

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ВОЛКОВА НАТАЛІЯ ВАЛЕНТИНІВНА

УДК 378: 664.057.21

ДИСЕРТАЦІЯ
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ
ТЕХНОЛОГІЙ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

_____ Н. В. Волкова

Рівне – 2024

АНОТАЦІЯ

Волкова Н. В. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2024.

У дисертації досліджено й обґрунтовано теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у педагогічних закладах вищої освіти. Встановлено, що підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій зосереджується на ефективному використанні особистісного потенціалу студентів, опануванні професійних компетентностей, необхідних для продуктивної професійної діяльності, гармонізації знань, здібностей, установок, без єдності яких неможлива нестандартність практичних дій. Виявлено теоретичні узагальнення й авторські підходи до організації та структурування змісту підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій, яка забезпечує належний рівень готовності як важливої характеристики педагогічного професіоналізму.

Побудовано концепцію, що охоплює методологічний, теоретичний, змістовно-процесуальний і практичний концепти, які в сукупності забезпечують формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та підприємствах харчової промисловості. Їх практична спрямованість є теоретичним підґрунтям створення системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах університетської освіти.

Спроектовано педагогічну систему підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, яка зорієнтована на вимоги професійної діяльності, конкурентоспроможність на внутрішньому та зовнішньому ринках, і охоплює: методологічно-цільовий (мету й завдання, методологічні підходи та принципи професійної підготовки), змістовий (теоретичні основи творчої професійної діяльності, уміння, навички, креативні дії, способи нестандартного розв'язання професійних проблем), технологічний (взаємодію, співпрацю та співтворчість викладача й студентів у ході професійної підготовки, застосування різноманітних технологій, активних форм і методів, науково-методичний супровід, педагогічний дизайн), моніторинговий (методику моніторингу, критерії та показники рівнів готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій як показники продуктивності цього процесу, очікуваний результат і корекцію (за потреби) досягнутих результатів, що набувають реалізації за допомогою діагностичного інструментарію) блоки.

Обґрунтовано сутність готовності студентів до професійної діяльності в галузі харчових технологій як складного особистісного утворення, що передбачає установку на використання різноманітних технологій, раціональні прийоми та способи нестандартної діяльності, креативні й рефлексивні здібності та професійно-педагогічні цінності, які забезпечують продуктивність професійної діяльності в нестандартних формах її здійснення. Готовність як багатогранне явище об'єднує в своїй структурі взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти, а саме: мотиваційно-ціннісний – мотиви, стійкий інтерес, установку на нестандартну професійну діяльність; змістово-процесуальний – науковість, самостійність, активність дій; креативно-технологічний – креативний стиль діяльності, уміння послуговуватися технічними засобами; рефлексивно-оцінний – рефлексію й оцінювання досягнутих результатів, їхню відповідність запланованим цілям.

Реалізацію запропонованої структурно-функціональної моделі педагогічної системи уможливають такі педагогічні умови, як: створення

позитивно-емоційного розвивального середовища; розвиненість інноваційного потенціалу особистості та творча насиченість змісту професійної діяльності; особистісна активна позиція суб'єктів освітнього процесу; методологічна грамотність в організації та реалізації системи професійної підготовки; психолого-педагогічний супровід, що визначає ефективність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

У освітній процес упроваджено психолого-педагогічний супровід реалізації педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, який складається з: освітньо-професійних програм, робочих програм навчальних дисциплін, методичного посібника з виконання лабораторних робіт, конспектів лекцій, дидактичних матеріалів, системи завдань, а також методичних рекомендацій щодо їхнього виконання. У дослідженні розроблено навчально-методичний комплекс, лабораторний практикум курсу «Проектування та САПР об'єктів ГРГ», комплект дидактичних матеріалів до дисципліни «Кухні народів світу», систему практико зорієнтованих рольових ситуацій, методичні рекомендації до проведення тренінгів тощо.

Шляхом теоретичного аналізу методичних основ професійної підготовки встановлено, що технологізація освітнього процесу та використання педагогічного дизайну професійної підготовки студентів, залучення системного підходу до укладання дидактичних, методичних матеріалів і рекомендацій слугує важливим ресурсним резервом підвищення продуктивності педагогічної системи в межах професійного зростання майбутніх інженерів-педагогів, формування їхньої готовності до нестандартної професійної діяльності.

Визначено рівні сформованості мотиваційно-цінісного, змістово-процесуального, креативно-технологічного та рефлексивно-оцінного компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності. Упровадження педагогічної системи сприяло позитивній динаміці зміни рівнів сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності

завдяки цілісності, систематичності, цілеспрямованості дій учасників освітнього процесу та дотримання сукупності педагогічних умов. Ґрунтуючись на кількісних та якісних показниках рівнів сформованості готовності констатуємо про дієвість педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій.

У першому розділі – «Методологічні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах педагогічного закладу вищої освіти» – проаналізовано стан проблеми в науково-педагогічній літературі, розкрито сутність поняття «професійна підготовка», її найважливіші характеристики, функції, зміст, структуру та механізми, спрямованість на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до праці в галузі харчових технологій; розглянуто засадничі положення організації професійної підготовки.

Визначено основні характеристики професійної підготовки як важливої ланки професійної освіти, зокрема: цілісна сукупність цілей, шляхів, способів і форм набуття, поглиблення та розширення освіти, соціальної зрілості й високого рівня професіоналізму, здійснення гуманістичного виховання та навчання, спрямованих на саморозвиток креативності особистості, провідна ідея якої – оновлення змісту відповідно до вимог освітньої ситуації й формування креативної особистості майбутнього інженера-педагога.

У другому розділі – «Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» – здійснено теоретичне обґрунтування концептуальних основ професійної підготовки в умовах університетської освіти, сутності, структурних компонентів готовності до діяльності у галузі харчових технологій як важливої характеристики професіоналізму майбутніх інженерів-педагогів, структурування професійних знань у змісті професійної підготовки, та сукупність педагогічних умов, що забезпечують ефективність такої підготовки у досягненні запланованих результатів.

Проаналізовано змістове наповнення наукових категорій, які описують основні положення концепції, сутність, структуру, критерії, показники й рівні сформованості готовності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій.

Обґрунтовано, що концепція професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій – це система теоретичних положень, що зумовлюють мету й завдання, організацію, реалізацію й оновлення змісту та технології підготовки, механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, урахування впливу креативних дій на рівень готовності студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Витлумачено сутність готовності студентів до професійної діяльності у галузі харчових технологій як складного особистісного утворення, яке об'єднує у своєму змісті установку на використання різноманітних технологій, раціональні прийоми й способи нестандартної діяльності, креативні та рефлексивні здібності та професійно-педагогічні цінності, що забезпечують продуктивність професійної діяльності в нестандартних формах її здійснення.

У третьому розділі – «Педагогічна система професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах інформаційно-освітнього середовища» – визначено засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, обґрунтовано технологізацію змісту підготовки та розроблено структурно-функціональну модель педагогічної системи підготовки фахівців у галузі харчових технологій на цьому етапі та методику її реалізації шляхом застосування психолого-педагогічного супроводу.

Педагогічна система підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій забезпечує розв'язання множинних проблем, центральне місце серед яких належить формуванню готовності таких фахівців до нестандартної професійної діяльності в закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, на підприємствах харчової галузі. Останнє має взаємозумовлений характер: з одного боку, засвоєння освітніх

компонентів, спрямованих на поглиблене вивчення методики професійної діяльності, набуття професійної компетентності повинна достатньою мірою забезпечувати змістовна інженерна підготовка, а з іншого – психолого-педагогічна підготовка постає одним з пріоритетних чинників добору змісту дисциплін практичної підготовки та практик як детермінант професійної підготовки.

Обґрунтовано, що технологізація професійної підготовки є важливим структурним елементом педагогічної системи професійної підготовки, в якій ставиться мета й досягається конкретний результат – готовність до професійної діяльності в галузі харчових технологій – засобом застосування різноманітних технологій, видів, форм, методів, засобів навчальної діяльності, оперування однотипним змістом на основі дидактичної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі й передбачає тісний взаємозв'язок основних компонентів освітнього процесу (єдність його інформаційної та процесуальної сторін, мотивація й активізація пізнавальної діяльності студентів, співпраця та співтворчість викладача і студентів), які спрямовані на досягнення запланованого результату.

Важливим ресурсом ефективності технологізації професійної підготовки є освітні технології, як комплексна інтегративна система, що об'єднує в собі операції та дії, забезпечує педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні й процесуальні аспекти, засвоєння знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей студентів, відповідних цілям професійної підготовки. Структурними складовими такої системи є: цілі та зміст підготовки; засоби педагогічної взаємодії, мотивація й засоби викладання; організація професійної підготовки; суб'єкт й об'єкт професійної підготовки; її результат (рівень професійної підготовки).

Структурно-функціональна модель педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій репрезентована такими блоками: методологічно-цільовим,

підґрунтям якого є концепція, теоретичну основу якої становлять ідеї активізації дій викладача щодо оптимізації впливу підготовки на пізнавальну позицію суб'єктів освітнього процесу; змістовим, який містить визначення змісту професійної підготовки, який регулюється державним стандартом вищої освіти й специфікою нестандартної професійної діяльності; методично-організаційним, який об'єднує етапи, технології, методи, форми, педагогічний дизайн, методичне забезпечення й психолого-педагогічний супровід освітнього процесу; моніторинговим, що є комплексом діагностичного інструментарію (методики, діагностичні тести, опитувальники, анкетування, спостереження та ін.).

У четвертому розділі – «Реалізація педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» – на ґрунті концепції професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій і в руслі виокремлених методологічних підходів проаналізовано впровадження педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в освітнє середовище педагогічного закладу вищої освіти, а також встановлено її ефективність.

Виявлено помітну позитивну динаміку рівнів готовності до професійної діяльності у галузі харчових технологій у студентів експериментальних груп, що дозволяє їм більш результативно підходити до розв'язання педагогічних проблем і нестандартних дій в умовах практичної діяльності. Підсумковий зріз після завершення формувального етапу експерименту підтверджує гіпотезу дослідження про можливість підвищення рівня готовності до професійної діяльності у галузі харчових технологій.

У процесі дослідно-експериментальної роботи виявлено позитивну динаміку готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності, обумовлену сукупністю педагогічних умов, які були створені для підвищення її результативності.

Серед виокремлених педагогічних умов найбільш дієвою в формуванні потребнісно-ціннісного компоненту готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій є створення креативного освітнього середовища, позитивно-емоційного психологічного клімату, активізація суб'єктної позиції в ході професійної підготовки й стимулювання професійних креативних дій кожного студента в освітньому процесі. Вирішальне значення для формування змістово-процесуального й креативно-технологічного компонентів готовності студентів до нестандартної професійної діяльності у галузі харчових технологій має структурування навчального матеріалу на основі єдності змістової та процесуальної сторін у формі проблемних практико орієнтованих рольових ситуацій.

Дотримання обґрунтованих та експериментально перевірених педагогічних умов ефективності педагогічної системи професійної підготовки студентів у педагогічних закладах вищої освіти забезпечує керованість та якість процесу формування їх готовності до нестандартної професійної діяльності у галузі харчових технологій.

Ключові слова: професійна підготовка, інженери-педагоги, педагогічна система, готовність до професійної діяльності в галузі харчових технологій, концепція, концепти, педагогічні умови, структурно-функціональна модель, технологізація, педагогічний дизайн, компоненти, нестандартна діяльність.

ABSTRACT

Volkova N. V. Theoretical and methodological principles of professional training of future engineers-pedagogues in the field of food technologies. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences on the specialty 13.00.04 – theory and methodology of professional education. Rivne, 2024.

The dissertation researched and substantiated the theoretical and methodological principles of professional training of future engineer-pedagogues in the field of food technology in pedagogical institutions of higher education. It has been established that the training of future engineers-pedagogues for professional activities in the field of food technology focuses on the effective use of the personal potential of students, the mastery of professional competencies necessary for productive professional activity, the harmonization of knowledge, abilities, attitudes, without the unity of which non-standard practical actions are impossible. Theoretical generalizations and author's approaches to the organization and structuring of the content of the training of future engineers-pedagogues for non-standard professional activities in the field of food technologies, which ensures the appropriate level of readiness as an important characteristic of pedagogical professionalism, have been revealed.

A concept has been built that includes methodological, theoretical, content-procedural and practical concepts, which collectively ensure the formation of the readiness of future engineers-pedagogues for professional activity in professional (vocational-technical), professional higher education institutions and food industry enterprises. Their practical orientation is the theoretical basis for the creation of a system of professional training of future engineers-pedagogues in the field of food technology in the conditions of university education.

A pedagogical system of training future engineers-pedagogues in the field of food technologies has been designed, which is oriented towards the requirements of professional activity, competitiveness on the domestic and foreign markets, and covers: methodological-target (goals and tasks, methodological approaches and principles of professional training), content (theoretical foundations creative professional activity, abilities, skills, creative actions, non-standard methods of solving professional problems), technological (interaction, cooperation and co-creation of the teacher and

students during professional training, the use of various technologies, active forms and methods, scientific and methodological support, pedagogical design), monitoring and evaluation (monitoring methodology, criteria and indicators of levels of readiness for non-standard professional activity in the field of food technology as performance indicators of this process, expected result and correction (if necessary) of the achieved results, which are realized with the help of diagnostic tools) components.

The essence of students' readiness for professional activity in the field of food technology as a complex personal education, which involves the attitude to the use of various technologies, rational methods and methods of non-standard activity, creative and reflective abilities and professional and pedagogical values that ensure the productivity of professional activity in its non-standard forms, is substantiated. implementation. Readiness as a multifaceted phenomenon combines in its structure interrelated and interdependent components, namely: need-value - motives, persistent interest, attitude to non-standard professional activity; content-procedural – scientificity, independence, activeness of actions; creative-technological – creative style of activity, ability to use technical means; reflexive-evaluative – reflection and evaluation of the achieved results, their compliance with the planned goals.

Implementation of the proposed structural-functional model of the pedagogical system is made possible by such pedagogical conditions as: creation of a positive-emotional developmental environment; the development of the innovative potential of the individual and the creative saturation of the content of professional activity; personal active position of the subjects of the educational process; methodological literacy in the organization and implementation of the professional training system; psychological and pedagogical support that determines the effectiveness of professional training of future engineer-pedagogues in the field of food technology.

In the educational process, psychological and pedagogical support for the implementation of the pedagogical system of training future engineers-pedagogues in the field of food technologies is introduced, which consists of: educational and professional programs, work programs of academic disciplines, methodological

manual for performing laboratory work, lecture notes, didactic materials, a system of tasks, as well as methodical recommendations for their implementation. The study developed a teaching and methodical complex, a laboratory practicum of the course «Design and CAD of objects of GRG», a set of didactic materials for the discipline «Kitchens of the Nations of the World», a system of practically oriented role-playing situations, methodological recommendations for training, etc.

Through a theoretical analysis of the methodological foundations of professional training, it was established that the technologicalization of the educational process and the use of pedagogical design of professional training of students, the involvement of a systematic approach to the compilation of didactic, methodical materials and recommendations serve as an important resource reserve for increasing the productivity of the pedagogical system within the professional growth of future engineers-pedagogues, forming their readiness for non-standard professional activities.

The levels of formation of the motivational-evaluative, content-processual, creative-technological, emotional-volitional and reflective-evaluative components of the readiness of future engineers-pedagogues in the field of food technology for professional activity have been determined. The introduction of the pedagogical system contributed to the positive dynamics of changes in the levels of readiness of future engineers-pedagogues in the field of food technology for professional activity due to the integrity, systematicity, purposefulness of the actions of the participants in the educational process and compliance with the set of pedagogical conditions. Based on the quantitative and qualitative indicators of the levels of preparedness, we state the effectiveness of the pedagogical system of training future engineers-pedagogues for professional activities in the field of food technology.

In the first chapter – «Methodological principles of professional training of future engineers-pedagogues in the field of food technology in the conditions of a pedagogical institution of higher education» – the state of the problem in the scientific and pedagogical literature is analyzed, the essence of the concept of «professional training», its most important characteristics, functions, content, structure and

mechanisms, aimed at forming the readiness of future engineers-pedagogues to work in the field of food technology; the basic provisions of the organization of professional training are considered.

The main characteristics of professional training as an important link of professional education are determined, in particular: a complete set of goals, ways, methods and forms of acquisition, deepening and expansion of education, social maturity and a high level of professionalism, the implementation of humanistic education and training aimed at the self-development of individual creativity, the leading idea which is to update the content in accordance with the requirements of the educational situation and the formation of the creative personality of the future engineer-pedagogue.

In the second chapter – «Conceptual foundations of professional training of future engineers-pedagogues in the field of food technologies» – the theoretical justification of the conceptual foundations of professional training in the conditions of university education, the essence, structural components of readiness for activity in the field of food technologies as an important characteristic of the professionalism of future engineers-pedagogues is carried out, structuring professional knowledge in the content of professional training, and a set of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of such training in achieving the planned results.

The content of scientific categories that describe the main provisions of the concept, essence, structure, criteria, indicators and levels of readiness of future specialists in the field of food technology were analyzed.

It is substantiated that the concept of professional training of future engineers-pedagogues in the field of food technologies is a system of theoretical provisions that determine the purpose and tasks, organization, implementation and updating of the content and technology of training, mechanisms of subject-subject interaction, taking into account the influence of creative actions on the level of readiness of students for non-standard professional activities in the field of food technology.

The essence of students' readiness for professional activity in the field of food technology is interpreted as a complex personal education, which combines in its content an attitude to the use of various technologies, rational methods and methods of non-standard activity, creative and reflective abilities and professional and pedagogical values that ensure the productivity of professional activity in non-standard forms of its implementation.

In the third chapter – «Pedagogical system of professional training of future engineers-pedagogues in the field of food technologies in the conditions of an information and educational environment» – the principles of professional training of future engineers-pedagogues in the field of food technologies are defined, the technologicalization of the training content is substantiated, and a structural-functional model of the pedagogical system is developed training of specialists in the field of food technologies at this stage and the methodology of its implementation through the use of psychological and pedagogical support.

The pedagogical system of training future engineer-pedagogues in the field of food technologies provides solutions to multiple problems, the central place among which is the formation of the readiness of such specialists for non-standard professional activities in institutions of professional (vocational and technical), professional higher education, at enterprises of the food industry. The latter has a mutually determined nature: on the one hand, the assimilation of educational components aimed at in-depth study of the methods of professional activity, the acquisition of professional competence should be sufficiently provided by meaningful engineering training, and on the other hand, psychological and pedagogical training becomes one of the priority factors in the selection of the content of the disciplines of practical training and practice as a determinant of professional training.

It is substantiated that the technologicalization of professional training is an important structural element of the pedagogical system of professional training, in which a goal is set and a specific result is achieved - readiness for professional activity in the field of food technology - a means of applying various technologies, types,

forms, methods, means of educational activity, operating with the same type content based on the didactic interaction of the teacher and students in the educational process and involves a close relationship between the main components of the educational process (unity of its informational and procedural sides, motivation and activation of cognitive activity of students, cooperation and co-creation of the teacher and students), which are aimed at achieving the planned result.

Educational technologies are an important resource of the effectiveness of the technologization of professional training, as a complex integrative system that combines operations and actions, provides pedagogical goal setting, substantive, informational, subject and procedural aspects, assimilation of knowledge, acquisition of professional skills and formation of personal qualities of students, corresponding to the goals of professional training. The structural components of such a system are: goals and content of training; means of pedagogical interaction, motivation and means of teaching; organization of professional training; subject and object of professional training; its result (level of professional training).

The structural-functional model of the pedagogical system of professional training of future engineers-pedagogues for professional activities in the field of food technology is represented by the following blocks: methodological-targeted, the basis of which is a concept, the theoretical basis of which is the idea of activating the teacher's actions to optimize the impact of training on the cognitive position of subjects educational process; substantive, which contains a definition of the content of professional training, which is regulated by the state standard of higher education and the specifics of non-standard professional activity; methodological and organizational, which combines stages, technologies, methods, forms, pedagogical design, methodological support and psychological and pedagogical support of the educational process; monitoring, which is a set of diagnostic tools (methods, diagnostic tests, questionnaires, questionnaires, observations, etc.).

In the fourth chapter – «Implementation of the pedagogical system of professional training of future engineers-pedagogues in the field of food

technologies» – on the basis of the concept of professional training of future engineers-pedagogues in the field of food technologies and in line with the selected methodological approaches, the implementation of the pedagogical system of professional training of future engineers-pedagogues in the field of food technologies in the educational environment of a pedagogical institution of higher education, and its effectiveness was also established.

Noticeable positive dynamics of the levels of readiness for professional activity in the field of food technology among students of experimental groups were revealed, which allows them to more effectively approach the solution of pedagogical problems and non-standard actions in the conditions of practical activity. The final cut after the completion of the formative stage of the experiment confirms the research hypothesis about the possibility of increasing the level of readiness for professional activity in the field of food technology.

In the process of research and experimental work, a positive dynamic of the readiness of future engineers-pedagogues in the field of food technology for non-standard professional activity was revealed, due to a set of pedagogical conditions that were created to increase its effectiveness.

Among the identified pedagogical conditions, the most effective in forming the need-value component of readiness for non-standard professional activity in the field of food technology is the creation of a creative educational environment, a positive-emotional psychological climate, the activation of the subject position during professional training and the stimulation of professional creative actions of each student in educational process. The structuring of educational material based on the unity of the content and process aspects in the form of problem-based, practically oriented role-playing situations is of decisive importance for the formation of content-processual and creative-technological components of students' readiness for non-standard professional activities in the field of food technology.

Adherence to substantiated and experimentally verified pedagogical conditions of the effectiveness of the pedagogical system of professional training of students in

pedagogical institutions of higher education ensures the manageability and quality of the process of forming their readiness for non-standard professional activities in the field of food technology.

Keywords: professional training, teacher engineers, pedagogical system, readiness for professional activity in the field of food technology, concept, concepts, pedagogical conditions, structural-functional model, technologization, pedagogical design, components, non-standard activity.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, у яких опубліковано основні результати дослідження

1. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності у галузі харчових технологій: теоретико-методичний аспект: монографія. Тернопіль: Вид-во «Вектор», 2024. 378 с.

Наукові публікації у періодичних виданнях, проіндексованих у базах даних

Web of Science Core Collection i SCOPUS

2. Volkova Nataliia Valentynivna, Kondrashov Nikolay Mykolayovych, Kondrashova Katerina Gennadyevna, Chuvasov Mykhailo Olegovich, Slyusarenko Nina Vitaliivna. Technologization of preventive activities in the system of preparing future teachers: Apuntes Universitarios. Peru. Vol. 11, No 4. (2021). P. 183–202. URL: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/17315464>.

