залежать від рівнів сформованості кожного з критеріїв професійної компетентності.

На формувальному етапі педагогічного дослідження було реалізовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій: створено мотиваційно-ціннісне середовища; розширено професійно-практичний компонент професійної компетентності через використання інноваційних технологій навчання; створено умови для розвитку особистісних та професійно значущих якостей, морально-етичного вдосконалення особистості майбутнього фахівця, розвитку його рефлексії.

Відповідно до мети дослідження надійність результатів експерименту підтверджена правильністю відбору КГ та ЕГ.

Навчання студентів КГ здійснювалося традиційно (традиційне проведення занять теоретичного навчання, лабораторно-практичних занять із фахових дисциплін), а навчальний процес студентів ЕГ був організований із урахуванням педагогічних умов на основі впровадження моделі, методики формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій та з використанням навчальних посібників із технології приготування їжі, навчального посібника «Процеси та апарати харчових виробництв», авторських методичних рекомендацій з упровадження інноваційних технологій навчання в професійну підготовку майбутніх фахівців.

Формувальний етап експерименту дав змогу порівняти результати навчання студентів контрольних та експериментальних груп. Якщо в студентів експериментальних груп порівняно зі студентами контрольних підвищаться початкові рівні сформованості професійної компетентності за результатами цього етапу експерименту, то можна стверджувати про ефективність розроблених нами педагогічних умов.

На цьому етапі освітній процес зі студентами експериментальної групи було організовано відповідно до визначених педагогічних умов і розробленої методики формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Реалізація зазначеного відбувалась у процесі аудиторної (лекції, практичні заняття), дослідницької, індивідуальної, самостійної роботи та практичної (педагогічної та технологічної) підготовки. Підготовка здійснювалася засобами навчальних дисциплін «Виробниче навчання», «Технологія приготування харчових продуктів» та «Методика професійного навчання» з використанням розробленого навчально-методичного супроводу. У навчальний процес майбутніх бакалаврів харчових технологій упроваджувалися педагогічні технології інтерактивного та проблемного навчання, проектної технології та ІКТ, що позитивно впливало на створення мотиваційно-ціннісного середовища, сприяло виробленню професійних умінь і навичок, і як результат – формування професійної компетентності.

У контрольних групах кожного навчального закладу освітній процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій здійснювався традиційно.

Стан сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін визначили за критеріями, описаними в параграфі 2.1.

Для ефективної оцінки сформованості критеріїв професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій ми використовували шкалу, яку розробили на констатувальному етапі експерименту. Застосування цієї методики вивчення рівнів сформованості критеріїв професійної компетентності майбутніх фахівців на формувальному етапі дає змогу науково-коректно порівняти дані, отримані на різних етапах дослідження.

Відповідно до програми дослідження по закінченню навчання студентів був проведений підсумковий етап оцінки сформованості критеріїв професійної компетентності. Розрахунки розподілу узагальнених рівнів сформованості професійної компетентності в майбутніх бакалаврів харчових технологій після впровадження в навчально-виховний процес ЗВО розробленої моделі за кожним критерієм окремо (МЦ – мотиваційно-ціннісний, КД – когнітивно-діяльнісний, ОР – особистісно-рефлексивний) необхідно провести за

розробленою методикою (параграф 2.2).

Аналіз результатів кількісних показників констатувального й формувального етапів педагогічного експерименту засвідчив, що кількість студентів за кожним рівнем сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності змінилися так: кількість студентів в експериментальній групі з високим і середнім рівнем збільшилась відповідно на 8,9 % та 6,4 % завдяки зменшенню кількості студентів з низьким рівнем сформованості на 15,3 %. Варто зазначити, що кількість студентів контрольної групи з високим і середнім рівнем сформованості аксіологічного компоненту не зазнала суттєвих змін (Табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Порівняльні результати показників рівнів сформованості аксіологічного компоненту професійної компетентності МБХТ

Рівні	**Констатувальний етап**				**Формувальний етап**			
	КГ		**ЕГ**		**КГ**		**ЕГ**	
	осіб	**%**	**осіб**	**%**	**осіб**	**%**	**осіб**	**%**
Високий	38	18,6	45	22,3	36	18,2	63	31,2
Середній	94	47,6	100	49,5	100	50,5	113	55,9
Низький	67	33,8	57	28,2	62	31,3	26	12,9
Всього	198	100	202	100	198	100	202	100

Коли було реалізовано вищезазначені умови, то збільшилась кількість студентів експериментальної групи, які підтвердили правильність свого професійного вибору (28,4 % порівняно з 16,1 % на констатувальному етапі експерименту). Відповідно, зменшилась кількість студентів із 42,2 % до 32,7 % експериментальної групи, які були невпевнені у правильності вибору майбутньої професійної діяльності у ЗФПО.

У переважної більшості студентів (94,5 %) після вивчення фахових дисциплін, наповнених інтерактивними завданнями, та проходження педагогічної та технологічної практики виявився максимальний і досить високий ступінь власного інтересу до формування професійної компетентності. Збільшилась

кількість студентів експериментальної групи з 18,9 % до 34,2 %, захоплення яких пов'язані з приготуванням страв, що свідчить про підвищення загального інтересу студентів до майбутньої професійної діяльності та потребі в здобутті нових знань.

Серед основних мотивів, якими керувались студенти у виборі професії, провідні позиції на формувальному етапі педагогічного експерименту займали такі твердження: «можливість самореалізації та особистісного розвитку» – 21,4 % у порівнянні з 16,2 %, «можливість приносити користь суспільству» – 24,5 % у порівнянні з 10,1 %. Відповідно знизилася кількість респондентів (з 23,2 % до 14,4 % та відповідно з 20,1 % до 15,2 %), які обирали майбутню професію, зважаючи на достатню заробітну плату та соціальний захист.

Зміна структури цінностей є наочною ілюстрацією ефективності запропонованої нами методики. Зміна ціннісних орієнтацій у бік професійного розвитку простежується також при аналізі пріоритетних цілей навчання студентів. Тут відзначаються достовірні зміни високого та середнього рівнів сформованості цього показника. Так, студенти відповідали позитивно на запитання «Чи згодні Ви, що однією з важливих цілей Вашої освіти є формування професійної компетентності?» до проведення педагогічного експерименту – 24,2 % студентів ЕГ, після – 70,3 %; погоджувалися частково: до –55,0 %, після – 9,9 % студентів ЕГ.

Отже, чітко простежується позитивна динаміка у формуванні аксіологічного складника професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій після проведення педагогічного експерименту від зовнішньої до внутрішньої мотивації, спрямованої на досягнення конструктивних, позитивних результатів у майбутній професійній діяльності, а також на досягнення професійного успіху.

Графічно передано результати контрольної діагностики рівня сформованості професійної компетентності за аксіологічним компонентом подано на рисунку 3.7.

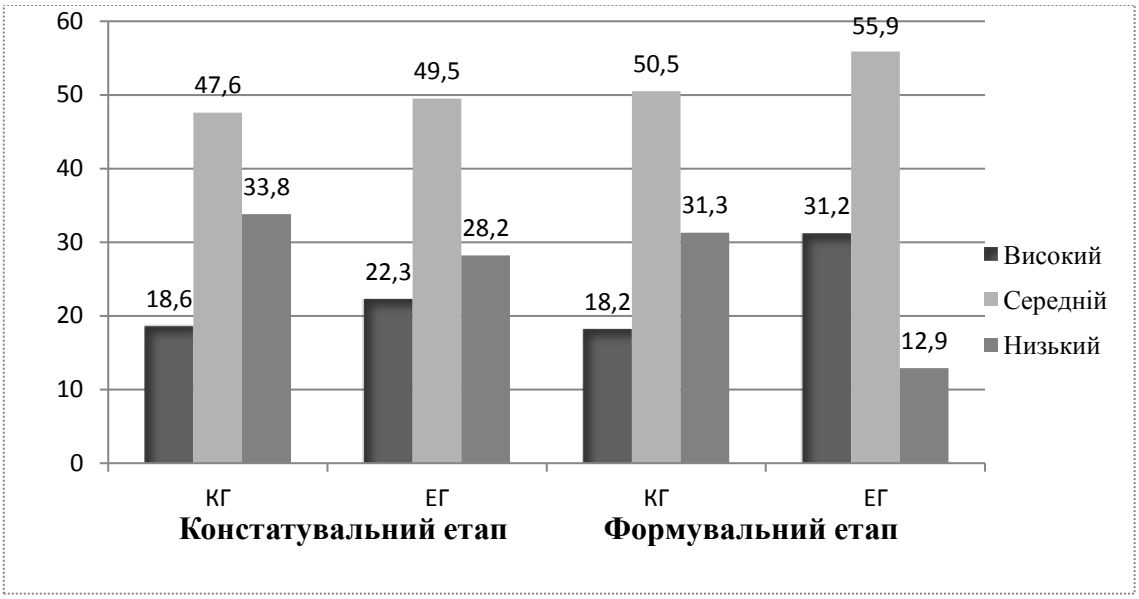


Рис. 3.7. Динаміка формування аксіологічного компонента професійної компетентності МБХТ

Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійно-практичного компонента професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій довів, що кількість студентів із високим та середнім рівнем сформованості в експериментальній групі на формувальному етапі педагогічного експерименту зросла відповідно на 5,9 % та 10,3 %. В той час кількість студентів контрольної групи з високим рівнем зменшилась на 2,2 % за рахунок збільшення кількості студентів із середнім рівнем, відповідно, на 2,5 %, та зменшення кількості студентів з низьким рівнем на 0,3 % відповідно (Табл. 3.10).

Результати проведених по завершенню формувального етапу тестувань з фахових дисциплін показали позитивну динаміку формування професійних знань та вмінь. Після опанування фахових дисциплін та проходження педагогічної та технологічної практики студенти експериментальної групи вільно орієнтувалися в методах, засобах, формах навчальної діяльності ЗФПО, свідомо користувалися алгоритмами методики викладання спецдисциплін у ЗФПО, а виконання практичних задач та завдань не викликали труднощів.

Таблиця 3.10

Порівняльні результати показників рівнів сформованості професійно-практичного компонента професійної компетентності МБХТ

Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий	41	20,9	43	21,3	37	18,7	55	27,2
Середній	83	41,9	92	45,2	88	44,4	112	55,5
Низький	74	37,2	67	33,5	73	36,9	35	17,3
Всього	198	100	202	100	198	100	202	100

Аналіз відповідей на тестові запитання з навчальних дисциплін «Методика професійного навчання: дидактичне проектування» та «Методика професійного навчання: основні технології навчання» показав позитивну динаміку показників високого і середнього рівнів сформованості професійних знань та вмінь майбутніх бакалаврів у галузі харчових технологій. Кількість респондентів, які вільно орієнтуються в процесі методичної діяльності та його основних етапах; методиці викладання виробничого навчання учнів ЗФПО кулінарного профілю; які оволоділи прийомами викладання теорії технологій харчової промисловості та організації громадського харчування, у студентів КГ становила 16,5 %, тоді як у студентів ЕГ – 37,4 %. Низький рівень знань з цих дисциплін був виявлений у 47,3 % студентів КГ, та 16,5 % студентів ЕГ.

Також значно підвищився і рівень знань у студентів експериментальної групи про технології приготування харчових продуктів. Зокрема, до експерименту лише 25,5 % опитаних студентів експериментальної групи проявили обізнаність у питаннях розрахунку необхідного набору сировини для приготування страви на визначену кількість осіб, визначення витрат сировини різних кондицій, проведення розрахунків заміни одного продукту іншим, після – 57,7 % (відповідно 27,8 % опитаних студентів контрольної групи до початку проведення експерименту та 39,4 % після).

У результаті проведеного формувального експерименту істотно (з 72,1%

до 19,7%) знизилася кількість студентів ЕГ, необізнаних у питаннях складання та читання інструкційних карт для приготування страв та напівфабрикатів (відповідно з 74,7 % до 27,8 % студентів КГ). Вільно стали володіти знаннями про асортимент, органолептичні показники та харчову цінність продуктів 83,5 % респондентів ЕГ, тоді як до вивчення фахових дисциплін та проходження педагогічної та технологічної практики тільки 23,3 % студентів ЕГ могли вичерпно відповісти на ці запитання. Під час експерименту відбулося істотне зменшення кількості студентів ЕГ з 80,2 % до 9,9 %, які абсолютно не знають як провести органолептичний аналіз харчових продуктів та готових страв, а також визначити якість та безпеку харчових продуктів (відповідно з 77,8 % до 32,1 % студентів КГ).

Переважна більшість студентів (82,4 % студентів КГ та 76,8 % студентів ЕГ) на початку педагогічного експерименту та до проходження практики у якості майстра виробничого навчання ЗФПО не володіла достатніми теоретичними знаннями та практичними вміннями та навичками з організації виробництва кулінарної продукції, організації технологічного процесу приготування страв, з технології приготування перших, других страв з овочів, м’яса, риби, гарнірів, солодких страв, та мала низький рівень сформованості професійно-практичного компонента.

Результати сформованості професійно-практичного компонента професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій на формувальному етапі експерименту графічно відображено на рисунку 3.8.

Як ми зазначали у параграфі 3.2., визначення стану сформованості особистісного компонента професійної компетентності МБХТ пов’язане із значними труднощами, що зумовлено широким спектром особистісних та професійно значущих якостей та значним суб’єктивізмом у їх сприйнятті, відсутністю можливості постійного спостереження за їх проявами в майбутніх бакалаврів харчових технологій.

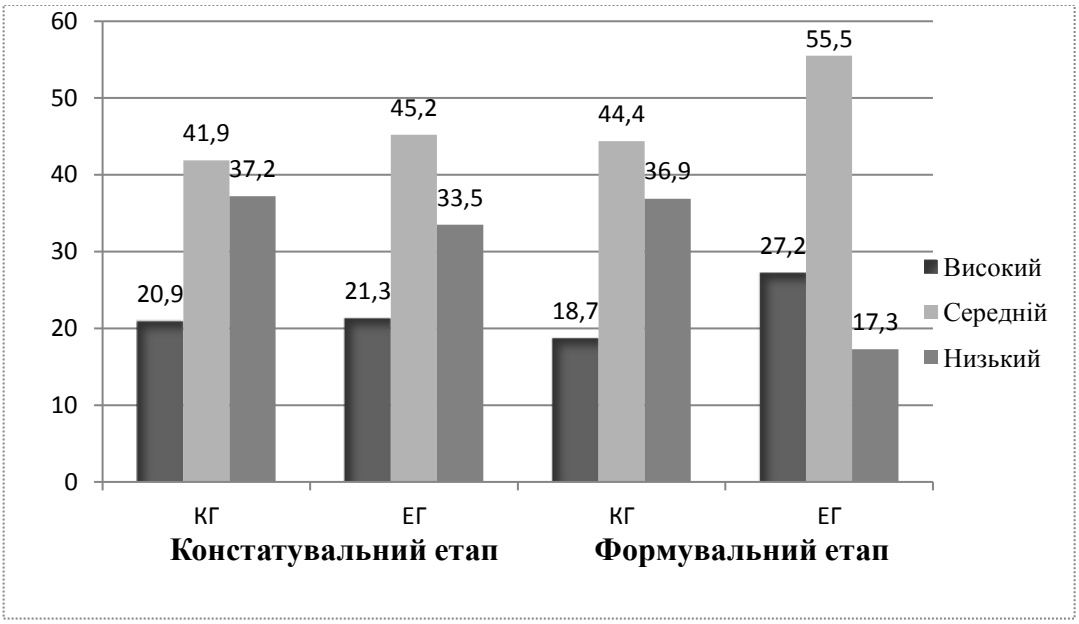


Рис. 3.8. Динаміка формування професійно-практичного компоненту професійної компетентності МБХТ

Проте, порівняльний аналіз рівнів сформованості особистісного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців засвідчив, що кількість студентів із високим та середнім рівнем на формувальному етапі експерименту в експериментальній групі зросла відповідно на 4,9% та 11,4%, тоді як кількість студентів контрольної групи з високим та середнім рівнями збільшилась, відповідно на 1,6 % та 2,6 % за рахунок зменшення кількості студентів з низьким рівнем на 4,2 % (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Порівняльні результати показників рівнів сформованості особистісного компоненту ПКМБХТ

Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий	29	14,6	26	12,9	32	16,2	40	21,8
Середній	92	46,5	106	52,5	97	49,1	121	59,9
Низький	77	38,9	70	34,6	69	34,7	41	18,3
Всього	198	100	202	100	198	100	202	100

Важливим чинником для розвитку високого рівня особистісного компонента є сформованість особистісних якостей респондентів. Студенти більш критично почали оцінювати власну поведінку в різних ситуаціях. На запитання «Чи легко ви можете розгубитись під час непередбаченої виробничої чи педагогічної ситуації?» 22,6 % опитуваних студентів ЕГ та 25,9 % КГ відповіли схвально. Після проведення пробних занять під час педагогічної практики студенти ЕГ швидше адаптувались у професійних ситуаціях (38,4 %), в той час, як студенти КГ не могли швидко знаходити рішення у нестандартних ситуаціях (26,8 %). На запитання «Чи вільно ви себе відчуваєте перед аудиторією?» близько половини студентів до вивчення фахових дисциплін та практичної підготовки відповіли позитивно (49,5 % студентів ЕГ та 46,2 % КГ), тоді як після цей показник знизився до 25,5 % в експериментальній та лише до 39,8 % у контрольній групі. Отже, за допомогою адекватної самооцінки студент само регулює свою поведінку розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця як складової особистісного компонента професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

У результаті використання особистісно орієнтованих технологій навчання під час проходження студентами технологічної практики в 5 семестрі та педагогічної практики в 6 семестрі спостережено позитивну динаміку у формуванні професійно значущих якостей. Попереднє адаптування навчального матеріалу фахових дисциплін з урахуванням рівня знань та отриманого досвіду студентів, освоєння студентами методів «Апелювання досвіду», «Інтелектуальна розминка», «Завдання масивом», використання комунікативних ігор «Дискусійна гра», «Робота в командах» та ін. розігрування педагогічних та виробничих ситуацій із використанням ділових ігор, моделювання виробничого процесу із застосуванням проблемного навчання сприяло усвідомленню студентами себе майбутнім фахівцем, розвитку креативності, ініціативності, комунікативних умінь, рефлексії. Зокрема, кількість студентів, що критично оцінюють свої професійно значущі якості, зросла на 17,6 % в експериментальній групі та на 10,8 % в контрольній. На запитання «Чи важливий для Вас самоаналіз педагогічних ситуацій, що виникли на занятті?» 56,9 % опитаних студентів ЕГ та лише 27,9 % КГ відповіли схвально. Якщо на формувальному етапі

педагогічного експерименту на запитання «Чи легко Вам наводити приклади у виробничих ситуаціях?» лише 17,8 % студентів ЕК та 21,5 % КГ відповіли схвально, то на формувальному етапі цей показник зріс до 35,7 % та 21,8 % відповідно. Збільшилась кількість респондентів, які розуміють важливість комунікаційних навичок у майбутній професійній діяльності. (на початку – 31,4 % КГ та 37,8 % ЕГ, після – 36,6 % та 45,8 % відповідно). Так, кількість студентів, які чітко можуть висловити власну думку, з легкістю оперують професійними термінами всього навчального матеріалу, а не лише визначеної теми, збільшилась на 5,9 % у контрольній групі та на 17,9 % в експериментальній. У результаті проведеного дослідження ми спостерігали позитивну динаміку і в оцінюванні власної конфліктності. Змогли чітко оцінити себе за цим показником на констатувальному етапі 51,7 % студентів КГ та 47,9 % ЕГ, та відповідно 53,9 % та 65,4 % – на формувальному.

Результати опитування студентів довели доцільність використання технологій особистісно орієнтованого навчання у формуванні професійно значущих якостей як складової особистісно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх бакалаврів у галузі харчових технологій.

Результати сформованості особистісного компонента професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій на формувальному етапі експерименту графічно представлено на рисунку 3.9.

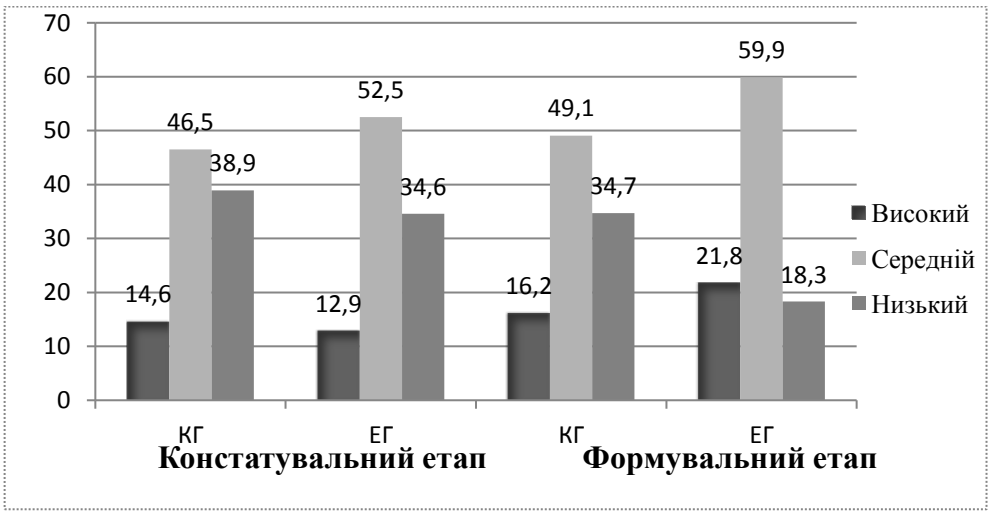


Рис. 3.9. Динаміка формування особистісного компоненту професійної компетентності МБХТ

Загальні результати формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій на формувальному етапі педагогічного експерименту відображено в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Порівняльні результати показників рівнів сформованості професійної компетентності МБХТ

Рівні	Констатувальний етап		Формувальний етап		Приріст	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	%	%	%	%	%
Високий	18,2	18,8	17,7	25,4	-0,5	6,6
Середній	44,9	49,0	48,1	58,4	3,2	9,4
Низький	36,9	32,2	34,2	16,2	-2,7	-16
Всього	100	100	100	100		

Дані таблиць свідчать, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту показники рівнів сформованості компонентів професійної компетентності студентів експериментальних та контрольних груп суттєво не відрізнялись, що підтверджено з допомогою критерію Пірсона. Переважали низький та середній рівні сформованості. Під дією експериментального чинника на формувальному етапі експерименту в більшості студентів експериментальної групи суттєво підвищився загальний рівень кожного з компонентів професійної компетентності. Переважна частина студентів досягла середнього та високого рівнів. У контрольній групі теж зафіксовано позитивні зрушення, але вони не настільки яскраво виражені (Рис. 3.10).