3. Volkova N., Kondrashova L., Chuvasova N., M. Kondrashov, Chuvasov M., Kondrashova K., Pedagogical Design: Methodological Resource improving the Quality of university Education. Nuances Est. Sobre Educ., Presidente Prudente. V 33, e022017, Jan. / Dec. 2022. №1-18. DOI: https://doi.org/10.32930/nuances_v33i00.94952.

4. Nataliia Volkova, Lidia Kondrashova, Nataliia Chuvasova, Mykhailo Chuvasov, Olena Drazhko, Alina Mankuta, Iryna Krasiuk. Readiness of future teachers

for successful professional activities is the result of effective management of the university's educational process. *Revista GeSec São Paulo, SP, Brasil v. 14, n. 8, p. 14094-14109, 2023.* URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001055357300003>.

Статті в наукових фахових виданнях України

5. Волкова Н. В. Соціокультурний контекст професійної підготовки майбутніх педагогів в епоху інформаційної комунікації. *Збірник наукових праць. Кривий Ріг: КДПУ, 2010. Вип. 30. С. 417–423.*

6. Волкова Н. В. Педагогічні умови формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів в контексті інформатизації професійної освіти. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору».* Київ. 2010. Додаток 4, том V (23). С. 64–70.

7. Волкова Н. В. Формування інформаційної культури майбутніх фахівців: стратегічні орієнтири сучасної освітньої парадигми. *Педагогіка вищої та середньої школи.* Кривий Ріг: КДПУ, 2011. Вип. 32. С. 255–257.

8. Волкова Н. В. Шляхи ефективного формування інформаційної культури майбутніх інженерів-педагогів в умовах модернізації вітчизняної освітньої системи. *Педагогіка вищої та середньої школи.* Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. Вип. 36. С. 575–583.

9. Волкова Н. В. Аспектування проблеми формування цілісного світогляду та інформаційної культури студентів ВПНЗ. *Гуманітарний вісник.* Додаток 1. Вип. 27, Том VI(39): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2012. С. 120–128.

10. Волкова Н. В. Стратегічні цілі реалізації інформатизації вищої освіти. *Проблеми трудової і професійної підготовки: наук.-метод. збірник: у 3 т.* Слов'янськ: СДПУ, 2012. Вип. 17. Т. 1. С. 247–253.

11. Волкова Н. В. Системний підхід до професійної підготовки майбутніх

інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Київ: ПТОО НАПН України, 2016. Вип. 11. С. 10–15.

12. Волкова Н. В. Умови професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у контексті сучасних євроінтеграційних процесів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 46. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 137–140.

13. Волкова Н. В. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2016. № 1. С. 137–140.

14. Волкова Н. В. Формування в майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності на основі компетентнісно-креативного підходу. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2017. Вип. 6. С. 123–137.

15. Волкова Н. В. Інноваційно-зорієнтований підхід як основа підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць «Військова освіта» Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського*. 2017. № 1(35). С. 31–37.

16. Волкова Н. В. Методи формування творчої особистості майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 54–55. С. 380–385. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2017_54-55_46

17. Волкова Н. В. Готовність до професійної діяльності як показник структурно-змістових і динамічних характеристик особистості майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_4_4.

18. Волкова Н. В. Професійна підготовка сучасного інженера-педагога у галузі харчових технологій в системі педагогічних категорій компетентнісного

підходу. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2018. Вип. 8. С. 27–45.

19. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання комунікативних технологій у закладах професійно-технічної освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2019.

№ 1. С. 105–112.

20. Волкова Н. В. Основні тенденції формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2020. Вип. 11. С. 44–66.

21. Волкова Н. В. Методологічні підходи до дослідження формування професіоналізму майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2020. Вип. 56. С. 198–208.

22. Волкова Н. В. Провідні тенденції та психолого-педагогічні умови формування професіоналізму інженера-педагога в системі університетської освіти. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав: ПП «СКД», 2021. Вип. 13. С. 64–78. URL: <https://education-journal.org/index.php/journal/article/view/251>.

23. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів галузі харчових технологій до використання педагогічного дизайну у професійній діяльності. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав: ПП «СКД», 2022. Вип. 15. С. 52–70.

24. Волкова Н., Горбатюк Р., Кабак В. Формування здатності до особистісно-професійного саморозвитку в майбутніх здобувачів освіти. *Освітологічний дискурс*. № 3(42). 2023. С. 39–53. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.33>.

Статті в зарубіжних виданнях

25. Volkova N., Kondrashova L., Chuvasova N., Chuvasov M., Kondrashov. Student-Centrism-A Methodology for Improving the Quality of the University. Educational Process. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE). DOI:10.9756/INTJECSE/V14I5.668 ISSN: 1308-5581 Vol 14, Issue 05 2022.

26. Volkova N., Kondrashova L., Chuvasova N., Chuvasov M., Mankuta A., Krasiuk I. Problem-cognitivetask – instrumental resource of pedagogical designin in creasing the quality of university education. Revistade Gestao E Secretaria do Management and Administrative Professional Review. RevistaGesecSaoPaulo, SP, Brasil v. 14, n 8, p. 14094-14109,23. DOI: [https:// doiorg/107769.gesec.v14i8.2517](https://doi.org/107769.gesec.v14i8.2517).

Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

27. Волкова Н. В. Теоретичні аспекти взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів професійної підготовки майбутніх учителів технологій. *Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи*: матеріали Міжрегіональної науково-практичної конференції. Дніпропетровськ: ТОВ «Інновація», 2013. С. 25–28.

28. Волкова Н. В. Використання мультимедійних технологій у сучасному навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи. *Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії*: матеріали XI Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької. Київ, 2013. С. 27–29.

29. Волкова Н. В. Розроблення змістово-процесуального компонента студентів технологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки. *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ плюс-2015»*: матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції. Суми: Вид.-виробниче підприємство «Мрія», 2015. С. 25–27.

30. Волкова Н. В. Моделювання реалізації взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів навчання дисциплін технологічного циклу.

Фундаменталізація змісту загальноосвітньої та професійної підготовки: проблеми та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Кривий Ріг, 2015. С. 6–9.

31. Волкова Н. В. Інформаційна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у сучасних умовах. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти:* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль, 2016. С. 18–20.

32. Волкова Н. В. Теоретичні і методичні засади реалізації інноваційних технологій у професійній діяльності майбутніх учителів технологічного циклу дисциплін. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації:* матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2016. С. 18–20.

33. Волкова Н. В. Система професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчових технологій. *Розвиток промисловості та суспільства:* матеріали Міжнародної науково-технічної конференції. Кривий Ріг, 2016. С.16–18.

34. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. *Новітні комп'ютерні технології:* збірник наукових праць. Кривий Ріг, 2016. С. 85–87.

35. Волкова Н. В. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах модернізації системи вищої освіти. *Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях:* матеріали VI Всеукраїнської наук.- практи. конференції з міжнародною участю. Бердянськ, 2017. С. 55–57.

36. Волкова Н. В. Формування педагогічних знань і вмінь майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Вища школа в контексті євроінтеграційних процесів:* збірник доповідей і тез Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси, 2017. С. 116–18.

37. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі

харчових технологій до вивчення та використання педагогічного досвіду як соціально-педагогічна проблема. *Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Кривий Ріг, 2017. С. 42–43.

38. Волкова Н. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Підвищення якості освіти: стан, проблеми, перспективи*: матеріали Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції. Кривий Ріг, 2017. С. 50–52.

39. Волкова Н. В. Щодо підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Інформаційні технології в освіті, науці і виробництві (ІТОНВ-2017)*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. Луцьк, 2017. С. 35–37.

40. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Організація контролю навчальних досягнень майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у процесі вивчення дисциплін загальнопрофесійної підготовки. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси, 2018. С. 52–54.

41. Волкова Н. В. Професійно-педагогічні вміння в системі підготовки майбутніх інженерів-педагогів на основі компетентнісного підходу. *Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Кривий Ріг, 2018. С. 102–104.

42. Волкова Н. В. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця, 2018. С. 117–120.

43. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Формування інформаційної культури в майбутніх інженерів-педагогів. *Збірник наукових праць*. Вип. 10. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. С. 65–69.

44. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Професійно-педагогічні вміння в системі підготовки майбутніх інженерів-педагогів на основі компетентнісного підходу. *Мова, культура та освіта: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів*. Вінниця: ВНАУ, 2018. С. 74–77.

45. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Features of the professional activities of future engineer-and-teachers in the field of food technology. *Proceedings of the 1 International Scientific and Praktical Conference. Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness*. Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani», 2018. P. 203–206.

46. Волкова Н. В. Професіоналізм інженера-педагога у галузі харчових технологій як науково-педагогічна проблема. Четверті всеукраїнські педагогічні читання «Професійна успішність педагогічного працівника – основа якості освітнього процесу». Черкаси, 2019. С. 56–59.

47. Волкова Н. В. Теоретичні аспекти взаємозв'язку психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін при підготовці майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Розвиток професіоналізму сучасного педагога в посткласичній парадигмі: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Черкаси, 2019. С. 52–54.

48. Волкова Н. В. Розвиток професіоналізму у майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Умань, 2019. С. 55–60.

49. Волкова Н. В. Підвищення ефективності психолого-педагогічної підготовки – основа формування професіоналізму майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій. *Інформаційні технології в освіті, науці і виробництві (ІТОНВ-2019): матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції*. Луцьк, 2019. С. 36–38.

50. Волкова Н. В. Формування інформаційно-конструктивної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в області харчових технологій.

Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції. Бердянськ, 2019. С. 107–110.

51. Волкова Н. В. Сутнісно-змістовна характеристика інформаційно-конструктивної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в області харчових технологій. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Кривий Ріг, 2019. С. 55–59.*

52. Волкова Н. В. Проектування та САПР об'єктів ГРГ. Лабораторний практикум для студентів спеціальності 015.16 Професійна освіта (Сфера обслуговування). Кривий Ріг, 2020. 128 с.

53. Волкова Н. В. Сутність і специфіка компетентно-діяльнісного підходу в системі вищої освіти при підготовці інженера-педагога у галузі харчових технологій. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі: матеріали II науково-практичної конференції молодих учених. Харків, 2020. С. 70–74.*

54. Волкова Н. В. Принцип наступності компетентно-діяльнісного підходу у підготовці майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Педагогіка сучасності: виклики і перспективи цифрової доби: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції. Переяслав, 2022. С. 57–60.*

55. Волкова Н. В. Інтерпретація отриманих результатів дослідження формування базових професійних компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Глухів, 2022. С. 77–81.*

56. Волкова Н. В. Моделювання процесу формування професіоналізму у майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій в умовах університету. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії: матеріали IV Всеукраїнського відкритого науково-практичного онлайн-форуму. Київ, 2022. С. 99–101.*

57. Волкова Н. В. Моделювання освітньої технології формування професіоналізму інженера-педагога в процесі його професійної підготовки. *Філософські аспекти професійної освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Херсон, 2022. С. 115–120.

58. Волкова Н. В. Моделювання процесу формування професіоналізму у майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій. *Управління розвитком ЗП(ПТ)О на засадах педагогічної логістики: стан, реалії, досвід: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Чернівці, 2022. С. 150–154.

59. Волкова Н. В. Шляхи формування професійної майстерності майбутніх інженерів-педагогів з харчових технологій. *Технологічна і професійна освіта: проблеми і перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*. Глухів, 2022. С. 113–118.

60. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій: компетентнісно-діяльнісний підхід. *Педагогіка сучасності: виклики і перспективи цифрової доби: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Переяслав, 2023. С. 90–94.

61. Волкова Н. В. Моделювання освітньої технології формування професіоналізму інженера-педагога у галузі харчових технологій у процесі його професійної підготовки. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Глухів, 2023. С. 72–74.

62. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Кваліфікаційні вимоги до підготовки бакалаврів спеціальності 015 «Професійна освіта. Сфера обслуговування». *Модернізація змісту освіти у підготовці майбутніх професійно-педагогічних фахівців: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Кривий Ріг, 2023. С. 77–79.

63. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Формування готовності здобувачів вищої освіти до використання цифрових технологій у професійній діяльності.

Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції. Кривий Ріг, 2023. С. 80–84.

64. Волкова Н. В. Основні параметри техніко-економічного обґрунтування ЗРГ, що проєктуються. *Гостинність, сервіс, туризм: досвід, проблеми, інновації:* матеріали XX Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2023. С. 101–103.

65. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Критерії та показники ефективної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Інформаційні технології в освіті, науці і виробництві (ІТОВН-2023):* матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції. Луцьк, 2023. С. 112–114.

66. Волкова Н. В. Результативно-оціночний компонент організаційно-змістової моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання педагогічного дизайну. *Актуальні питання графічної підготовки: теорія, практика та шляхи розвитку:* матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2023. С. 238–242.

67. Волкова Н. В. Аналіз основних кваліфікаційних вимог освітньої програми 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) при вирішенні професійно-орієнтованих завдань. *Актуальні проблеми технологічної та професійної освіти:* матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Кременець, 2023. С. 27–30.

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| ВСТУП | 31 |
| РОЗДІЛ I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ | 50 |
| 1.1. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій як об’єкт теоретичного аналізу | 50 |
| 1.2. Характеристика базових понять професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності | 71 |
| 1.3. Методологічні підходи як ресурс забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій | 83 |
| Висновки до першого розділу | 123 |
| РОЗДІЛ II. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ | 127 |
| 2.1. Концепція педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій | 127 |
| 2.2. Готовність майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій як мета й важливий показник ефективності професійної підготовки | 149 |
| 2.3. Структурування професійних знань у змісті педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій | 186 |
| 2.4. Педагогічні умови ефективності педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій | 197 |

| | |
|--|------------|
| Висновки до другого розділу | 220 |
| РОЗДІЛ III. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА | 224 |
| 3.1. Технологізація професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій | 224 |
| 3.2. Педагогічна система підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності | 247 |
| 3.3. Науково-методичне забезпечення педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій | 261 |
| Висновки до третього розділу | 281 |
| РОЗДІЛ IV. РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ | 285 |
| 4.1. Аналіз стану готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності ... | 285 |
| 4.2. Програма реалізації педагогічної системи професійної підготовки студентів у спеціально створених умовах освітньо-інформаційного середовища | 306 |
| 4.3. Аналіз результатів експерименту та статистична перевірка гіпотези дослідження | 358 |
| Висновки до четвертого розділу | 375 |
| ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ | 379 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 386 |
| ДОДАТКИ | 437 |

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СКОРОЧЕНЬ, СИМВОЛІВ

| Умовне позначення | Тлумачення умовного позначення |
|------------------------------|--|
| ЗП (ПТ)О | Заклад професійної (професійно-технічної) освіти. |
| ІКТ | Інформаційно-комп'ютерні технології |
| КГ | Контрольна група |
| ЕГ | Експериментальна група |
| ЗВО | Заклад вищої освіти |
| ІКТ | Інформаційно-комп'ютерні технології |
| ЮНЕСКО (UNESCO) | Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). ЮНЕСКО є міжнародною міжурядовою організацією, спеціалізованою установою ООН. |
| FEANI | Європейська федерація інженерних асоціацій |

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі європейської інтеграції України освіта як надійний фундамент продуктивності окремого фахівця й усього суспільства є стратегічним ресурсом досягнення добробуту та конкурентоздатності держави на міжнародній арені. Національна стратегія розвитку освіти в Україні, концептуальні положення якої знайшли відображення в таких нормативно-правових актах і документах, як: закони України «Про освіту», «Про вищу освіту»,

«Про додаткові заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», Положення про організацію освітнього процесу у закладах вищої освіти, – це запорука низки поступальних змін в українській освітній парадигмі, що актуалізують оптимізацію процесів формування кадрів для різних сфер професійної діяльності, зокрема й для сфери підготовки майбутніх педагогів-інженерів до професійної діяльності в галузі харчових технологій.

На тлі очевидної значущості для високодинамічного ринку праці кваліфікованих фахівців із професійної освіти привертають особливу увагу інженери-педагоги (педагоги професійного навчання) у галузі харчових технологій, діяльність яких пов'язана з підготовкою робітничих кадрів у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, установах й організаціях харчової галузі. Специфіка діяльності інженерів-педагогів у галузі харчових технологій за сьогоденних умов вимагає оновленого прагматичного бачення їхньої підготовки, модернізації змісту, методичної системи, технологій та умов, що забезпечують пріоритет індивідуально-творчого, технологічного, гуманістичного підходів, особистісно-орієнтованого виміру професійної освіти.

Аналіз стану кадрового забезпечення закладів професійної (професійно-технічної) освіти дав змогу стверджувати про необхідність розроблення й упровадження цілісної педагогічної системи професійної підготовки майбутніх

інженерів-педагогів харчової галузі шляхом налагодження співпраці закладів вищої освіти з роботодавцями та стейкхолдерами.

Обґрунтування теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій передбачає опрацювання дотичних до цієї проблеми досліджень українських і зарубіжних учених, у яких осмислено: підготовку майбутніх педагогів в умовах педагогічних закладів вищої освіти – А. Алексюк, В. Бондар, В. Радул, Р. Хмелюк й ін.; педагогічний аспект означеного процесу – Н. Бібік, Н. Гузій, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, Л. Мартинець, О. Мороз й ін.; професійну підготовку майбутніх педагогів – С. Гончаренко, В. Дудка, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Ничкало, Г. Терещук й ін.; теоретико-методологічні основи професійної освіти – І. Бех, М. Євтух, М. Кондрашов, С. Ніколаєнко, В. Приходько, С. Сисоєва, Л. Хоружа й ін.; зміст професійної підготовки – А. Артемова, А. Ашерев, О. Кобернік й ін.; умови організації освітнього процесу в ході підготовки інженерів-педагогів – Г. Горленко, Л. Тархан й ін., а також висвітлено особливості розроблення педагогічної концепції професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів – В. Євдокимов, Л. Пуховська, І. Прокопенко й ін.; обґрунтування змісту професійної діяльності інженера-педагога – Н. Брюханова, Р. Горбатюк, С. Ткачук, В. Хоменко й ін.; трактування положень системного підходу – І. Жиліна, В. Кушнір, С. Сапожников й ін.; формування концептуальних підходів – Л. Тархан, суб'єктно-діяльнісного підходу – Г. Сорокових; методичних аспектів професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів – І. Богданова, В. Осадчий, Г. Канюк, О. Кривильова, Л. Тархан й ін.; професійної підготовки фахівців – А. Мелецінек, Ф. Вайнерт, Е. Шорт та ін.

Попри плідну роботу науковців у сфері вивчення проблем удосконалення професійної підготовки інженерів-педагогів, сучасна педагогічна теорія і практика формування науково обґрунтованої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до виконання професійних функцій у

галузі харчових технологій потребує вдосконалення. Це актуалізує доцільність модернізації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, яка б забезпечила позитивну динаміку рівня їхньої готовності до творчої, конкурентоспроможної діяльності.

Результатом теоретичного аналізу є висновок про те, що проблема професійної підготовки інженерів-педагогів у галузі харчових технологій не знайшла багатостороннього теоретичного й методичного обґрунтування, що зумовлює конкретизацію теоретичних й методичних засад підготовки таких фахівців в умовах педагогічних закладів вищої освіти до нестандартної професійної діяльності. Ознайомлення з досвідом роботи педагогічних ЗВО засвідчує, що зміст психолого-педагогічної та інженерної підготовки обґрунтовано науковцями на загально-теоретичному рівні без урахування вимог конкретної професійної діяльності майбутніх фахівців. Не стали предметом спеціального наукового дослідження теоретичні та методичні засади модернізації системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури, результатів наукових пошуків, емпіричних досліджень і висновків щодо підготовки фахівців із професійної освіти дав змогу констатувати про наявність низки *суперечностей* на:

- *соціально-економічному рівні* – між вимогами суспільства, що постійно ускладнюються, до сучасного педагога професійного навчання та недостатнім станом його підготовки у ЗВО;
- *соціально-педагогічному рівні* – між орієнтацією сучасної педагогічної практики на європейський рівень освіти й традиційним змістом, формами та методами професійної підготовки;
- *теоретично-методологічному рівні* – між посиленням вимог до рівня сформованості професійної компетентності інженера-педагога в галузі харчових технологій і обмеженими можливостями її формування в умовах ЗВО;

- *особистісно-професійному рівні* – між роллю закладів вищої освіти у модернізації професійної освіти та професійною інертністю викладацького складу щодо таких змін;
- *технологічному рівні* – між потребою більш глибокої інтеграції психолого- педагогічного й інженерного складників у процесі вивчення дисциплін загальної та практичної підготовки й нерозробленістю механізмів, здатних забезпечити її.

Подолання зазначених суперечностей актуалізує необхідність систематизації та конкретизації теоретичних і методичних засад модернізації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у системі університетської освіти.

Актуальність задекларованої проблеми, потреба її комплексного дослідження, а також наявність спектра суперечностей зумовили вибір теми дисертації *«Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів- педагогів у галузі харчових технологій»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні, тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Криворізького державного педагогічного університету, держбюджетної теми *«Модернізація підготовки майбутніх фахівців професійно- педагогічного напрямку в умовах освітнього простору»* (№ 0119U102964). Тему дисертації затверджено вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 12 від 23 червня 2016 р.) і узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 6 від 28.11.2017 р.). Попередню експертизу дисертації проведено в Рівненському державному гуманітарному університеті (протокол № 4 від 08.04.2024 р.).

Мета дослідження полягає в теоретико-методичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічної системи підготовки майбутніх

інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у педагогічних закладах вищої освіти.

Для досягнення мети дослідження було передбачено виконання таких **завдань**:

1) дослідити генезу, провідні наукові ідеї та концептуальні підходи до підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій;

2) обґрунтувати теоретичні засади ефективності професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, запропонувати змістове наповнення наукових категорій, які відображають її сутність і структуру;

3) розробити концепцію підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах педагогічного закладу вищої освіти;

4) виявити й обґрунтувати педагогічні умови професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій;

5) теоретично обґрунтувати педагогічну систему професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах педагогічного університету;

6) розробити науково-методичний супровід реалізації педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій;

7) експериментально перевірити ефективність педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у контексті їхньої готовності до професійної діяльності.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у педагогічних закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: педагогічна система підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності.

Концепція дослідження. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів в умовах університетської освіти, що уможливорює формування їхньої готовності до праці в галузі харчових технологій, стимулює активність, самостійність, ініціативність особистості в ході практичної діяльності та розвиток її креативних здібностей, слугує імпульсом професійної творчості, становлення самодостатності й самоствердження майбутнього фахівця у професійній сфері.

Теоретико-методологічну основу концепції складають ідеї забезпечення ефективності професійної підготовки та позиції суб'єктів освітнього процесу, моделювання системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах університетської освіти, її науково-методичного забезпечення та психолого-педагогічного супроводу, створення оптимальних педагогічних умов організації підготовки та її продуктивності щодо набуття готовності до професійної діяльності в галузі харчових технологій в умовах університетської практики.