Контрольно-узагальнювальний етап (2019–2020 рр.) передбачав аналіз і систематизацію отриманих даних, уточнення основних положень та формулювання висновків за результатами дослідно-експериментальної роботи.

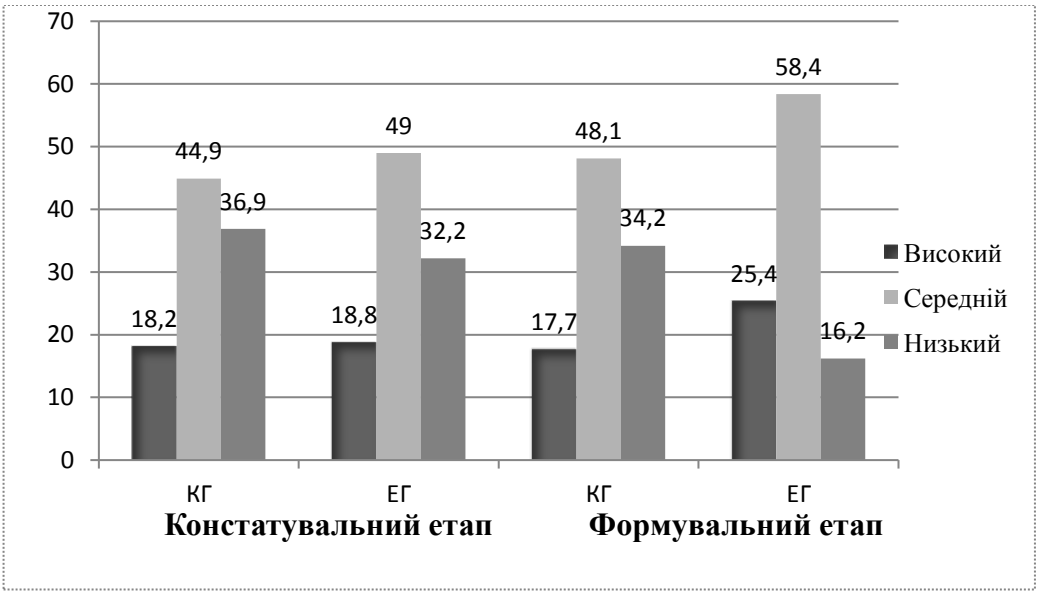


Рис. 3.10. Динаміка формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій

Для встановлення вихідного рівня сформованості професійно-практичного компонента професійної компетентності МБХТ взято середній бал успішності студентів КГ та ЕГ (Табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Таблиця узагальнених результатів рівня успішності майбутніх бакалаврів харчових технологій на етапі формувального експерименту

Контрольна група КГ 198 осіб			Експериментальна група ЕГ 202 особи		
Оцінка	**Кількість оцінок**	**Кількість оцінок %**	**Оцінка**	**Кількість оцінок**	**Кількість оцінок %**
«2»	2	2	«2»	–	–
«3»	91	49	«3»	79	51,5
«4»	84	35,4	«4»	94	37,1
«5»	21	13,6	«5»	29	10,4
Разом	198	100	Разом	202	100

Для визначення достовірності подібностей і відмінностей експериментальних даних про рівні сформованості професійної компетентності за порядковою шкалою ми вважаємо за доцільне використати критерій Пірсона χ^2, емпіричне значення якого $\chi^2_{емп}$ розраховують за формулою:

$$\chi^2_{емп} = N \times M \times \sum_{i=1}^{L} \frac{(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M})^2}{n_i + m_i} \quad , \qquad (3.3.1)$$

де:

N – загальна кількість студентів експериментальної групи (198 осіб);

M – загальна кількість студентів контрольної групи (202 особи);

n_i – кількість студентів експериментальної групи (ЕГ), які мають середні показники за критеріями високого *(n1*), середнього *(n2),* та низького *(n3)* рівнів;

m_i – кількість студентів контрольної групи (КГ), які мають середні оцінки за критеріями високого *(m1),* середнього *(m2)* та низького *(m3)* рівнів;

L – шкала оцінювання [140], *L = 3.*

Спочатку вирахуємо значення критерію χ^2, експериментальної та контрольної групи студентів на етапі формувального експерименту. Потім порівняємо отримані значення з емпіричними значеннями $\chi^2_{емп}$, до початку експерименту. Отримані результати занесемо в таблицю можливих результатів парних порівнянь експериментальної та контрольної групи.

1. Параметри контрольної групи на етапі формувального експерименту будуть:

$M = 198, m_1 = 2, m_2 = 91, m_3 = 84, m_4 = 21.$

Параметри експериментальної групи на етапі формувального експерименту будуть:

$N = 202, n_1 = 0, n_2 = 79, n_3 = 94, n_4 = 29.$

$\chi^2_{емп} = 202 \times 198 \times [(0/202 - 2/198)^2 / (0+2) + (79/202 - 91/198)^2 / (79+91) + (94/202 - 84/198)^2 / (94 + 84) + (29/202 - 21/198)^2 / (29+21)] = 39996 \times [(0 - 0{,}101)^2 / 2 + (0{,}391 - 0{,}459\ ^2 / 170 + (0{,}465 - 0{,}424)^2 / 178 + (0{,}143 - 0{,}106)^2 / 50] = 39996 \times [0{,}005 + 0{,}00002 + 0{,}00009 + 0{,}00003] = 39996 \times 0{,}00022 = 8{,}79$

Аналогічним способом вираховують всі можливі результати парних

порівнянь груп (експериментальна і контрольна групи до початку і після закінчення експерименту).

2. Параметри контрольної групи на етапі констатувального експерименту будуть:

$M = 198, m_1 = 4, m_2 = 97, m_3 = 70, m_4 = 27$

Параметри експериментальної групи на етапі констатувального експерименту будуть:

$N = 202, n_1 = 2, n_2 = 104, n_3 = 75, n_4 = 21$

$\chi^2_{емп} = 202 \times 198 \times [(2/202 – 4/198)^2 / (2+4) + (104/202 – 97/198)^2 / (104 + 97) + (75/202 – 70/198)^2 / (75+70) + (21/202 – 27/198)^2 / (21+27)] = 39996 \times [(0,009 – 0,02)^2 / 6 + (0,515 – 0,489)^2 / 201 + (0,371 – 0,354)^2 / 145 + (0,104 – 0,136)^2 / 48] = 39996 \times [0,00002 + 0,000003 + 0,000002 + 0,00002] = 39996 \times 0,00005 = 1,99$

3. Параметри контрольної групи на етапі констатувального експерименту будуть:

$M = 198, m_1 =4, m_2 = 97, m_3 = 70, m_4 = 27$

Параметри експериментальної групи на етапі формувального експерименту будуть:

$N = 202, n_1 = 0, n_2 = 79, n_3 = 94, n_4 = 29$

$\chi^2_{емп} = 202 \times 198 \times [(0/202 – 4/198)^2 / (0 + 4) + (79/202 – 97/198)^2 / (79+97) + (94/202 – 70/198)^2 / (94 + 70) + (29/202 – 27/198)^2 / (29 + 27)] = 39996 \times [(0 – 0,020)^2 / 4 + (0,391 – 0,489)^2 / 176 + (0,465 – 0,354)^2 / 134 + (0,144 – 0,136)^2 / 56] = 39996 \times [0,0001 + 0,00006 + 0,00008 + 0,000001] = 39996 \times 0,000241 = 11,99$

4. Параметри контрольної групи на етапі формувального експерименту будуть:

$M = 198, m_1 = 2, m_2 = 91, m_3 = 84, m_4 = 21$

Параметри експериментальної групи на етапі констатувального експерименту будуть:

$N = 202, n_1 = 2, n_2 = 104, n_3 = 75, n_4 = 21$

$\chi^2_{емп} = 202 \times 198 \times [(2/202 - 2/198)^2 / (2+2) + (104/202 - 91/198)^2 / (104 + 91) + (75/202 - 84/198)^2 / (75 + 84) + (21/202 - 21/198)^2 / (21 + 21)] = 39996 \times [(0,0099 - 0,1)^2 / 4 + (0,515 - 0,459)^2 / 195 + (0,371 - 0,424)^2 / 159 + (0,104 - 0,106)^2 / 42] = 39996 \times [0,00202 + 0,01610 + 0,0176 + 0,000001] = 39996 \times 0,000035 = 1,39$

5. Параметри експериментальної групи на етапі формувального експерименту будуть:

$N = 202, n_1 = 0, n_2 = 79, n_3 = 94, n_4 = 29$

Параметри експериментальної групи на етапі констатувального експерименту будуть:

$N = 202, n_1 = 2, n_2 = 104, n_3 = 75, n_4 = 21$

$\chi^2_{емп} = 202 \times 202 \times [(2/202 - 0/202)^2 / (2+0) + (104/202 - 79/202)^2 / (104+79) + (75/202 - 94/202)^2 / (75 + 94) + (21/202 - 29/202)^2 / (21 + 29)] = 39996 \times [(0,009 - 0)^2 / 2 + (0,515 - 0,391)^2 / 183 + (0,373 - 0,449)^2 / 145 + (0,1 - 0,14)^2 / 48] = 39996 \times [0,00004 + 0,0854 + 0,0385 + 0,032] = 39996 \times 0,00025 = 9,99$

6. Параметри контрольної групи на етапі формувального експерименту будуть: $M = 198, m_1 = 2, m_2 = 91, m_3 = 84, m_4 = 21$

Параметри контрольної групи на етапі констатувального експерименту будуть: $M = 198, m_1 = 4, m_2 = 97, m_3 = 70, m_4 = 27$

$\chi^2_{емп} = 198 \times 198 \times [(2/198 - 4/198)^2 / (2 + 4) + (91/198 - 97/198)^2 / (91+97) + (84/198 - 70/198)^2 / (84 + 70) + (21/198 - 27/198)^2 / (21 + 27)] = 39996 \times [(0,01 - 0,02)^2 / 6 + (0,459 - 0,489)^2 / 188 + (0,424 - 0,353)^2 / 154 + (0,106 - 0,136)^2 / 48] = 39996 \times [0,00002 + 0,0045 + 0,003 + 0,00002] = 39996 \times 0,00754 = 2,99$

Результати розрахунків зведено у таблицю 3.13.

При визначеній умові, що L = 4; L – 1 = 3, маємо $\chi^2_{0,05} = 7,82$ тобто $\chi^2_{емп} > \chi^2_{0,05}$ (8,79 > 7,82). Якщо $\chi^2_{емп} \leq \chi^2_{0,05}$, то закономірним є висновок, що характеристики порівнюваних вибірок збігаються з рівнем значимості 0,05; якщо $\chi^2_{емп} > \chi^2_{0,05}$ – то достовірність відмінностей характеристик вибірок, що порівнюються, складає 95 %.

Таблиця 3.14

Емпіричні значення критерію Пірсона $\chi^2_{емп}$ для перевірки достовірності узагальнених результатів рівня сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій

	КГ до початку експерименту	**ЕГ до початку експерименту**	**КГ після завершення експерименту**	**ЕГ після завершення експерименту**
КГ до початку експерименту	0	1,99	2,99	11,99
ЕГ до початку експерименту	1,99	0	1,39	9,99
КГ після завершення експерименту	2,99	1,39	0	8,79
ЕГ після завершення експерименту	11,99	9,99	8,79	0

Отже, результати експериментальної та контрольної груп на етапі констатувального експерименту збігаються, а на формувальному – відрізняються. Для встановлення загальних показників сформованості професійної компетентності студентів експериментальної та контрольної групи було сформульовано дві гіпотези H_0 і H_1. Гіпотеза H_0 передбачала, що різниця рівнів підготовленості студентів контрольної й експериментальної груп несуттєва. Відповідно до гіпотези H_1, різниця рівнів підготовленості студентів контрольної та експериментальної груп суттєва.

Якщо $t_{спост} < t_{кр}$, то нульова гіпотеза H_0 про випадковість між відхиленнями середніх значень двох незалежних вибірок приймається, а якщо $t_{спост} > t_{кр}$, нульова гіпотеза відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза H_a про нерівнозначність двох незалежних вибірок, тобто результати формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій для контрольних та експериментальних груп відрізняються суттєво, що спричинено дієвішою підготовкою студентів експериментальних груп, порівняно зі студентами контрольних груп у визначених педагогічних умовах.

Отже, ефект змін зумовлений саме запровадженням запропонованих

педагогічних умов та моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. Результати дослідно-експериментальної роботи загалом підтвердили позитивний вплив розробленої моделі та виокремлених педагогічних умов в організації навчально-виховного процесу закладів вищої педагогічної освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців спеціальності 015.21 Професійна освіта (Харчові технології).

Висновки до третього розділу

Згідно з четвертим завданням дослідження ми розробили та апробували модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, а також обґрунтували й експериментально перевірили педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін.

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами теоретично обґрунтовано модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. Орієнтуючись на проблему нашого дослідження, під моделлю ми розуміємо описову характеристику, яка містить мету, визначену суспільним замовленням, вимоги щодо знань, умінь, структури й результатів діяльності, особистісних якостей майбутніх фахівців, а також умови та методи її формування відповідно до вимог ринку та роботодавців.

Для проектування ефективної моделі професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій ми обґрунтували доцільність використання системного, компетентнісного, дослідницького, аксіологічного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів. Завдання методологічних підходів, які сприяють формуванню професійної компетентності, передбачають пошук шляхів модернізації навчального процесу підготовки майбутніх фахівців, вироблення способів зміни педагогічної реальності, які реалізовуватимуся в освітній практиці, а також перетворення розроблених в дидактиці законів і принципів на ефективні та оптимальні методи викладання

фахових дисциплін.

Кожна складова моделі є невід'ємною її частиною, які характеризують відповідні заходи, форми й методи навчання.

2. Для підтвердження ефективності запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін було проведено дослідно-експериментальну роботу, яка тривала впродовж 2016–2019 років та передбачала три етапи науково-педагогічного пошуку: констатувальний, формувальний, контрольно-узагальнювальний.

Констатувальний етап (2016–2017 рр.) мав на меті розроблення програми та методики дослідження; визначення показників, критеріїв та рівнів сформованості професійної компетентності; розроблення методики вимірювання та оброблення результатів експерименту; відбір контрольних та експериментальних груп; проведення констатувального зрізу. Було виявлено, що студенти експериментальної і контрольної груп мають низький рівень сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності. А отже, сформувати професійну компетентність майбутніх бакалаврів можна через стійку мотивацію та позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Аналіз рівнів сформованості професійно-практичного компонента професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій засвідчив, що кількість студентів КГ та ЕГ із низьким рівнем є майже однаковою у двох групах та складає 37,2 % і 33,5 %, із середнім рівнем сформованості 41,9 % і 45,2 % відповідно, із високим рівнем – 20,9 % і 21,3 % відповідно, що свідчить про недостатній рівень професійних знань та вмінь. Результати проведених досліджень стану сформованості особистісного компоненту засвідчили, що для більшості респондентів характерна сформованість професійно значущих та особистісних якостей на низькому та середньому рівнях, а отже, необхідною умовою формування цього компонента є застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання.

Формувальний етап (2018–2019 рр.) експериментальної роботи полягав в

апробації моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін, а також у реалізації виокремлених педагогічних умов у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій. Формувальний етап експерименту дав змогу порівняти результати навчання студентів контрольних та експериментальних груп. У результаті педагогічного експерименту студенти експериментальної групи показали вищий рівень сформованості професійної компетентності, ніж студенти контрольної групи.

Так, кількість студентів за кожним рівнем сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності змінилася так: кількість студентів в експериментальній групі з високим і середнім рівнем збільшилась відповідно на 8,9 % та 6,4 % за рахунок зменшення кількості студентів із низьким рівнем сформованості на 15,3 %, тоді як кількість студентів контрольної групи з високим і середнім рівнем сформованості не зазнала суттєвих змін.

Порівнявши рівні сформованості професійно-практичного компонента професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій констатуємо, що кількість студентів із високим та середнім рівнем сформованості на формувальному етапі експерименту в експериментальній групі зросла відповідно на 5,9 % та 10,3 %, тоді як кількість студентів контрольної групи з високим рівнем зменшилась на 2,2 % за рахунок збільшення кількості студентів із середнім рівнем, відповідно, на 2,5 % та зменшення кількості студентів із низьким рівнем на 0,3 % відповідно.

Порівнявши рівні сформованості особистісного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців стверджуємо, що кількість студентів із високим та середнім рівнями сформованості на формувальному етапі експерименту в експериментальній групі зросла відповідно на 4,9 % та 11,4 %, тоді як кількість студентів контрольної групи з високим та середнім рівнями збільшилась, відповідно, на 1,6 % та 2,6 % за рахунок зменшення кількості студентів з низьким рівнем на 4,2 %.

Контрольно-узагальнювальний етап (2019 р.) передбачав аналіз і

систематизацію отриманих даних, уточнення основних положень та формулювання висновків за результатами дослідно-експериментальної роботи.

Зіставлення даних, наведених у таблицях, свідчить, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту в контрольних та експериментальних групах показники рівнів сформованості компонентів професійної компетентності суттєво не відрізнялись. Переважали низький та середній рівні сформованості. Під дією експериментального чинника на формувальному етапі експерименту в більшості студентів експериментальної групи суттєво підвищився загальний рівень кожного з компонентів професійної компетентності. Переважна частина студентів досягла середнього та високого рівнів. У контрольній групі теж фіксувались позитивні зрушення, але вони не настільки яскраво виражені.

Отже, ефект змін зумовлений саме запровадженням педагогічних умов та моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. Результати дослідно-експериментальної роботи загалом підтвердили позитивний вплив розробленої моделі та виокремлених педагогічних умов в організації навчально-виховного процесу закладів вищої педагогічної освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців спеціальності 015.21 Професійна освіта (Харчові технології).

Зміст третього розділу відображено в таких публікаціях автора: [220; 225; 236; 237; 261; 262].

ВИСНОВКИ

Результати дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін спонукають до таких висновків:

1. Аналіз стану вивчення проблеми формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій засвідчив, що в педагогічній теорії і практиці схарактеризовано різні аспекти підготовки майбутніх фахівців, проте питання формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій не до кінця систематизоване та обґрунтоване. На основі термінологічного аналізу уточнено дефініції понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутніх бакалаврів харчових технологій».

Нами було встановлено, що підготовка майбутніх бакалаврів харчових технологій здійснюється в межах єдиного навчального процесу; її специфічність полягає в монолітності психолого-педагогічних та профільних циклів дисциплін. Ми з’ясували, що інженерно-педагогічна підготовка майбутніх бакалаврів харчових технологій, як сукупність знань, умінь та способів виконання певної діяльності, має ряд особливостей, а саме: якісну характеристику рівня оволодіння майбутнім фахівцем професійною діяльністю, усвідомлення майбутніми бакалаврами значимості знань властивостей перетворюваних предметів праці та оволодіння засобами виробництва, навичок виконання складних видів дій, діалектичний характер, що полягає в однаковій значущості та рівноцінності інженерного та педагогічного компонентів.

Здійснюючи детальний аналіз праць науковців, ми встановили, що термін «інженер-педагог» має більш широке значення і використовується як для означення, в загальному, фахівців професійно-технічної освіти, так і для здобувачів освітнього ступеню «магістр». Термін «бакалавр харчових технологій» стосується здобувачів освітнього ступеню «бакалавр». Термін «фахівець-технолог» нами використовувався для означення можливих посад,

які можуть займати випускники інженерно-педагогічних факультетів.

Під «професійною компетентністю майбутніх бакалаврів харчових технологій» ми розуміємо інтегративне утворення, що містить стійку мотивацію до здійснення професійної діяльності через систему сформованих компетентностей, особистісних та професійно важливих якостей, які спонукають до постійного самовдосконалення та усвідомлення відповідальності за результати своєї професійної діяльності. З огляду на аналіз наукових досліджень з визначеної проблеми щодо полікомпонентності професійної компетентності ми виокремили в її структурі: аксіологічний, професійно-практичний та особистісний компоненти. Аксіологічний компонент передбачає наявність у майбутніх бакалаврів харчових технологій сформованих потреб в активному саморозвитку, продуктивній реалізації творчого потенціалу в праці й просування до власних вершин досконалості у професійній діяльності. До показників професійно-практичного компоненту ми віднесли сформованість психолого-педагогічних, загально-професійних та спеціально-предметних знань, умінь та навичок виробничої діяльності; володіння методами, способами і досвідом самостійного розв’язання професійних завдань; уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності. В особистісному компоненті професійної компетентності ми пропонуємо відобразити професійно значущі та особистісні якості майбутніх фахівців.

2. Проаналізовано сучасний стан та проблеми підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій у закладах вищої педагогічної освіти. Виокремлено дисципліни, які ефективно впливають на формування професійної компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін відповідно до її структурних компонентів.

Для оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій виокремлено критерії, що відповідають компонентному складу професійної компетентності: мотиваційно-ціннісний (потреби, цілі та мотиви), когнітивно-діяльнісний (сформовані знання, уміння та навички), особистісно-рефлексивний (сформовані професійно

значущі та особистісні якості, рефлексія). Визначено й охарактеризовано рівні сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів: високий (продуктивно-творчий), середній (продуктивний), низький (репродуктивний).

3. Визначено педагогічні умови й доведено ефективність їх реалізації в навчально-виховному процесі закладів вищої педагогічної освіти. Їх вивчення та обґрунтування, на нашу думку, сприятиме виявленню особливостей освітнього процесу, та оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій. Такими умовами є: створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі задля вироблення у студентів ціннісного ставлення до опанування фаху фахівця-технолога у галузі харчових технологій; спрямування майбутніх бакалаврів харчових технологій на розширення професійно-практичного компонента професійної компетентності через використання інноваційних технологій навчання; розвиток особистісних та професійно значущих якостей, морально-етичне вдосконалення особистості фахівця, розвиток його рефлексії.

Комплексне впровадження виокремлених педагогічних умов дасть змогу сформувати професійну компетентність майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін.

На основі концептуальних ідей дослідження, використання наукових підходів, а також загально дидактичних та специфічних принципів навчання та у відповідності до структури професійної компетентності нами розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. Визначена модель – це інтегрована цілісна система формування стійкої мотивації до майбутньої професії, розвитку професійно важливих знань та вмінь, особистісних якостей майбутнього фахівця, що пропонує шляхи досягнення поставленої мети за допомогою інноваційних технологій навчання та реалізацію педагогічних умов.

Запропонована модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій має такі блоки: цільовий, організаційно-змістовий, рефлексивно-результативний.

4. Результати дослідно-експериментальної перевірки є підставою для твердження, що впровадження виокремлених педагогічних умов ефективно вплинуло на формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. За результатами формувального етапу педагогічного експерименту чисельність студентів експериментальної групи, які досягли продуктивно-творчого та продуктивного рівнів, збільшилась відповідно на 6,6 % та 9,4 %, тоді як у контрольній групі кількість студентів із продуктивно-творчим рівнем зросла лише на 0,5 %, а з продуктивним на 3,2 % відповідно. Результати педагогічного експерименту довели, що гіпотеза, запропонована на початку дослідження, підтвердилась, мети дослідження досягнуто, завдання виконано.

Теоретичні та практичні результати наукового дослідження можна використовувати під час підготовки бакалаврів харчових технологій у закладах вищої педагогічної освіти, що здійснюють підготовку фахівців відповідної спеціальності.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми й не претендує на повне її висвітлення. Подальшого обґрунтування потребують питання інтеграційних процесів формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій шляхом використання інноваційних технологій під час аудиторної та позааудиторної навчально-виховної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Личность как субъект деятельности. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. Москва: Perse, 2007. 167 с.
2. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярск, 1998. 310 с.
3. Андреев В. А. Педагогика творческого саморазвития / Инновационный курс: в 2 т. Казань: изд-во Казан. гос. ун-та, 1996. Т. 1. 552 с.
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод пособие. Москва: Высш. школа, 1980. 368 с.
5. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате / Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 20 с.
6. Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., Майорова Е. В. Диагностика профессионально важных качеств. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 192 с.
7. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика. 2-е изд. перераб. и доп. Москва: Профессиональное образование, 1999. 904 с.
8. Безрукова В. С. Педагогика профессионально-технического образования. Теоретические основы. Свердловск: Изд-во Сверд. инж.-пед. ин-та, 1989. 88 с.
9. Безрукова В. С. Педагогика. Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1993. 320 с.
10. Бєлікова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров’язбережувальної діяльності: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 45 с.
11. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*: кол. монографія. Київ: К.І.С, 2004. С. 45–50.

12. Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. Київ: Плеяда, 2005. 120 с.
13. Білий Л. Особливості розвитку вищої професійної освіти в Україні та сучасні тенденції в управлінні освітою. *Педагогічні науки. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2012. № 1. С. 47–51.
14. Білик В. В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія теорія, досвід, проблеми*: *зб. наук. пр*. 2010. Вип. 25. С. 219–225.
15. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / за ред. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук. Київ–Тернопіль, 2003. 329 с.
16. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика.* 2003. № 10. С. 61–67.
17. Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 26 с.
18. Бондарчук О. І. Основи психології та педагогіки: курс лекцій. Київ: МАУП, 1999. 168 с.
19. Бородієнко О. В. Забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання: аналіз зарубіжного досвіду. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. пр.* 2018. Вип. 16. С. 152–161.
20. Бородієнко О. В. Модель системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємства сфери зв’язку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2017. Вип. 2 (34). С. 29–40.
21. Борытко Н. М., Сластенин В. А., Колесникова И. А. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие. Москва: Академия, 2006. 288 с.

22. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2007. № 4. С. 40–50.
23. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 31–39.
24. Васильев И. Б. Методологические основы системно-компетентностного подхода в профобразовании. Алматы: АГТУ, 2008. 76 с.
25. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь: Перун, 2004. 1736 с.
26. Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т. В. Ковальова. Харків: Фоліо, 2005. 767 с.
27. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный поход. Москва: Высшая школа, 1991. 205 с.
28. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Кременя; автор. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. Київ: Освіта, 2004. 384 с.
29. Внукова О. М. Методологічні засади професійної освіти: навчальний посібник. Київ: КНУТД, 2015. 198 с.
30. Волкова Л. В. Ділова гра як педагогічний феномен. *Наукові записки*. 2000. Т. 36. Ч. 1. С. 27–33.
31. Волкова Н. П. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Академія, 2001. 576 с.
32. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1984. Т. 3. 328 с.
33. Галузевий стандарт вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень. Спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). URL: http://mon.gov.ua/storage/app/media/vischa-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-015-B.pdf (дата звернення: 20.11.2019).
34. Галузевий стандарт вищої освіти. URL: http://nads.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=663746cat_id=34595 (дата звернення: 20.11.2018).

35. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поетапного усвоения умственных действий. Москва: Изд-во МГУ, 1968. 135 с.
36. Гельфанова Д. Організаційно-педагогічні умови формування професійно-математичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).* 2010. № 2. С. 220–225.
37. Гельфанова Д. Д. Особливості фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Наук. зап. Тернопільського національного педагогічного університету. Сер.: педагогіка*. 2009. № 3. С. 131–135.
38. Герлянд Т. М. Сучасні аспекти формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал.* 2010. № 1–2. С. 37–43.
39. Гетманская И. А. Педагогические условия развития профессиональной компетентности инженерно-педагогических работников: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.04. Улан-Уде, 2006. 22 с.
40. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
41. Гончаренко Т. Л. Критерии, показатели и уровни готовности учителя физики к проектированию учебного процесса. *Вестник Алтайской государственной педагогической академии.* 2012. № 13. С. 33–40.
42. Горбатюк Р. М. До питання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/socgum/Pipo/200924-25/09grmset (дата звернення 12.04.2017).
43. Горбатюк Р. М., Кабак В. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп’ютерних технологій: монографія. Луцьк: Терен, 2015. 264 с.
44. Гриневич Л. Професійно-технічна світа – це частина національної безпеки країни. *Професійно-технічна світа.* 2016. № 2. С. 4–7.
45. Грітченко А. Г. Теорія і методика підготовки майбутнього вчителя

трудового навчання до формування в учнів системи знань сучасного аграрного виробництва: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 38 с.

46. Громов Є. В. Формування педагогічних знань і вмінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання комп'ютерних дисциплін: дис. … канд. пед. наук: 13.01.02. Харків, 2006. 248 с.
47. Гура С. О. Організаційно-педагогічне забезпечення адаптації першокурсників інженерно-педагогічному ВНЗ до навчання. *Придніпровський науковий вісник.* 1998. № 77(144). С. 56–64.
48. Гуревич Р. С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації:* матеріали методол. семінару (Київ, 3 квіт. 2014 р.). Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. С. 137–142.
49. Гуревич Р., Кадемія М. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? *Зб. наук.пр. Полтавського нац. ун-ту ім. В. Г. Короленка: Витоки педагогічної майстерності.* 2012. Вип. 10. С. 66–70.
50. Гурина Р. Как измерить профессиональную компетентность? *Высшее образование в России.* 2008. № 10. С. 82–89.
51. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределённость. *Стандарты и мониторинг.* 2002. № 4. С. 22–26.
52. Демура І. В. Професійна компетентність студентів вищих навчальних закладів економічного профілю як педагогічна проблема. *Науково-методичний журнал*. 2007. № 3. С. 80–88.
53. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин. Москва: РАУ, 1993. 23 с.
54. Добровольська О. В. Формування соціально-особистісних компетенцій бакалаврів напряму підготовки «Харчові технології та інженерія» інтеграцією аналітичної хімії та історії її розвитку. *Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти:* матеріали VIII Всеукр. наук.-метод. конф. (Харків, 23

вер. 2010 р.). Харків: ХДУХТ, 2010. С. 47–49.

55. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, затвердженого наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 29.12.2004. *Офіційний сайт Верховної ради України*. URL: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z1526-04 (дата звернення 20.10.2016).
56. Драгайцев О. І. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2008. Вип. 145. С. 25–28.
57. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти.* 2008. Вип. 57. С. 44–48.
58. Дрозіч І. А. Формування фахової компетентності майбутніх кухарів у професійно-технічних навчальних закладах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2018. 234 с.
59. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
60. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации. *Психологическая наука и образование.* 2002. № 2. С. 24–29.
61. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
62. Жукова Н. М. Совершенствование структуры содержания психолого-педагогической подготовки инженера-педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Москва, 1990. 224 с.
63. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2008. № 39. С. 52–56.
64. Загіка О. О. Оновлення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників в сучасних умовах. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 4(57).

С. 25–29.

65. Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава. Програма економічних реформ на 2010–2014 роки. *Комітет з економічних реформ при Президентові України*. URL: http://www.pravda.com.ua/files/0/9/programa_reform.pdf (дата звернення: 11.10.2016).
66. Зарочкіна Т. Взаємозв'язок компонентів навчального процесу підготовки студенів до професійної діяльності. *Сучасні проблеми професійної підготовки майбутнього фахівця: інноваційний досвід і перспективи:* матеріали III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 13–14 трав. 2010 р.). Переяслав-Хм.: ДВНЗ Переяслав-Хм. ДПУ ім. Г. Сковороди, 2010. С. 239–240.
67. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Самообразование как социологическая проблема. *Социологические исследования*. 1997. № 10. С. 78–87.
68. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. 120 с.
69. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
70. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Симанюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. Москва: Московский психолого-социальный ин-т, 2005. 216 с.
71. Зимина О. В., Кириллов А. И. Рекомендации по созданию электронного учебника: *AcademiaXXI*. URL: http://www.academiaxxi.ru/mcth papers/AO_recom_t.html (дата звернення: 18.02.2017).
72. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. *Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: тр. методол. семинара.* Москва: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 40 с.
73. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой

социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня.* 2008. № 5. С. 14–19.

74. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2000. С. 4–7.
75. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Педагогика.* 2006. № 9. С. 55–60.
76. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка.* 2008. Вип. 42. С. 106–110.
77. Ігнатюк О. А. Формування індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку майбутніх інженерів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету «Київський політехнічний інститут».* 2008. Вип. 20. С. 191–197.
78. Калініченко Т. В. Комунікативна складова інженерно-педагогічної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць.* 2005. № 9. С. 78–83.
79. Каньковський І. Система професійної підготовки майбутнього інженера-педагога автотранспортного профілю: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 44 с.
80. Каньковський І. Є. Інженерно-педагогічна діяльність та її складові. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць.* 2008. № 21. С. 58–63.
81. Каньковський І. Є. Філософські аспекти професійної підготовки інженера-педагога. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2013. Вип. 7. С. 204–215.
82. Кашкарьов Г. В. Концептуальні засади формування в майбутні учителів педагогічної компетентності щодо розвитку критичного мислення в учнів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного*

університету. Педагогічні науки. 2008. № 4. С. 75–80.

83. Квіт С. Середня та професійна освіта потребує змін. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки.* URL: http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini /2016/08/18/onlajn!-pedagogichna-konferencziya-shhodo-pidsumkiv-rozvitku/ (дата звернення: 18.08.2016).
84. Князев А.М., Немцова Е. В., Палецкая С. Н. Социальные компоненты личности как объект оценивания. *Проблемы качества образования*: материалы XV Всерос. науч.-метод. конф. Москва, 2004. Кн. 2. С. 66–77.
85. Коваленко О. Е. Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: монографія. Харків: УІПА, 2007. 162 с.
86. Коваленко О. Е. Інженерно-педагогічні кадри віршують усе. Або майже все… *Вища школа.* 2006. № 3. С. 15–25.
87. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Калініченко Т. В. Комунікативні процеси в педагогічній діяльності: навч. посібник для вищих навч. закладів інж.-пед. спеціальностей. Харків: Контраст, 2008. 112 с.
88. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* Харків, 2005. Вип. 10. С. 7–20.
89. Коваленко О. Е., Якубов Я. Ф. Підготовка інженерно-педагогічних кадрів на рівні сучасних вимог. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2003. № 5. С. 32–39.
90. Коджаспирова Г. М. Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей. Москва; Ростов н/Д.: МарТ, 2005. 448 с.
91. Кодинець М., Сторожук І. Кросворд як засіб перевірки знань студентів у ВНЗ І-ІІ рівня акредитації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2001. Вип. 39. 203 с.

92. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий підхід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: кол. монографія / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

93. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / за ред. В. Д. Шинкарука. Київ: ПТЗО, 2008. 73 с.

94. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти (проект). Харків: УІПА, 2004. 40 с.

95. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні. *Професійно-технічна освіта.* 2004. № 3. С. 5–7.

96. Костюк Д. А. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства у процесі вивчення спеціальних дисциплін: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 253 с.

97. Кравець С. Г. Формування ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 273 с.

98. Краткий психологический словарь / под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2 изд., расш., испр. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 512 с.

99. Кремень В. Професійній освіті потрібна цілісна, ефективна державна політика і сучасний науковий супровід. *Професійно-технічна світа.* 2016. № 2. С. 10–13.

100. Кремень В. Формування глобального конкуренто спроможного людського капіталу – найважливіше завдання професійної освіти. *Професійно-технічна освіта.* 2015. № 4. С. 3–6.

101. Криволапчук М. В. Зарубіжний досвід становлення та розвитку професійно-технічної освіти. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології.* 2014. Вип. 1. С. 101–104.

102. Критерії і показники якості навчальної діяльності / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

103. Крокошенко О. Застосування компетентнісного підходу під час викладання дисциплін технологічного циклу. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).* 2010. № 2. С. 161–166.

104. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 119 с.

105. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. Одесса, 1992. 112 с.

106. Курок В. Генезис сутності інженерно-педагогічної діяльності в науково-педагогічній літературі. *Педагогічні науки.* 2012. Вип. 19. С. 136–140 с.

107. Лазарєва Т. А., Рибакова О. О. Визначення підходів навчання майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. *Проблеми інженер-но-педагогічної освіти: зб. наук. пр.* 2016. Вип. 52–53. С. 294–301.

108. Лайн М., Спенсер М., Сайн М. Компетенции на работе. Москва: НІРРО, 2005. 384 с.

109. Лаптєва А. В. Еволюція розвитку системи підготовки кваліфікованих робітничих кадрів в Україні протягом ХХ століття. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Екон. науки.* 2012. Вип. 22. Ч. 1. С. 190–195.

110. Леднев В. С. Содержание образования. Москва: Высшая школа, 1989. 360 с.

111. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл; Академия, 2005. 352 с.

112. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів: СПОЛОМ, 2014. 76 с.

113. Лобур М. С. Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 2006. 24 с.

114. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов’янськ: СДПУ, 2010. 148 с.

115. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 16–21.

116. Локшина О. І. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. Київ: КМІУВ ім. Б. Грінченка, 2002. 52 с.

117. Лузан П., Сопівник І., Виговська С. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Київ: НАКіМ, 2012. 368 с.

118. Лук'яненко Г. І. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до формування культури харчування учнів 5-9 класів: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 26 с.

119. Луцька А. Проблеми фінансування закладів професійної освіти України. *Професійно-технічна освіта.* 2017. № 2. С. 4–7. с. 4

120. Ляска О. Професійно-педагогічна підготовка інженерів-педагогів в аграрному вузі. *Збірник наукових праць Камянець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна.* 2014. Вип. 20. С. 139–142.

121. Маленко А. Т. Воспитание инженера-педагога: учебно-метод. пособие для вузов. Москва: Высш. шк., 1986. 120 с.

122. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 308 с.

123. Марковська О. Концептуальні підходи до професійно-практичної підготовки інженерів-педагогів машинобудівного профілю. *Міжвузівський збірник «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво».* 2011. Вип. 5. С. 167–170.

124. Маслов Ю. С. Введение в языкознание: учебник для филологических специальностей вузов. Москва: Высшая школа, 1997. 272 с.

125. Маслоу А. На подступах к психологи бытия. Москва: Рефл-бук, 1997. 138 с.

126. Міністерство освіти про підсумки попередніх результатів у сфері професійної освіти. *Міністерство освіти і науки: офіційний сайт*. URL: http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/08/18/onlajn!-pedagogichna-

konferencziya-shhodo-pidsumkiv-rozvitku/. (дата звернення: 11.09.2016).

127. Монахова М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований. *Школьные технологии*. 2001. № 5. С. 5–7.

128. Моніторинг стану професійно-технічної освіти та альтернативні пропозиції щодо її модернізації. *Центр моніторингу освіти.* URL: http://centromonitor.com.ua/ (дата звернення: 02.08.2017).

129. Муковіз О. П. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2016. 393 с.

130. Муратова Е. И., Федоров И. В. Методология и технология оценки готовности выпускников технических вузов к инновационной деятельности. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2009. № 24/25. С. 269–281.

131. Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010. *Класифікатор професій ДК 003:2010*. URL: https://www.dk003.com/ (дата звернення 22.06.2017).

132. Недосєкова Н. С. Аналіз досліджень та публікацій з проблеми формування творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2010. Ч. ІІІ. № 22 (209). С. 289–296.

133. Недосєкова Н. С. Критерії та рівні сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю в процесі виробничої практики. *Вісник Черкаського університету. Серія Пед. науки*. 2013. Вип. 26 (279). С. 69–75.

134. Нероба Є. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 24 с.

135. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2001. Вип. 1. С. 9–22.

136. Ничкало Н. Г. Сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної

освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* 2000. С. 78–86.

137. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія. Київ: Пед. думка, 2008. 200 с.
138. Новейший энциклопедический словарь. Москва: «Изд-во АСТ», 2004. 1424 с.
139. Новий тлумачний словник української мови: у трьох томах / укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ: Вид-во «АКОНІТ», 2006. Том 1, А–К. 926 с.
140. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва: МЗ–Пресс, 2004. 67 с.
141. Новікова Н. М. Професійні стандарти підготовки : зміст, світовий досвід та українські реалії. *Економіка. Проблеми економічного становлення.* 2013. № 4. С. 46–51.
142. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 2002. 272 с.
143. Овчарук О. В. Ключові компетентності: Європейське бачення. *Управління освітою.* 2003. № 3. С. 6–9.
144. Олексюк М. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення народних художніх ремесел: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Дрогобич, 2015. 267 с.
145. Онопченко С. В. Форми й методи інженерно-педагогічної освіти в Україні в другій половині XX століття (50–90-і рр. XX ст.). *Педагогічні науки. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2010. № 17(204). Ч. 1. С. 136–141.
146. Організація та методика ігрової діяльності: метод. вказівки до вивчення курсу / укладач Л. Г. Тимошевська. Харків, 1998. 24 с.
147. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: монографія / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця: ФОП Рогальська І. О., 2011.

348 с.

148. Освітня програма. Професійна освіта (Харчові технології). Освітній ступінь: бакалавр за спеціальністю 015 Професійна освіта (Харчові технології) / Затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 2 від 30.01.2016 р.). Умань, 2016. 6 с.
149. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра (в частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін). Галузь знань: 015 Професійна освіта (Харчові технології) / Затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 2 від 30.01.2016 р.). Умань, 2016. 6 с.
150. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования. Оценка качества профессионального образования: проект ДЕЛФИ / под ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта. Москва, 2001. С. 42–46.
151. Основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні: Указ Президента України. *Відомості Верховної Ради України*. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10. (дата звернення 12.05.2018).
152. Паламарчук Л. С. Словник української мови. Київ: Укр. енцикл., 2004. 612 с.
153. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: монографія. Луганськ: Вид-во «ДЗЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 280 с.
154. Паюнова А. В. Особливості формування професійних якостей при підготовці інженерів-педагогів економічного профілю. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2015. № 48–49. С. 127–129.
155. Педагогічні технології: наука – практиці / за ред. С. О.Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2002. 280 с.
156. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий*

урок: розробки, технології, досвід. 2009. № 2. С. 55–60.

157. Пєхота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Іліон, 2007. 272 с.
158. Пільова С. Г. Визначення сутності понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній педагогіці. *Личность в образовательном пространстве: сб. науч. статей*. 2010. Ч. 1. С. 141–143.
159. Пометун О. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа.* 2005. № 1. С. 65–69.
160. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики:* кол. монографія. Київ: К.І.С., 2004. С. 16–26.
161. Поплавська М. В. Теоретична модель формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку. *Збірник наукових праць «Проблеми інженерно-педагогічної освіти».* 2013. № 40–41. С. 298–305.
162. Про вищу освіту: Закон України № 1556-XVII від 01.07.2014.
163. Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 рр: Постанова від 13.04.2011 № 495 / Кабінет Міністрів України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/495-2011-%D0%BF. (дата звернення: 14.03.2016).
164. Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів. Постанова від 31 травня 2017 р. № 373 / Верховна рада України. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-п (дата звернення: 18.09.2017).
165. Про Національну доктрину розвитку освіти: указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: https://zakon4.rada.gov.ua/iaws/shaw/347/2002 (дата звернення: 08.04.2016).
166. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html (дата звернення

17.12.2016).

167. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017. URL: http://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 18.01.2016).

168. Про професійно-технічну освіту: Закон України № 103/95–ВР від 10.02.1998 р. *Вісник профтехосвіти*. 1998. № 3. С. 1–32.

169. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року. *Офіційний сайт Верховної ради України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80 (дата звернення: 28.09.2019).

170. Про фахову передвищу освіту: Закон України № 30 від 26.09.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19. (дата звернення 28.09.2019).

171. Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: науково-метод. посіб. / за ред. С. Ж. Левцової. Київ: Департамент, 2008. 520 с.

172. Прокофьева А. Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов в современной информационной образовательной среде вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2008. 24 с.

173. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.

174. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

175. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.

176. Разумовська Н. Р. Специфіка професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 29. С. 335–340.

177. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб: Питер, 2002. 432 с.

178. Реформа освіти: інтерв'ю Ганни Новосад. *Освіта України*. URL: https://osvita.ua/school/65625/ (дата звернення: 23.09.2019).

179. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации». *Психологическая лаборатория:* веб-сайт. URL: http://psylab.info (дата звернення: 24.05.2018).

180. Романчук Н. О. Модель особистості майбутнього інженера-педагога. *Вісник аграрної науки Причорномор'я*. 2006. Вип. 4. С. 303–307.

181. Ромащенко І. В. Методологічні аспекти впровадження сучасних підходів до навчання та формування професійних компетентностей майбутніх маркетологів. *Молодь і ринок*. 2009. № 12. С. 15–22.

182. Рупрехт Р. Инженерно-педагогические компетенции. *Вісник Московського автомобильно-дорожного інституту*. URL: http://www.madi.ru/igip_journal/34/9.html (дата звернення: 15.11.2019).

183. Сазонова З., Соколова Л. Инженерная педагогика: от теории к практике. *Высшее образование в России*. 2008. № 10. С. 62–70.

184. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

185. Семиченко А. В. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник. Київ: Вища шк., 2004. 335 с.

186. Сисоєва С. Освітологічний контекст освітніх реформ. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів: монографія / за ред. В. Кременя. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с.

187. Сисоєва С. О. Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: метод проектів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Вип. 1. С. 73–80.

188. Сичевська Н. С. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-технологів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 274 с.

189. Сікора Я. Б. Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Наука в информационном пространстве*: матеріали

IV Междунар. науч.-практ. Интернет-конф. (15–16 окт. 2008 г.). URL: http://www.confcontact.com/2008oktInet_tezi/pe_sikora.htm (дата звернення: 22.12.2016).

190. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология: монография. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. 439 с.
191. Скібіна О. В. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 1 (48). С. 150–157.
192. Сластенин В. А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / под ред. В.А.Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
193. Словник іншомовних слів: 10 000 слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наук. думка, 2000. 680 с.
194. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра: УНВЦ «Рідна мова», 2000. 1017 с.
195. Словник української мови: в 11 томах. Київ: Наукова думка, 1972. Т. 3. 624 с.
196. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
197. Співаковський О. Передвища освіта має правовий статус. *Освіта України*. URL: https://osvita.ua/blogs/64775/ (дата звернення: 6.06.2019).
198. Співаковський О. Професійна освіта потребує модернізації. *Професійно-технічна світа.* 2016. № 2. С. 7–10.
199. Стандарт вищої освіти України. Проект. *Міністерство освіти і науки України*. URL: mon.gov.ua/.../015.21-profesijna-osvita-xarchovi-texnologiyi-bakalavr. (дата звернення: 30.06.2017).
200. Статистика: підручник / за ред. С. С. Герасименка. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: КНЕУ, 2000. 467 с.
201. Створення інтерактивних завдань. *Quizlet*. URL: https://quizlet.com/283808610/flash-cards/) (дата звернення: 11.11.2019).
202. Створення інтерактивних тестів. *Create.kahoot*. URL: https://create.kahoot.it/

?_ga=2.228515613.1658845226.1573711129-1346656551.1537274674 (дата звернення: 11.11.2019).

203. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020». *Відомості Верховної Ради України*. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10 (дата звернення: 12.07.2017).

204. Сулима Т. С. Формування професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання будівельного профілю: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 235 с.

205. Сучасний тлумачний словник української мови: 50 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: Школа, 2006. 832 с.

206. Тархан Л. Компетентнісний підхід до створення професійно-педагогічних програм підготовки інженерів-педагогів. *Збірник наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки).* 2010. № 2. С. 152–157.

207. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические основы и модель. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр.* 2007. Вип. 17. С. 193–201.

208. Тархан Л. З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 40 с.

209. Татур Ю. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: *Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.

210. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня.* 2004. № 3. С. 20–26.

211. Теорія і методика професійної освіти: навч. посібник / за ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2012. 390 с.

212. Тімець О. В. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки: монографія. Умань: Видавець

«Сочінський», 2010. 339 с.

213. Ткачук С. І. Педагогічні аспекти підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчових технологій у педагогічних навчальних закладах. *Наукові записки. Серія: педагогіка.* 2016. № 2. С. 181–186.
214. Туринський процес 2016. Україна. Регіональний рівень. Резюме регіональних звітів / Міністерство освіти і науки України, Європейський Фонд Освіти. Київ: «Вік принт». 2016. 32 с.
215. Українська культура: лекції / за ред. Д. Антоновича. Київ, 1993. 219 с.
216. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 3. Москва: Педагогика, 1988. 543 с.
217. Филимонова И. А. Ключевые компоненты профессиональной компетентности будущих специалистов-технологов пищевой отрасли. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука».* Київ, 2017. № 1(23). С. 57–61.
218. Филимонова И. А., Ткачук С. И. Формирование профессиональной компетентности специалистов-технологов пищевой отрасли в условиях модернизации современного профессионального образования в Украине. *Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта: сборник материалов международной научно-практической конференции* / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. С. 474–480.
219. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. Москва: ИНФРА-М, 2002. 576 с.
220. Філімонова І. А. Аналіз стану сформованості аксіологічного компоненту професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конфр. (Київ, 1 бер. 2019 р.). Київ, 2019. С. 94–98.
221. Філімонова І. А. Виробниче навчання [Електронний ресурс]: навч.-мет. посібник для самостійної роботи студентів. Умань, 2017. 31 Mb.

222. Філімонова І. А. Виробниче навчання: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2016. 261 с.

223. Філімонова І. А. Інноваційні технології як обов'язкова умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. *Інженерна освіта у сфері харчової і готельної індустрії: виклики сьогодення:* матеріали Міжн. науково-метод. конф. (Харків, 23–24 трав. 2019 р.). Харків: ХДУХТ, 2019. С. 249–251.

224. Філімонова І. А. Ключові компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів харчової галузі. *Молодий учений.* Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 114–117.

225. Філімонова І. А. Концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / за ред. М. Т. Мартинюка. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип. 1. С. 375–383.

226. Філімонова І. А. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* Вип. 12. Частина 2. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 219–226.

227. Філімонова І. А. Мотиваційно-ціннісне середовище як педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2018. Вип. 21. С. 177–181.

228. Філімонова І. А. Особливості інженерно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць.* 2017.

Вип. 51. С. 90–94.

229. Філімонова І. А. Особливості підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій до професійної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах. *Молодий вчений:* зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10–11 бер. 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 79–84.
230. Філімонова І. А. Педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій на засадах компетентнісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Частина 2.* 2018. Вип. 60. С. 196–199.
231. Філімонова І. А. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. 2016. Вип. 47. С. 284–287.
232. Філімонова І. А. Стан професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у вищих педагогічних навчальних закладах. *Психологія та педагогіка:* зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 15–16 вер. 2017 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 63–67.
233. Філімонова І. А. Структура професійної компетентності у підготовці майбутніх фахівців у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету.* 2017. С. 140–146.
234. Філімонова І. А., Гвоздецька Ю. В. Збірник технологічних карток «Перші страви»: навч.-мет. посібник для самостійної роботи студентів. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2019. 58 с.
235. Філімонова І. А., Гвоздецька Ю. В. Збірник технологічних карток «Приготування страв з овочів. Холодні закуски та салати»: навч.-мет. посібник для самостійної роботи студентів. Умань: Видавничо-

поліграфічний центр «Візаві», 2018. 69 с.

236. Філімонова І. А., Ткачук С. І. Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16–17 лист. 2019 р.). Київ, 2019. С. 94–98.
237. Філімонова І. А., Ткачук С. І. Методологічні підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової галузі у вищих педагогічних навчальних закладах. Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти: монографія / за ред. Я. Ґжесяк, І. Зимомрі, В. Ільницького. Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг: Посвіт, 2019. С. 175–185.
238. Філімонова І. А., Ткачук С. І. Практична реалізація інноваційних технологій під час проведення практичних робіт з фахової дисципліни «Фізіологія харчування». *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи:* матеріали Міжнар. наук.-практ.конф. (Хмельницький, 5–6 лист. 2019 р.). Хмельницький, 2019. С. 94–98.
239. Хоменко В. Г. Теоретичні та методичні засади розроблення дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю: дис. … док. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2015. 686 с.
240. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование.* 2003. № 2. С. 58–61.
241. Цідило І. М. Теорія і методика підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування інтелектуальних технологій у професійній діяльності: дис. … док. пед.. наук: 13.00.04., 13.00.10. Тернопіль, 2015. 528 с. с. 39
242. Цырельчук М., Федосенко В. Обоснование профессиональной модели инженера-педагога. *Педагог професійної школи: зб. наук. праць.* Київ: Науковий світ, 2003. Вип. 5. С. 253–262.
243. Чайка В. М. Основи дидактики*:* навчальний посібник. Київ: Академвидав,

2011. 238 с.

244. Чаплак М. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів. *Российская наука*. URL: http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm (дата звернення: 17.06.2017).

245. Шевчук Л. Критерії визначення рівнів професійної компетентності викладачів професійної школи. *Педагог професійної школи: зб. наук. пр.* 2002. Вип. VI. С. 40–44.

246. Юртаєва О. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 366 с.

247. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2007. Т. 71. С. 3–8.

248. Ягупов В., Півень Н. Компетентнісний підхід до формування змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів технічного профілю (на прикладі спеціальності «Інженерне матеріалознавство»). *Наук. записки Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка.* Сер.: Педагогіка. 2009. Спецвипуск № 3. С. 283–287.

249. Як модернізувати професійно-технічну освіту України. *Центр моніторингу якості освіти.* URL: http://centromonitor.com.ua/ (дата звернення: 20.10.2016).

250. Яковенко О. І. Практична підготовка у вищих навчальних закладах Німеччини: особливості дуальної системи. *Порівняльна професійна педагогіка: наук. журн.* 2012. № 2(4). С. 76–81.

251. Якою має стати профосвіта в Україні. *Міністерство освіти і науки України*. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/yakoyu-maye-stati-profosvita-v-ukrayini-uryad-uhvaliv-zakonoproyekt-pro-profesijnu-profesijno-tehnichnu-osvitu (дата звернення: 3.11.2019).

252. Яровой В. И. Формирование педагогических учений у будущих инженеров-педагогов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Киев, 1988. 249 с.

253. Яцура Н. Г. Становление профессионально-педагогической компетентности преподавателя технического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2006. 22 с.

254. Brezinka W., Heraus E. Philosophie der Erziehung. *Metatheorienach Wolfgang Eine arbeitun ganhandseiner Werke «Vonder Pädagogik zur Erziehung swissenschaft»*. URL: http://www.grin.com/de/e-book/215634/philosophie-der-erziehung-metatheorie-nach-wolfgang-brezinka (дата звернення: 21.11.2016).

255. Britell G. K. Competency and Excellence: The Searchforan Egalitarian Standart. The Demand for a Universal Guarantee. *Minimum Competency Achivement Testing* / Jaeger R. M. and Tittle C. K. (ads.). Berkeley, 2008. P. 25–26.

256. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifcations. Educationand Training 2010. *An official website of the European Union.* URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (дата звернення: 14.03.2018).

257. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process. Summary and Country Reports. OECD. University of Neuchatel, 2001. 279 p.

258. European Association for the Education of Adults (EAEA): Європейська асоціація освіти дорослих. URL: http://www.eaea.org (дата звернення: 10.02.2017).

259. European Forum of Technical and Vocational Education and Training (EFVET): Європейський форум технічної й професійної освіти. URL: http://www.efvet.org (дата звернення: 14.02.2017).

260. Filimonova I. A. Using of innovative technologies in the process of professional competencies' forming of the future food technologies bachelors. *Хуманитарни Балкански изследвания.* 2017. № 1. P. 5–9.

261. Filimonova I. A., Gvozdetska Yu. V. Pedagogical conditions for formation of professional competence of future factors in the field of food technologies in professional preparation. *The scientific method.* 2018. Vol. 1, № 15. P. 37–42.

262. Filimonova I. A., Tkachyk S. I. Justification of the model for forming the professional competence of the future bachelors of food technologies in the

higher educational institutions. Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine: monograph. 2018. P. 464–481.

263. Hager P. Conceptions of Competence. *Philosophy of Education*. 1993. P. 17–19.
264. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Council for Cultural Cooperation (CdCC) a Secondary Education for Europe.* 1997. P. 11.
265. Lazarieva T., Blahiy O. Training of future engineer-technologists of Food Industry to the Creative Professional Activity. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland: Collective monograph.* 2018. Vol. 1. P. 204–225.
266. Osborn A. F. Applied imagination: principles and procedures of creative thinking. *N.Y.*, 1953. 366 p.
267. Smith M. K. Competence and Competency. The Encyclopedia of Informal Education *Infed*. URL: http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm (дата звернення: 07.10.2016).
268. Yashchuk S., Gvozdetska Yu. Practical training of an engineer-teacher in the field of food production in a higher educational institution. *Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine:* monograph / edited by authors. 2nd ed. Riga: “Baltija Publishing”, 2018. P. 464–481.

ДОДАТКИ

Додаток А

Категоріальний аналіз поняття «компетентність»

Таблиця 1

Джерело	Тлумачення поняття
Оскарссон Б. [150]	Компетентність – поглиблене знання, стан адекватного виконання завдання, здатність до діяльності
Равен Дж. [175]	Компетентність – явище, що складається з великої кількості компонентів,багато з яких є відносно незалежними один від одного, деякі стосуються когнітивної сфери, а інші – емоційної
Hutmacher W. [264]	Поняття компетентність варто вживати із такими поняттями як уміння, компетентність, здатність, майстерність
Зимняя И. [72]	Компетентність – феномен, що охоплює знання, інтелектуально й особистісно обумовлену єдність теоретичної й практичної готовності до діяльності
Хуторской А. [240]	Компетентність – це володіння відповідною компетенцією, сукупність особистісних якостей особистості, обумовлених досвідом її діяльності в певній соціально й індивідуально-значущій сфері; це загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, набутих завдяки навчанню
Болотов В. [16]	Компетентність є способом існування знань, умінь, освіченості, який сприяє особистісній самореалізації, знаходженню людиною свого місця у світі
Пометун О. [159]	Компетентність – спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, які людина набуває у процесі навчання
Ничкало Н. [135]	Компетентність – сформована особистісна якість і мінімальний досвід щодо діяльності в певній сфері
Бібік Н. [12]	Компетентність – особистісне утворення, а не наперед задана соціальна норма освітньої підготовки, яка є результатом набуття компетенцій
Маркова А. [122]	Компетентність пов’язана зі зрілістю особистості та набуттям нею такого стану, що дозволяє продуктивно виконувати трудові функції і досягати суттєвих результатів
Зязюн І. [74]	Компетентність – здатність вирішувати професійні завдання певного класу, що потребує реальних знань, умінь, навичок, досвіду; виявляється у практиці професійної діяльності і відображає готовність і здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими у суспільстві нормативами і стандартами
Абульханова А. [1]	Компетентність – професійна готовність та здатність суб’єкту праці до виконання задач і обов’язків щоденної діяльності

Продовження додатку А

Зеєр Е. [70]	Компетентність – наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки
Брюханова Н. [22]	Компетентність фахівця – це властивість професіонала, яка вказує на його спроможність доцільно та ефективно діяти за реальних обставин, тобто реалізовувати компетенції –конкретні групи досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямків чи етапів здійснення професійної діяльності
Пільова С. [158]	Компетентність – особистісна інтегрована характеристика професійного й особистісного розвитку людини, що характеризується наявністю достатніх знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду, для ефективного, кваліфікованого й успішного здійснення професійної діяльності
Бондаренко О. [17]	Компетентність – це здатність здійснювати діяльність відповідно до кваліфікаційних характеристик, здатність виконувати особливі види діяльності
Закон України «Про освіту» [167]	Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти
Кузьмина Н. [104]	Компетентність є синонімом професіоналізму або ж є одним з його компонентів
Сміт М. [267]	Компетентність – інтелектуальна, особистісна і соціально-професійна особливість людини, її особисті якості, що базуються на його знаннях
Татур Ю. [210]	Компетентність фахівця – це застосовані ним на практиці знання та вміння, а також готовність до реалізації свого потенціалу для успішної творчої діяльності в професійній і соціальній сфері, через усвідомлення її соціальної значущості, особисту відповідальність за результати цієї діяльності та необхідність її постійного удосконалення
Селевко Г. [184]	Компетентність – освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, у реальному володінні ним методами та засобами діяльності, у можливостях виконати поставлені завдання
Гуревич Р. [49]	Компетентність є комплексною характеристикою здатності кваліфіковано обговорювати і вирішувати питання сфери власної професійної діяльності, володіти професійними знаннями, вміннями та навичками, розв’язувати різні проблемні ситуації
Заблоцька О. [63]	Компетентність – це особистісно-діяльнісна інтегрована категорія, формування якої починається під час навчання, в результаті поєднання початкового досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей і можливості їх застосування в процесі продуктивної діяльності в певній сфері
Драч І. [57]	Компетентність – це знання, вміння, навички та досвід, які формують професійні властивості фахівця на достатньому рівні для якісного виконання ним професійних функцій

Додаток Б

Полікомпонентне структурування професійної компетентності інженерів-педагогів

Таблиця 1

№	Структурні компоненти (компетенції)	Джерела													Частота
		Р. Рупрехт	**О.Коваленко**	**В.Білик**	**Л. Тархан**	**І.Васильєв**	**О. Марковська**	**Н. Кузьміна**	**Т. Ісаєва**	**І. Гетманська**	**Н.Брюханова**	**А. Маркова**	**В. Радкевич**	**А.Грітченко**	
1	спеціально-предметна			+	+	+		+	+	+		+	+		**8**
2	педагогічна	+			+	+									3
3	соціальна	+			+			+	+			+	+		**6**
4	психологічна	+			+			+							3
5	нормативно-етична	+													1
6	професійно-дидактична	+			+										2
7	комунікативна		+		+	+	+		+	+	+				**7**
8	контролююча	+				+									2
9	організаційна (менеджерська)	+	+						+		+				4
10	самоеволюційна	+					+					+	+		4
11	методична		+		+	+		+	+		+				**6**
12	проектувальна		+								+				2
13	технічна	+													1
14	творча (креативна)		+								+				2
15	науково-дослідницька		+												1
16	нормативно-правова					+					+				2
17	загально-культурна				+									+	2
18	біографічна					+									1
19	технологічна				+					+	+		+		4
20	рефлексивна	+								+			+		3
21	загально-професійна			+										+	2
22	ключові			+											1
23	акмеологічна					+	+		+						3
24	прогностико-цільова					+									1
25	психо-фізіологічна					+									1
26	аутопсихологічна					+		+							2
27	навчально-пізнавальна						+							+	2
28	інформаційна						+								1
29	особистісна											+	+		2

Додаток В

Перелік назв спеціальностей та кваліфікацій, що присвоюються майбутнім бакалаврам у закладах вищої педагогічної освіти у 2017–18 н.р.

Таблиця 1

№	ВУЗ	Спеціальність, кваліфікація
1	Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків)	**Спеціальність 015.21** Професійна освіта. (Харчові технології) **Спеціалізація**: Харчові технології **Кваліфікація**: фахівець в галузі харчових технологій, викладач практичного навчання в галузі харчових технологій **Можлива професійна діяльність випускника:** • Інженер-технолог підприємств харчової промисловості; • Технолог підприємств ресторанного господарства; • Керівник підприємств харчової промисловості; • Завідувач виробництвом підприємств ресторанного господарства; • Керівник підприємств ресторанного господарства; • Викладач спеціальних дисциплін в освітніх установах різного рівня; • Дослідник в харчовій галузі.
2	Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка	**Спеціальність 015.21** Професійна освіта. (Харчові технології) **Кваліфікація**: викладач практичного навчання в галузі харчових технологій
3	ДЗВО Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут УІПА	**Спеціальність 015.21** Професійна освіта. (Харчові технології) **Кваліфікація:** бакалавр професійної освіти, молодший інженер-педагог практичного навчання з харчових технологій Можливе працевлаштування: молодший інженер-технолог, конструктор підприємств громадського харчування, ресторанного господарства харчової промисловості; викладач системи професійної і позашкільної освіти.
4	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	**Спеціальність** 015 Професійна освіта (Харчові технології). **Спеціалізація:** Технологія харчування **Професійна робота**, яку здатний виконувати бакалавр. **Основна:** педагог професійного навчання, вихователь професійно-технічного навчального закладу, майстер виробничого навчання, технолог-наставник

Продовження додатку В

		Додаткова: технік-технолог з технології харчування; завідувач виробництва в закладах харчування, шеф-кухар, адміністратор залу (в закладах харчування).
5	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	**Спеціальність** 015 Професійна освіта (Харчові технології). **Кваліфікація**: • працівник сфери харчового виробництва (інженер-технолог харчової промисловості); • працівник сфери обслуговування населення (заклади громадського харчування: кафе, бари, ресторани, їдальні); • викладач спецдисциплін за даною галуззю у навчальних закладах I–II рівнів акредитації (училища, коледжі, ліцеї).