Концепція ґрунтується на методологічному, теоретичному, змістовно-процесуальному та практичному концептах, які в сукупності забезпечать формування готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності в різних сферах професійної освіти та виробництва.

Методологічний концепт передбачає такі методологічні підходи, як:

– системний, що регламентує цілісність професійної підготовки на основі її взаємодії та педагогічного освітнього середовища, залучення студентів до активної пізнавальної діяльності на принципах співпраці між собою та створює передумови для побудови структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій;

– особистісно орієнтований, який зумовлює орієнтацію системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів на розвиток унікальності,

самобутності, суб'єктності, формування їхньої готовності до діяльності в галузі харчових технологій як важливого показника продуктивності професійної підготовки в системі університетської освіти;

– компетентнісний, що дає змогу трактувати готовність до діяльності в галузі харчових технологій як базис розвитку професійної компетентності та креативності, якими мають вирізнятися майбутні інженери-педагоги різних аспектів професійної діяльності, а також як методологію проєктування та прогнозування якісного освітнього процесу в умовах професійної підготовки;

– змістовно-процесуальний, що створює умови для опанування системи теоретичних засад і реалізації їхньої процесуальної грані, взаємодії фундаментальних і практичних знань, засвоєння стрижневих понять і різноманітних способів освітньої діяльності, забезпечує єдність інформаційно-змістового та процесуально-організаційного аспектів професійної підготовки, активність дій студентів на основі свободи вибору як вагомих показників продуктивності професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах університетської освіти;

– креативно-діяльнісний, який дає змогу конкретизувати визначальні напрями підготовки студентів: а) опанування технологій моделювання різноманітних видів діяльності для досягнення запланованого результату; б) гуманізація взаємин у системі «викладач–студент»; в) активізація позиції студентів в освітньому процесі; г) перетворення засвоєних знань на професійні цінності, особистісні смисли й інструмент креативних дій; д) розвиток творчого потенціалу кожного студента; е) створення системи своєчасної психологічної підтримки та педагогічної допомоги кожному студенту в умовах педагогічних закладів вищої освіти;

– акмеологічний, що забезпечує становлення майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій як особистостей, здатних до саморозвитку, творчості, креативного мислення, самоорганізації професійної

діяльності, а тому пов'язаний із формуванням ціннісно-мотиваційних орієнтирів, особистісної значущості освітньої та професійної діяльності тощо;

– аксіологічний, що дає змогу формувати в майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій професійно-особистісні ціннісні орієнтації, визначати пріоритети в особистісному та професійному розвитку;

– синергетичний, який зумовлює постійний розвиток педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій як відкритої, нелінійної системи, щоб її впровадження в освітній процес закладів вищої, професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти сприяло формуванню системного, творчого (креативного) мислення, передбачало виявлення прихованих можливостей особистості та перспектив її саморозвитку та самовдосконалення;

– технологічний, що інтегрує в своєму змісті поняття, способи дій, творчий потенціал, досвід суб'єктної позиції та набуває реалізації на основі власного досвіду, рефлексії та оцінювання продуктивності професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у системі університетської освіти.

Теоретичний концепт визначає дані, параметри, дефініції, важливі для розуміння сутності досліджуваного процесу, передбачає обґрунтування педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, а також підлягає формуванню з огляду на структурні елементи діяльності інженера-педагога у галузі харчових технологій в умовах цифровізації освітнього процесу.

Змістовно-процесуальний концепт інтегрує сукупність методологічних підходів і принципів, теоретичні засади нестандартної діяльності інженера-педагога, професійні компетенції й уміння, які має виявляти кожен фахівець для досягнення відповідності вимогам сьогодення та креативного виконання професійних функцій у галузі харчових технологій.

Практичний концепт детермінує потребу експериментальної перевірки ефективності спроектованої системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, а також регламентує педагогічні умови, технології, форми та методи впливу на підвищення продуктивності професійної підготовки й забезпечення позитивної динаміки рівня готовності студентів до діяльності в галузі харчових технологій, що уможливорює отримання запланованого результату завдяки впровадженню психолого-педагогічного супроводу й науково-методичного забезпечення, розробленої дослідницької програми та комплексу діагностичних методик.

Методологічною основою дослідження стали концепції, що об'єднують підходи та принципи, дотичні до сучасних знань із сфер філософії освіти, педагогіки та психології (професійної педагогіки, неперервності навчання, теорії нейропластичності), а також загальнонаукові методологічні підходи, зокрема: підходи гносеології (теорії пізнання).

Теоретичною основою дослідження є положення та висновки українських і закордонних учених, праці яких присвячено проблемі підготовки майбутніх педагогів в умовах педагогічних закладів вищої освіти (А. Алексюк, В. Бондар, В. Радул, Р. Хмелюк й ін.), обґрунтуванню педагогічного аспекту (І. Дичківська, І. Войтович, Н. Гузій, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, Л. Мартинець, О. Мороз, Л. Романишина й ін.), питанням професійної підготовки майбутніх педагогів (Н. Бібік, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Дудка, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Романовський, Г. Терещук й ін.), теоретико-методологічним основам професійної освіти (І. Бех, М. Євтух, М. Кондрашов, С. Ніколаєнко, В. Приходько, Г. Пустовіт, В. Радкевич, С. Сисоєва, Л. Хоружа й ін.), змісту професійної підготовки (А. Артемова, А. Ашерів, О. Кобернік, О. Кривильова й ін.), умовам організації освітнього процесу в підготовці інженерів-педагогів (Н. Брюханова, Г. Горленко, Л. Тархан, Л. Штефан й ін.), а також розробленню педагогічної концепції професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів (С. Артюх, В. Євдокимов, Л. Пуховська, І. Прокопенко й

ін.), обґрунтуванню змісту професійної діяльності інженера-педагога (Р. Горбатюк, С. Гура, О. Коваленко, С. Ткачук, В. Хоменко й ін.), осмисленню положень системного підходу (І. Жиліна, В. Кушнір, С. Сапожников й ін.), концептуальних підходів (Л. Тархан), суб'єктно-діяльнісного підходу (Г. Сорокових), методичних аспектів професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів (І. Богданова, В. Осадчий, В. Кабак, Г. Канюк, Л. Тархан й ін.), професійної підготовки фахівців (А. Джантеміров, Ф. Вайнерт, А. Мелецінек, А. Мушинські, Е. Нероба, Е. Шорт й ін.).

Організація дослідження. Дослідження проводилося протягом 2015–2023 років та охоплювало кілька етапів науково-педагогічного пошуку.

На *першому* (теоретико-аналітичний) етапі (2015–2016 рр.) здійснено аналіз педагогічної, психологічної та філософської літератури з питань професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в галузі харчових технологій, для визначення її теоретичних основ; вивчено вітчизняний та закордонний досвід підготовки фахівців з професійної освіти; виявлено суперечності між сучасною практикою підготовки інженера-педагога та ефективністю його діяльності в реальних умовах закладів освіти та харчової галузі; обґрунтовано методологічний апарат дослідження; визначено експериментальну базу.

На *другому* (аналітико-пошуковий) етапі (2016–2018 рр.) визначено мету, гіпотезу, завдання дослідження; розроблено концепцію підготовки майбутніх інженерів-педагогів в галузі харчових технологій; проведено теоретичне обґрунтування концептуальних положень, які розкривають специфіку підготовки таких фахівців в сучасних умовах освітнього процесу; розроблено педагогічну систему підготовки інженерів-педагогів в галузі харчових технологій; виконано констатувальні дослідження, спроектовано програму і методику формувального етапу експерименту.

На *третьому* (експериментальний) етапі (2018–2022 рр.) здійснено експериментальну перевірку гіпотези, концептуальних положень дослідження;

апробовано педагогічну систему підготовки майбутніх інженерів-педагогів в галузі харчових технологій; розроблено та експериментально перевірено робочі програми освітніх компонентів з професійної підготовки.

На *четвертому* (узагальнювальний) етапі (2022–2023 рр.) систематизовано та оформлено результати дослідження у формі докторської дисертації, сформульовано загальні висновки, підготовлено до друку монографію, визначено подальші перспективи дослідження; проведено заходи щодо впровадження одержаних результатів у педагогічних закладах вищої освіти України.

Для реалізації поставлених завдань і перевірки гіпотези послуговувалися такими взаємодоповнювальними **методами дослідження**, як:

теоретичні: аналіз, синтез і систематизація філософських, психолого-педагогічних і методичних досліджень, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема формуванню їхньої готовності в галузі харчових технологій у процесі реалізації системи професійної підготовки в університеті – для вивчення стану задекларованої в дисертації проблеми та потреби її теоретичного обґрунтування; аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми – для з'ясування сутності феномену готовності до професійної діяльності в галузі харчових технологій і його структурно-компонентного опису; аналіз освітніх програм, навчальних планів, змісту підготовки студентів – для обґрунтування теоретико-методичного аспекту проблеми дослідження; аналіз нормативних документів – для вивчення стану професійної підготовки в практиці вищої школи, виокремлення готовності до діяльності в галузі харчових технологій як показника професійного становлення майбутніх інженерів-педагогів, для систематизації теоретичних положень процесу організації професійної підготовки студентів за умов університетської освіти; порівняльний аналіз – для розкриття специфіки системи підготовки, спрямованої на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій; класифікація і систематизація теоретичних й емпіричних

даних, порівняльний аналіз, узагальнення – для простеження закономірностей, принципів і педагогічних умов, які забезпечують продуктивність професійної підготовки студентів до діяльності в галузі харчових технологій; моделювання системи підготовки, креативних дій, програми спецкурсу, різноманітних освітніх технологій – для формування готовності до професійної діяльності в галузі харчових технологій; психолого-педагогічне проєктування – для з'ясування сутності цього складного особистісного утворення, обґрунтування його змісту та структури, теоретичних і методичних засад організації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів;

емпіричні: опитування (анкетування, тестування, бесіди) – для висвітлення рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій, розуміння її ролі в їхньому професійному становленні, діагностування рівнів сформованості її структурних компонентів, осмислення стану сформованості цього складного особистісного утворення для фіксації змін у рівнях готовності до праці в галузі харчових технологій під час формувального етапу експерименту; педагогічне спостереження за ефективністю діяльності викладачів у ході професійної підготовки студентів в університеті – для діагностування рівнів сформованості готовності до майбутньої професійної діяльності;

експериментальні: педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з упровадження авторської системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, опрацювання результатів, представлення даних;

статистичні: застосування критерію Пірсона для обчислення емпіричних даних у межах узагальнення результатів, отриманих у ході експерименту, а також з метою перевірки ефективності дослідницької програми та достовірності накопичених матеріалів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:– *науково обґрунтовано* теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх інженерів-педагогів (педагогів професійної освіти) у галузі харчових технологій;

– *виокремлено* найбільш дієві педагогічні умови професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій;

– *обґрунтовано* змістовне наповнення понять «професійна підготовка», «система професійної підготовки», «готовність до професійної діяльності» майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій;

– *розроблено і спроєктовано* педагогічну систему підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, яка бере до уваги вимоги професійної діяльності, конкурентоспроможність на внутрішньому та зовнішньому ринках й охоплює: методологічно-цільовий (мету та завдання, методологічні підходи й принципи професійної підготовки), змістовий (теоретичні засади творчої професійної діяльності, уміння, навички, креативні дії, способи нестандартного розв'язання професійних проблем), технологічний (взаємодія, співпраця та співтворчість викладача зі студентами в ході професійної підготовки, використання різноманітних технологій, активних форм і методів, науково-методичного супроводу, педагогічного дизайну), моніторинговий (методика моніторингу, критерії та показники рівнів готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій як показники продуктивності цього процесу, очікуваний результат і корекцію (за потреби) досягнутих результатів, що набувають реалізації за допомогою діагностичного інструментарію) блоки;

– *з'ясовано* сутність готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності як важливої характеристики педагогічного професіоналізму; запропоновано її структурно-компонентний склад, критерії, показники та рівні;

– *удосконалено* критерії оцінювання, інструментарій діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності;

– *подальшого розвитку* набули ідеї та концептуальні підходи до реалізації педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, установах й організаціях харчової галузі.

Практичне значення одержаних результатів дослідження пов'язане з можливістю широкого застосування теоретичних положень, узагальнень і розробленого психолого-педагогічного супроводу процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій. Цінними також є адаптація в освітньому процесі системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій, що містить: освітньо-професійні програми, робочі програми навчальних дисциплін, методичний посібник з виконання лабораторних робіт, конспекти лекцій, дидактичні матеріали, систему завдань, а також методичних рекомендацій до їхнього виконання; навчально-методичний комплекс, лабораторний практикум із курсу «Проектування та САПР об'єктів ГРГ», комплект дидактичних матеріалів до дисципліни «Кухні народів світу», систему практико-орієнтованих рольових ситуацій, методичні рекомендації до проведення тренінгів тощо.

Апробовані в ході експериментальної роботи матеріали дисертації, зокрема навчально-методичне забезпечення авторського курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів», знайдуть застосування у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в закладах вищої освіти, що забезпечують підготовку бакалаврів за спеціальностями 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування), а також для підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Результати дослідження стануть корисними під час укладання

навчальних програм, посібників, методичних рекомендацій, матеріалів для оцінювання знань із навчальних дисциплін професійної підготовки.

Результати дисертації було **впроваджено** в освітній процес закладів вищої освіти: Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 9 від 13 березня 2024 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 357/01 від 05.03.2024 р.), Української інженерно-педагогічної академії (довідка № 106-01/08 від 14.02.2024 р.), Подільського державного університету (довідка № 01-14/76 від 28.02.2024 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 08-29/3 від 13.02.2024 р.), Університету Григорія Сковороди в Переяславі (довідка № 101 від 21.02.2024 р.).

Апробація результатів дослідження: основні положення та результати дослідження викладено в доповідях, обговорено та схвалено на засіданнях і науково-методичних семінарах кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Криворізького державного педагогічного університету, засіданнях кафедр закладів вищої освіти, у яких проходила апробація результатів дисертаційної роботи, а також на міжнародних, усеукраїнських науково-практичних конференціях, зокрема:

міжнародних: «Теоретичні аспекти взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів професійної підготовки майбутніх учителів технологій» (Дніпропетровськ, 2013), «Використання мультимедійних технологій у сучасному навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи» (Київ, 2013), «Розроблення змістово-процесуального компонента студентів технологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки» (Суми, 2015), «Інформаційна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у сучасних умовах» (Тернопіль, 2016), «Теоретичні і методичні засади реалізації інноваційних технологій у професійній діяльності майбутніх учителів технологічного циклу дисциплін» (Київ, 2016), «Система професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчових технологій» (Кривий Ріг, 2016),

«Формування педагогічних знань і вмінь майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» (Черкаси, 2017), «Підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до вивчення та використання педагогічного досвіду як соціально-педагогічна проблема» (Кривий Ріг, 2017), «Щодо підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» (Луцьк, 2017), «Організація контролю навчальних досягнень майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у процесі вивчення дисциплін загальнопрофесійної підготовки» (Черкаси, 2018), «Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» (Вінниця, 2018), «Features of the professional activities of future engineer-and-teacher sin the field of food technology» (Georgia, Batumi, 2018), «Теоретичні аспекти взаємозв'язку психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін при підготовці майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» (Черкаси, 2019), «Підвищення ефективності психолого-педагогічної підготовки – основа формування професіоналізму майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій» (Луцьк, 2019), «Формування інформаційно-конструктивної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в області харчових технологій» (Бердянськ, 2019), «Моделювання освітньої технології формування професіоналізму інженера- педагога в процесі його професійної підготовки» (Херсон, 2022), «Шляхи формування професійної майстерності майбутніх інженерів-педагогів з харчових технологій» (Глухів, 2022), «Основні параметри техніко-економічного обґрунтування ЗРГ, що проєктуються» (Київ, 2023), «Критерії та показники ефективної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» (Луцьк, 2023), «Результативно-оціночний компонент організаційно- змістової моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання педагогічного дизайну» (Київ, 2023);

усеукраїнських: «Моделювання реалізації взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів навчання дисциплін технологічного циклу»

(Кривий Ріг, 2015), «Психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах модернізації системи вищої освіти» (Бердянськ, 2017), «Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів» (Кривий Ріг, 2017), «Професійно-педагогічні вміння в системі підготовки майбутніх інженерів-педагогів на основі компетентнісного підходу» (Вінниця, 2018), «Розвиток професіоналізму у майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» (Умань, 2019), «Професіоналізм інженера-педагога у галузі харчових технологій як науково-педагогічна проблема» (Черкаси, 2019), «Сутнісно-змістовна характеристика інформаційно-конструктивної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в області харчових технологій» (Кривий Ріг, 2019), «Сутність та специфіка компетентно-діяльнісного підходу в системі вищої освіти при підготовці інженера-педагога у галузі харчових технологій» (Харків, 2020), «Принцип наступності компетентнісно-діяльнісного підходу у підготовці майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» (Переяслав, 2022), «Інтерпретація отриманих результатів дослідження формування базових професійних компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» (Глухів, 2022), «Моделювання процесу формування професіоналізму у майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій в умовах університету» (Київ, 2022), «Моделювання процесу формування професіоналізму у майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій» (Чернівці, 2022), «Підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій: компетентнісно-діяльнісний підхід» (Переяслав, 2022), «Моделювання освітньої технології формування професіоналізму інженера-педагога у галузі харчових технологій у процесі його професійної підготовки» (Глухів, 2023), «Кваліфікаційні вимоги до підготовки бакалаврів спеціальності 015 Професійна освіта. Сфера обслуговування» (Кривий Ріг, 2023), «Формування готовності здобувачів вищої освіти до використання цифрових технологій у професійній діяльності» (Кривий Ріг, 2023), «Аналіз основних кваліфікаційних

вимог освітньої програми 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) при вирішенні професійно-орієнтованих завдань» (Кременець, 2023).

Публікації. Результати дослідження відображено в 67 наукових і навчально-методичних працях (з них 61 одноосібна), де 24 відображають основні результати дослідження (з них 1 одноосібна монографія, 3 статті, що індексуються в наукометричній базі (Web of Science, Scopus), 20 статей у наукових виданнях, внесених до Переліку наукових фахових видань України), 43 додатково відображають результати дисертації (з них 1 лабораторний практикум, 1 стаття в зарубіжному виданні, 41 стаття у інших наукових виданнях і збірниках матеріалів наукових конференцій).

Кандидатську дисертацію «Формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів у процесі фахової підготовки» (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) було захищено 2009 року в Ялтинському державному гуманітарному університеті. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використано.

Особистий внесок здобувачки у наукових публікаціях, написаних у співавторстві полягає в обґрунтуванні концепцій і положень досліджуваної проблеми, зокрема дисертантці належить: у [119] – обґрунтування особистісно-професійного саморозвитку здобувачів освіти в умовах постійних змін, трансформації цифрових технологій та їхньої швидкої адаптації до професійної діяльності. Окреслено види освітньої діяльності (застосування тренінгових методів (групові дискусії, рольові ігри, метод конкретних ситуацій тощо); виконання різних за складністю професійно-орієнтованих завдань; виконання нестандартних професійно-орієнтованих кейсів і завдань, які сприяють цілеспрямованому набуттю професіоналізму здобувачів освіти (0,2 авт. арк.); у [431] – обґрунтування сутності, змісту студентоцентрованого підходу до організації та реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців до творчої діяльності (0,15 авт. арк.); у [442] – ідея застосування коучингових технологій,

розкриття їхньої ролі у формуванні професійних дій майбутніх фахівців педагогічної сфери, порівняльна характеристика традиційних технологій з інноваційними, акцентування на їхніх позитивних для навчання гранях; опрацювання результатів, отриманих у ході дослідження, і формулювання висновків щодо їхнього значення для підвищення якості навчання (0,15 авт. арк.); у [443] – ідея реалізації проблемно-ситуаційного підходу до організації професійної підготовки майбутніх педагогів і використання інструментарію педагогічного дизайну як важливого ресурсу досягнення продуктивності професійної підготовки майбутніх фахівців (0,3 авт. арк.) у [444] – обґрунтування структури готовності, змісту компонентів, критеріїв, показників сформованості її рівнів (0,15 авт. арк.); у [445] – обґрунтування методологічних підходів, принципів, їхніх ресурсних можливостей у межах підвищення якості професійної підготовки до нестандартної педагогічної діяльності, аналіз одержаних результатів і висновків (0,14 авт. арк.). У інших спільних публікаціях [за списком публікацій №№ 53, 80, 86, 96, 138, 146, 437] авторський внесок становить 50%.

Структура і обсяг дисертації. Структура дисертації та логіка викладу матеріалу відображають послідовність виконання основних завдань дослідження. Дисертація складається зі списку умовних скорочень, вступу, чотирьох розділів, висновків із кожного розділу, висновків до роботи, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи складає 524 сторінки (обсяг основного тексту – 385 сторінок, додатків – 87 сторінок). У тексті ілюстративний матеріал поданий у 25 таблицях і 18 рисунках на 27 сторінках. Список використаних джерел містить 463 найменування, з них 41 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ І
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ
ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій як об'єкт теоретичного аналізу

Сьогодні в Україні відбуваються значні зміни у всіх галузях економіки, що зумовлює оптимізацію підготовки й збагачення науково-технічного та інтелектуального потенціалу професійних кадрів. Проблема професійного становлення й розвитку фахівця складна й багатоаспектна. Освіта є не тільки соціальним інститутом, який формує систему знань, умінь і навичок, а й багатогалузевою системою, що перетворює й умови господарювання, й умови суспільної життєдіяльності загалом. «Економічний ефект» досягається в результаті освітньої діяльності шляхом механізму реалізації функцій з розвитку людського капіталу та вирішення соціальних завдань [244, с. 107]. Формування новітньої системи неперервної освіти є необхідним для продуктивного існування суспільства з урахуванням усіх його проблем. Підтримка належного загальноосвітнього рівня громадян є важливим аспектом функціонування суспільства, так як воно зацікавлене в якісній підготовці фахівців у всіх галузях життєдіяльності країни [1], [12], [50].

У Законі «Про освіту» система освіти закріплена як сукупність спадкоємних освітніх програм (загальноосвітні та професійні) і державних освітніх стандартів різного рівня і спрямованості, які реалізуються в освітніх установах різних форм, типів і видів. Професійні освітні програми є базою підготовки майбутніх фахівців в обраній професійній сфері діяльності. Освітні й

професійні програми тісно взаємопов'язані між собою і спрямовані на реалізацію державних стандартів різного рівня, які реалізуються в системі неперервної освіти засобами різних форм, видів підготовки, об'єднуючи програми початкової, середньої, вищої та післяуніверситетської професійної освіти. Звідси випливає, що формування освіченості й професіоналізм фахівця – це взаємообумовлені й взаємопов'язані між собою процеси, які реалізуються в процесі професійної підготовки в умовах університету.

Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів усі часи була в центрі уваги вчених-педагогів і практиків. Проблема безперервної педагогічної освіти викликає інтерес багатьох учених (В. Андрущенко [5], С. Бондар [33], Л. Даниленко [155], Г. Єльнікова [180], Н. Муқан [278], Н. Ничкало [281], В. Олійник [287], О. Савченко [344] та ін.). Тенденції модернізації професійної підготовки у постійно змінних умовах виявлені й обґрунтовані в роботах О. Данилової [158], М. Євтуха [176], І. Міщенко [273], А. Сейтешева [350], А. Султанової [361], Л. Тархан [367] та ін.

Предметом їх дослідження були різноманітні аспекти підготовки майбутніх фахівців до педагогічної праці. Важливими аспектами підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності дослідники вважали раціональне співвідношення теорії й практики, теоретичних знань і практичних умінь (П. Блонський, С. Шацький); знань і педагогічної техніки (А. Макаренко); умінь керувати своїм емоційним станом, контролювати власну поведінку, стежити за рівновагою, мати почуття гумору; бути оптимістом (В. Сухомлинський). Науковець Г. Костюк досліджував психологічний аспект підготовки майбутніх педагогів та її результативність пов'язував з розвитком педагогічних здібностей та професійних умінь [241]. Вітчизняна система вищої освіти, на думку Л. Коваль, потребує педагогів-професіоналів з конкуренто-спроможним рівнем кваліфікації, які здатні орієнтуватися не тільки в типових педагогічних ситуаціях, але й у різних умовах організації професійної праці [215, с. 50]. На думку А. Марченко, сучасна професійна школа зосереджує свої зусилля на

засвоєнні певної сукупності знань в умовах пояснювально-репродуктивного навчання, але й результати не відповідають очікуванню. «Педагогічний процес у закладах вищої освіти – активний процес взаємозалежної й взаємозумовленої діяльності об'єктів та суб'єктів навчання й виховання, що становить організовану й цілеспрямовану навчально-виховну діяльність його учасників» [268, с.12]. Процес професійної підготовки має бути об'єктом дослідження, що дає змогу глибше проникати в сутність освітнього процесу, розробляти критерії діяльності майбутніх інженерів-педагогів, виявляти умови їх професійного становлення.

Поняття «підготовка» трактується як формування й збагачення професійних установок, знань і вмінь, які необхідні фахівцю для ефективного виконання професійних функцій і творчого вирішення завдань професійної діяльності [9], [25], [356]. Під професійною підготовкою розуміють сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, досвіду й норм поведінки, які забезпечують ефективність роботи з певної професії; процес передачі відповідних знань і вмінь, досвіду, здобутих у процесі навчання й практичної діяльності [6], [134], [147].

Українські вчені В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова стверджують, що «підготовка (англ. training) – це освіта, яка спрямована на досягнення конкретних навчальних цілей, особливо в рамках професійної освіти. Визначення освіти включає в себе поняття «підготовка» [293, с. 303].

У нашому дослідженні професійна підготовка розглядається як процес формування й збагачення професійних установок, знань й вмінь, професійних якостей, досвіду й норм поведінки, які необхідні фахівцю для ефективного виконання професійних функцій й творчого вирішення завдань професійної діяльності.

Виходячи з викладеного вище, можна зробити висновок, що професійна підготовка як важлива ланка освіти є найважливішою загальнолюдською цінністю. Парадигмальною її основою є людина як найвища цінність

суспільства, освіта й вихованість спеціаліста, коли духовність, культура й професійні якості є надбанням цього суспільства. Основою професійної підготовки є цінності освіти (суспільно-педагогічна свідомість, професійна культура, творча діяльність, педагогічна майстерність та ін.), засвоєння й передача досягнень яких є основною сутнісною характеристикою освіти.

Отже, суспільство й людину може задовольнити не будь-яка освіта, а та, що відповідає простору й часу. Сьогодні необхідно сформувати в суспільстві культ освіти, культ профтехосвіти – середньої та вищої, культ праці, культ інженера-педагога-професіонала, здатного забезпечити інтелектуальні ресурси нашого суспільства, його сьогодення й майбутнього. Центральною фігурою в реалізації професійної підготовки є викладач, від професіоналізму й майстерності якого залежить продуктивність освітнього процесу й професійне зростання майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Інженер-педагог – це фахівець, який забезпечує продуктивність педагогічної діяльності з обліком інтересів і потреб учнів, уміння, згідно їх індивідуальності й особливостей будувати освітній процес, створювати необхідні умови для розвитку та саморозвитку особистості кожного учня. Перспективи модернізації професійної освіти дослідники пов'язують з оновленням її цілей [49], [51], [164], [169].

Метою підготовки є формування готовності фахівців до нестандартної професійної діяльності, здатних здійснювати соціально-професійну й виробничо-технологічну діяльність у професійних навчальних закладах початкового, середнього й вищого рівня, а також на підприємствах, у різних професійних сферах [342], [346].

Продуктивність реалізації мети професійної підготовки зумовлюється створенням умов формування професійно компетентного інженера-педагога в галузі харчових технологій, доведення до свідомості кожного студента мети, змісту, особливостей професійної підготовки та її значення в підвищенні якості

професійної освіти й рівня його готовності до професійної діяльності [7], [37], [72], [85], [150].

Основним завданням підготовки майбутніх інженерів-педагогів є формування вміння змінювати результати своєї праці й обґрунтовувати процеси, що впливають на досягнення якісних показників практичної діяльності, вміння аналізувати власну діяльність й оцінювати власні досягнення. Від аналізу ефективності вирішення ситуативних педагогічних завдань студент піднімається до осмислення й аналізу тактичних завдань, а від них – до усвідомлення й прогнозування стратегічних професійних завдань. На цьому шляху важливо розвивати здатність реконструювати власну діяльність, її зміст й коригувати, при необхідності, досягнуті результати [163], [228], [260], [284], [289].

Зміст (навчальні плани й освітні програми) підготовки майбутніх фахівців спрямовано на засвоєння теоретичних і практичних аспектів предметних знань професійної спрямованості, осмислення ролі інформаційно-комунікаційних й інформаційно-когнітивних технологій у підвищенні якості професійних знань, умінь і навичок майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Як об'єктивний процес вона базується на закономірностях підготовки: зовнішніх (обумовленість потребам суспільства; відповідність змісту, форм і методів підготовки досягненням педагогічної науки та практики, характеру професійно-педагогічної праці) і внутрішніх (взаємозв'язок цілей, функцій, змісту й методів підготовки майбутніх інженерів-педагогів; залежність якості їх професійних знань, умінь і навичок від характеру, змісту та методів пізнавальної діяльності; залежність змісту й методів підготовки від індивідуальних особливостей студентів) [44], [52], [57], [78].

Загальна освіта слугує базою для надбання професійної, зокрема професійної, освіти. Кожна з них займає певне місце у формуванні змістової частини професійної підготовки майбутніх педагогів та визначенні перспектив її в забезпеченні продуктивності професійної освіти.

Форми й методи підготовки є стимуляторами «внутрішньої» активності особистості в освітньому процесі. Професійна активність визначається як інтегральна динамічна якість інженера-педагога, що відображає рівень самореалізації, саморозвитку особистості, перетворення діяльності й впливає на продуктивність його підготовки в галузі харчових технологій [14], [30], [154], [345].

Методичне й технологічне супроводження підготовки забезпечує створення умов для вираження й самовираження індивідуальності інженера-педагога в галузі харчових технологій у професійній діяльності, розвитку їх індивідуальних особливостей, суб'єктності як вираз унікальності, індивідуальності з урахуванням професійної неповторності, цілісності, самості й самобутності, активності, творчості. Викладач у процесі організації підготовки має акцентувати зусилля на розвитку творчого мислення студентів, здатності розробляти авторські проєкти, використовувати альтернативні технології, на закріплення індивідуального стилю роботи, що дозволяє найбільш повно реалізувати їхній творчий потенціал й досягти високих результатів у власному професійному становленні [8], [165], [310], [316].

Система професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій зосереджується на:

– ефективному використанні особистісного потенціалу студентів, що уможливорює плідно здійснювати професійні функції у творчій практичній діяльності; опануванні знаннями, вміннями й здібностями, необхідними для продуктивної роботи;

– гармонізації знань, здібностей, установок, без єдності яких неможлива нестандартність практичних дій [76], [77], [99], [112], [117].

Вона призвана на основі професійної компетентності, набутих професійних умінь і навичок та розуміння можливостей та здібностей особистості формувати готовність студентів до нестандартної діяльності, створювати необхідні умови для їх розвитку та саморозвитку.

У ході підготовки необхідно акцентувати увагу на характері підготовки, її особливостях, закономірностях, на принципах реалізації й постійному оновленні її змісту, методики й технології, логіки реалізації на методологічній, теоретичній і методичній основах. При цьому важливо, щоб професійна підготовка здійснювалася послідовно, організовано, керовано, з прогнозованим результатом, потрібне чітке уявлення майбутнім інженером-педагогом її специфіки та основних характеристик.

Сучасна практика характеризується ускладненням вимог до підготовки педагогічних кадрів у різних галузях професійної діяльності, в тому числі й галузі харчових технологій, підвищенням ролі людського потенціалу, використанням його можливостей у гуманізації та демократизації суспільства, що актуалізує проблему пошуку шляхів оптимізації підготовки педагогічних кадрів [348]. Проблема полягає не тільки в набутті професійної компетентності, а й у формуванні творчої особистості, здатної брати активну участь у нестандартній професійній діяльності та подальшому вдосконаленні суспільства на принципах демократизації й гуманізації взаємовідносин у ньому. Ефективність підготовки майбутніх фахівців педагогічної сфери праці залежить від того, як учасники освітнього процесу чітко передбачають її сутність, мету й завдання, особливості її організації в умовах закладів вищої педагогічної освіти [36], [71], [171], [172], [194].

Основні аспекти розвитку професійної підготовки досліджували українські науковці, серед яких Р. Горбатюк [145], І. Зязюн [193], В. Ковальчук [216], І. Козловська [217], Л. Кондрашова [228], Н. Клокар [207], М. Лазарєв [252], С. Лісова [253], В. Луговий [257], Н. Мукан [278], Н. Ничкало [281], А. Сейтешев [350] та ін.), аналізуючи освітню ситуацію, вказували, що в ряді численних проблем педагогічної освіти на перший план виступає необхідність обґрунтування змісту підготовки інженера-педагога, який відповідає не тільки потребам сьогодення, але й враховує перспективи розвитку суспільства й профшколи. Разом з тим, вони стверджували про необхідність сформувати

творчу особистість інженера-педагога, що визначається соціальним замовленням і потребою підготовки конкурентоздатних фахівців.

Проблема сутності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності, в тому числі й у галузі харчових технологій, трактується дослідниками неоднозначно. Сутність підготовки майбутніх педагогів В. Радул пов'язує із соціальними її цілями й змістом. Він стверджує, що «...підготовка соціально зрілого вчителя у своєму змісті повинна відбивати структурні компоненти професійно-педагогічної діяльності». Сутність підготовки майбутніх педагогів В. Радул розкриває через специфіку й структуру педагогічної діяльності, яку він розглядає як важливий фактор формування соціальної зрілості майбутнього фахівця. «Цілі й зміст підготовки соціально зрілого педагога мають співвідноситися з основними компонентами, які утворюють структуру педагогічної діяльності:

- 1) знання вчителем потреб, тенденції суспільного розвитку, основних вимог до людини;
- 2) різноманітні наукові знання, навички, вміння, основи досвіду;
- 3) педагогічні знання, виховний досвід, майстерність, інтуїція;
- 4) висока трудова, політична, моральна, естетична культура» [332, с. 128].

Заслуга В. Радула в тому, що він обґрунтовує соціальний аспект підготовки, який складається з передачі знань і досвіду практичної діяльності, формування особистісних якостей (знань, умінь, світоглядних і поведінкових пріоритетів), тобто формування соціального іміджу педагога. Новизна його підходу до трактування сутності й змісту підготовки сучасного педагога є в соціалізації освітнього процесу й необхідності тісного взаємозв'язку між освітою, суспільством й особистістю.

Трохи інший підхід до визначення сутності професійної підготовки обґрунтувала Л. Кондрашова [234]. До трактування сутності цього поняття вона підходить з позицій студентоцентризму, гармонізації інтелектуального й морально-емоційного розвитку особистості майбутнього педагога. На її думку,

підготовка педагога повинна поєднувати такі процеси: передачу інформації, формування вмінь користуватися нею для вирішення практичних завдань і становлення духовного світу, набуття професійно-моральних принципів, норм, досвіду професійної поведінки й творчої діяльності. Науковиця стверджує, що не знання самі по собі є метою підготовки у вищій школі, а особистість майбутнього вчителя, котрий вважає цінністю знання, інтелект, духовний та моральний розвиток [230]. Тому вона обґрунтовує необхідність оновлення змісту підготовки майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, посилення взаємозв'язку теорії й практики, що дозволить успішно реалізувати особистісно орієнтовану підготовку майбутніх педагогів, змінити предметне на особистісно орієнтоване навчання. Вчена стверджує, що необхідно змінити саме підхід до вивчення теорії, тобто спеціальні предмети та предмети педагогічного циклу розглядати не тільки як джерело навчальної інформації, але й як засіб формування професійного обліку сучасного педагога. Головним недоліком підготовки майбутніх педагогів Л. Кондрашова вважає те, що навчальні дисципліни характеризуються набором розрізнених фактів, відсутністю аналізу явищ і процесів. Вона наголошує на тому, що «різко зростає потреба у нових концепціях структурування змісту педагогічного знання, пошуку й технологіях освітнього процесу, орієнтованого на особистість, забезпечення умов становлення соціального «Я» людини у різних типах загальноосвітніх установ» [227, с. 3].

Цікавим для нас є трактування сутності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності як цілісного процесу, взаємодії керуючої та керованої підсистем, коли одна з них віддає розпорядження, інша – приймає до виконання ці розпорядження за відповідними закономірностями (В. Бондар [32], Г. Дмитренко [170], Г. Єльнікова [180], Л. Калініна [197], О. Касьянова [200], М. Кондрашов [222], О. Ляшенко [259], В. Манько [261], В. Ягупов, В. Свистун [418] та ін.). Сутність підготовки до успішної професійної діяльності М. Кондрашов пов'язує з активізацією управлінського її аспекту, трактуючи її як «процес прийняття та реалізації управлінських рішень та інформаційний процес,

тобто постійного руху інформації за прямими і зворотними зв'язками у ході управління формуванням якостей, які є показниками сформованості цього складного особистісного утворення, засобами управління якістю підготовки в умовах університетської освіти» [222, с. 73]. На його думку, посилення управлінського аспекту професійної підготовки позитивно впливає на задоволення потреби у фахівцях, які вміли б оперативно й безболісно адаптуватися до зміни умов праці й були б здатні до, можливо, неодноразової зміни протягом життя характеру й видів діяльності, що, скоріше, під силу професіоналам широкого профілю з розвинутими вміннями й навичками самостійної роботи. Все це стосується, в першу чергу, оптимізації професійної підготовки інженера-педагога в галузі харчових технологій нового типу.

Підготовку до професійної діяльності необхідно влаштовувати як систему взаємодії викладачів і студентів у різноманітних видах діяльності, що забезпечує її продуктивність. Основою підготовки в умовах університету є оволодіння майбутніми педагогами зразками різних видів професійно-педагогічної діяльності [24], [41].

У нових умовах змінюються вимоги до ефективності підготовки сучасного інженера-педагога до професійної діяльності в галузі харчових технологій. Мета, завдання, зміст професійної підготовки обумовлені особливостями професійної освіти, вимогами до сучасного фахівця в галузі харчових технологій, рівня його готовності до творчої професійної діяльності [20], [67], [89], [116], [364].

Результатом професійної підготовки є фахівці професійної освіти, які здатні здійснювати соціально-професійну й виробничо-технологічну діяльність у професійних навчальних закладах початкового, середнього й вищого рівня, а також на підприємствах, у сферах обслуговування й сільськогосподарського виробництва. Завданням професійної освіти є підготовка викладачів загальнотехнічних дисциплін для закладів професійної освіти; професійних педагогічних кадрів для підготовки працівників професійних навчальних

закладів, політехнічних центрів, середніх шкіл, менеджерів у сфері професійної освіти.

Специфіка професійної підготовки студентів до діяльності в галузі харчових технологій обумовлюється особливостями професійної освіти. Професійна освіта перебуває «на стику» інженерного й педагогічного. За характером виконуваних професійних функцій інженери-педагоги відносяться до педагогічної освіти. Особливістю професійної підготовки є інженерно-технічний компонент освіти (інженерний та виробничо-технологічний її аспект) [368], який реалізується засобами навчання й виховання, але має інструментальний характер [105, с. 72–72].

Професійна освіта відрізняється від інженерної освіти характером і функціями професійної діяльності, що зумовлює необхідність психолого-педагогічної підготовки; проходженням педагогічних практик; педагогічною або психолого-педагогічною спрямованістю дипломного проєкту; підготовкою фахівця з урахуванням майбутнього виду діяльності (функціональна підстава) й галузі промисловості, сільського господарства, сфери обслуговування, в якій він має працювати; обов'язковим засвоєнням дидактичного проєкту навчання будь-якої професійно орієнтованої дисципліни. Об'єктом післяуніверситетської діяльності випускника університету є техніка або технологія; випускника інженерно-педагогічного факультету університету – люди й колективи [144], [206], [382].

Професійна освіта, на відміну від педагогічної освіти, передбачає базову інженерну підготовку, захист кваліфікаційної роботи, проходження технологічних практик, виконання курсових робіт з дисциплін професійної підготовки. У випускників педагогічних закладів вищої освіти які навчалися на спеціальностях 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування) – це середні школи, заклади професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти.

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури [143], [193], [195], [204], [219] показує, що професійна підготовка інженера-педагога знаходиться у рямій залежності від характеру професійної освіти, умов її організації в системі неперервної освіти. Зрослі темпи виникнення інновацій призвели до загострення протиріч, властивих вищій освіті, в силу її інерційності, поставили педагогічні колективи перед необхідністю розширення своїх функцій та переходу до інноваційних методик і технологій, що забезпечують професійне становлення студентів в умовах закладів вищої педагогічної освіти [369], [370], [374].

Підвищення ролі професійної підготовки, її ефективності у формуванні творчої особистості зумовлює необхідність уточнення її цілі й завдань, змісту в умовах тих змін, які відбуваються у світі. Професійна підготовка є синтезом навчання та індивідуально-пізнавальної діяльності, виховання та самовиховання, розвитку та саморозвитку, професійного становлення та соціалізації. Зазначені процеси взаємопов'язані й взаємозумовлені поміж собою.

Необхідно зазначити, що до сучасного педагога висуваються нові вимоги: справжній інженер-педагог – це не тільки знаючий фахівець, а й людина, що організує життя підлітка, здатний до культурного саморозвитку й творчої співпраці з учнями та дорослими. Професійну підготовленість інженера-педагога в галузі харчових технологій слід розглядати не просто як багато знань та володіння набором професійних умінь, а як розвиненість різноманітних здібностей, якостей особистості системного характеру, високий ступінь їх продуктивності. Відповідно до цих потреб, кадрова політика в освіті спрямована на її гуманізацію та демократизацію, на формування інженера-педагога в галузі харчових технологій, створення творчих педагогічних колективів, постійне наукове забезпечення навчання та виховання майбутніх фахівців, їх атестацію з урахуванням вимог до рівня педагогічного професіоналізму.

Важливим напрямком професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій є виховання людини-патріота, орієнтованого на пріоритети національних цінностей при належній повазі до

цінностей інших цивілізацій (Конвенція про права дитини). Такий фахівець прагне в розумних межах поєднувати особисті інтереси з інтересами країни, суспільства, держави та інших людей. Він здатний правильно вибирати життєві цілі, уникаючи крайнощів колективізму та індивідуалізму. Він терплячий до інших людей та їхніх цінностей. Розуміє, що ідеальні суспільні позиції – це досить абстрактні моделі, що реальна орієнтація людини є орієнтація на безупинний поступальний суспільний та особистий розвиток у рамках соціального світу, справедливості, повної рівності прав і можливостей щодо диференційованого розподілу цінностей відповідно до затраченої праці, її кількості, якості й кваліфікації робітника. Фахівець-громадянин розуміє й прагне здійснювати ідею сталого розвитку в рамках різних форм власності, відкидає експлуатацію в будь-яких формах, розуміє демократію як реальне народовладдя, але усвідомлює й обмеженість її сучасних форм у Державі. Він здатний адаптуватися до мінливих умов життя, активно впливати на ці умови для досягнення як суспільного прогресу, так й особистого успіху. Справжній громадянин законослухняний та одночасно готовий легальними методами змінювати систему влади, що не працює на інтереси народу й особистості. Розглядаючи дану проблему в контексті сучасних освітніх тенденцій, необхідно теоретично переглянути систему цінностей [362], педагогічне осмислення шляхів оптимізації професійної підготовки інженера-педагога в галузі харчових технологій в умовах університетської освіти. Професійна підготовка є засобом реалізації різних аспектів вищої освіти (загальної, професійної). Загальна та професійна освіта тісно взаємопов'язані між собою метою, процесом і є результатом професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій [84].

За оцінками експертів, у країнах Східної Європи близько 7% працівників у харчовій промисловості є висококваліфікованими освіченими кадрами. Природно, що рівень зайнятості студентів та випускників варіюється в різних галузях. У Польщі зайнятість високоосвічених кадрів у різних секторах

розподіляється в такій послідовності (у порядку спадання): технологи молочного виробництва, м'ясні технологи, технологи з переробки фруктів та овочів, а також технологи зерна і хлібобулочних виробів.

У країнах Західної та Східної Європи харчові науки і технології викладаються як на спеціалізованих факультетах, так і в незалежних інститутах та університетах. Серед них такі заклади, як: Сільськогосподарський університет імені Августа Цешковського в Познані (Польща), Університет Удіне (Італія), Університет Сегеда (Угорщина), Університет прикладних наук Бойт (Німеччина), Дублінський технологічний інститут (Ірландія), Університет Теремо (Італія), Університет Любляни (Словенія), Латвійський університет сільського господарства (Латвія), Вагенінгенський університет (Нідерланди) та інші.