Додаток Д

Порівняльна характеристика назв фахових дисциплін у ЗВО, що здійснюють підготовку фахівців спеціальності 015.21 Професійна освіта (Харчові технології) у 2017–2018 н.р.

Таблиця 1

Назва вузу	Українська інженерно-педагогічна академія	Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова	Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	Цикли підготовки
Назва дисципліни, кількість кредитів	«Теорія і методика виховної роботи» (4 кредити)	–	«Теорія і методика виховної роботи» (3 кредити)	«Теорія і методика виховної роботи» (3 кредити)	Психолого-педагогічна підготовка
	«Вступ до фаху та виробниче навчання» (6 кредитів)	«Професійна педагогіка» (9 кредитів)	«Вступ до фаху» (6 кредитів)	«Вступ до спеціальності» (3 кредити)	Психолого-педагогічна підготовка
		«Виробниче навчання» (15 кредитів)	«Професійна підготовка» (6 кредитів)	«Виробниче навчання» (8 кредитів)	Науково-предметна підготовка
	«Фізіологія харчування» (3 кредити)	–	«Біохімія та фізіологія харчування» (5 кредитів)	«Фізіологія харчування» (5 кредитів)	Науково-предметна підготовка
	«МПН: дидактичне проектування» (4 кредити)	«Методика професійного навчання» (9 кредитів)	«Методика професійного навчання» (9 кредитів)	«МПН: дидактичне проектування» (6 кредитів)	Психолого-педагогічна підготовка
	«МПН: основні технології навчання» (3 кредити)	«Методика професійного навчання» (9 кредитів)	«Методика професійного навчання» (9 кредитів)	«МПН: основні технології навчання» (9 кредитів)	Психолого-педагогічна підготовка
	«Технологія виробів та організація підприємств ресторанного господарства» (11 кредитів)	«Технологія продукції ресторанного господарства» (6 кредитів), «Організація ресторанного господарства» (3 кредити)	–	«Технологія виробництва продукції громадського харчування» (10 кредитів), «Організація обслуговування у закладах ресторанного господарства» (4 кредити)	Дисципліни вільного вибору студентів
	«Процеси, апарати та обладнання харчової галузі» (9 кредитів)	«Процеси та апарати харчових виробництв» (3 кредити)	–	«Процеси та апарати харчових виробництв» (6 кредитів)	Дисципліни вільного вибору студентів

Додаток Е

Матриця відповідності визначених Галузевим стандартом програмних результатів навчання фаховим дисциплінам

Таблиця 1

Програмні результати навчання	Фізіологія харчування	Тех-я вир-ва продукції гром. харчування	Виробниче навчання	Процеси та апарати харчових виробництв	Організація обслуговування у закладах ресторанного господарства	Вступ до фаху	Теорія і методика виховної роботи	Методика професійного навчання
1. Здійснювати аналіз суспільно-політичних відносин, національних і міжкультурних цінностей, формувати адекватну модель соціальної поведінки, демонструвати власну світоглядну позицію.							+	+
2. Отримувати, опрацьовувати й відтворювати за допомогою графічних, математичних, лінгвістичних та ін. засобів інформацію з предметної області державною та іноземною мовами.	+	+	+	+	+	+	+	+
3. Здійснювати системний аналіз технічних і педагогічних систем, процесів та ситуацій, вивчати передовий виробничий та педагогічний досвід, впровадження досягнень вітчизняної й зарубіжної науки і техніки.		+	+	+	+	+		+
4. Здійснювати аналіз техніко-економічних показників технологічних процесів у своїй предметній галузі згідно спеціалізації.		+	+	+				
5. Здійснювати вибір матеріалів, виконувати необхідні розрахунки, моделювати й конструювати технічні об’єкти у своїй предметній галузі згідно спеціалізації.	+	+		+	+			
6. Розробляти проекти професійної підготовки фахівця на глобальному й етапних рівнях, керуючись результатами аналізу його професійної діяльності, вимог щодо виконання посадових обов’язків, вихідних умов організації навчально-виховного процесу та визначаючи цілі, зміст і технології підготовки.						+	+	+

Продовження додатку Е

7. Реалізовувати освітні проекти за допомогою доцільних вербальних та невербальних засобів спілкування, управляти пізнавальною діяльністю суб'єктів виробничого й освітнього процесів.						+	+	+
8. Включатися у взаємодію з іншими суб'єктами виробничого або освітнього процесів, налагоджувати зв'язки у трудовому і учнівському колективах, а також конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, володіти методами саморегуляції стану.			+				+	+
9. Здійснювати експлуатацію навчального обладнання кабінетів, лабораторій і майстерень, контроль його стану, а також створювати методичне забезпечення лабораторно-практичних занять та різного роду практик.	+	+	+	+	+			
10. Здійснювати експлуатацію, модернізацію, удосконалення технічного обладнання в галузі.	+	+	+	+	+			
11. Здійснювати власну професійну діяльність у відповідності до правових норм, вимог соціальної та корпоративної безпеки, безпеки життєдіяльності, збереження здоров'я та навколишнього середовища.						+	+	+
12. Демонструвати винахідливість, креативність, оригінальність під час техніко-технологічного та педагогічного проектування, вирішення виробничих та педагогічних ситуацій, що пов'язано мінливими умовами організації праці.	+	+	+	+	+	+	+	+
13. Здійснювати систематичний контроль виробничого або педагогічного процесів та швидко їх корегувати за допомогою відповідних додаткових технологій.			+				+	+
14. Підготовка графіків робіт, замовлень, заявок, інструкцій, пояснювальних записок, карт, схем, освітніх документів тощо, а також встановленої звітності за затвердженими формами й у визначені терміни як для виробничого, так і для навчально-виховного процесів.			+					+
15. Спрямовувати власний професійний та кар'єрний розвиток, здійснювати самопрезентацію.		+		+	+	+		+

Додаток Ж

Характеристика рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій

Таблиця 1

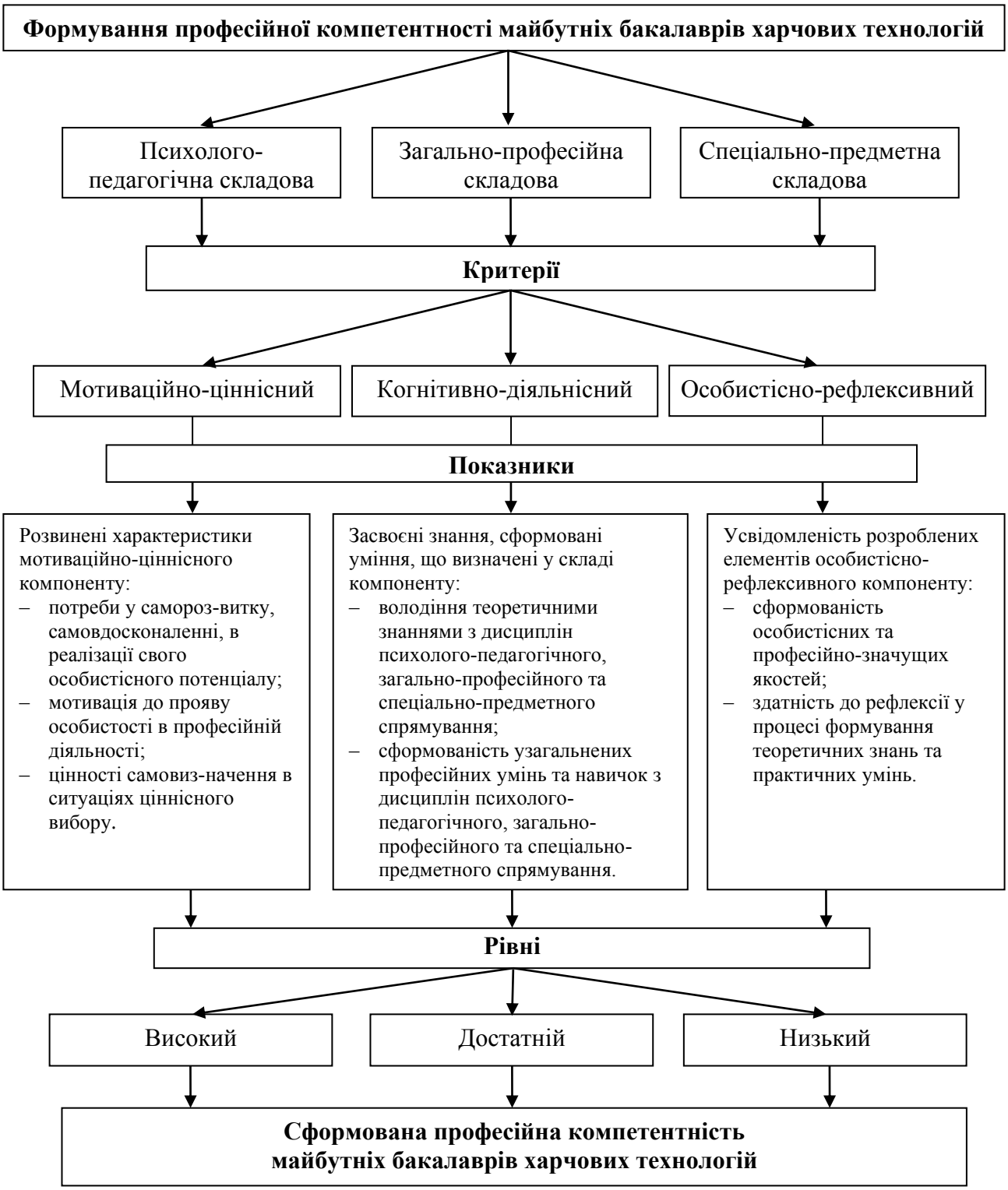
Критерії	Рівні сформованості узагальнених професійних умінь		
	Високий (90–100)	**Достатній (74–89)**	**Низький (55–73)**
Мотиваційно-ціннісний	Студент має повний обсяг теоретичних знань, необхідних для практичної діяльності (узагальнені знання з дисциплін професійного спрямування). Повністю володіє професійною термінологією. Толерантний, ерудований, тактовний, креативно мислячий	Студент усвідомлює необхідність оволодіння узагальненими знаннями з дисциплін професійного спрямування для застосування їх у майбутній професійній діяльності. Володіє професійною термінологією. Легко спілкується, не відрізняється креативним мисленням	Студент має знання основ теоретичних знань з дисциплін професійного спрямування, не має змоги самостійно застосовувати їх розв’язанні виробничих ситуацій. Володіння професійною термінологією має випадковий характер
Когнітивно-діяльнісний	Студент самостійне творчо працює під час розв’язання виробничих завдань, акцентує увагу на дрібницях, приймає активну участь в обговорені варіантів розв’язання завдань, аналізує, обґрунтовує результати, знаходить та обґрунтовує їх наслідки, швидко та вправно орієнтується у джерелах інформації, довідниковій літературі	Студент за комфортних умов розв’язує виробничі завдання, за підказкою керівника практики пропонує варіанти розв’язання завдань, приймає участь в обговорені варіантів, намагається аналізувати, аргументувати отримані результати, частково пояснює їх наслідки, користується довідниковою літературою	Студент відтворює прості прийоми первинної обробки сировини, розв’язує виробничі завдання тільки за алгоритмом та інструкціями керівника практики. У дослідницькій роботі участі не приймає, не вміє обґрунтовувати судження, погано орієнтується у літературних джерелах та довідниковій літературі

Продовження додатку Ж

Особистісно-рефлексивний	Студент повністю усвідомлює необхідність теоретичної та практичної складової навчання, їхній взаємозв’язок, своє місце у виробничому процесі, самостійно організовує та корегує свою діяльність, направляючи її на отримання ефективного результату, швидко адаптується до змін умов виробництва, залишаючись при цьому максимально працездатним. Проявляє пізнавальну зацікавленість на всіх етапах виробництва харчової продукції	Студент частково усвідомлює необхідність теоретичної та практичної підготовки, їхній взаємозв’язок, з підказкою керівника практики організовує та корегує свою діяльність, направляючи її на отримання ефективного результату, за комфортних умов може адаптуватися до змін умов виробництва, частково усвідомлює своє місце у виробничому процесі. Проявляє пізнавальну зацікавленість тільки в результаті потреби.	Студент не усвідомлює необхідність теоретичної та практичної підготовки, їхній взаємозв’язок, організовує свою діяльність за підказкою керівника практики, не вміє корегувати її, не може адаптуватися до змін умов виробництва, важко усвідомлює своє місце у виробничому процесі, характеризується відсутністю пізнавальної зацікавленості на всіх етапах виробництва харчової продукції.

Додаток З

Графічне зображення інструментарію формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій



Додаток И

Створення «Хмари слів» за допомогою онлайн-сервісу «Word Art» для дисципліни «Виробниче навчання»

Рис. 1. Приклад оформлення професійної термінології з теми:

Рис. 2. Приклад оформлення професійної термінології з теми:

Рис. 3. Приклад оформлення професійної термінології з теми: «Страви з яловичини та телятини»

Рис. 4. Приклад оформлення професійної термінології з теми: «Солодкі страви та напої»

Додаток К

Зразок ділових ігор для проведення практичних занять з фахових дисциплін

Ділова гра – це імітація педагогічної чи виробничої ситуації з моделюванням професійної діяльності шляхом гри за попередньо повідомленими правилами [30].

«Звільни зайвого»

У грі беруть участь студенти та викладач. Шляхом жеребкування студенти обирають ролі працівників ресторану. Один студент – власник ресторану, решта – його працівники: шеф-кухар, кухар гарячого цеху, кухар холодного цеху, помічник кухара, офіціанти, бармен, технічний працівник. Викладач бере на себе обов’язки адміністратора.

Мета гри полягає в усвідомленні значимості кожного працівника та засвоєнні знань про посадові обов’язки працівників закладу ресторанного господарства.

Обладнання: карточки з назвами посад працівників, ілюстрації приміщень закладу ресторанного господарства.

Хід гри. Адміністратор приходить до керівника з проблемою: у зв’язку з кризою та зменшенням прибутків необхідно звільнити одного працівника. Керівник, який не надто переймається таким станом речей, обирає навмання, поступово називаючи кожного працівника. Завдання студентів-працівників ресторану – відстояти свою позицію, обґрунтувати важливість своєї посади, залишитись працювати. Завдання викладача-адміністратора полягає в корекції та допомозі працівникам.

Персонал ресторану. Директор відповідає за організацію виробничої, торгової нефінансової діяльності ресторану. Він керує колективом, займається підбором кадрів, приймає на роботу, звільняє на підставі трудового

законодавства, здійснює контроль за розстановкою кадрів і культурою обслуговування відвідувачів в залах ресторану, стежить за станом обліку, контролю і збереженням матеріальних цінностей. Директор ресторану заключає договори з постачальниками товару, сировини і напівфабрикатів, контролює своєчасність доставки та якість продукції, створює умови для збереження товарно-матеріальних цінностей. Він контролює роботу всіх ділянок підприємства, у тому числі стежить за якістю своєї продукції, а також дотриманням всіх правил санітарії та гігієни, техніки безпеки та пожежної безпеки.

Завідувач виробництвом (шеф-кухар) повністю відповідає за виробничий процес, під його керівництвом здійснюється контроль над дотриманням рецептур блюд, він повинен строго вимагати від кухарів дотримання технології приготування страв та санітарних норм. Він має право розставляти працівників кухні відповідно до вимогами виробництва та їх кваліфікацією і в разі необхідності переміщати працівників в межах виробництва. Завідувач виробництвом щодня складає меню з урахуванням наявних продуктів, здійснює перевірку якості готових страв і кулінарних виробів і їх відповідності рецептурою. Завідувач виробництвом відповідає за своєчасне постачання виробництва сировиною, інструментами та інвентарем.

Метрдотель упродовж дня перебуває в залі, керує роботою офіціантів, стежить за правильністю обслуговування відвідувачів, чистотою, порядком і правильністю сервірування столів. Метрдотель також керує роботою швейцара, гардеробника, прибиральників. Перед відкриттям ресторану він інструктує офіціантів щодо порядку роботи на даний день, перевіряє готовність до обслуговування, переглядає меню. Метрдотель організовує роботу офіціантів, розставляє їх по окремих дільницях залу, закріплює за ними для обслуговування певний ділянку роботи (3–4 столика). Організовує чіткий звязок виробництва і торгового залу. Спостерігає за правильністю відпустки готових страв та їх оформленням. Контролює розрахунок офіціантів з відвідувачами. У разі порушень офіціантами правил обслуговування

відвідувачів метрдотель має право відсторонити їх від роботи, доповівши про ці порушення директору.

Обслуговуючий персонал ресторану – кухаря, офіціанти, а також буфетники, гардеробники, швейцар, прибиральники, охоронці, інженер з техніки безпеки.

Ділова гра «Співбесіда»

Мета гри: формування вмінь вести співбесіду; систематизація та узагальнення знань про особливості професійної діяльності працівників закладів ресторанного господарства.

Обладнання: бланки для резюме, бланки з переліком питань.

Хід гри. Викладач виконує роль роботодавця. Студенти отримують бланки для резюме, де вказана певна посада. На основі складеного резюме роботодавець ставить запитання. Наприкінці співбесіди викладач проводить аналіз запитань та відповідей, а також виробничих ситуацій.

Додаток Л

Приклад використання електронного посібника з дисципліни «Основи дієтичного лікувального та дитячого харчування» у програмі CEB Project

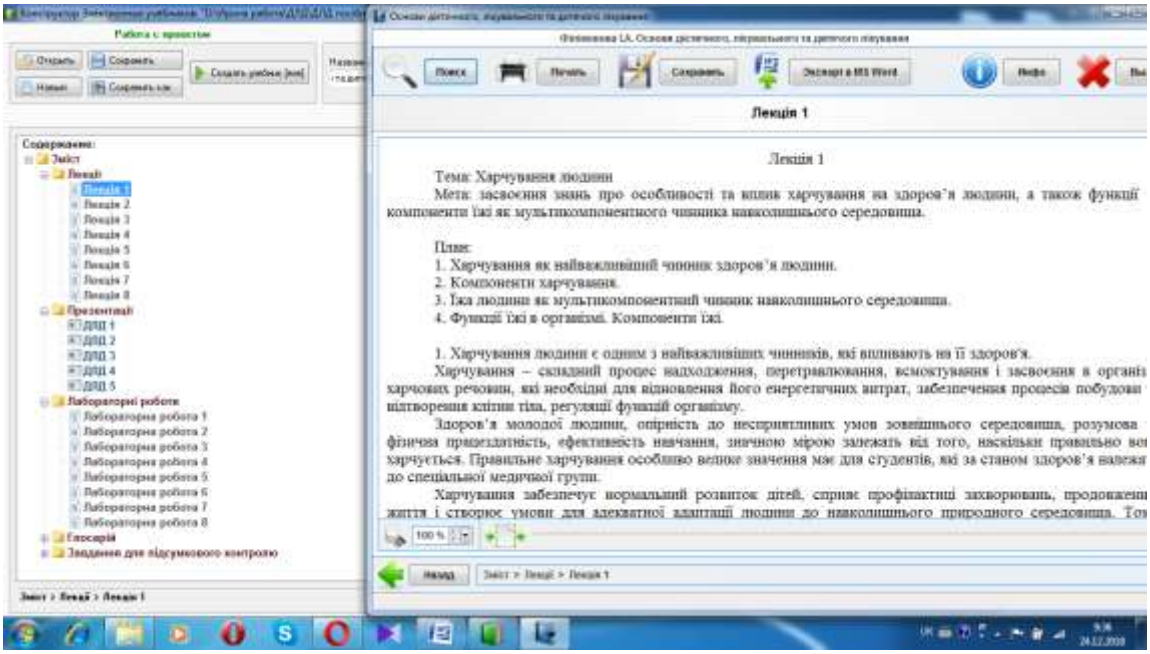


Фото 1. Приклад розміщення структурних елементів посібника та його інтерпретація в електронному варіанті

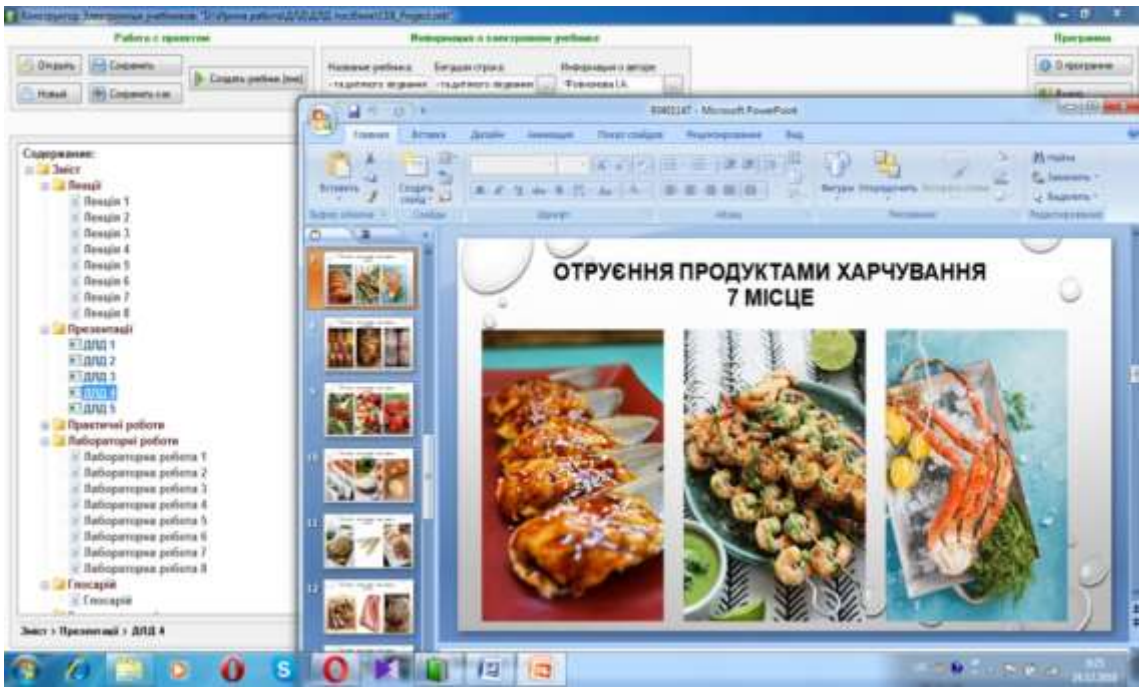


Фото 2. Приклад використання файлів PowerPoint в електронному посібнику

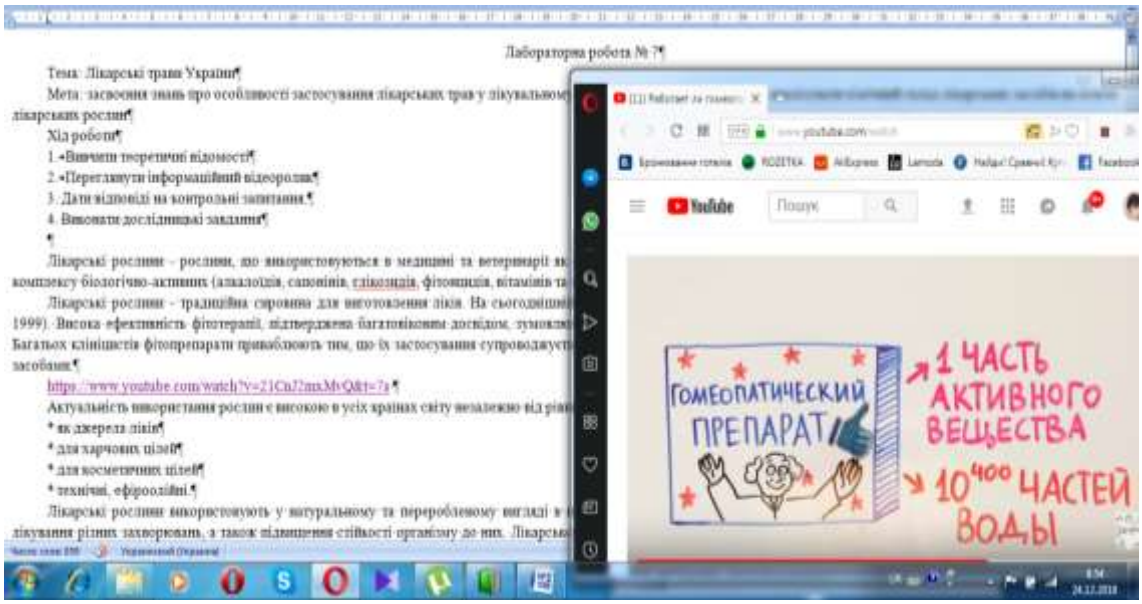


Фото 3. Приклад використання інтернетпосилання під час проведення практичної робот

Додаток М

Зразок розробки лабораторно-практичної роботи з дисципліни «Виробниче навчання» [222; 234; 235]

ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНА РОБОТА

Тема: Технологія приготування соусів.