Технологи харчової промисловості в країнах Східної Європи, як і в інших країнах, мають свої підходи до розробки навчальних програм для харчових технологій. Цей процес є досить складним через їх багатопрофільний характер, який вимагає знань, як з фундаментальних (математика, фізика, хімія, біологія) так і з прикладних (мікробіологія, гігієна, харчування людини, хіміко-, механіко- та електротехніка, інформаційні технології, економіка і менеджмент) наук. Крім того, вагому роль у підготовці фахівців у галузі харчових технологій відіграють технологічні предмети. Важливою складовою такої освіти є наявність спеціалізованого лабораторного обладнання та експериментальних установок. Однак, у багатьох університетах це обладнання вимагає спеціальних навчальних програм, пов'язаних з професійною діяльністю на підприємствах харчової промисловості [397], [425], [458].

Аналізуючи розвиток поглядів на сутність цілісного процесу професійної підготовки, ми приходимо до висновку, що до її варіативних характеристик перш за все слід віднести якість інформаційно-комунікативного впливу, яка обумовлюється рядом факторів, пов'язаних з професіоналізмом інженера-педагога в галузі харчових технологій.

Аналіз практики показує, що професійна підготовка спрямована на розвиток особистісних підструктур, що відображають простір і процес професійного становлення. Це обумовлено основоположною ідеєю, що процес професійного розвитку визначається особистісними особливостями суб'єкта діяльності, специфікою суб'єкта, універсальністю й змістом професійної підготовки [388], [424]. Ще актуалізує необхідність більш якісної підготовки фахівців у зв'язку з докорінним поліпшенням їхнього професійного становлення. При цілісному підході до формування особистості майбутнього інженера-педагога професійна підготовка об'єднує свої зусилля на засвоєння системи знань й умінь, володіння загальними та спеціальними способами діяльності, розвиток здатності до творчої діяльності, потреби в удосконаленні професійних дій, нестандартності мислення [389], [393].

Український вчений Р. Горбатюк визначає особистісно орієнтовану спрямованість підготовки майбутніх фахівців як постійне задоволення освітніх запитів людини, створення умов для проєктування й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, що дозволяє індивідууму вибрати оптимальні терміни для оволодіння різноманітними освітніми програмами й ставить завдання модернізації змісту, форм і методів професійної освіти [139, с. 5]. Професійна підготовка орієнтована на професійне зростання особистості майбутнього інженера-педагога, який здатний до швидкої адаптації в конкретних умовах творчої професійної діяльності [390]. До того ж глобальні проблеми світу змушують звертати увагу на фундаментальність підготовки, що поєднує загальнолюдські та професійні якості, що не втрачає етнічної складової.

З точки зору нашого дослідження, професійна підготовка як важлива ланка професійної освіти є якісною характеристикою нової педагогічної системи (цілісна сукупність цілей, шляхів, способів і форм набуття, поглиблення та розширення загальної та професійної освіти, соціальної зрілості й високого рівня професіоналізму, здійснення гуманістичного виховання й навчання, спрямованих на саморозвиток креативності особистості), провідна ідея якої –

оновлення змісту відповідно до вимог освітньої ситуації й формування креативної особистості майбутнього інженера-педагога. Вона покликана забезпечувати оновлення наукових знань всебічною інформацією, використовувати їх у педагогічному процесі та, відповідно, сприятиме підвищенню інтелектуального, професійного й культурного рівня інженера-педагога в галузі харчових технологій. Одним із важливих завдань підготовки інженерів-педагогів є формування їхнього професійного образу, вирішення якого передбачає спрямованість на ранню професійну орієнтацію, базову професійну підготовку та постійне професійне зростання студентів. Вона організується на принципах професійної освіти, серед яких виділяють: задоволення суб'єктивних професійних запитів; спрямованість і суворе регулювання освітнього процесу; облік індивідуальних потреб інженера-педагога в галузі харчових технологій і потреб, які об'єктивно виникають. Ці принципи дозволяють:

- 1) діалектично розглядати питання розвитку та саморозвитку інженера-педагога в галузі харчових технологій;

- 2) вирішити протиріччя між потребою практики цілеспрямовано впливати на розвиток і саморозвиток інженера-педагога в галузі харчових технологій та науково-теоретичну нерозкритість питань природи цілісного розвитку інженера-педагога в галузі харчових технологій, сутності цього творчого розвитку, умов, що стимулюють до змін його особистості.

Професійна підготовка як безперервний загальний та професійний розвиток особистості спрямована на формування суб'єктної позиції й професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Природа цілісності «особистості й діяльності інженера-педагога», де особистість невідривна від професіоналізму, закладена в новій особистісно-розвивальній функції профтехшколи та особистісно орієнтованому педагогічному процесі, який відповідає їй. Взаємодія особистості інженера-педагога та практичної діяльності на рівні професіоналізму виявляється

необхідною при їх професійному зростанні й формуванні готовності до активної діяльності в галузі харчових технологій [399, 406].

Професійна підготовка, при раціональній її організації, має ресурсні резерви у формуванні педагогічної свідомості, стилю педагогічного мислення, стилю діяльності й спілкування, професійної та громадянської позиції інженера-педагога в галузі харчових технологій. Від спрямованості її змісту на всебічний розвиток особистості майбутнього інженера-педагога, єдності його освітніх, розвивальних і конкурентоспроможних якостей на ринку праці; послідовної орієнтації на розвиток і вдосконалення соціальних, інтелектуальних, морально-естетичних і професійних цінностей залежить продуктивність його праці в галузі харчових технологій [71], [78], [86], [178].

З огляду на особливості сучасної освітньої ситуації, коли держава, по суті, усунулася від відповідальності за розвиток системи безперервної освіти, за соціальні гарантії на повноцінну освіту та гідні умови людського життя, коли фінансування освіти здійснюється за залишковим принципом, коли поглиблюється криза духовно-моральних цінностей, деградують цілі верстви й групи населення, вкрай важливо знайти шляхи виходу з глухого кута, і робити це необхідно спершу професіоналам, зацікавленим, активним і відповідальним людям, які розуміють, що майбутнє суспільства залежить насамперед від освіти й культури, освіченості й вихованості людей, наявності кваліфікованих фахівців, ентузіастів у будь-якій суспільній сфері й, у першу чергу, в освіті. Подібний стан освіти в регіонах підтверджують і численні повідомлення засобів масової інформації. Звідси важливим завданням професійної підготовки має стати «виращування» інженерів-педагогів, майстрів педагогічної діяльності.

Професійна підготовка як цілісний, систематичний й особистісно спрямований процес забезпечує становлення фахівця-спеціаліста, результатом якого є педагогічний професіоналізм і готовність до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Професіоналізм інженера-педагога, на наш погляд, – це сукупність інтегрованих фундаментальних знань, узагальнених умінь,

навичок, професійних якостей, творчості, технологічності, культури праці й майстерності, здатності до постійного саморозвитку, яка є запорукою продуктивності професійної праці. Загальне поняття професіоналізму відноситься до характеристики працівника освітньої сфери, результативності його професійно-педагогічної діяльності незалежно від віку. Професіоналізм правомірно розглядати як важливу складову особистісної структури інженера-педагога в галузі харчових технологій, що включає інтелектуальну, емоційну, вольову сферу й супроводжує всі напрямки професійної діяльності. Найважливішими характеристиками професіоналізму інженера-педагога є професійна компетентність, творчість, культура, технологічність, індивідуальний стиль, інноваційний та дослідницький підхід до діяльності, продуктивність дій. Професіоналізм інженера-педагога в галузі харчових технологій є взаємодією інтелектуального, емоційного, вольового процесів у структурі особистості, що забезпечує реалізацію всіх напрямків діяльності інженера-педагога, його професійне зростання й майстерність. У змістовному відношенні професіоналізм – це синтез фундаментальних знань, умінь, можливостей, усвідомлених соціально-особистісних позицій та установок, ціннісних орієнтацій, духовно-моральних якостей особистості, головний мотив і вищий підсумок педагогічної діяльності, виконання суб'єктивно-соціальних ролей.

З огляду на різноманіття термінів, що характеризують професіоналізм інженера-педагога в галузі харчових технологій, нами була побудована таблиця, що об'єднує різноманітні вихідні педагогічні категорії на основі ряду ознак (загальнопедагогічної, особистісної, діяльнісної) і показує професійну спрямованість, цілісність і взаємозв'язок з іншими поняттями (див. табл. 1.1).

Разом з тим, як показує аналіз джерел, наукове тлумачення терміна «педагогічний професіоналізм» дають багато сучасних дослідників (Н. Волкова [121], Н. Гузій [153], Т. Ковалькова [212], Л. Кондрашова [226], З. Курлянд [248],

Таблиця 1.1

Словосполучення, пов'язані з професією інженера-педагога в галузі харчових технологій та його діяльністю

| Напрямок групи | Словосполучення |
|-------------------------------------|---|
| 1 | 2 |
| 1. Соціальна, психолого-педагогічна | Педагогічний професіоналізм; професійний соціум; професійне буття; професійна культура; професійна освіта; професійне навчання; професійне виховання; професійний розвиток; професійно-педагогічна діяльність; професійні технології; професійна праця; професійні функції; професійна етика; професійна творчість; професійна модель; професійне мислення; професійна свідомість; професійна спрямованість; професійні мотиви; професійна активність; професійне спілкування; професійні здібності; професійні якості; професійна рефлексія; професійний рівень. |
| 2. Когнітивна | Професійні знання, вміння, навички; професійна ерудиція; професійні дії; професійна діалогізація; професійна техніка; професійні завдання; професійні контакти; професійна співпраця; професійний стиль. |
| 3. Особистісно орієнтована | Професійний світогляд; професійна орієнтація; професійний ідеал; професійний облік; професійна позиція; професійна компетентність; професійний потенціал; професійна адаптація; професійна поведінка; професійні цінності; професійний обов'язок; професійна честь; професійна відповідність; професійна Я-концепція; професійна характеристика; професійна готовність; професійний зріст; професійний успіх; професійна зрілість; професійна індивідуальність. |

Продовження таблиці 1.1

| | |
|--------------------------|--|
| 4. Професійна підготовка | Професійний вибір; професійне становлення; професійне навчання; професійна практика; професійне вдосконалення; професійна майстерність; професійний досвід; професійна атестація; професійна кваліфікація. |
| 5. Самовдосконалення | Професійна самоосвіта; професійне самовиховання; професійний саморозвиток; професійне самопізнання; професійна самосвідомість; професійна самопідготовка; професійний самоаналіз; професійна самооцінка; професійна самоатестація. |

О. Пономаренко [307], Н. Самарук [347], А. Сейтешев [351], О. Цокур [394] та ін.). Наше дослідження показало, що поняття «професіоналізм інженера-педагога в галузі харчових технологій» має різні тлумачення. Це пояснюється, мабуть, наявністю різного рівня професіоналізму: професіоналізм на стадії становлення (студенти інженерно-педагогічних вишів); професіоналізм на стадії розвитку (молоді інженери-педагоги); професіоналізм на стадії вдосконалення і самовдосконалення (майстри педагогічної праці: інженери-педагоги, які мають високу категорію, інженери-педагоги-дослідники, інженери-педагоги-новатори, інженери-педагоги року). Безумовно, немає чітких меж між стадіями становлення, розвитку, вдосконалення й самовдосконалення професіоналізму інженера-педагога, тому слід підходити до його формування індивідуально й на діагностичній основі. Головним критерієм становлення й розвитку професіоналізму інженера-педагога є єдність особистісного й професійного, а також висока культура, гуманістична спрямованість, професійна активність й участь в інноваційних процесах [106], [240].

Підготовка майбутніх інженерів-педагогів як цілісний педагогічний процес взаємодії й співпраці викладача й студентів з метою якісного оволодіння обраною професійною діяльністю має ресурсні можливості у формуванні їх

готовності до практичної діяльності, успіх якої зумовлений ступенем готовності до творчої діяльності в галузі харчових технологій [79], [91], [95], [366]. Однак, формування професіоналізму й готовності до практичної діяльності – не стихійний мимовільний процес. Продуктивність підготовки майбутніх інженерів-педагогів залежить від методологічних основ її організації в умовах закладів вищої педагогічної освіти. У зв'язку з чим, на думку З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенової [304], необхідна нова професійна парадигма підготовки сучасних педагогів «на основі врахування ієрархії державних, професійних та оперативних цілей, сутність яких полягає в оновленні як вищої професійно-педагогічної освіти, так і цілісного освітнього виховного процесу закладу вищої освіти шляхом вдосконалення, тобто модернізації, модифікації, раціоналізації» [304, с. 213].

Оптимізація підготовки інженерів-педагогів обумовлена з урахуванням її характерних рис при конкретизації цілі, завдань, змісту, методики й технології та організації в умовах закладів вищої педагогічної освіти. До таких рис відносять: гнучкість – можливість займатись у вигідних для себе умовах; повноту інформаційного доступу – звернення до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, інтернету тощо); економічність – ефективне використання технічного інструментарію, мультидоступ до навчальної інформації, що знижує виникнення труднощів в освітньому процесі; технологічність – використання в процесі навчання різноманітних технологій, що сприяють просуванню майбутніх інженерів-педагогів у світовий постіндустріальний простір; соціальну рівноправність – однакові можливості для всіх студентів здобути якісну освіту; пізнавальну спрямованість – наполегливість, організованість, самостійність, вміння користуватися телекомунікаційними засобами й комп'ютером; діагностичність – оцінку розвитку професійних властивостей та якостей, що впливають на результативність їх професійного зростання й творчого виконання професійних функцій; гуманність – спрямованість професійної підготовки на особистість,

творче оволодіння професією в галузі харчових технологій. Спрямованість підготовки на використання технологічних процесів, здійснюваних з поєднанням ресурсів особистості й технічних засобів навчання, забезпечує досягнення продуктивності її функціонування, результативності прогнозованих навчальних досягнень.

Відповідно до запропонованих характеристик підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, важливо обґрунтувати методологічні основи її організації, специфічні напрямки реалізації в освітньому процесі, визначити ресурсні можливості сукупності методологічних підходів в удосконаленні професійної підготовки, розглядати їх як цілісні, взаємопов'язані та невіддільні один від одного.

1.2. Характеристика базових понять професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності

Процес формування готовності до професійної діяльності в галузі харчових технологій – це складна система, яка спрямована на досягнення цілі, використання різних форм, методів, обладнання, інформаційного та методичного забезпечення, психолого-педагогічного супроводження. Ефективність цього процесу зумовлена тим, як його модель відображає суспільні вимоги до підготовки педагогічних кадрів [455].

Перш за все, необхідно зміст освіти, правову та економічну основу, управління й структуру освітньої системи привести у відповідність до нових умов життя країни, спрямованості соціально-економічних і політичних реформ; підвищити якість освіти з метою задоволення особистісних запитів та потреб; створити механізм постійного оновлення та розвитку освіти; забезпечити

випереджальний розвиток освіти як сфери загальнонаціональних стратегічних інтересів. Цільові установки та принципи перетворювальної політики в галузі освіти і система позначених заходів щодо їх реалізації в цілому, на наш погляд, не суперечать статтям Закону «Про освіту» [189] й можуть стати керівними на черговому етапі розвитку освіти в центрі й на місцях [240], [271].

Професійна підготовка студентів спеціальності «015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)» закладів вищої освіти:

– досліджується в контексті інтеграції України в європейське співтовариство;

– має бути системою, яка передбачає логічно поєднані між собою компоненти, на підставі яких формуються професійні компетентності (інтегральні, загальні, спеціальні (фахові)) майбутніх фахівців;

– проходить із залученням усіх компонентів педагогічної системи підготовки фахівців, у тому числі загальновизнаних і специфічних принципів навчання;

– передбачає врахування швидкоплинного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та їх вплив на професійну діяльність;

– повинна здійснюватися на основі системного та інтегративного підходів: інформаційно-семіотичного – відображає інженерну та педагогічну діяльність як складову професійної діяльності й дає змогу визначити особливості сприйняття, перетворення та інтерпретації інформації майбутніми педагогами професійного навчання; функціонального – спрямований на визначення функцій інноваційних технологій та на цій основі дає можливість диференціювати види професійної діяльності, розробити їх систему, задати професійну спрямованість діяльності майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій; особистісно-розвивального – реалізується як науково обґрунтований підхід до розвитку особистості майбутнього фахівця професійного навчання;

– створюватиме умови через методику професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, яка передбачає формування в

них міцних теоретико-практичних компетенцій, використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій, програмного забезпечення тощо. Вирішення цих завдань можливе лише в умовах системи професійної підготовки.

Багато дослідників у працях акцентували увагу на необхідності розроблення й теоретичного обґрунтування педагогічної системи як джерела якості освіти, ефективності розв'язання завдань професійної підготовки, розглядаючи її як важливий елемент педагогічної системи (Л. Бевзенко [19], Б. Кобзар [208], А. Марченко [268], В. Огнев'юк [288], Н. Протасова [293], Г. Троцько [376] та ін.).

Вчений В. Огнев'юк вважає, що вдосконалення освіти як чинника підготовки висококваліфікованих кадрів є актуальним пізнавальним завданням. На його думку, створення системи професійної підготовки й формування особистості – «першочергове теоретичне і практичне завдання Української держави та її громадянина» [288, с. 66].

Поняття «система» Н. Протасова трактує (грец. *systema* – ціле, складене з частин; поєднання) як «множину елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках один з одним та утворюють певну цілісність і єдність» [293, с. 388]. Л. Бевзенко [19] трактує систему як системний об'єкт, який у кожний момент часу знаходиться в певному стані, що характеризується фазовими координатами. На її думку, зміна значення сукупності координат означає зміну стану системи, її динаміки [19, с. 52–53].

На думку В. Маслова, система професійної підготовки будується на фундаментальних положеннях теорії систем, провідними з яких є мета та системоутворюючий чинник, що спрямовує шляхи побудови системи та умови її функціонування як бажаного кінцевого результату. Серед основних положень він виділяє: структурованість та ієрархічність, взаємозв'язок і взаємовплив між усіма складовими та елементами системи; необхідність управління – складової, що повинна забезпечити розвиток до мети, заради якої вона створювалася [269,

с. 389]. На основі цих положень будується система професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах університету.

Процес ускладнюється тим, що, в силу специфіки професійної освіти, зміст системи підготовки фахівців має відображати основні закономірності виробничого й педагогічного процесів. При її підготовці закладені такі основи:

- суспільні відносини, що включають усі види життєдіяльності людини;
- професійні функції майбутніх педагогів у реалізації діяльності в обраній професійній сфері.

Система професійної освіти повинна відповідати наступним вимогам (табл. 1.2):

Таблиця 1.2

Основні вимоги до системи професійної освіти України

| | Вимоги до системи професійної освіти |
|----|--|
| 1. | Професійна освіта є вищою ланкою системи освіти України |
| 2. | Підготовка кадрів для системи професійної освіти є безперервною і наскрізною |
| 3. | Професійна освіта повинна базуватися на взаємодії законів педагогіки і законів розвитку виробництва (галузі) |
| 4. | Підготовка інженерів-педагогів у галузі харчових технологій повинна бути поліфункціональною |
| 5. | Інтеграція психолого-педагогічних і технічних знань |

На перших двох вимогах засноване положення про те, що заклади вищої освіти, які готують «кадри для підготовки кадрів», повинні бути організовані в систему професійної освіти.

Третя вимога обумовлює динамічність системи спеціалізацій у підготовці інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Ця вимога передбачає тісну взаємодію всіх структур Міністерства освіти і науки України і закладів вищої

освіти з питань тактики і стратегії в підготовці майбутніх педагогів професійного навчання.

Згідно четвертої вимоги:

– у навчальних планах повинен бути значний блок дисциплін професійної та практичної підготовки;

– повинен бути затверджений розширений перелік посад, на яких може працювати майбутній інженер-педагог у галузі харчових технологій.

Складність і багатоаспектність завдань професійної підготовки зумовлює сукупність її структурних компонентів, які взаємопов'язані між собою як єдине ціле. З позицій складності структури та функціональних характеристик професійної підготовки Г. Троцько розглядає її як систему, що характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних і функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність та забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети вийти на якісно новий рівень їх готовності до професійної діяльності [376, с. 23]. Позитивним у цьому підході автора є бажання конкретизувати вісь процес від постановки мети до формування готовності майбутніх педагогів до обраної сфери професійної діяльності.

Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій є важливим ланцюгом освітнього процесу вищої школи, який можна представити схематично (див. рис. 1.1).

Підготовка студентів у ході аудиторних занять із навчальних дисциплін, самостійної роботи й різних видів практик є багатокомпонентною системою, що об'єднує структурні елементи: мету й завдання, види діяльності, зміст (суспільно-політичний, спеціально-науковий, психолого-педагогічний та загальнокультурний), технології, технологічне і методичне обладнання, психолого-педагогічне супроводження й результат [292], [295], [358].

Усі структурні елементи системи професійної підготовки тісно взаємопов'язані між собою, а успішність проходження й результативність

взаємозумовлюються. Основою кожного етапу є розумова діяльність, яка також передбачає систему й реалізується шляхом послідовного проходження етапів. Незважаючи на різноманітність точок зору, підходів, на структуру різних видів діяльності, можна простежити дидактичний взаємозв'язок між етапами розумової діяльності, яка є системоутворювальним ланцюгом професійної підготовки (див. рис. 1.2).