Мета: поглиблення і розширення знань з теми, набуття практичних навичок з:

– підбору інструменту, інвентарю, посуду;
– організації робочого місця для приготування соусів;
– дотримання правил ведення технологічного процесу приготування соусів;
– економного використання електроенергії, води, сировини;
– виконання правил безпеки праці, санітарії та гігієни.

Матеріально-технічне забезпечення:

– каструлі, сотейник, сковорідка, сито, шумівка, кухарські лопатки, копистка, ложки мірні, розробна дошка «ОС», ніж;
– для подачі: соусник, чайні ложки, пиріжкові тарілки.

Збірник технологічних карт на страви і кулінарні вироби для закладів ресторанного господарства (К.: Ігнатекс-Україна, 2012 р.), технологічні схеми приготування соусів, ілюстрації готових страв.

Тривалість виконання: 4 год.

ПОСЛІДОВНІСТЬ ВИКОНАННЯ РОБОТИ

1. Отримайте каструлі, сотейник, сковорідку, сито, шумівку, кухарські лопатки, копистку, ложки мірні, розробну дошка «ОС», ніж.
2. Організуйте робоче місце.
3. Приготувати та підготувати до подачі такі соуси:

– соус білий основний – рец. № 843
– соус томатний – рец. № 848

– соус сметанний з томатом – рец. № 864
– соус сметанний – рец. № 863
– соус грибний – рец. № 868
– соус молочний – рец. № 859
– соус молочний солодкий – рец. № 860
– соус яблучний – рец. № 903
– соус абрикосовий – рец. № 907

4. Під час приготування страв дотримуватись правил безпеки праці, санітарії та гігієни; заповнити таблицю 1.

Таблиця 1

Якість готової страви

№	назва страви	зовнішній вигляд	колір	запах	консистенція	смак

5. Дати оцінку якості приготовленим стравам.
6. Виконати завдання:
– Скільки соусу яблучного потрібно взяти для відпуску запіканки рисової з сиром по 2 колонці Збірника рецептур страв та кулінарних виробів?
– Скільки маринаду овочевого з томатом можна приготувати в січні, якщо є 5 кг моркви?
7. Зробіть висновок за результатами виконаної роботи.

Контрольні запитання

1. Значення соусів у харчуванні.
2. Які борошняні пасеровки використовуються для приготування соусів та в яких випадках?
3. З якою метою пасерують борошно?
4. Назвіть похідні соусу червоного основного.
5. Як поділяються соуси в залежності від густини?
6. Як приготувати соус майонез.

Таблиця 2

Типові помилки та шляхи їх попередження

№	Проблема	Причина	Шляхи попередження
1	Соус майонез розшарувався	Великими порціями влили олію, олію додали неохолоджену; недостатньо збили масу, довго зберігали соус	Рафіновану олію охолодити до 16–18 С, вливати в розтерті жовтки з гірчицею невеликими порціями, безперервно помішуючи; зберігати 1–2 доби при температурі 10–15 С
2	Соус сухарний має темно-коричневий колір	Пересмажили сухарі. Перегріли вершкове масло	Мелені сухарі підсмажити до світло-золотистого кольору
3	Соус біле вино не має запаху	Кип’ятили соус з вином	Доведене до кипіння вино додати і охолодити
4	Соус біле вино має присмак і запах оцту	Замість лимонної кислоти використали оцет	Для поліпшення смаку слід додати лимонний сік або лимонну кислоту
5	Соус білий з розсолом має сірий колір	Використали алюмінієвий посуд	Для приготування соусів слід використовувати посуд, що не окислюється
6	У соусі польському на поверхні пластівці білка, що зсівся	Не зібрали піну з поверхні розтопленого масла	Масло нагріти до янтарного кольору і зібрати піну
7	Масло зелене погано піддається формуванню	Масло не розм’якшили, а розтопили	Масло слід розм’якшити
8	Масло оселедцеве дуже солоне за смаком	Не вимочили оселедця	Солоні оселедці вимочуються у молоці або у заварці чаю

Таблиця 3

Технологічна картка на приготування страви

Назва: Соус майонез

№	Назва сировини	Брутто, г	Нетто, г	Вимоги до сировини
1.	Олія рафінована	180	180	Сировина якісна і відповідає умовам діючих стандартів
2.	Яйце куряче свіже	120	104	
3.	Лимонний сік	25	25	
4.	Гірчиця	15	15	
5.	Сіль	5	5	
6.	Цукор	7	7	
	Вихід		**320**	

Технологія приготування

Олію наливають у ємність, додають яйця, що мають температуру +18^{0}С, та решту інгредієнтів. Використовуючи блендер, збивають соус. Готовий соус перекладають у креманку.

Інструменти, обладнання, інвентар

1. Ножі кухарської трійки
2. Блендер
3. Миски різної ємності

Вимоги до якості

Соус має густу однорідну консистенцію, колір соусу молочний. Аромат молочний, злегка відчувається аромат гірчиці та лимону. Смак приємний, ніжний, ледь гострий за рахунок інгредієнтів.

Рис. 1. Соус майонез

Додаток Н

Приклад тестового завдання модульного контролю з дисципліни «Виробниче навчання» [222]

1. До прісноводних риб належать:
   а) окунь, тріска, тунець, форель;
   б) окунь, короп, оселедець, форель;
   в) окунь, карась, лящ, короп;
   г) хек, тріска, тунець, короп.
2. В Азово-Чорноморському районі основу рибного промислу складають:
   а) ставрида, хамса, бичок, лящ, осетер;
   б) скумбрія, хамса, бичок, ставрида;
   в) ставрида, бичок, щука, хамса;
   г) ставрида, хамса, окунь, тунець.
3. До ракоподібних належать:
   а) краби, креветки, омари, лангусти;
   б) краби, креветки, трепанги, устриці;
   в) мідії, креветки, омари, кальмари;
   г) краби, кукумарії, омари, восьминоги.
4. Які вітаміни належать до водорозчинних:
   а) С, РР, Р, В
   б) А, РР, Р, В
   в) Д, РР, Е, В
   г) С, РР, Е, В
5. 20 % від 120 складає:
   а) 30;
   б) 24;
   в) 44;
   г) 60.

Приклад завдань для поточного та тематичного контролю з дисципліни «Технологія виробництва продукції громадського харчування»

Тема: «Приготування страв із круп, бобових, макаронних виробів»

Задачі

1. Скільки потрібно рідини, крупи, солі для приготування 350 порцій каші пшеничної розсипчастої виходом 200 г.
2. Розрахувати кількість макаронних виробів для приготування 170 порцій макаронів, відварених виходом 100 г.
3. Скільки порцій каші в'язкої гречаної (вихід 250 г) можна приготувати із 45 кг крупи гречаної підсмаженої.
4. Скільки потрібно рідини, крупи, солі для приготування 230 порцій каші кукурудзяної в'язкої виходом 100 г.
5. Розрахувати кількість гороху для приготування 180 порцій горохового пюре виходом 150 г.
6. Скільки порцій каші розсипчастої пшеничної (вихід 200 г) можна приготувати із 15 кг крупи.
7. Скільки потрібно рідини, крупи, солі для приготування 160 порцій каші манної в'язкої виходом 200 г.
8. Розрахувати кількість макаронних виробів для приготування 350 порцій макаронів відварених виходом 100 г.
9. Скільки порцій каші розсипчастої пшоняної (вихід 150 г) можна приготувати із 34 кг пшона.

Вирішіть виробничу ситуацію

1. При варінні квасолі вона довго не розм'якшується. Яку помилку допустив кухар? Як її виправити?
2. Під час приготування каші розсипчастої вона пригоріла. Яку помилку допустив кухар? Як її виправити?
3. Розсипчаста пшоняна каша має гіркий присмак. Яку помилку допустив

кухар при приготуванні каші?

4. При варінні макаронних виробів вони розварилися і злиплися. Яку помилку допустив кухар, як її можна виправити?

Кулінарний диктант на тему «Приготування супів»

1. Як класифікують супи за способом приготування.
2. Назвіть рідкі основи для приготування супів.
3. В чому різниця борщу «Українського» від борщу «Київського»?
4. Асортимент прозорих супів.
5. Чому супи називають заправними?
6. Особливість приготування і відпуску протертих супів.
7. Види відтяжок, їх призначення.
8. Для яких супів овочі нарізають шашками?
9. До яких супів подають грінки?
10. Що додають в пюреподібні супи для підвищення їх калорійності.
11. Норми виходу супів.
12. Яка різниця між звичайним та концентрованим бульйоном?
13. Як готують буряк для приготування борщів?

Кулінарний диктант на тему «Приготування соусів»

1. Значення соусів в харчуванні.
2. За якими ознаками класифікують соуси?
3. Чому борошно для приготування соусів пасерують? Назвіть види пасеровок.
4. Чим відрізняються основні соуси від похідних?
5. Чим відрізняється густий соус від рідкого?
6. Особливість приготування і відпуску соусу молочного солодкого.
7. Асортимент масляних сумішей, їх використання.
8. Правила підбору соусів до страв та закусок.
9. Приготування та використання заправи для салатів.
10. Соус-майонез розшарувався, Ваші дії.
11. Норми виходу соусів.
12. Що таке «защипування соусу»?

Додаток П

Приклад проведення модульного контролю з дисципліни «Технологія приготування продукції громадського харчування» за допомогою інтернет-сервісу «Kahoot»

Рис. 1. Приклад запитання модульного контролю

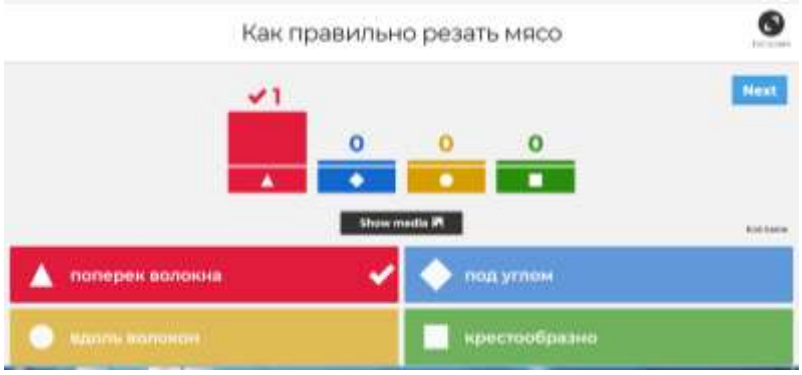


Рис. 2. Зразок формування рейтингу правильних відповідей

Рис. 3. Зразок зображення результату тестування

Додаток Р

Приклад використання інтерактивної платформи «Quizlet»

Рис. 1. Зразок завдання з дисципліни «Фізіологія харчування»

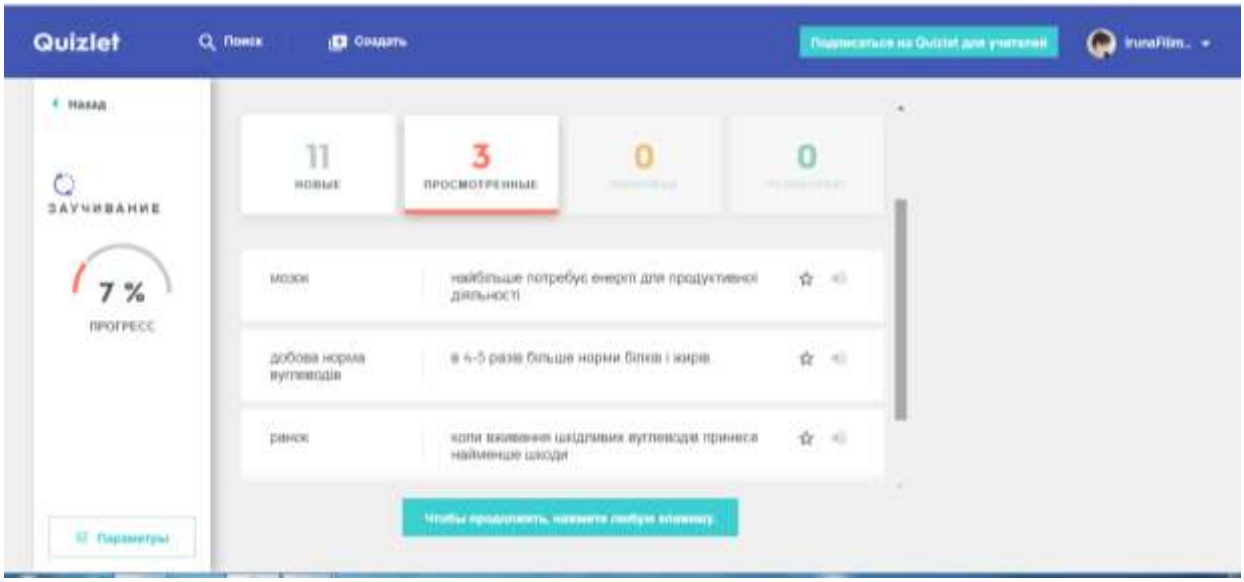


Рис. 2. Результати виконання завдань

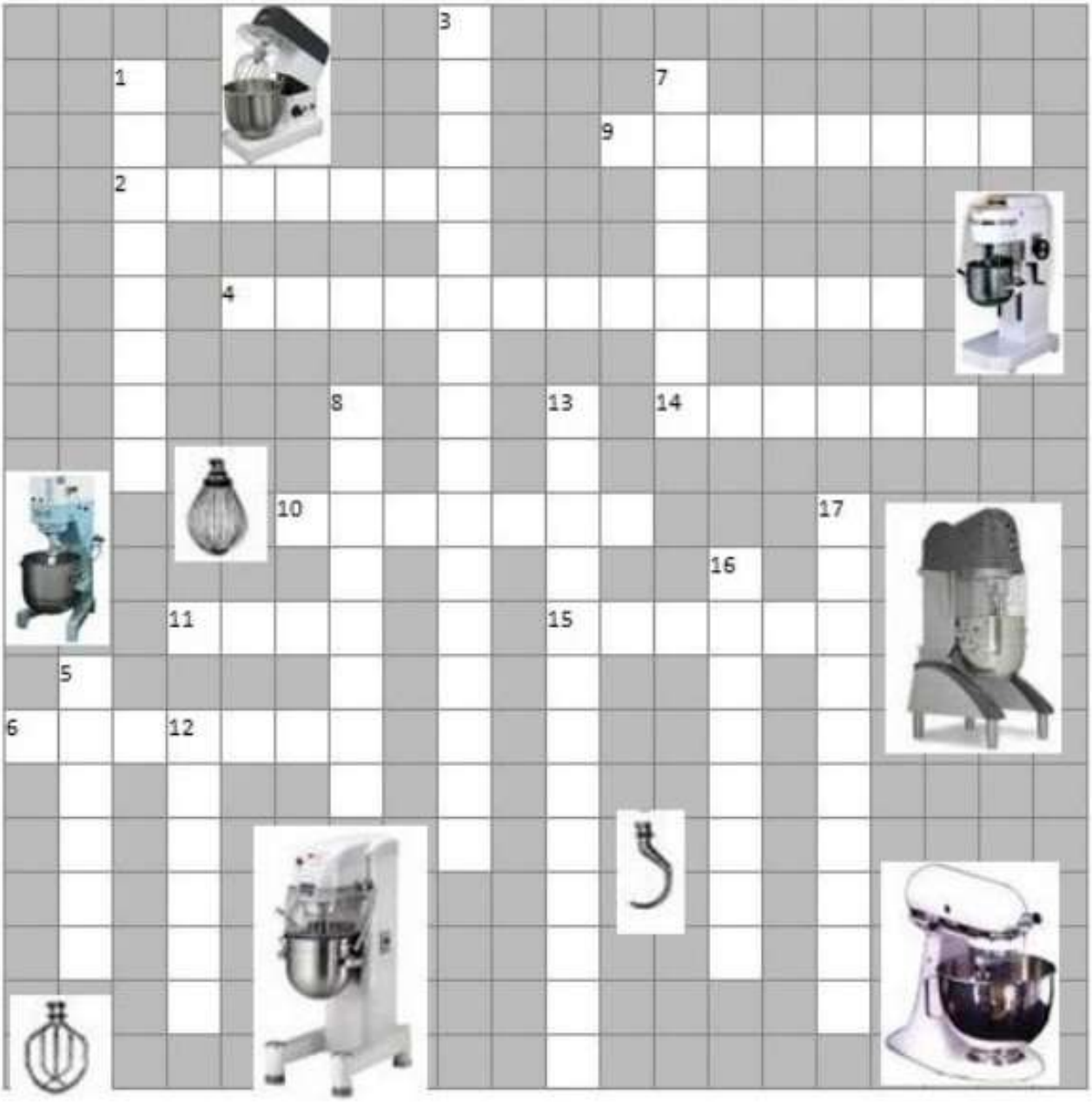
з урахуванням кількості здійснених спроб

Додаток С

Додаток С.1

Приклад навчального кросворда для дисципліни: «Процеси та апарати харчових виробництв»

Тема: «Механічні процеси»



Запитання:

Горизонталь:

2. Захисний пристрій в окремих збивальних машинах.
4. Частина збивальної машини, призначена для перетворення електричної енергії на механічну роботу.
6. Документ, що підтверджує гарантовані підприємством-виробником основні параметри і характеристики збивальної машини.
9. Видозмінена пасова передача, яка служить для плавної безступінчастої зміни швидкості.
10. Що є робочими деталями в збивальних машинах?
11. Що є робочою камерою в збивальних машинах?
14. Частина збивальної машини, призначена для розміщення в ньому всіх рухомих частин машини та для безпечної роботи.
15. Нерухома частина збивальної машини, за допомогою якої здійснюється її монтаж на робочому місці, і на якій кріпляться її основні вузли.

Вертикаль:

1. Передача, що складається з черв'яка і черв'ячного колеса.
3. Пристрій, через який завантажуються продукти.
5. Пристрій, що дозволяє встановити час роботи машини.
7. Пристрій, що призначений для підйому кронштейна з діжею.
8. Передача, що складається з зубчастих коліс, зчеплених між собою.
12. Передача, що складається з двох шківів і надітого на них паса.
13. Який збивач призначений для всіх видів тіста та для перемішування фаршів?
16. Документ, за допомогою якого завод гарантує основні параметри та технічні характеристики збивальних машин.
17. Передача, що служить для перетворення простого обертального руху в складний.

ВІДПОВІДІ

Горизонталь: 2. Решітка; 4. Електродвигун; 6. Паспорт; 9. Варіатор; 10. Збивачі; 11. Діжа; 14. Корпус; 15. Основа.

Вертикаль: 1. Черв'ячна; 3. Завантажувальний; 5. Таймер; 7. Маховик; 8. Зубчаста; 12. Пасова; 13. Гачкоподібний; 16. Формуляр; 17. Планетарна [58].

Додаток С.2

Приклад складання тематичного кросворду з дисципліни «Процеси та апарати харчових виробництв», виконаного за допомогою інтернет-сервісу «CrossWords»

Додаток Т

Додаток Т.1

Зразок ділової гри з дисципліни «Технологія виробництва продукції закладів громадського харчування»

Тема: «Технологія приготування страв із риби»

Правила гри:

1. Група ділиться на 4 команди (підприємства ресторанного господарства);
2. Студенти вибирають назву підприємств.
3. На кожному підприємстві визначаються посадові особи:

– директор;
– завідувач виробництва;
– кухар рибного цеху;
– кухар гарячого цеху;
– помічник кухаря;
– кухар роздачі.

Роботу підприємств ресторанного господарства контролює представник санітарно-епідеміологічної служби.

Кожне підприємство отримує картку-завдання, де вказані обов’язки робітників.

Директор отримує картку-завдання та таблицю оцінювання роботи працівників.

Працівник санітарно-епідеміологічної служби отримує таблицю оцінювання кожного підприємства.

Картка-завдання

Посадова особа: директор підприємства ресторанного господарства.

Назва підприємства_____

Назва страви_____

Директор підприємства ресторанного господарства складає меню (вибирає страви з риби); надає меню на виробництво; спостерігає за роботою кухарів, за дотриманням технології та рецептури приготування страв, санітарних та гігієнічних вимог, технічних вимог безпеки праці.

Аналізує роботу кухарів, вказує на недоліки.

Оцінює роботу, результати заносить в таблицю.

Таблиця 1

Посада	**Завідувач виробництва**	**Кухар рибного цеху**	**Кухар гарячого цеху**	**Помічник кухаря**	**Кухар роздачі**
Оцінка					

Картка-завдання

Посадова особа: завідувач виробництва підприємства ресторанного господарства.

Назва підприємства_____

Назва страви_____

Таблиця 2

Посадова особа	**Завдання**
Завідувач виробництва	– залежно від виду рибної страви підбирає соус та гарнір; – здійснює закупку продуктів для приготування страви; – передає продукти кухарям у рибний і гарячий цех.
Кухар рибного цеху	– здійснює первинне обробляння риби; – виготовляє рибний напівфабрикат для страви; – передає підготовлений напівфабрикат кухарю гарячого цеху.
Кухар гарячого цеху	– готує рибну страву; – готує гарнір до страви; – передає приготовлену страву на роздачу.

Продовження додатку Т.1

Помічник кухаря	– допомагає кухарям у приготуванні страв; – підбирає інвентар, посуд, устаткування кухарям рибного і гарячого цехів
Кухар роздачі	– підбирає посуд для відпуску страви; – порціонує, оформляє та відпускає страву відвідувачу; – рекомендує страву відвідувачу.

Таблиця оцінювання студентів

Назва підприємства	Директор	Завідувач вироб-ництвом	Кухар рибного цеху	Кухар гарячого цеху	Помічник кухаря	Кухар роздачі	Оцінка

Додаток Т.2

Приклад розрахункових задач для проведення практичних робіт з дисципліни «Виробниче навчання»

1. Задачі на визначення маси відходів

Зміст задач:

1. Розрахуйте кількість відходів, що утвориться при обробні 300 кг картоплі в сезон після 1 березня?
2. Розрахуйте кількість відходів, що утвориться при обробці 1 тонни молодої картоплі?
3. Розрахуйте кількість відходів при обробці 40 кг кабачків для фарширування.
4. Розрахуйте кількість очищеної картоплі можна одержати з 200 кг картоплі масою брутто в січні?
5. Розрахуйте кількість відходів можна одержати з 75 кг моркви в жовтні та травні?

Рекомендації щодо розв'язання

Прийміть масу брутто (Б) за 100 %.

Знайдіть у таблиці № 32 збірника рецептур страв відсоток відходів ($В_{\%.}$), встановлений для даного виду сировини з врахуванням сезонності.

Складіть пропорцію: Б – 100 %

X кг (В) – $В_{\%}$.

Звідси: $X = \frac{Б \cdot В_{\%}}{100\%}$

2. Задачі на визначення маси нетто

Зміст задач:

1. Розрахуйте кількість очищеної картоплі, що можна одержати з 200 кг картоплі масою брутто в січні, квітні.
2. Розрахуйте кількість очищеного буряка, що можна одержати з 50 кг буряка масою брутто в листопаді та у лютому.
3. Розрахуйте кількість очищеної картоплі, що можна одержати з 180 кг картоплі масою брутто в лютому.
4. Розрахуйте масу нетто квашеної капусти, якщо маса брутто 120 кг.
5. Розрахуйте кількість очищеної картоплі, що можна одержати із 160 кг картоплі масою брутто в січні.
6. Розрахуйте масу нетто молодої картоплі при закладанні 60 кг масою брутто.
7. Розрахуйте кількість огірків свіжих, підготовлених для салату, що вийде з 25 кг масою брутто.
8. Розрахуйте кількість очищених овочів, які випускає цех фабрики-заготовочної, якщо в добу переробляє в листопаді: картоплі – 1500 кг, моркви – 360 кг, цибулі ріпчастої – 200 кг, капусти білоголової – 850 кг, буряка – 100 кг.
9. Розрахуйте кількість очищеної картоплі з 300 кг картоплі масою брутто в травні.
10. Розрахуйте кількість очищеної картоплі з 800 кг картоплі масою брутто в січні.

Рекомендації щодо розв'язання

Прийміть масу брутто (Б) за 100%.

Знадіть у таблиці № 32 збірника рецептур страв відсоток відходів ($В_{\%}$), встановлений для даного виду сировини з врахуванням сезонності.

Знайдіть масу нетто у %:

$Н_{\%} = Б_{\%} – В_{\%}$

Складіть пропорцію:

Б кг – 100 %

Х кг (Н) – $Н_{\%}$.

Звідси:

$$Х = \frac{Б \cdot Н_{\%}}{100\%}$$

3. Задачі на визначення маси брутто

1. Розрахуйте необхідну кількість картоплі для 15 п. картопляної запіканки, цю готується в березні місяці (рец. № 380).
2. Розрахуйте кількість моркви масою брутто в травні місяці, щоб приготувати 50 порцій салату вітамінного (рец. № 84).
3. Розрахуйте масу сировими брутто для моркви столової вареної в шкірці, якщо вихід готового продукту становить 128 г.
4. Розрахуйте кількість картоплі, що необхідно масою брутто для 20 кг очищеної.
5. Розрахувати кількість сировини масою брутто, необхідної для приготування борщу у вересні (рец. № 190).
6. Розрахуйте необхідну кількість картоплі масою брутто для одержання 150 порцій гарніру картопля «фрі» до страви з птиці (рец. № 762).
7. Розрахуйте кількість картоплі масою брутто, що необхідно взяти в лютому, щоб одержати 40 кг очищеної.
8. Розрахуйте кількість картоплі масою брутто у вересні та березні місяцях, щоб одержати 25 кг очищеної.
9. Розрахуйте сировину масою брутто для капусти свіжої, якщо маса очищеної 120 кг.
10. Розрахуйте кількість моркви масою брутто у квітні, для приготувати 120 порцій рагу з овочів по 2-ій колонці.

Рекомендації щодо виконання

За вказаною рецептурою знайдіть масу нетто (Н) для приготування 1 порції страви. Знайдіть кількість продукту, що необхідна для заданої кількості порцій страв. Знадіть у таблиці № 32 збірника рецептур страв відсоток відходів (В%), встановлений для даного виду сировини з врахуванням сезонності.

Прийміть масу брутто (Б) за 100 %.

Знайдіть масу нетто у % для заданої кількоості порцій:

Н% = Б% – В% Складіть пропорцію:

Х кг (Б) – 100 %

Н кг – Н%.

Звідси:

$$X = \frac{Н_{кг} \cdot 100}{Н\%}$$

Додаток У

Виявлення рівня сформованості внутрішньої мотивації майбутніх бакалаврів харчових технологій (за Т. Дубовицькою) [60]

Інструкція. Шановний респонденте! Пропонуємо Вам взяти участь у дослідженні визначення рівня сформованості внутрішньої мотивації. До кожного висловлення необхідно було висловити своє ставлення. Для цього навпроти номера висловлення зазначте одне позначення:

Таблиця 1

Рівень ставлення до висловлення			
Задовільний	Середній	Достатній	Високий
1 2 3	4 5 6	7 8 9	10 11 12

Таблиця 2

Експертна оцінка розвитку мотивації майбутніх бакалаврів експериментальної та контрольної груп

№ з/п	**Висловлення**	**Рівень ставлення до висловлення**	
		КГ	**ЕГ**
1	У мене часто виникають питання про зміст того, чим я займаюся	4	8
2	У мене є чітке уявлення про те, що я хочу отримати від життя	2	7
3	До вибору своїх життєвих цілей я підходжу усвідомлено, не жалуючи на це часу	5	9
4	Дисципліни фахового спрямування надають мені можливості з’ясувати багато важливого для себе, проявити свої здатності	4	8
5	Фахові дисципліни цікаві для мене, тому я хочу дізнатись якнайбільше	3	7
6	Труднощі, що виникають під час проходження виробничої практики, роблять його для мене ще більш захоплюючим	4	8
7	Під час виробничої практики крім підручників і рекомендованої літератури самостійно читаю додаткову літературу	2	7
8	Я систематично контролюю результати своєї діяльності	3	8

Продовження додатку У

9	Ставлячи перед собою ціль, я яскраво, в усіх деталях уявляю результат її здійснення	4	8
10	Якщо щось у мене не виходить під час розв’язування завдань, намагаюся розібратися й дійти до суті	2	7
11	Якщо в мене не вистачає можливостей для досягнення поставленої мети, то я, у першу чергу, направляю свої зусилля на створення цих можливостей	5	9
12	Я з легкістю мобілізую власні сили для подолання перешкод на шляху до мети	4	8
13	Теоретичні знання з фахових дисциплін з інтересом обговорюю у вільний час зі своїми одногрупниками, друзями	3	7
14	Я маю таку якість як наполегливість	4	8
15	Намагаюся самостійно виконувати завдання зі звіту з виробничої практики, не люблю, коли мені підказують і допомагають	2	7
16	Уважаю, що всі уміння, що набуваю в процесі виробничої практики є вагомими	3	8
17	Я успішно переборюю ситуативні бажання, що відволікають мене від поставленої мети	2	7
18	Поставивши перед собою ціль, я визначаю конкретний спосіб оцінки свого просування до неї	3	6
19	Мої інтереси й захоплення у вільний час часто зв’язані з приготуванням їжі	3	8
20	Якщо через хворобу (або з інших причин) я пропускаю заняття з фахових дисциплін, то мене це засмучує	4	9
21	Приймаючи рішення, я намагаюся розглянути всі можливі варіанти	3	7
22	Я з легкістю виконую свої дії прийнятим мною розв’язанням	4	8
23	Я контролюю всі свої дії	2	7
24	Перешкоди на шляху до мети мобілізують мене, надаючи сили	5	9

Дякуємо за участь!

Додаток Ф

Визначення стану внутрішньої мотивації студентів до професійної діяльності [179]

Інструкція. Просимо Вас взяти участь в опитуванні, мета якого полягає у виявленні мотивів професійної діяльності. Вам пропонується опитувальник, у якому перелічено сім мотивів професійної діяльності. Просимо Вас дати оцінку їх значущості за 4-бальною шкалою таким чином: мотив виявляється дуже незначною мірою – 1 бал, мотив виявляється невеликою, але й чималою мірою – 2 бали; мотив виявляється доволі великою мірою – 3 бали; мотив виявляється дуже великою мірою – 4 бали.

Таблиця 1

№	Чинник, що впливає на вибір	Оцінка
1	Грошовий заробіток	
2	Прагнення до кар’єрного росту у професійній діяльності	
3	Прагнення уникнути критики з боку керівника і колег	
4	Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей	
5	Потреба у досягненні соціального престижу і поваги з боку інших	
6	Задоволення від самого процесу і результату роботи	
7	Можливість повної самореалізації саме у цій діяльності	

Інтерпретація результатів:

0–7 балів – низький рівень виявлення мотивів професійної діяльності;

8–14 – середній рівень виявлення мотивів професійної діяльності;

15–21 бал – достатній рівень виявлення мотивів професійної діяльності,

22–28 балів – високий рівень виявлення мотивів професійної діяльності.

Спеціальність_____

Курс навчання_____

Навчальний заклад_____

Дякуємо Вам за участь в опитуванні!

Додаток Х

Визначення зовнішньої мотивації майбутніх бакалаврів харчових технологій до професійної діяльності [179]

Таблиця 1

№	Висловлення	Шкала для відповіді						
1	Виконання практичних завдань мені вже добре набридло	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2	Я працюю на межі своїх сил	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
3	Я хочу показати все, на що здатний(а)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
4	Я відчуваю, що мене змушують прагнути до високого результату	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
5	Мені цікаво, що вийде	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
6	Завдання доволі складне	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
7	Те, що я роблю, нікому не потрібно	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
8	Мене цікавить, чи кращі мої результати чи гірші, ніж в інших	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
9	Мені б хотілося скоріше зайнятися своїми справами	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
10	Думаю, що мої результати будуть високими	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
11	Ця ситуація може заподіяти мені неприємності	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
12	Чим краще показуєш результат, тим більше хочеться його перевершити	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
13	Я проявляю досить старанності	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
14	Я вважаю, що мій кращий результат не випадковий	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
15	Завдання великого інтересу не викликає	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
16	Я сам ставлю перед собою завдання	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
17	Я турбуюся за свої результати	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
18	Я відчуваю приплив сил	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
19	Кращих результатів мені не домогтися	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
20	Ця ситуація має для мене певне значення	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
21	Я хочу ставити усе складніші цілі	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
22	До своїх результатів я ставлюся байдуже	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
23	Чим довше працюєш, тим стає цікавіше	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
24	Я не збираюся «викладатися» у цій роботі	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
25	Швидше за все мої результати будуть низькими	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
26	Як не намагайся, результат від цього не зміниться	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
27	Я б зайнявся(лася) зараз чим завгодно, тільки не цим завданням	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
28	Завдання досить просте	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
29	Я здатний(а) на кращий результат	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
30	Чим важча мета, тим більше бажання її досягти	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
31	Я відчуваю, що можу перебороти всі труднощі на шляху до мети	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
32	Мені байдуже, якими будуть мої результати в порівнянні з іншими	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

Продовження додатку Х

33	Я захопився(лася) роботою над завданням	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
34	Я хочу уникнути низького результату	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
35	Я почуваю себе незалежним	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
36	Мені здається, що я даремно витрачаю час і сили	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
37	Я працюю в половину своїх можливостей	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
38	Мене цікавлять межі моїх можливостей	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
39	Я хочу, щоб мій результат виявився кращим	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
40	Я зроблю все, що в моїх силах для досягнення мети	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
41	Я думаю, що в мене нічого не вийде	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
42	Випробування – це лотерея	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

Спеціальність_____

Курс навчання_____

Навчальний заклад_____

Дякуємо Вам за участь в опитуванні!

Додаток Ц

Опитувальник для визначення рівня сформованості особистісних якостей майбутніх бакалаврів харчових технологій (за методикою О. Калініченка) [78]

Інструкція. Шановний респонденте! Вам пропонується набір з 16 позицій з позначенням особистісних якостей фахівців. Ваше завдання полягає у присвоєнні їх індексу значущості від 0 до 5 в залежності від їх важливості у професійній діяльності. Позиції об'єднані в пари суспільною значимістю, компромісністю вибору між особистісним та суспільним значенням.

Таблиця 1

Позиція (А)		Індекс важливості						Позиція (В)
1	Свобода: самостійність, незалежність у думках і вчинках	0	1	2	3	4	5	Особистісний розвиток, робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення
2	Щасливе сімейне життя	0	1	2	3	4	5	Суспільне визнання: повага тих, хто оточує, колективу, товаришів по роботі
3	Матеріально забезпечене життя: відсутність матеріальних труднощів	0	1	2	3	4	5	Щастя інших: добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому
4	Розваги: подорожі, приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків	0	1	2	3	4	5	Продуктивне життя: максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей для суспільного блага
5	Любов: духовна і фізична близькість з близькою людиною; наявність хороших і вірних друзів	0	1	2	3	4	5	Активне діяльне життя: повнота і емоційна насиченість життя, здатність пожертвувати власними благами за ради інших
6	Упевненість в собі, внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів	0	1	2	3	4	5	Життєва мудрість: зрілість думок і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом
7	Здоров'я: фізичне і психічне	0	1	2	3	4	5	Цікава робота, що приносить задоволення
8	Незалежність, здатність діяти самостійно, рішуче	0	1	2	3	4	5	Відповідальність, відчуття обов'язку, уміння тримати своє слово

Продовження додатку Ц

9	Непримиренність до недоліків у собі й інших	0	1	2	3	4	5	Толерантність, вміння знаходити компроміс
10	Акуратність, охайність, уміння тримати в порядку речі, документи, порядок у справах	0	1	2	3	4	5	Раціоналізм, уміння тверезо і логічно мислити, ухвалювати обдумані, раціональні рішення
11	Самоконтроль, стриманість, самодисципліна	0	1	2	3	4	5	Життєрадісність, почуття гумору, кмітливість
12	Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їх помилки і недоліки	0	1	2	3	4	5	Тверда воля: уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами
13	Старанність, дисциплінованість, догматизм	0	1	2	3	4	5	Ерудиція, широкий кругозір, інтелектуальний розвиток
14	Впевненість у собі, сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів	0	1	2	3	4	5	Можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури
15	Високі запити і вимоги до життя і власної діяльності	0	1	2	3	4	5	Широта поглядів, уміння зрозуміти чужу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички
16	Ефективність у справах, працьовитість, продуктивність у роботі	0	1	2	3	4	5	Повага до інших людей, вміння працювати у команді

Інтерпретація результатів визначається за високими показниками позиції «В» у певних твердженнях:

1) повага до людей: В2, В3, В9, В15, В16, (36–45 балів);
2) врівноваженість: В6, В10, В12 (12–15 балів);
3) ерудованість: В1, В6, В13, В14 (16–20 балів);
4) толерантність: В1, В3, В4, В5, В16 (20–25 балів);
5) доброзичливість: В5, В9, В11 (12–15 балів);
6) порядність: В3, В8, В16 (12–15 балів);
7) справедливість: В6, В8, В9, В15 (16–20 балів).

Рівень важливості:

Низький – від 0 до 1 у кожному показнику

Середній – від 2 до 3 у кожному показнику

Високий – від 4 до 5 у кожному показнику

Дякуємо Вам за участь в опитуванні!

Додаток Ш

Додаток Ш.1

Опитувальник для визначення професійно значущих якостей майбутніх бакалаврів харчових технологій

Шановний респонденте! Просимо Вашої допомоги у визначенні професійно значущих якостей фахівця необхідних для успішної професійної діяльності. Інструкція: Вам пропонується перелік якостей фахівця. Проставте індекс важливості від 1 до 10 до кожної якості у відповідності до Ваших особистих переконань та професійного досвіду.

Таблиця 1

Професійні якості:	**Індекс важливості**									
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
організаторські здібності										
відповідальність за результати власної діяльності										
комунікативність										
креативність										
самоорганізованість										
ініціативність										
здатність до накопичення та оновлення професійного досвіду										
здатність до творчого використання професійного досвіду										
самостійність рішень										
гуманність										
здатність до самооцінки										
справедливість										
ерудиція										
культура мислення та мови										
комунікативність										
здатність до лідерства										
психологічна стійкість										
дисциплінованість										
чесність										

Продовження додатку Ш.1

Власний варіант:										

Особисті дані:

Прізвище, ініціали_____

Посада_____

Стаж роботи_____

Дякуємо Вам за участь в опитуванні!

Додаток Ш.2

Опитувальник для визначення професійно-значущих якостей майбутніх бакалаврів харчових технологій

Тест 1. Визначення рівня сформованості комунікативних якостей

Відповідайте «так», якщо погоджуєтеся з твердженням, або «ні» – якщо не погоджуєтесь.

1. Мені важко наслідувати інших людей.
2. Я б, мабуть, зміг би при нагоді зваляти дурня, щоб звернути увагу або позабавляти оточуючих.
3. З мене вийшов би непоганий актор.
4. Іншим людям інколи здається, що я переживаю глибше, ніж то є насправді.
5. У компанії я рідко перебуваю в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми часто поводжуся зовсім по-іншому.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому щиро впевнений.
8. Задля того, щоб досягти успіхів у справах та у відносинах з людьми,

намагаюся поводитись відповідно до їхніх сподівань.

9. Я можу б товариським з тими, котрих не переношу.

10. Я завжди такий, яким здаюся.

Нарахуйте по одному балу за відповідь «ні» на 1-е, 5-е, 7-е питання та за відповідь «так» на всі інші. Склавши набрані бали в суму, підведіть підсумки.

0–3 бали. У спілкуванні дещо прямолінійний, не завжди стримує емоційні пориви.

4–6 бали. Емоційні прояви досить стримані, вміє слухати співрозмовника.

7–10 балів. Гнучка реакція на зміни ситуації в спілкуванні, вміє передбачати враження, яке справляє на оточуючих.

Тест 2. Чи вмієте ви слухати

Вміння слухати є критерієм комунікабельності. Дослідження показують, що не більше десяти відсотків людей уміють вислухати співбесідника. Прийнято вважати, що при встановленні контакту головна роль відводиться тому, хто розмовляє. Але аналіз спілкування показує, що слухач – далеко не остання ланка в цьому ланцюгу. Щоб перевірити, вмієте ви слухати, чи ні, пропонуємо скористатися тестом.

Відмітьте ситуації, які викликають у вас незадоволення або досаду і роздратування під розмови з будь-якою людиною – чи то Ваш товариш, співробітник, безпосередній керівник чи просто випадковий співбесідник.