Рис. 1.1. Структурні компоненти системи професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти

Схарактеризуємо зміст етапів розумової діяльності при вивченні курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів»:

– підготовчий етап – діагностика знань у студентів з теоретичних основ готовності до професійної діяльності в галузі харчових технологій, виявлення рівня вмотивованості та ступінь сформованості структурних компонентів цього складного особистісного утворення як важливої характеристики педагогічного

професіоналізму. Завдання цього етапу: провести діагностику знань студентів за методами органолептичної оцінки, виявити рівень вмотивованості їх до вивчення курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» та ліквідувати причини, які утруднюють вивчення курсу, надати інформацію про використання методів органолептичної оцінки майбутньої професійної діяльності;

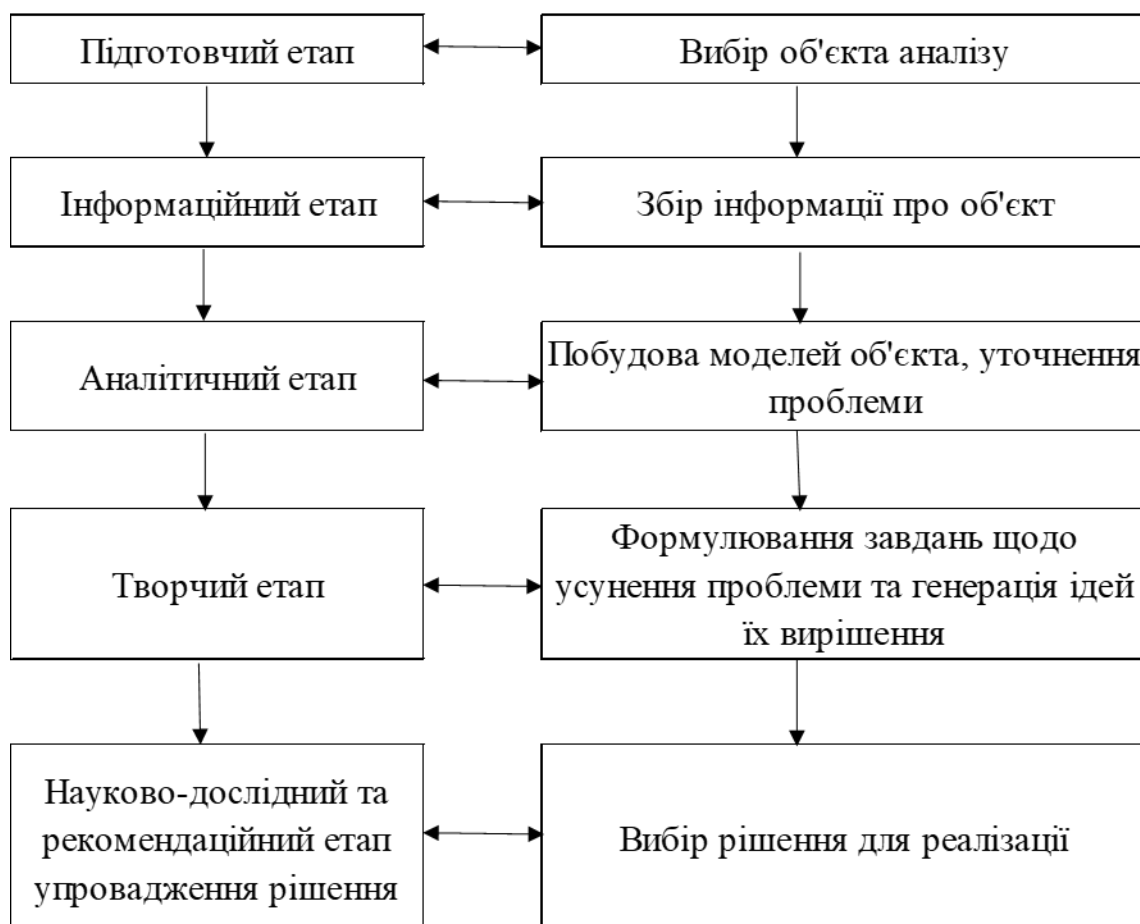


Рис. 1.2. *Етапи реалізації розумової діяльності при вивченні навчальних дисциплін*

– інформаційний етап спрямований на постановку мети вивчення навчальних дисциплін; введення діяльності із засвоєння методів органолептичного аналізу в професійну діяльність; надання студентам навчально-методичного матеріалу, який допомагає освоїти курс, надання проблемних методів та завдань, які будуть стимулювати розумову діяльність,

перетворення процесуальної активності самим студентом як об'єктом засвоєння результату, що орієнтується на певні методи та способи дій, на самостійну роботу та формування потреби в її самостійному вирішенні.

Підготовчий та інформаційний етапи сприяють розвитку позитивної мотивації вивчення курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів», підбору навчально-методичного матеріалу для формування готовності студентів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій;

– аналітичний етап – послідовне створення та побудова компонентної, структурної, функціональної та функціонально-вартісної моделі з алгоритмом їхнього синтезу. Цей етап складний для освоєння студентами операцій через невміння синтезувати та відрізняти моделі одну від одної. Моделі розроблені послідовно та регламентовані. Освоюючи їх алгоритм та принцип побудови, формується уявлення про стратегію проведення лабораторних робіт з виявленням проблеми та пошуком її вирішення, про реалізацію в дії;

– творчий етап пов'язаний з вирішенням завдань досліджень та розвитком у студентів уміння генерувати в напрямку оволодіння способами і методами нестандартної діяльності, що включає в себе пошук методу, прийняття рішення тощо. Важливу роль на цьому етапі відіграють мотиваційні аспекти творчої діяльності студентів, які формують у них впевненість у досягненні позитивного результату або вирішення професійно орієнтованих завдань в умовах практико орієнтовані рольової ситуації. Цей етап зосереджений на отриманні моделі практико орієнтованої рольової ситуації, уточнення її компонентів, усвідомлення проблеми. Процес діяльності допомагає осмислити суть проблеми, сформулювати завдання та вибрати способи щодо її рішення. Одночасно з цим процесом реалізуються операції пошуку ефективного рішення – аналога, чи відбувається генерація ідей (на основі синтезу нових варіантів рішень), що триває доти, доки технічне вирішення не задовольнить поставлені професійні вимоги;

– науково-дослідний етап пов'язаний з формуванням у студентів професійних якостей, умінь вирішення професійно орієнтованих завдань, які полягають у використанні органолептичного методу для визначення ідентифікації харчового продукту, формування умінь розробки заявок, патентів та їх захист. Мета цього етапу – сформувати у студентів установку на інноваційну діяльність, позитивне ставлення до нестандартної діяльності, використання навчально-методичного матеріалу, який містить опис процедур для підготовки та оформлення заявок на винаходи, досить формальний та побудований на державних, міжнародних та законодавчих актах.

Особливу увагу в системі професійної підготовки В. Кушнір відводить фундаменталізації її змісту й дослідницької діяльності студентів. Дослідницьку діяльність він тлумачить як процес виконання послідовності дослідницьких дій згідно певних правил, котрі зменшують невизначеність дослідницької ситуації й збільшують розуміння суб'єктом дослідницької діяльності та можливості опредмечення її продуктів для подальшого використання іншими [250], [251, с. 23]. Тому предметом дослідницької діяльності, на його думку, має бути уявлення суті та змісту, конструювання, а потім здійснення конкретних дій, яке й переведе дослідницьку ситуацію в стан визначеності. Дослідницька діяльність як творчий акт є способом розвитку ситуації (перетворення в напрямку зростання її визначеності та зменшення невизначеності). В ході дослідницької діяльності на базі фундаментальних знань «розвивається творчий потенціал суб'єкта дослідницької діяльності як умова її здійснення, розвиваються креативні здібності як уміння використовувати творчий потенціал в умовах конкретних досліджень» [251, с. 23]. Дослідницька діяльність розширює уявлення студентів про предметну діяльність, розвиває науковий погляд на освітній процес, розширює бачення її організації на науковій основі, готує майбутніх інженерів-педагогів до творчої праці в галузі харчових технологій.

Послідовна зміна один одного етапів створює освітній цикл системи професійної підготовки, порушення якого призводить до зниження її

продуктивності у формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій.

Продуктивність кожного етапу системи професійної підготовки до діяльності в галузі харчових технологій зумовлюється управлінськими й педагогічними діями викладача, його стилем вирішення професійних проблем. Системність, циклічність, послідовність реалізації системи професійної підготовки забезпечується через виконання управлінських функцій викладачем.

Функції викладача Г. Данилова [157], Г. Єльнікова [180], В. Маслов [269] та ін. трактують як основні види діяльності, які будуються шляхом однотипних видів робіт, що виконуються викладачем у ході підготовки студентів до професійної діяльності, від конкретних видів – до більш загальних й об'єднаних однаковою цілеспрямованістю. Дії викладача спрямовані на реалізацію компетентнісного підходу до професійної підготовки студентів і зумовлюються його домінантами:

- особистісно-професійною направленістю педагогічної системи;
- формуванням професійної позиції майбутнього інженера-педагога;
- діяльнісним характером навчання – перетворенням набутих теоретичних знань в інструмент практичних дій;
- саморозвитком і самоствердженням у практико орієнтованих рольових ситуаціях професійної спрямованості;
- здатністю творчо виконувати власні професійні функції;
- орієнтацією на активні професійні дії, які є засобом розвитку творчого стилю діяльності, професійної суб'єктної позиції й виконання індивідуальних стратегій розвитку професійних здібностей майбутніх інженерів-педагогів.

Слід зазначити, що період навчання супроводжується контролем рівня засвоєних знань, їх послідовності, процесу та результату креативних дій, на підставі яких визначається рівень готовності до нестандартної професійної діяльності, ефективність підготовки у професійному становленні майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Діяльність майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій на кожному етапі реалізації системи професійної підготовки має конкретні завдання. Наприклад, у процесі освоєння курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» значна роль відводилася професійно орієнтованим завданням, моделюванню практико орієнтованих рольових ситуацій, у яких студенти досліджують склад та властивості харчового продукту, визначають та формулюють його функції, виконують пошук нових вирішень цих завдань.

Виконання завдань має етапний характер. Так, наприклад, кожен етап виконання завдань з курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» розглядається на лекційних, практичних та лабораторних заняттях і реалізується студентом у самостійній роботі під час виконання тестових завдань. Етапність виконання завдань професійної підготовки з метою формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій представлено на рис. 1.3.

Процес професійного становлення майбутніх інженерів-педагогів – досить складна система, продуктивність якої зумовлюється послідовністю, системністю й самостійністю їх дій у ході системного ознайомлення з теоретичними основами обраної спеціальності, проблемами, які мають місце у професійній роботі, й опанування освітніми технологіями їх вирішення [453]. Важливо акцентувати увагу студентів на тому, що необхідні не тільки теоретичні знання, а й практичні вміння використовувати ці знання у виробничих ситуаціях.

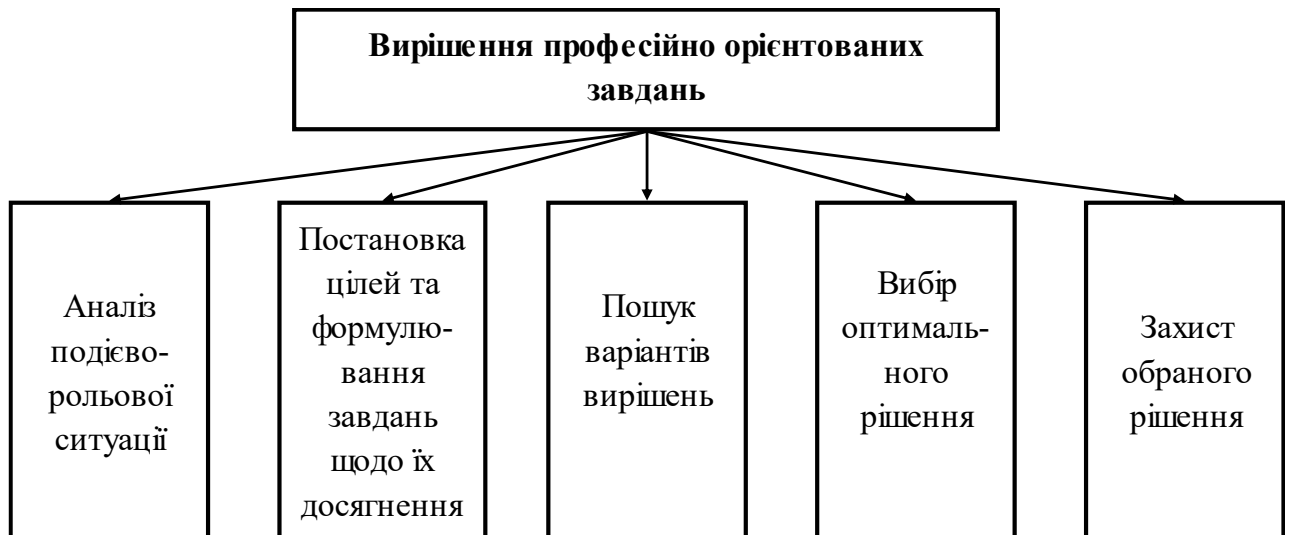


Рис. 1.3. *Етапи вирішення професійно орієнтованих завдань у практико орієнтованій рольовій ситуації*

При цьому, як стверджують В. Романець і К. Маноха, важливо зрозуміти кожному студенту, що «ситуація – певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій, яка утворюється від активної співучасті у бутті різних суцх і яка може набувати самостійного значення для кожного з них, а також виявляти специфічну для себе динаміку. Ситуація становить динамічне дуже рухоме утворення, що складається з постійно змінних сил дії» [341, с. 27]. Активна участь у різних ситуаціях професійної спрямованості навчає подолати труднощі, активно шукати шляхи і засоби їх подолання, об'єктивно оцінювати власні можливості й здатності у вирішенні професійних проблем, використовувати свій творчий потенціал і раніше здобутий досвід професійних дій у баченні нових перспектив професійного зростання, реалізації професійного розвитку в системі професійної підготовки.

1.3. Методологічні підходи як ресурс забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій

Результативність вирішення завдань професійної підготовки залежить від методологічних засад, парадигмальних установок, які задають професійно-ціннісні орієнтації, теоретичні положення й відповідні способи досягнення її цілей в умовах університетської освіти.

Ефективність підготовки інженерів-педагогів в умовах закладів вищої педагогічної освіти залежить від світогляду, установок, її цілей і завдань, за допомогою яких реалізується організація і просування, ефективність досягнутих результатів. Професійна підготовка студентів в умовах вищої школи як важливий фактор формування готовності студентів до нестандартної професійної діяльності – досить багатогранний і динамічний процес, ефективність якого обумовлюється пошуком нових парадигмальних установок, які характеризують педагогічну реальність, її методологічні основи, без яких неможливо досягти раціонального вирішення проєктованих проблем [431].

Термін «парадигма» трактується як сукупність фундаментальних знань, професійних цінностей, переконань і заходів, що сприймаються за зразок професійної діяльності. Парадигма – це система теоретичних, методологічних і професійних установок, прийнятих для оптимізації професійної підготовки у формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Вона є особливим інструментом, який інтегрує освітні, професійні норми, способи вирішення професійних завдань, пошуку нових знань і рішень, перспектив подальшого вдосконалення якості професійної підготовки у формуванні готовності майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій до професійної діяльності.

Серед парадигм університетської освіти виділяють: культурно-ціннісну, академічну, професійну, техно-практичну та гуманітарну. Ми в своєму

дослідженні акцентуємо увагу на професійній парадигмі. Професійна парадигма знаходить прояв у збагаченні й розширенні змісту професійної підготовки студентів. У межах професійної парадигми посилюється практико орієнтований характер професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах університету, що забезпечує не тільки розширення та поглиблення професійних знань, але й оволодіння зразками професійної діяльності. Професійна парадигма акцентує можливості професійної підготовки на формуванні готовності студентів до професійної діяльності, орієнтує викладача не на транслювання готових знань, а на створення умов для творчої навчальної діяльності, коли майбутній фахівець має можливість різними способами вирішувати навчальні завдання, спираючись на власний досвід, що дозволяє оперувати різними формами професійного знання.

На думку Р. Горбатюка, парадигма підготовки майбутніх фахівців – це ідеологія перебудови й зародження інженера-педагога нового типу: вона народжується з практики, спирається на неї й пропонує шляхи вдосконалення практики. Результат функціонування цієї системи – інженер-педагог – стає активним суб'єктом, що реалізує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, проявляючи готовність ставити перед собою й колективом нові цілі й втілювати їх у життя, досягає такого рівня активності, коли він у змозі створювати свою авторську педагогіку. У зв'язку з цим, набуває актуальність розроблення методологічної основи реалізації підготовки інженерів-педагогів в умовах університетської освіти [137]. Система професійної підготовки функціонує на кількох рівнях й етапах, на основі декількох діалектично пов'язаних підходів до формування особистості, охоплює тривалий період життєдіяльності людини.

Професійна парадигма зумовлює пошук нових підходів до організації професійної підготовки студентів в умовах вищої школи. Різномасштабність освітньої парадигми (особистісно орієнтований, духовно орієнтований, практико орієнтований та інші її аспекти) дозволяє визначити підходи до вирішення

поставленої проблеми, створення нової теорії, педагогічної системи, які будуть служити зразком для професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Обґрунтування парадигми професійної підготовки має бути спрямоване на оновлення мети, завдань, змісту, методики та технології навчального процесу і надання навчальній діяльності практико орієнтованого характеру. Методи вирішення професійних проблем мають бути адекватні методологічним підходам до організації підготовки інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Вона є методологічним регулятором результативності професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах закладів вищої педагогічної освіти й має ресурсний резерв ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів.

Методологія – це вчення про структуру, логіку організації, принципи побудови, форми, засоби й способи наукового пізнання [304, с. 21].

Саме сьогодні в розвитку педагогічної науки ми спостерігаємо такий період, коли виникає маса проблем, висунутих ідей та припущень, розмаїття інновацій та творчих підходів у досвіді сучасних професійних шкіл. З'явилася потреба аналізу нових фактів та явищ, що відбуваються в галузі освіти, з метою вивчення проблеми становлення та розвитку професіоналізму майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій (як у громадському, так і в особистісному сенсі з урахуванням нової історичної перспективи), а також розвитку безперервної професійної освіти.

На думку Р. Горбатюка, методологія є теоретичним фундаментом професійної підготовки інженера-педагога, який слід розглядати як методологічний підхід до відтворення інженерно-педагогічних кадрів, як умову та процес всебічного розвитку особистості інженера-педагога, як принцип і істотну характеристику всієї його життєдіяльності. Безперервна професійна освіта – складна соціально-педагогічна система, вона функціонує на кількох рівнях й етапах, на основі декількох діалектично пов'язаних підходів до

формування особистості, охоплює тривалий період життєдіяльності людини [137], [138], [140].

Сучасна професійна підготовка вимагає нових методологічних опор, нових підходів до осмислення професійно-педагогічної дійсності, пошуку науково обґрунтованого методу оптимізації професійної підготовки в досягненні запланованих результатів. У науковій літературі та педагогічній практиці отримали обґрунтування різноманітні підходи, трактування сутності яких довільно різнопланове [297].

Категорія «підхід» використовується в освітньому процесі як базовий спосіб організації будь-якої діяльності, наукова методика й методологія, адекватні специфіки поведінки, складних систем: гетерогенних (грец. Heteros – інший, genos – походження) та гомогенних (грец. homos – рівний, genos – походження) [293, с. 304–305]. Л. Кондрашова вважає, що поняття «підхід» у науковій літературі трактується як спрямованість на ті чи інші аспекти пізнавальної діяльності студента, процесу становлення його особистості, індивідуальності. Будь-який підхід об'єднує в собі вихідні поняття, принципи та технології навчання. Вона стверджує, що «методологічний підхід як важливий орієнтир модернізації педагогічного процесу в університеті являє собою методологію проєктування та прогнозування результатів професійної освіти, яка відповідає вимогам часу, суспільства й інтересам учасників освітнього процесу» [235, с. 181]. Досліджуючи проблему формування методичної культури викладачів економіки О. Павленко, розглядає методологічний підхід як стратегію програми дій у ході методичної підготовки із засвоєння методичних понять, ідей і способів проєктування й організації методичної діяльності в системі університетської освіти [300, с. 75]. Загальним у трактуваннях різних авторів сутності методологічного підходу як важливої ланки методологічної основи організації підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності є розгляд його ресурсних можливостей на теоретико-методологічному та практичному рівнях, виявлення комплексу, виокремлення значимості сукупності

методологічних підходів, їх взаємодоповнювальних функцій та впливів на професійне становлення майбутніх фахівців [298], [311].

Ми розглядаємо методологічний підхід як освітню стратегію дій у ході професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів і засвоєння професійних понять, ідей, способів проектування й організації діяльності як фактора формування їх готовності до практичної нестандартної діяльності в галузі харчових технологій у системі університетської освіти [107, с. 202–203].

Професійна підготовка на основі методологічних підходів має бути спрямована на поглиблення не тільки спеціальних, але й педагогічно-методичних знань [98, 326]. Ця вимога відображена в державних нормативних документах: Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [279], Законі України «Про вищу освіту» [188], а також у Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти України [126] та її спрямованості на інтеграцію в європейський освітній простір [328], [331], [339].

Продуктивність підготовки кадрів для різних сфер діяльності залежить від методологічних засад, парадигмальних установок, які задають ціннісно-професійні орієнтації, теоретичні положення й спосіб досягнення запланованих результатів. Результативне вирішення запланованого можливе лише на основі методологічних підходів, які реалізуються в педагогічній практиці через цілі, принципи, методи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Головна методологічна ідея підготовки майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій видається нам як сукупність методологічних підходів до організації професійної діяльності, на базі якої відбувається відшліфування теоретичних і методичних положень, спрямованих на вдосконалення системи професійного становлення студентів в умовах закладу вищої педагогічної освіти [58], [75], [327].

Нами взяте за основу згадане вище твердження Л. Кондрашової, що «методологічний підхід як важливий орієнтир модернізації педагогічного процесу в університеті являє собою методологію проектування та прогнозування

результатів професійної освіти, яка відповідає вимогам часу, суспільства й інтересам учасників освітнього процесу» [235, с. 181]. Ми розглядаємо методологічний підхід, як стратегію програми дій у ході організації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій із засвоєнням теоретичних основ професійно-педагогічної творчості, ідей і способів проєктування й реалізації креативних дій, як чинника формування їхньої готовності до нестандартної діяльності в обраній сфері.

Орієнтація на той чи інший підхід в організації професійної підготовки в умовах вищої школи дозволяє визначити стратегію та шляхи оптимізації, способи забезпечення позитивної динаміки її продуктивності, результатом якої є формування рівнів готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності. Сукупність методологічних підходів дозволяють обґрунтувати модель системи досліджуваного феномена шляхом забезпечення їх цілісності, системності, структурності, комплексності, взаємозв'язку та взаємозалежності.

Стратегія реалізації підходів у підготовці студентів до діяльності в галузі харчових технологій передбачає основні напрямки: концептуальний, технологічний та інструментально-методичний, що зумовлює використання в дослідженні сукупності методологічних підходів: системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, змістово-процесуального, креативно-діяльнісного та технологічного.

Зупинимось на характеристиці кожного з методологічних підходів до підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. У рамках оптимізації професійної підготовки сьогодні активно позиціонується системний підхід до її організації.

У рамках оптимізації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів сьогодні активно позиціонується системний підхід як її методологічна основа, який дає можливість представити її динамічною системою, забезпечити цілісність її структурних компонентів, сукупності свідомих дій та діяльності

суб'єктів, які забезпечують її продуктивність. Цілісність освітніх процесів полягає в тому, що частини загальної професійної системи призначені для забезпечення загальної мети.

Цілісність освітніх процесів полягає в тому, що частини загальної професійної системи призначені для забезпечення загальної мети.

Безперервна професійна освіта – складна соціально-педагогічна система, вона функціонує на кількох рівнях й етапах, на основі декількох діалектично пов'язаних підходів до формування особистості, охоплює тривалий період життєдіяльності людини. Як зазначалося раніше, результатом функціонування цієї системи, на думку Р. Горбатюка, є інженер-педагог, який стає активним суб'єктом, що реалізує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, проявляючи готовність ставити перед собою та колективом нові цілі й втілювати їх у життя, досягає такого рівня активності, коли він у змозі створювати свою авторську педагогіку [137].

Професійна освіта є важливою ланкою загальнопедагогічної системи, яка спрямована на досягнення цілей, які ставляться перед нею суспільством з метою забезпечення освітнього процесу.