Відповівши на запитання, підведіть підсумок: підрахуйте відсоток ситуацій, що викликають досаду і роздратування.

Співбесідник не дає мені висловитись, у мене є що сказати, але немає можливості вставити слово.

Співбесідник постійно перериває мене під час розмови.

Співбесідник інколи не дивиться на мене під час розмови, і я не впевнений, чи слухає він мене.

Розмова з таким партнером часто викликає почуття даремного витрачання часу.

Співбесідник постійно метушиться: олівець і папір його цікавлять більше, ніж мої слова.

Співбесідник ніколи не посміхається. У мене виникає почуття тривоги.

Співбесідник завжди відволікає мене питаннями і коментаріями.

Що б я не висказав, співбесідник завжди охолоджує мій запал.

Співбесідник завжди намагається спростувати мене.

Співбесідник вкладає в мої слова другий зміст.

На мої запитання співбесідник виставляє контр-запитання.

Інколи співбесідник перепитує мене, роблячи вигляд, що не розчув.

Співбесідник, не дослухавши до кінця, перебиває мене лише тому, щоб погодитися.

Співбесідник під час розмови зосереджено займається стороннім: грається цигаркою, протирає скельця окулярів та ін., і я твердо впевнений, що він при цьому неуважний.

Співбесідник робить висновки за мене.

Співбесідник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.

Співбесідник дивиться на мене дуже уважно, не моргаючи.

Співбесідник дивиться на мене, як би оцінюючи. Це турбує.

Коли я пропоную що-небудь нове, співбесідник говорить, що він думає так само.

Співбесідник переграє, показуючи, що цікавиться розмовою, занадто часто киває головою, охає і піддакує.

Коли я говорю про серйозне, співбесідник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.

Співбесідник часто дивиться на годинник під час розмови.

Коли я заходжу в кабінет, він кидає всі справи і всю увагу звертає на мене.

Співбесідник веде себе так, ніби я заважаю йому робити що-небудь важливе.

Співбесідник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним. Будь-яке його висловлювання завершується питанням: «Ви також так думаєте?» або «Ви не згодні?».

Підведіть підсумки

Отже, відсоток ситуацій, що викликають у Вас досаду і роздратування, складають:

70–100 %. Ви поганий співбесідник. Вам необхідно працювати над собою і вчитися слухати.

40–70 %. Вам притаманні деякі недоліки. Ви критично становитеся до висловлювань, але Вам ще бракує деяких позитивних якостей співбесідника: уникайте поспішних висновків, не загострюйте увагу на манері говорити, не прикидайтеся, не шукайте прихованого змісту сказаного, не монополізуйте розмови.

10–40 %. Ви хороший співбесідник, але інколи відмовляєте партнеру в повній увазі. Повторюйте ввічливо його висловлювання, дайте час розкрити свою думку повністю, пристосовуйте свій темп мислення до його мови і можете бути впевнений, що спілкуватися з вами буде ще приємніше.

0–10 %. Ви відмінний співбесідник. Ви вмієте слухати, Ваш стиль спілкування може стати прикладом для оточуючих.

Тест 3. Методика визначення організаторських здібностей

Дайте відповіді «так», «ні», «важко сказати» на запитання:

1. Чи багато у Вас є друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до сприйняття ними Вашого рішення?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, яку Вам наніс хтось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам складно орієнтуватися у критичній ситуації, що склалася?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств із різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?

7. Чи правда, що Вам більш приємно і простіше проводити час із книгою або за будь-яким іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли деякі перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за віком, ніж Ви?
10. Чи любите Ви організовувати і придумувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?
11. Чи складно Вам включатися в нові для Вас гурти?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домогтися, щоб Ваші товариші діяли згідно з Вашою думкою?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів із Вашими товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов’язків, зобов’язань?
17. Чи прагнете Ви за зручного випадку познайомитися і побесідувати з новою людиною?
18. Чи часто Вас дратують люди, які Вас оточують, і Вам хочеться побути самому?
19. Чи правда, що Ви, зазвичай, погано орієнтуєтеся у незнайомих для Вас обставинах?
20. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
21. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити почату справу?
22. Чи маєте Ви почуття ускладнення, незручності або ніяковості, якщо доводиться виявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?

23. Чи правда, що Ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
24. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
25. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що стосуються інтересів Ваших товаришів?
26. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
27. Чи правда, що Ви рідко прагнете довести Вашу правоту?
28. Чи вважаєте Ви, що Вам не важко внести пожвавлення у малознайомий для Вас гурт?
29. Чи брали Ви участь у громадській роботі школи, класу, групи?
30. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
31. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було одразу прийнято Вашими товаришами?
32. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, коли потрапляєте в незнайомий для Вас гурт?
33. Чи охоче Ви розпочинаєте організацію різноманітних заходів для своїх товаришів?
34. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити щось великій групі людей?
35. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
36. Чи правда, що у Вас є багато друзів?
37. Чи часто Ви потрапляєте у центр уваги своїх друзів?
38. Чи часто Ви бентежитеся, відчуваєте ніяковість при спілкуванні з малознайомими людьми?
39. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключі для обробки результатів методики

1	+	11	–	21	+	31	–
2		12		22		32	
3		13	+	23	–	33	+
4		14		24		34	
5	+	15	–	25	+	35	–
6		16		26		36	
7	–	17	+	27	–	37	+
8		18		28		38	
9	+	19	–	29	+	39	–
10		20		30		40	

Оціночний коефіцієнт (*К*) комунікативних та організаторських здібностей виражається відношенням кількості відповідей за кожним розділом, що збігаються, до максимально можливого числа збігів (20).

При цьому ми використовували формулу: $K = \frac{n}{20}$,

де *К* – величина оціночного коефіцієнта,

n – кількість відповідей, що збігаються з дешифратором.

Тест 4. Схильність до лідерства

Відповідайте «так» або «ні» на такі запитання:

Як ви вважаєте, чи підійшла б вам професія актора чи політика?

Чи роздратовують вас люди, які намагаються одягтися і вести себе екстравагантно?

Чи можете ви розмовляти з іншою людиною про свої інтимні проблеми?

Чи одразу ви реагуєте на найменші прояви неправильного трактування ваших слів і вчинків?

Чи відчуваєте ви дискомфорт, коли інші домагаються успіху в тій сфері, де ви самі хотіли б його досягнути?

Чи любите ви займатися будь-якою важкою справою, щоб показати, що ви здатні на це?

Могли б присвятити всього себе досягненню чого-небудь видатного?

Чи влаштовує вас одне й те саме коло друзів?

Чи віддаєте ви перевагу вести життя розмірно, розписано по годинах?

Чи любите ви міняти меблі в квартирі?

Чи вам подобається робити що-небудь щоразу по-іншому?

Чи любите ви «осаджувати» того, хто, по-вашому, занадто самовпевнений?

Чи подобається вам демонструвати, що ваш начальник або особа, шанована за авторитет, є неправою?

Підрахуйте бали

1-е, 3-е, 4-е, 6-е, 7-е, 10-е, 11-е, 12-е, 13-е запитання:

«так» – 5 балів, «ні» – 0 балів;

2-е, 5-е, 8-е, 9-е питання:

«так» – 0 балів, «ні» – 5 балів.

0–20. У взаємовідносинах дуже невпевнений у собі і з цього приводу не може досягти наміченого. Не схильний переконувати оточуючих, навіть коли абсолютно правий.

21–35. Досить впевнений у собі, але не завжди схильний переконувати інших.

36–50. У взаємовідносинах з людьми почуває себе впевнено, ефективно впливає на оточуючих, вміє аргументовано переконати.

51–65. Завжди впевнений у собі, ефективно впливає на оточуючих, вміє переконати. Але наполегливість іноді межує із впертістю.

Додаток Щ

Список опублікованих праць за темою дисертації

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Філімонова І. А. Особливості інженерно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць.* Вінниця, 2017. Вип. 51. С. 90–94.
2. Філімонова І. А. Концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* Умань, 2017. Вип. 1. С. 375–383.
3. Філімонова І. А. Структура професійної компетентності у підготовці майбутніх фахівців у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету.* Херсон, 2017. С. 140–146.
4. Филимонова И. А. Ключевые компоненты профессиональной компетентности будущих специалистов-технологов пищевой отрасли. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука».* Київ, 2017. Том 1. № 1 (23). С. 57–61.
5. Філімонова І. А. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* Кропивницький, 2017. Вип. 12. С. 219–226.
6. Філімонова І. А. Педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій на засадах компетентнісного підходу. *Науковий*

часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Частина 2. Київ, 2018. Вип. 60. С. 196–199.

7. Філімонова І. А. Мотиваційно-ціннісне середовище як педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2018. Вип. № 21. С. 177–181.
8. Філімонова І., Ткачук С. Методологічні підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової галузі у вищих педагогічних навчальних закладах. *Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти:* монографія. Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг, 2019. С. 175–185.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Filimonova I. A. Pedagogical conditions for formation of professional competence of future factors in the field of food technologies in professional preparation. *The scientific method.* Vol. 1. Warszawa, 2018. № 15. P. 37–42.
10. Filimonova I. A., Tkachyk S. I. Justification of the model for forming the professional competence of the future bachelors of food technologies in the higher educational institutions. *Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine:* monograph. 2nd ed. Riga, 2018. P. 464–481.
11. Filimonova I. A. Using of innovative technologies in the process of professional competencies' forming of the future food technologies bachelors. *Хуманитарни Балкански изследвания*. Пловдив, 2017. № 1. P. 5–9.
12. Філімонова І.А. Інноваційні технології як обов'язкова умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. *Інженерна освіта у сфері харчової і готельної індустрії: виклики сьогодення:* матеріали Міжн. наук.-метод. конф. (Харків, 23–24 трав. 2019 р.). Харків: ХДУХТ, 2019. С. 249–251.

13. Філімонова І. А. Аналіз стану сформованості аксіологічного компоненту професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 1 бер. 2019 р.). Київ, 2019. С. 94–98.
14. Філімонова І. А., Ткачук С. І. Практична реалізація інноваційних технологій під час проведення практичних робіт з фахової дисципліни «Фізіологія харчування». *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи:* матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ – Хмельницький, 7–8 лист. 2019 р.). Хмельницький, 2019. С. 192–193.
15. Філімонова І. А., Ткачук С. І. Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16–17 лист. 2019 р). Київ, 2019. С. 94–98

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

16. Філімонова І. А. Особливості підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій до професійної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства:* зб. наук. праць Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10–11 бер. 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 79–84.
17. Філімонова І. А. Стан професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у вищих педагогічних навчальних закладах. *Право, держава та громадянське суспільство в умовах системних реформ:* зб. наук. праць Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 15–16 вер. 2017 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 63–67.
18. Філімонова І. А. Ключові компоненти професійної підготовки майбутніх

фахівців-технологів харчової галузі. *Становлення і розвиток педагогіки:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Херсон, 23–24 груд. 2016 р.). Херсон: Гельветика, 2016. С. 114–117.

19. Филимонова И. А. Формирование профессиональной компетентности специалистов-технологов пищевой отрасли в условиях модернизации современного профессионального образования в Украине. *Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта:* сборник материалов Междун. науч.-практ. конф. (Орехово-Зуево, 8 дек. 2016 г.). Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2017. С. 474–480.
20. Філімонова І. А. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Київ – Вінниця, 2016. Вип. 47. С. 284–287.
21. Філімонова І. А. Виробниче навчання: навч.-метод. посіб. для самостійної роботи студентів. Умань: Візаві, 2016. 261 с.
22. Філімонова І. А., Гвоздецька Ю. В. Збірник технологічних карток «Перші страви»: навч.-метод. посіб. для самостійної роботи студентів. Умань: Візаві, 2019. 58 с.
23. Філімонова І. А., Гвоздецька Ю. В. Збірник технологічних карток «Приготування страв з овочів. Холодні закуски та салати»: навч.-метод. посіб. для самостійної роботи студентів. Умань: Візаві, 2018. 69 с.

Додаток Ю

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Перша Міжнародна науково-практична конференція «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи» (Баку – Ужгород – Дрогобич, 27–28 жовтня 2016 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Формування професійної компетентності фахівців-технологів харчової галузі в умовах модернізації сучасної професійної освіти».
2. Міжнародна науково-практична конференція «Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта» (Орехово-Зуево, 8 декабря 2016 г.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Формирование профессиональной компетентности специалистов-технологов пищевой отрасли в условиях модернизации современного профессионального образования в Украине».
3. Всеукраїнська конференція «Становлення і розвиток педагогіки», (Івано-Франківськ, 23–24 грудня 2016 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Ключові компоненти професійної компетентності майбутніх фахівців-технологів харчової галузі».
4. Міжнародна науково-практична конференція «Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства» (Харків, 10–11 березня 2017 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Особливості підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій до професійної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах».
5. Міжнародна науково-практична конференція «Право, держава та громадянське суспільство в умовах системних реформ» (Одеса, 15–16 вересня 2017 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Стан

професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у вищих педагогічних навчальних закладах».

6. V Міжнародна науково-практична онлайн-інтернет конференція «Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті» (Кропивницький, 10–13 жовтня 2017 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій».
7. III Міжнародна інтернет-конференція «Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів технологій та інженерів-викладачів у вищих навчальних закладах» (Глухів, 14–15 листопада 2017 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Визначення критеріїв та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій».
8. Всеукраїнська дистанційна науково-практична конференція «Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій середньої школи: теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 30 жовтня 2018 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми бакалаврами харчових технологій».
9. Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах» (Київ, 1 березня 2019 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Аналіз стану сформованості когнітивно-діяльнісного компоненту професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін».
10. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід і перспективи» (Умань, 16–17 квітня 2019 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні:

«Узагальнення результатів педагогічного експерименту з формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій».

11. VI Міжнародна науково-практична конференція «Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Wymiary insterdyscyplinarne» (Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг 26 квітня 2019 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Методологічні підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової галузі у вищих педагогічних навчальних закладах».
12. Міжнародна науково-практична конференція «Інженерна освіта у сфері харчової і готельної індустрії: виклики сьогодення» (Харків, 23–24 травня 2019 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні: «Інноваційні технології як обов’язкова умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій».
13. X Міжнародна науково-практична конференція «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Київ – Хмельницький, 7–8 листопада 2019 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні: «Практична реалізація інноваційних технологій під час проведення практичних робіт з фахової дисципліни «Фізіологія харчування».
14. Міжнародна науково-практична конференція «Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ» (Київ, 16–17 листопада 2019 р). Форма участі – виступ на секційному засіданні: «Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін».

Додаток Я

Довідки про впровадження результатів дослідження

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код СДРПОУ 02125237

16 КВІ 2019 № 01.8/864 На № _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Філімонової Ірини Афанасіївни
з теми «Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін»
на здобуття наукового ступеню доктор філософії
зі спеціальності 015 Професійна освіта

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження Філімонової Ірини Афанасіївни на тему «Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін» здійснювалась у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх фахівців за освітнім ступенем «бакалавр» спеціальності «Готельно-ресторанна справа» на факультеті інформатики, математики та економіки Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького упродовж 2017-2019 навчальних років. Актуальними є розроблені та впроваджені дисертанткою педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців: створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі, розширення когнітивно-діяльнісного складника професійної підготовки через використання інноваційних технологій навчання, розвиток особистісних та професійно значущих якостей майбутніх фахівців.

На особливу увагу заслуговують методичні рекомендації з використання інноваційних технологій навчання, запропоновані здобувачкою, для досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців: проблемно-розвиваючі, особистісно-орієнтовані, інтерактивні, проектні, позиційчі тощо. Водночас вміло і творчо адаптовані до навчального процесу технології традиційного навчання в умовах реформування професійної освіти.

Впровадження в практику навчально-виховного процесу методичних рекомендацій, навчально-методичних посібників сприяло підвищенню рівня теоретичної та практичної підготовки студентів спеціальності «Готельно-ресторанна справа», сформованості практичних умінь і навичок, виробленню у них ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Ректор А.М.Солоненко

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

19.06.2019 № 29 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
аспірантки кафедри професійної освіти та технологій за профілями
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Філімонової Ірини Афанасіївни за темою «Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін»
у навчально-виховний процес технологічного факультету
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Експериментальна перевірка результатів наукового дослідження І. А. Філімонової здійснювалась у навчально-виховному процесі технологічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка впродовж 2016–2019 рр.

Впровадження результатів наукового дослідження відбувалося шляхом використання матеріалів дисертантки І. А. Філімонової у процесі професійної підготовки бакалаврів спеціальності 015.21 Професійна освіта (Харчові технології). Зокрема, практичного застосування набула модель професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах компетентнісного підходу, що відображає взаємозв'язки між метою, принципами побудови змісту професійної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі з

урахуванням цілей, теорії та практики, засобів і способів навчання, форм організації освітнього процесу.

На особливу увагу заслуговують методичні рекомендації, запропоновані дослідницею, щодо використання інноваційних технологій навчання для досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців: проблемно-розвиваючі, особистісно-орієнтовані, інтерактивні, проектні, позиційні тощо. Водночас вміло і творчо адаптовані до навчального процесу технології традиційного навчання.

Підготовлені та видані І. А. Філімоновою навчально-методичні посібники «Виробниче навчання», «Збірник технологічних карток з приготування страв та напівфабрикатів» широко використовуються під час вивчення фахових дисциплін.

Впровадження результатів наукового дослідження І. А. Філімонової сприяло підвищенню результативності процесу формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін.

Науково-теоретичні положення дослідження і методичні рекомендації були обговорені і схвалено на засіданні кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. (протокол № 12 від 12.06.2019 р.).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації.

Перший проректор, проректор з науково-педагогічної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
доктор історичних наук, професор В. ДЯТЛОВ

Ребенок Л.М.
(0462) 677-177

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744) 3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ р/р 35228202004420, банк одержувача УУДКСУ в Черкас. обл. МФО 820172, код 02125639

21. 10. 2019 № 2283/01

На №_____від_____

ДОВІДКА
про завершення педагогічного експерименту дисертаційного дослідження
Філімонової Ірини Афанасіївни
«Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін»
у навчально-виховний процес факультету інженерно-педагогічної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії зі спеціальності
015 Професійна освіта

Апробація результатів наукового дослідження І. А. Філімонової проводилась на факультеті інженерно-педагогічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини упродовж 2016–2019 років. За його результатами було визначено педагогічні умови (створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі задля вироблення у студентів ціннісного ставлення до опанування фаху фахівця-технолога у галузі харчових технологій; спрямування майбутніх бакалаврів харчових технологій на розширення когнітивно-діяльнісного компонента професійної підготовки через використання інноваційних технологій навчання; розвиток особистісних та професійно значущих здібностей, морально-етичне вдосконалення особистості фахівця, розвиток його рефлексії), які сприятимуть формуванню професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін.

Формувальний етап педагогічного експерименту полягав у апробації моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, яка окреслює шляхи вдосконалення та реалізації вищевказаних педагогічних умов. Визначена модель представлена як інтегрована система цілісного процесу формування стійкої мотивації до майбутньої професії, розвитку професійно важливих знань та вмінь, а також особистісних якостей майбутнього фахівця, яка містить шляхи досягнення поставленої мети на основі застосування інноваційних технологій навчання та через реалізацію педагогічних умов.

Поряд з цим відбувалось провадження навчально-методичних матеріалів, розроблених дослідницею, у навчально-виховних процес підготовки майбутніх фахівців: «Збірник технологічних карток приготування страв та напівфабрикатів», «Процеси та апарати харчових виробництв», «Виробниче навчання».

Вважаємо, що наукове дослідження Філімонової І. А. має практичну і методологічну цінність та доцільне розповсюдження отриманих результатів у практику вищих педагогічних закладів освіти, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю 015.21 Професійна освіта (Харчові технології).

Результати дисертаційного дослідження були обговорені на засіданні кафедри професійної освіти та технологій за профілями (протокол № 2 від 25 вересня 2019 року).

07414

Перший проректор А. М. Гедзик

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА
01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9
Телефон 234-11-8

26.09.2019 № 04-12/121
На №

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Філімонової Ірини Афанасіївни «Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін» у навчально-виховний процес інженерно-педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова на здобуття наукового ступеню доктор філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта

Колектив викладачів інженерно-педагогічного факультету упродовж 2017-2019 навчальних років здійснював апробацію та впровадження наукового дослідження Філімонової І.А., що спрямоване на підвищення рівня професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

В процесі педагогічного експерименту були визначені основні принципи та підходи, а також виокремленні педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів спеціальності 015.21 Професійна освіта (Харчові технології), зокрема, створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі задля вироблення у студентів ціннісного ставлення до опанування фаху фахівця-технолога у галузі харчових технологій; спрямування майбутніх бакалаврів харчових технологій на розширення когнітивно-діяльнісного компонента професійної підготовки через використання інноваційних технологій навчання; розвиток особистісних та професійно значущих здібностей, морально-етичне вдосконалення особистості фахівця, розвиток його рефлексії. Модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, яку розробила дослідниця, окреслює шляхи вдосконалення та реалізації вищевказаних педагогічних умов.

Поряд з цим відбувалось провадження навчально-методичних матеріалів, розроблених дослідницею, у навчально-виховних процес підготовки майбутніх фахівців: «Збірник технологічних карток приготування страв та напівфабрикатів», «Процеси та апарати харчових виробництв», «Виробниче навчання».

Результати дослідження були схвалені та використані при складанні навчальних планів і програм, підготовці методичних посібників і рекомендацій, а також у процесі розроблення навчально-методичного забезпечення.

Вважаємо, що наукове дослідження Філімонової І.А. має практичну і методологічну цінність та доцільне розповсюдження отриманих результатів у

практику вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю 015.21 Професійна освіта (Харчові технології).

Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор **Г.М.Торбін**

Декан інженерно-педагогічного факультету,
кандидат педагогічних наук, доцент **Д.Е.Кільдеров**