Професійну підготовку студентів до діяльності в галузі харчових технологій розглядаємо як педагогічну систему, котра являє собою соціально зумовлену цілісність учасників освітнього процесу, які взаємодіють на основі співпраці й співтворчості у спільній діяльності й спілкуванні, спрямовану на формування готовності майбутніх учителів до активної діяльності в галузі харчових технологій [88], [114].

Продуктивність професійної підготовки залежить від її реалізації на основі системного підходу, який визначає проєктування її оптимальної моделі системи (її структури). Теоретичні основи системного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців обґрунтовано у працях Б. Кобзаря [208], Р. Жовновач [186], В. Кушніра [250], Є. Маметбакулова [266], С. Ніколаєнка [280] та ін.

Дефініція «системний підхід» трактується різнопланово як: методологічний засіб, методологічний регулятор діяльності (А. Марченко [268], С. Сапожников [349]), методологічна основа дослідження (І. Гевко [128], [129], О. Губенко [151]), програма дій проєктування й організації діяльності (О. Павленко [300]).

Системний підхід у проєктуванні системи підготовки студентів до діяльності в галузі харчових технологій базується на таких положеннях: мета системи підготовки розглядається в загальній системі підготовки педагогічних кадрів в умовах закладів вищої педагогічної освіти й має двоаспектний характер (засвоєння освітніх стандартів і реалізація індивідуальних стратегій розвитку особистості кожного майбутнього педагога-інженера); проєктування системи підготовки студентів до діяльності в галузі харчових технологій представлено як цілісний процес планування, організації, реалізації, зворотного зв'язку, контролю, оцінювання та прийняття рішень, що передбачає нові й позитивні зміни для всієї системи загалом; планування підготовки являє собою процес, у якому викладач розробляє стратегію дій, яка забезпечує перехід студентів з об'єкта в суб'єкт професійної підготовки, досягнення запланованого результату – формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Системний підхід, як стверджує Е. Маметбакулов, реалізується на основі принципу системності (структурної цілісності, цілеспрямованості, функціональності, гнучкості, динамічності об'єкта, який вивчають, які працюють на зміцнення і розвиток усієї сукупності системних зв'язків); принципу комплексності, всебічного причинно-наслідкового зв'язку та обумовленості явищ і процесів об'єктивної педагогічної реальності та принципу поєднання професійної спрямованості підготовки з фундаменталізацією освіти з орієнтацією фахової підготовки на кінцевий результат навчання студентів і забезпеченням їх професійної мобільності, здатності орієнтуватися в системі суспільного виробництва, адаптуватися до змін в організації та змісті праці [266].

Системний підхід передбачає рішення, які подолають негативний вплив і наслідки труднощів, що виникають у ході освітнього процесу, проектування активності практичних дій, створення оптимальної структури підготовки майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій, є методологією прогнозування її реалізації та якості професійного зростання [66], [71].

Не менш значущим є особистісно орієнтований підхід, як методологічна основа організації професійної підготовки майбутніх-інженерів у галузі харчових технологій, зумовлений тим, що в умовах глобальних перетворень в різних сферах світового суспільства намітився різкий поворот від технократичної до людиноцентричної системи, побудованої на демократичних й гуманістичних принципах.

Сьогодні рівень суб'єктивізації професійно-педагогічних цінностей служить показником професійного розвитку майбутнього інженера-педагога. Під професійно-педагогічними цінностями розуміються ті особливості інженера-педагога, які дозволяють йому в галузі харчових технологій задовольняти свої матеріальні та духовні потреби й слугують орієнтиром його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей.

Сутність особистісно орієнтованого підходу тлумачать як розуміння людини як системи, що об'єднує всі психічні явища; як знання структури особистості, облік її елементів, взаємозв'язків між ними; як цілісної особистості. Особистісно орієнтований підхід пов'язаний з освітнім процесом і розвитком цілісної особистості, відповідає гуманістичному спрямуванню змісту сучасної освіти як адаптованого соціального досвіду. Такий підхід орієнтує викладача на формування у свідомості майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій системи загальнолюдських цінностей, гуманного, доброзичливого ставлення до людей, спрямованого на взаємодію в процесі професійної й ділової співпраці.

Класифікуючи педагогічні цінності освіти, С. Гончаренко [134], [135], І. Зязюн [193], О. Пехота [294], В. Семиченко [352] та ін. виділяють соціально-політичні, інтелектуальні, моральні групи й групи професійної педагогічної діяльності. На основі досягнень цих учених у структуру професійно-педагогічних цінностей майбутніх інженерів-педагогів включені: свідомість особистісної й соціальної відповідальності за обрану професію, їх пошуково-дослідницька, інноваційна діяльність; високі моральні особистісні якості; комунікативні здібності, стиль спілкування з вихованцями на демократичних і гуманістичних засадах; педагогічний професіоналізм, високий рівень спеціальної загальнокультурної підготовки, педагогічна майстерність, що забезпечує їх конкурентоспроможність на ринку праці; послідовна орієнтація на розвиток і зміцнення в цілісному освітньому процесі соціальних, інтелектуальних, моральних й естетичних цінностей освіти. В основі особистісно орієнтованого підходу – спрямованість усіх педагогічних засобів і зусиль на створення умов оптимізації підготовки, які забезпечують прояв і вдосконалення цінностей, особистісних сенсів, вільних дій, відповідальності, творчості студентів, розуміння ними того, як ці важливі характеристики людської сутності стимулюють розкриття в людині можливостей і здібностей. Переорієнтація підготовки на особистість студента і творчий її розвиток забезпечує перехід зі «знаннєвої» на нову освітню парадигму: саморозвиток, самоосвіту та самореалізацію, в центрі якої – особистість майбутнього фахівця, що розглядається як вища цінність професійної освіти.

У системі підготовки майбутній інженер-педагог є суб'єктом, здатним не тільки перетворювати буття, але й своїм знанням і діяльністю конструювати його. Поняття «суб'єкта» трактується: по-перше, як властива конкретність; по-друге, як сукупність його пізнавального, діяльно-практичного, споглядально-етичного ставлення до світу. Поняттю «суб'єкта» притаманний диференційний сенс.

Сенс особистісно орієнтованого підходу до підготовки майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій полягає в тому, щоб забезпечити умови для розвитку унікальності, самобутності, індивідуальності, креативності й рефлексивності кожного студента. Особистісно орієнтований підхід забезпечує спрямованість організації й реалізації підготовки на особистість студента, формування його професійного образу, розвиток планів на майбутнє. Цілі, завдання, зміст, методика й технології підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій мають бути спрямовані на розвиток їхньої суб'єктності, тобто в індивідуальності інтегруються всі якості, що забезпечують успіх у діяльності, особистісні сенси, цілі, мотиви, потреби, інтереси, відношення. Цікавим є твердження Л. Кондрашової [235] про те, що особистісно орієнтований підхід у взаємодії викладача і студента стимулює різноманітні прояви компетентності, професійної інформації та навчальних ролей, коли цінності, дії, вчинки інших людей можуть стати «значенням для мене». Під час такої взаємодії виникають особистісно-змістовні відносини, що забезпечують рух від діяльнісної свідомості та суб'єктності до професійної поведінки майбутнього фахівця. Важливою особливістю цього підходу, на думку О. Павленко, є «пріоритет суб'єкт-суб'єктних, рівноправних, гуманних відносин викладача й студентів в освітньому процесі, спрямованому на розвиток творчого потенціалу студентів» [299], [300, с. 78].

Особистісно орієнтований підхід має в собі всі засоби, що впливають на професійне зростання майбутніх інженерів-педагогів, їх діяльного початку й прояву активності як джерела й стимулу раціонального вирішення проблем, які стоять перед ними у професійному становленні й формуванні їхньої готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Продуктивність підготовки можлива там, де майбутній фахівець є суб'єктом, відповідальним й активним діячем, який керується власними особистісно вагомими цінностями, сенсами й принципами.

Особистісно орієнтований підхід надає можливість подолати стереотипність професійно-педагогічних дій, подолати суперечності між потребами особистості в самореалізації та умовами, які надаються студентам у системі університетської освіти, що позитивно впливає на продуктивність підготовки майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій. Цей підхід виводить підготовку майбутніх інженерів-педагогів на особистісний рівень, який активізує їхні потреби в нестандартній діяльності, формування професійної поведінки й розвиток творчої індивідуальності.

Особистісно орієнтований підхід є ресурсним чинником, який складається з таких параметрів: аналіз суб'єктами своєї професійної діяльності на основі мотивів і потреб у досягненні запланованих результатів; критичне ставлення до власних дій та досвіду; рефлексія й набуття професійних цінностей та особистісних сенсів; відкритість до інновацій та нововведень, активність, самостійність, прагнення до самореалізації й самоствердження в галузі харчових технологій.

Організація підготовки студентів до діяльності в галузі харчових технологій має всі передумови для того, щоб кожний її учасник виступав як суб'єкт теоретичної й практичної діяльності, що створює можливість вільного вибору способу розв'язання навчальних завдань, прояву творчої активності, ефективної діяльності, в якій формується рефлексія, стимулюється усвідомленість сутності творчого потенціалу особистості та його значущості у практичній професійній діяльності, становлення індивідуального стилю дій, установка на постійне вдосконалення власних можливостей та здібностей.

Реалізація цього підходу можлива тільки на основі запуску механізмів розвитку особистості учасників освітнього процесу як суб'єктів навчальної діяльності, де задіяні внутрішні механізми саморозвитку та самореалізації всіх особистісних ресурсів. Особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій забезпечує можливість кожному учаснику освітнього процесу поводити себе на

особистісному рівні, в якому закріплюються відповідальність, самостійність дій як важливі риси професійного образу майбутнього фахівця, індивідуальний суб'єктний досвід професійних креативних дій, їх вмотивування, оцінювання та самооцінювання власних досягнень, саморегуляції та прояви активності професійної позиції.

Підготовка до практичної сфери, навчальна робота, професійна діяльність у майбутньому із сенсами, цінностями, системою професійно-ціннісних орієнтацій є основою педагогічної творчості, формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій, використання інновацій та нововведень у педагогічній практиці [64], [80].

На відміну від «знаннєвого» підходу, особистісно орієнтований підхід акцентує увагу не тільки на розвитку когнітивної сфери, а й дає студентам можливість вибору та реалізації індивідуальних програм професійного зростання, збагачення творчого потенціалу власної особистості, гармонізації інтелекту й емоцій у навчанні, що слугує основою формування готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Усвідомлення цієї особливості особистісно орієнтованого підходу вможливорює подолання суперечностей, котрі мають місце у традиційній педагогічній практиці між навчанням когнітивного плану та навчанням, спрямованим на позитивний результат, якого не можна досягнути без цілісного розвитку всіх сфер особистості майбутнього інженера-педагога. Акцентуючи увагу на індивідуальну свідомість студента, його особистісні сенси, цей підхід створює основу для формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій засобами креативних дій в умовах закладу вищої педагогічної освіти.

Головна мета підготовки, що побудована на особистісно орієнтованому підході, – це спрямованість на формування особистості майбутнього інженера-педагога, здатної активно й креативно діяти відповідно до власних професійних цінностей та сенсів у постійно змінюваних ситуаціях педагогічної дійсності, яку

характеризує достатній рівень готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, на думку Е. Маметбакулова, як науково обґрунтована система стимулює формування їх професійних компетентностей, яка сприяє розвитку особистості [266].

Особистісно орієнтований підхід передбачає: гуманізацію підготовки студентів, створення сприятливого психологічного клімату та комфорту для кожного учасника освітнього процесу, акцент на механізми розуміння, взаєморозуміння, спілкування, співпраці й співтворчості в ході реалізації підготовки; педагогізацію підготовки майбутніх інженерів-педагогів; стимулювання передачі, накопичення й набуття досвіду нестандартної діяльності в галузі харчових технологій; структурування змісту підготовки, вибір способів оволодіння секретами педагогічного професіоналізму, творчу адаптацію студентів до практичної професійної діяльності; активізацію професійної позиції майбутніх інженерів-педагогів, яка об'єднує в собі особистісні сенси, ціннісне ставлення до обраної сфери професійної діяльності, набуття досвіду виконання креативно-рефлексивних професійних функцій; спрямованість на індивідуалізацію особистості, підтримку її суб'єктності, самобутності, оригінальності, розвитку творчого потенціалу, установки на систематичне професійне зростання як системоутворювальної риси професійного образу сучасного інженера-педагога.

Названі напрямки розкривають сутнісні характеристики особистісно орієнтованого підходу й слугують основою оптимізації підготовки з формуванням готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до практичної діяльності в умовах закладів вищої педагогічної освіти. Сенс підготовки майбутніх інженерів-педагогів на основі особистісно орієнтованого підходу полягає в тому, щоб стимулювати закріплення в них нової функції – «виступати суб'єктно-розвивальним чинником, який складається з

таких параметрів: аналіз суб'єктами своєї професійної діяльності на основі мотивів і потреб у професійному успіху; критичне ставлення до власних дій та досвіду; рефлексія й побудова професійних цінностей та особистісних сенсів; відкритість педагогічним нововведенням, активність, самостійність, прагнення до самореалізації; надання навчання особистісного сенсу, тобто суб'єктування елементів його змісту» [222, с. 93].

Особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутніх інженерів-педагогів передбачає створення активного освітньо-виховного середовища та облік своєрідності індивідуальності особистості в розвитку та саморозвитку, означає визнання їх активними суб'єктами діяльності, а також становлення суб'єкт-суб'єктивних відносин у системі «викладач – студенти».

В умовах системи професійної підготовки формуються суб'єкт-суб'єктні відносини, при яких інженер-педагог у галузі харчових технологій націлює свою спільну діяльність на саморозвиток, на самореалізацію позитивної Я-концепції. Навіть в оновлюваній професійній школі, як правило, виховний процес залишається одностороннім, оскільки в тіні залишається самовиховання, яке орієнтоване на саморозвиток особистості. Отже, найважливішою функцією особистісно орієнтованого підходу є організація й керівництво самовихованням майбутніх інженерів-педагогів.

Багаторічний досвід університетської практики автора свідчить, що становлення й розвиток особистості студента як майбутнього інженера-педагога цілком залежить від викладача, його бажання та вміння залучити студента до спільної діяльності, сформувати в нього потребу в професійному саморозвитку, направити інтерес на активну участь в освітньо-виховному процесі. Разом з тим, ми поділяємо точку зору сучасних учених, що особистісний сенс студент може здобути лише сам на основі своєрідного дослідження ситуації, її зв'язків з потребами. Ми переконалися в цьому, організовуючи співпрацю та співтворчість студентів в освітньому процесі, бо зацікавленість, самостійність й активність,

відданість викладача й навчального предмета прямо пропорційні наявності успіху, уваги, поваги, довіри, взаємодопомоги студентам.

Особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутніх інженерів-педагогів передбачає створення активного освітньо-виховного середовища й облік своєрідності індивідуальності особистості в розвитку та саморозвитку, означає визнання їх активними суб'єктами діяльності, а також становлення суб'єкт-суб'єктних відносин у системі «викладач – студенти», набуття досвіду співпраці, управління освітнім процесом, організації творчої діяльності його учасників, стимулювання активності й самостійності кожного з них.

Компетентнісний підхід є основою реалізації когнітивного напрямку професійної підготовки інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій, важливим завданням якої є формування професійної компетентності, що зумовлює їхні досягнення у навчанні, а й в подальшому – професійній діяльності, слугує важливою основою їх професійного становлення [81], [82], [102].

На сучасному етапі розвитку нашої країни й світової економіки пред'являються нові вимоги до професіоналізму майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій, що детермінують оновлення як методології, так і практики професійної освіти. Під егідою ЮНЕСКО такими авторитетними міжнародними організаціями, як FEANI (Європа) й ABET (Північна Америка), а також низкою національних професійно-громадських організацій розроблені вимоги до інженера-педагога XXI століття. Вони включають: усвідомленість та позитивне ставлення до обраної професії, прагнення до постійного особистісного й професійного зростання, удосконалення суб'єктивного творчого потенціалу; професійну компетентність, оволодіння значущими для професійної діяльності фундаментальними й спеціальними знаннями та практичними навичками; володіння моделюванням, прогнозуванням і проєктуванням, необхідними для створення нових інтелектуальних цінностей та матеріальних продуктів; здатність нестандартного вирішення професійних завдань, вміння

орієнтуватися в нестандартних умовах, здатність до аналізу проблем, самостійної реалізації плану професійних дій; володіння методами техніко-економічного аналізу для раціоналізації технологічного процесу, а також методами екологічного забезпечення виробництва та захисту навколишнього середовища; комунікативну здатність і готовність до взаємодії в професійному та соціальному середовищах; розуміння динамічних тенденцій науково-технічного прогресу, характеру впливу професійної діяльності на освітнє середовище, на життєдіяльність майбутнього фахівця; цільність поглядів, орієнтацію на здоровий спосіб життя фахівця як представника інтелігенції соціально-професійної групи.

Ці вимоги задовольняються реалізацією компетентнісного підходу до організації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів й актуалізують необхідність обґрунтування його теоретичних положень.

Основні аспекти трактування теоретичної сутності компетентнісного підходу відображені в роботах як українських (І. Бех [21], [22], М. Головань [133], М. Євтух [175], [177], М. Кондрашов [222], [223], С. Ніколаєнко [280], В. Ортинський [290], В. Приходько [322], [323], Л. Хоружа [392] та ін.), так і зарубіжних (Ф. Вайнерт [461], Е. Шорт [456] та ін.) учених. Тлумачення трактування сутності компетентнісного підходу різняться між собою. Одні автори вважають, що цей підхід – це оволодіння компетенціями, способами діяльності; інші – акцентують увагу на вмінні справлятися з численними професійними задачами, ситуаціями, що забезпечує не просте перенесення знань, а розвиток здібності бачити проблему, знаходити спосіб її розв'язання; треті – як здатність до самостійної практичної діяльності, набуття життєвого досвіду. На думку А. Кучерявого [249, с. 11], компетентнісний підхід націлює на проєктування й реалізацію теоретичних положень щодо кар'єрного зростання шляхом самоорганізації цього процесу зусиллями майбутнього інженера-педагога.

Компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на такі цілі, як здатність навчатися, самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності, які спрямовані на професійне зростання студентів і повне розкриття різних сторін їх особистісного потенціалу. Він спрямований на реалізацію й максимальне розкриття різних сторін особистості.

На думку Л. Коваль, компетентнісно орієнтована підготовка передбачає набуття студентами компетентностей, що обумовлює спрямованість її на формування ключових та предметних компетентностей [215, с. 52]. Ключовими поняттями компетентнісного підходу в освіті є «компетентність» і «компетенція», при визначенні їх суті є два підходи, коли вони ототожнюються, або диференціюються (Н. Бібік [23], С. Бондар [33], [34], [35], М. Головань [133], Т. Десятов [293], М. Кондрашов [224] та ін.). Однак, компетенція є похідним поняттям від компетентності. Компетентність включає не тільки знання, вміння, навички, але й способи та прийоми їх реалізації в діяльності, розвиток професійних якостей і властивостей. Компетентність об'єднує в своєму змісті ряд ключових компетенцій. Компетентність як важлива характеристика професіоналізму є сукупність, система, деякий багаж знань людини й здатність користуватися цим багажем у професійних і життєвих ситуаціях. На думку О. Павленко, компетентність – це складне особистісне інтегроване утворення, яке формується в процесі підготовки та набуває розвитку в подальшій професійній діяльності [300, с. 81].

Учений В. Химинець [387] під компетентністю людини пропонує розуміти спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають в освітньому процесі. Дотримуючись компетентнісного підходу, науковець стверджує, що вміє вчитися той, хто усвідомлює мету освітньої діяльності; мотивований до ефективної освітньої діяльності; вміє організувати свою освітню діяльність; вміє підібрати потрібні знання; працює за обґрунтованим планом, який веде до поставленої мети; вміє здійснювати

моніторинг і самоконтроль освітньої діяльності; усвідомлює свою освітню діяльність і прагне до її вдосконалення.

Як зазначає С. Сисоева, система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої складають:

– ключові компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи актуальні індивідуальні, соціальні та інші проблеми;

– загальногалузеві компетентності, яких набуває особа впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі в усіх класах середньої школи, закладу вищої освіти та які відображаються в розумінні «способу існування» відповідної галузі, тобто того місця, яке ця галузь займає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці в межах культурнодоцільної діяльності для розв’язування індивідуальних і соціальних проблем;

– предметні компетентності, яких набуває особа впродовж вивчення того чи іншого предмета, навчальної дисципліни в усіх класах середньої школи, закладу вищої освіти протягом конкретного навчального року або рівня навчання [353], [354].

Спрямованість підготовки на формування предметних компетенцій, які є базою активної діяльності й навчальних досягнень особистості й обумовлюють необхідність організації роботи з переоцінювання цінностей, подолання сталих стереотипів, які заважають майбутнім фахівцям по-новому дивитися на проблеми власного професійного зростання як активного суб’єкта діяльності в галузі харчових технологій. Формування відповідальності за власні дії й за професійні вчинки зумовлене раціональними діями викладача, рівнем його організаційної культури, які позитивно впливають на формування професійної компетентності, предметних компетенцій, базовою основою яких є реалізація компетентнісного підходу до підготовки студентів у галузі харчових технологій у системі закладів вищої педагогічної освіти [100], [103], [108].

Компетентнісний підхід зумовлює нове розуміння ролі професійної підготовки і вагомості сенсу практичної діяльності, які мають бути спрямовані на формування в майбутніх інженерів-педагогів професійних компетенцій, які є базою активної діяльності й продуктивності їх навчальних досягнень відповідно до запланованого результату. Формування відповідальності за власні дії й за професійні вчинки зумовлене грамотними діями викладача, методичною компетентністю, які стимулюють формування професійно-особистісної компетентності студентів, що неможливо без компетентнісного підходу до підготовки майбутніх інженерів-педагогів у системі університетської освіти [73], [90], [94].

Реалізація компетентнісного підходу до підготовки студентів до діяльності в галузі харчових технологій обумовлена такими його домінантами, як: особистісно-діяльнісний характер освітнього процесу через перетворення знання в інструмент практичної дії, розв'язання професійних проблем; самоорганізація, саморозвиток, самоствердження в практико орієнтованих рольових ситуаціях професійної спрямованості, розвиток здатності активно й самостійно діяти, приймати рішення, відповідати за їх наслідки; взаємодія, співпраця, співтворчість у системі «викладач – студенти» з метою продуктивного досягнення запланованих результатів в освітній діяльності й виконання індивідуальних стратегій професійного їх становлення; варіативність і нестандартність у реалізації прогнозованих цілей та завдань; орієнтація на індивідуальність особистості, розвиток індивідуального стилю діяльності й активної професійної позиції, виконання індивідуальних програм професійного зростання [96], [97], [115].

Компетентнісний підхід до організації підготовки майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій активізує процес розвитку вмінь, які зумовлюють самостійність, активність й ініціативність у виконанні ними професійних завдань. Компетентність майбутніх інженерів-педагогів характеризується їхньою здатністю: бути гнучкими, мобільними,

конкурентоздатними, орієнтуватися у складних соціально-професійних ситуаціях і знаходити оптимальне їх вирішення; критично мислити; застосовувати професійні знання як інструмент розв'язання практичних професійних завдань; генерувати нові ідеї, діяти нестандартно й відповідати за наслідки власних дій; володіти культурою комунікації, вміти діяти в команді; вміти виходити з конфліктних ситуацій, запобігати їм; цілеспрямовано використовувати особистісний потенціал у професійному зростанні в ході освітнього процесу; вміти працювати з різними джерелами інформації, структурувати її, застосовувати її як важливу ланку професійної компетентності; бути відповідальним за власні дії, вчинки, професійну поведінку загалом як важливого складника педагогічного професіоналізму.

Практико орієнтована спрямованість підготовки на основі компетентнісного підходу обумовлює не тільки «знанєву» парадигму освіти, але й підвищення культурологічної функції, сутність якої полягає у формуванні гуманітарно-професійних компетенцій, які пов'язані з духовною культурою, гуманним відношенням до учасників освітнього процесу, відповідальним і творчим розв'язанням професійних завдань, установкою на продуктивність діяльності в галузі харчових технологій. Важливо нині формувати вміння студентів здійснювати вибір, виходячи з конкретної професійної ситуації на основі здобутих професійних компетенцій, відповідати за наслідки та результати цього вибору.

Формування домінантних компетенцій не є мимовільним процесом. Його результативність спричинюється тим, наскільки викладач здатний спланувати, організувати, підібрати оптимальні способи досягнення прогнозованої мети та завдань, здійснювати контроль й оцінювання динаміки зростання успішних дій студентів. При цьому актуалізується управлінський аспект у діяльності викладача. Позитивним у цьому напрямку є твердження М. Кондрашова про те, що управлінський аспект підготовки студентів на основі компетентнісного підходу «забезпечує умови для розвитку їхніх здібностей діяти в нестандартних

ситуаціях професійної спрямованості, стимулює освітній процес на оволодіння знаннями, вміннями, навичками, необхідними для професійного становлення, розвиток ресурсів (персональної компетентності) кожного майбутнього вчителя» [222, с. 98], [224]. Розвиваючи його думку, можна стверджувати, що реалізація компетентнісного підходу до підготовки студентів до професійної діяльності в галузі харчових технологій орієнтує зусилля учасників освітнього процесу на постановку, конкретизацію й досягнення мети та завдань: створити ефективну постійно діючу освітню модель системи підготовки студентів до діяльності в галузі харчових технологій; розробити програму конкретних дій з оптимізації особистісного і професійного потенціалу студентів у процесі підготовки; структурувати зміст підготовки з метою формування професійної компетентності й предметних компетенцій, які є базою їхнього професійного зростання; добирати технології, що спрямовані на забезпечення професійного становлення студентів; розробити психолого-педагогічний супровід формування готовності студентів до діяльності в галузі харчових технологій; забезпечити педагогічні умови продуктивності підготовки студентів до професійної діяльності в галузі харчових технологій; розробити дидактичне та методичне забезпечення професійної підготовки як важливого чинника її ефективності; створити систему мотивації й стимулювання процесу професійного зростання кожного студента в ході професійної підготовки. Головним результатом компетентнісного підходу є здатність і готовність до продуктивної, нестандартної діяльності.

Вважаємо, що на рівні системи освіти і конкретно в академічному середовищі ЗВО окремі конструкти компетентнісного підходу завжди були обов'язковою частиною системи управління якістю освіти та професійної підготовки фахівців. Тому даний підхід не змінює традиційної, давно встановленої в українській вищій школі стратегії управління навчальними закладами, що передбачає орієнтацію на контроль та оцінювання результатів навчання та виховання. Компетентнісний підхід до організації підготовки

студентів позитивно впливає на стратегію освітньої діяльності [419], та його роль активізується шляхом поєднання зі змістово-процесуальним підходом.

У підготовці майбутніх інженерів-педагогів практико орієнтований її характер забезпечує взаємодію змістової та процесуальної сторін її змісту. Змістово-процесуальний підхід – це єдність професійного знання, дії, активної пізнавальної діяльності студентів як інструмент практичної дії у вирішенні освітніх проблем і засвоєнні основ обраної професії.

Змістово-процесуальний підхід знайшов відображення в роботах В. Горленко [146], Л. Кондрашової [231], [232], О. Павленко [300], С. Сапожникова [349] та ін. Деякі дослідники співвідносять його з практико орієнтованим, розглядаючи як важливу складову, спрямовану на практичні дії (В. Бондар [31], В. Воронова [123], І. Гевко [128] та ін.). В останні роки у зв'язку з переходом від знаннєво орієнтованого до особистісно орієнтованого навчання намітилися тенденції становлення таких принципів відбору змісту загальної освіти, як гуманітаризація й фундаменталізація, а також принцип органічного поєднання особистісного й суспільного. При цьому в зміст підготовки, як відзначає І. Малафійк, крім основ науки, входять діяльність із засвоєння власне навчального матеріалу даної дисципліни, діяльність з осмисленого сприймання освітньої і виховної діяльності вчителя, діяльність спілкування всередині учнівського колективу [265, с. 198–201]. Системоутворювальним принципом конструювання змісту освіти на сучасному етапі є принцип гуманізації (І. Бех [22], І. Зязюн [193], Л. Кондрашова [236] та багато інших учених).

Актуальність гармонізації теорії й практики в процесі підготовки студентів до практичної діяльності відзначав М. Кондрашов, який визначав необхідність поєднання практико орієнтованого навчання з теоретичним навчанням, з міждисциплінарними зв'язками загальних і спеціальних дисциплін [220], [222]. На його думку, важливо забезпечити заданий рівень засвоєння студентами передбачених навчальними програмами знань, умінь, навичок шляхом використання педагогічних засобів ілюстративного матеріалу, способів його

структуризації й подачі, використання спеціальних прийомів з тим, щоб подолати суперечності між формуванням цілісного розвитку особистості й розвитком рівня її професіоналізму, між теоретичними основами професійної діяльності й умінням застосовувати отримані знання на практиці. Співвідношення загального і специфічного визначає діалектику взаємодії цілісного розвитку особистості та її особливого, професійного, що базується на основі єдності теорії й практики. Структуру співвідношення теоретичного й практичного аспектів підготовки до професійної діяльності можна представити схематично (рис. 1.4).

Цілісність цього процесу визначається спільністю головної мети викладання й учіння, спільністю світоглядної й гносеологічної основ елементів навчання, єдністю змістового та процесуального компонентів процесу професійної підготовки. Інформаційна сторона має співвідноситися з орієнтованою основою діяльності в процесі професійної підготовки. Інформація, структурована в навчальних програмах, має бути адекватною ситуаційно-моделюючим технологіям, коли смисл освітнього процесу буде полягати не стільки в засвоєнні навчального матеріалу, скільки в практичній діяльності по використанню набутого знання як інструменту практичних дій. Усвідомлення та осмислення змісту та сутності змістового й процесуального компонентів професійної підготовки надасть можливість глибше зрозуміти суттєву характеристику освітнього процесу як педагогічного явища й на цій основі науково обґрунтувати підхід до його практичного здійснення, спрогнозувати результати реалізації на кожній ланці підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в педагогічному закладі вищої освіти до нестандартної професійної діяльності, відтворити засоби, що забезпечують наступність у їх професійному становленні.

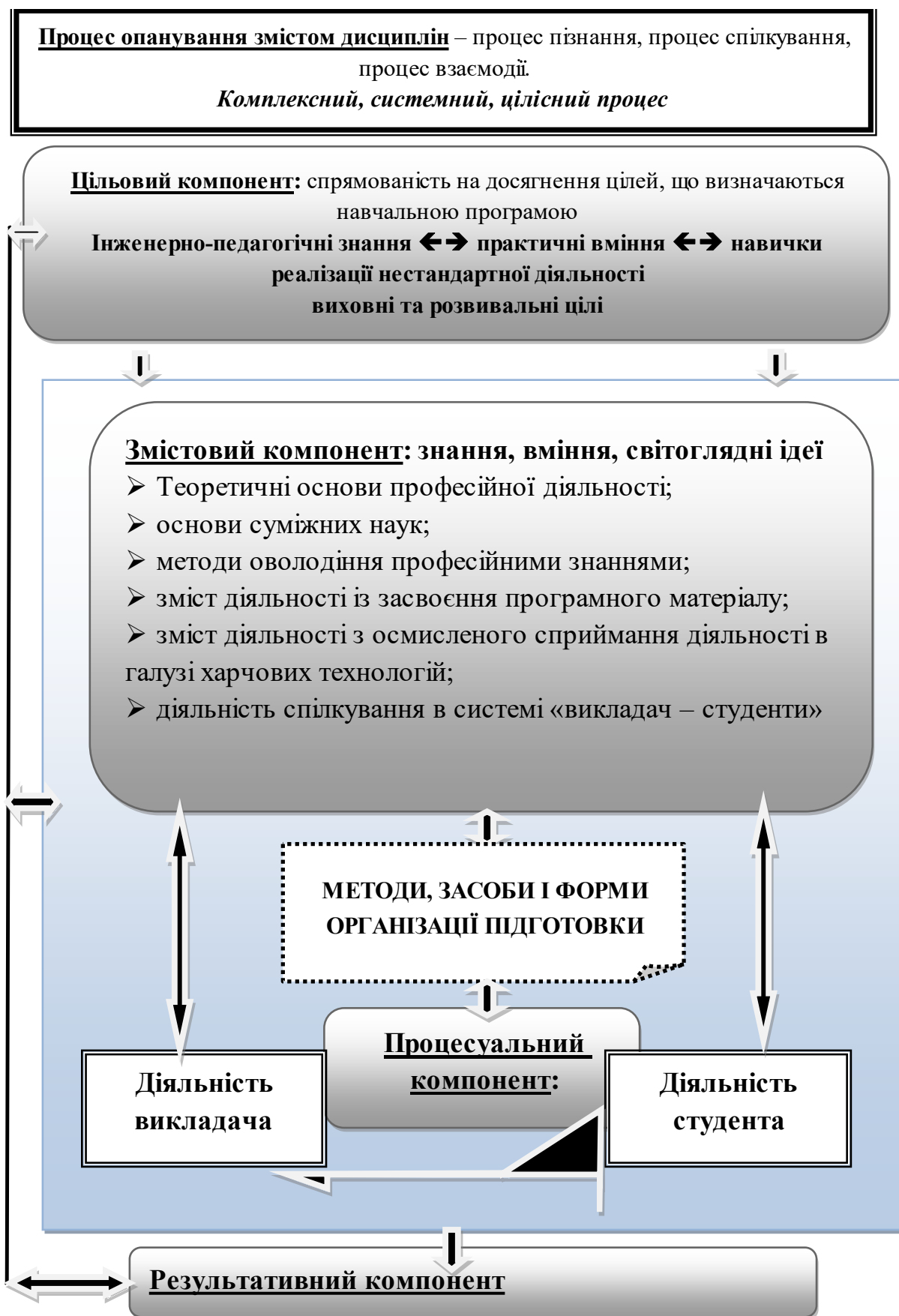


Рис. 1.4. Структура освітнього процесу на основі змістово-процесуального підходу

Змістово-процесуальний підхід – це єдність професійно-педагогічного знання, способів дій та активної пізнавальної позиції особистості як інструменту вирішення професійних проблем. Цей підхід важливо трактувати як взаємодію теоретичних знань і практичних дій, єдність теорії і практичної пізнавальної діяльності студентів, як інструмент практичних дій у перетворенні здобутих знань у досвід вирішення професійних проблем, створення умов для самопізнання, саморозвитку та самовираження в професійній сфері.

Цей підхід базується на таких важливих положеннях:

- взаємодії двох діяльностей: викладання й учіння;
- ці діяльності на кожному етапі підготовки, в кожній дидактичній ланці освітнього процесу передбачають процесуальний компонент навчання, який реалізується в різноманітних формах, методах та способах через предметний зміст у процесі засвоєння знань;
- взаємозв'язок змістового та процесуального компонентів має свою специфіку на мікрорівні, мезорівні та макрорівні засвоєння теоретичних основ нестандартної професійної діяльності;
- дидактична сутність професійної підготовки базується на сукупності способів і прийомів, спрямованих на аналіз й обґрунтування сутності внутрішніх чинників, зв'язків, суперечностей і тенденцій розвитку освітнього процесу [69].

Аналіз практики свідчить, що зміст підготовки, в основному, змінюється лише за структурою, логікою, дозуванням навчальної інформації. Зміст навчальних дисциплін визначає інформаційну її частину, але процесуальна її сторона часом недооцінюється повною мірою, хоча кардинальні зміни процесу опанування знань, способів і форм їх набуття спричиняють глибокі перетворення навчальних досягнень студентів. Змістова і процесуальна сторони підготовки тісно пов'язані між собою й адекватно відображають одна одну.

Змістово-процесуальний підхід виступає методологічною основою єдності процесу оволодіння теоретичними основами професійної підготовки й інструментами практичного вирішення професійних проблем. Він створює

умови для самопізнання та самовизначення студентів під час виконання завдань професійної підготовки, розвиває потребу в самореалізації та самовдосконаленні особистості майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій [61], [62]. Найбільш детально цей підхід обґрунтований у працях Л. Кондрашової [229], [235]. Вона стверджує, що змістово-процесуальний підхід створює такі обставини, коли студенти не тільки опановують програмний матеріал, але й структурують його таким чином, щоб включити студентів в активний пізнавальний процес, стимулюючи їхню мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову й психофізіологічну сфери, створюючи умови для продуктивного професійного зростання майбутніх інженерів-педагогів. Єдність теоретичного знання з процесом їх опанування формує позицію активного учасника освітнього процесу, самостійність, ініціативність, самодіяльність, що забезпечує свободу професійних дій та вчинків.

На думку Л. Кондрашової [235], [237], цей підхід інтегрує у своїй структурі способи дій, творчий потенціал, прояв особистісної позиції та створюється на основі професійних знань, власного досвіду, креативності, рефлексії та оцінки досягнутих результатів. Єдність знання й процесу їх набуття сприяє набуттю нових видів досвіду: виявляються та ідентифікуються проблеми, набуваються навички прогнозування й проєктування, співпраці та співтворчості, використовуються традиційні та інноваційні технології, що позитивно впливає на якість досягнутих результатів.

Предметом цього підходу є не тільки теоретичні знання, а й практичні дії їх засвоєння та накопичення. В його структурі виділяють змістовий та процесуальний компоненти [63], [65].

Змістовий компонент містить систему знань, які розкривають теоретичні основи обраної професії, зміст яких визначається державним освітнім стандартом і кваліфікаційними вимогами до особистості інженера-педагога, навчальним планом та навчальними програмами, також орієнтований на професійні компетенції, цінності, мотиви, професійні якості й властивості,

розвиток професійних здібностей, що слугує основою готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Змістовий компонент цього підходу включає знання, які розкривають теоретичні основи нестандартної професійної діяльності в обраній професійній сфері, методичні основи її оптимізації й психолого-педагогічного супроводження, що сприяє розвитку розумової культури, оригінальності мислення майбутніх інженерів-педагогів.

Процесуальний компонент підготовки передбачає:

- у змісті навчального матеріалу виявлення суб'єктного досвіду студента, спираючись на досвід, набутий ним раніше;

- спрямованість навчальної інформації не тільки на розширення обсягів, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на перетворення наявного досвіду кожного студента;

- забезпечення взаємодії досвіду зі змістом професійного знання, стимулювання студента до нестандартної діяльності, саморозвитку, самоствердження в процесі опанування теоретичними знаннями;

- самостійний вибір і використання різних технологій, різноманітних способів обробки й структурування навчальної інформації; оперування раціональними прийомами виконання креативних і рефлексивних дій;

- фіксацію контролю й оцінки не тільки на прогнозованому результаті, але й на процесі набуття знань, змін і навчальних досягнень, які мають місце в процесі засвоєння навчальної інформації;

- будовання, реалізацію, рефлексію, оцінку освітнього процесу як суб'єктної креативної діяльності.

Процесуальний аспект змістово-процесуального підходу проектує організацію засвоєння теоретичних основ професійної підготовки, оволодіння практичними вміннями й навичками, перетворення знань в інструмент практичних дій. Реалізація процесуальної сторони цього підходу відбувається шляхом використання різноманітних технологій, способів, методів, прийомів виконання навчальних завдань. При цьому знання не просто заучуються, а й

відтворюються, що дає можливість студентам усвідомлювати сам процес набуття знань і досвіду, розуміти дієву функцію теорії в професійній підготовці. Застосування різноманітних форм, способів, методів організації пізнавальної діяльності дає студентам можливість не тільки усвідомлювати процесуальну сторону професійної підготовки, а й стимулює пізнавальний інтерес і потреби, активність і самостійність сприяє розвитку креативних рис, що дає майбутнім інженерам-педагогам свободу вибору дій як стратегії професійного зростання.

Реалізація змістово-процесуального підходу в процесі організації професійної підготовки студентів позитивно впливає на її продуктивність, тому що його засобами забезпечується «гармонізація змістової та процесуальної сторін навчального процесу, перетворення знань в інструмент практичної дії, що позитивно впливає на становлення професіоналізму майбутніх спеціалістів» [235, с. 204].

Таким чином, змістово-процесуальний підхід у взаємодії з іншими методологічними підходами слугує важливим джерелом оптимізації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів та позитивно впливає на досягнення її мети – формування їхньої готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Креативно-діяльнісний підхід до підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій є одним із основоположних чинників накопичення практичного досвіду. Реалізація підготовки студентів зумовлює вибір стратегії діяльності, її креативний характер, основні напрямки оптимізації їхньої творчої адаптації до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Він (креативно-діяльнісний підхід) передбачає спрямованість усіх педагогічних засобів на організацію інтенсивної пізнавальної діяльності майбутнього інженера-педагога, що безперервно ускладнюються, бо тільки через особисту діяльність студент засвоює сутність, логіку та методи досягнення поставлених цілей, формує й удосконалює свої професійні якості й властивості.

Стрижневою для цього підходу є категорія «діяльність», яка визначається як процес впливу людини на навколишній світ і навколишнього світу на людину. Діяльність є складний структурний феномен, який об'єднує в собі: систему дій, які відповідають передбаченому мотиву; окремі дії як складники діяльнісного процесу; операції або способи реалізації дій.

Педагогічна діяльність визначається базовими характеристиками: ціннісно-орієнтаційною структурою, яка об'єднує мотиви, цілі та завдання; умовами здійснення; системою способів і тактичних прийомів; плануванням; способами прийняття рішень; перевіркою результатів; функціями; змістом; формами організації професійної підготовки. Її специфіка характеризується: особистісними якостями суб'єкта, особливостями об'єкта, власним змістом і двосторонністю, тобто її об'єктами одночасно є й особистість студента, і навчальний предмет.

Діяльність є єдністю практичної й теоретичної її сторін і відбувається в процесуальному й особистісному планах. Важливе значення має характер діяльності, ознаками якого є свідомість, самостійність, активність і креативність. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів має бути спрямована на забезпечення переходу від відтворення до творчості в процесі діяльності.

Підготовка здійснюється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії, реалізується в ситуаціях організації пізнавальної діяльності студентів і співвідноситься з: а) характером взаємодії; б) характером організації діяльності; в) компетентністю викладача; г) характером спілкування [250].

Діяльнісний аспект підходу до підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій забезпечує створення ієрархічної її структури, який має суттєвий вплив на систему засобів навчання, на співвідношення і взаємодію окремих компонентів цієї системи [142, с. 144–149].

У підготовці майбутнього інженера-педагога важливу роль виконує її креативний аспект. Креативна сторона підходу зорієнтована на формування

творчої індивідуальності, розвиток творчого стилю діяльності, набуття досвіду нестандартного вирішення педагогічних завдань, здатність до інновацій. Педагогічна творчість розглядається як стан нестандартної діяльності, при якій відбувається створення принципово нового в змісті, організації освітнього процесу, у вирішенні науково-практичних проблем. Підготовка до творчої діяльності на основі креативно-діяльнісного підходу реалізується через: а) застосування в освітньому процесі комплексу проблемних ситуацій, які потребують для свого розв'язання абстрактного мислення, узагальнення, аналізу, гнучкості, креативності, творчої фантазії; б) використання методів і форм, які охоплюють не тільки вироблення ідей, а й активних самостійних дій в їх реалізації; в) прояв особистісного потенціалу, якому притаманні здатність до висунення оригінальних ідей, набір професійної мотивації, ціннісних орієнтацій, креативних якостей, установки на нестандартне вирішення професійних задач; г) створення креативного продукту, власних методичних розробок, презентацій, нестандартних пропозицій щодо вдосконалення професійної діяльності; д) створення емоційно-сприятливого освітнього середовища для прояву креативності, рефлексивності, створення творчого продукту.

Основні положення креативно-діяльнісного підходу мають бути застосовані для відображення та визначення педагогічних умов і методичних механізмів реалізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Креативно-діяльнісний підхід дає змогу конкретизувати основні напрямки підготовки студентів, серед яких важливу роль відіграють: а) опанування технологіями моделювання різноманітних видів діяльності в досягненні запланованого результату; б) гуманізація відносин у системі «викладач – студенти»; в) активізація позиції студентів в освітньому процесі; г) перетворення засвоєних знань у професійні цінності й особистісні смисли, й інструмент креативних дій; д) система роботи над розвитком творчого потенціалу кожного студента; е) створення системи своєчасної психологічної підтримки та

педагогічної допомоги кожному студенту в умовах закладів вищої педагогічної освіти.

Основою ефективності підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій є діяльність індивідуальних і колективних суб'єктів, між якими раціонально розподілені обов'язки та відповідальність.

Зусилля викладача акцентуються на постановці чітких цілей та способів організації процесу опанування студентами системою професійних знань, умінь, навичок, набуття практичного досвіду й розвитку професійних якостей. Організація підготовки, конкретизація цілей та завдань, способів їх досягнення зумовлює конкретизацію методологічних основ цього процесу, яка передбачається креативно-діяльнісним підходом до формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Креативно-діяльнісний підхід, перетворюючи масово-репродуктивний характер підготовки студентів на творчий, виводить її на особистісний рівень, що забезпечує ефективність формування творчої, діяльної й креативної особистості майбутнього інженера-педагога. При цьому підготовка до практичної професійної діяльності стає більш керованим процесом. Реалізація креативно-діялісного підходу в підготовці студентів до нестандартної професійної діяльності забезпечує кожному її учаснику активну позицію, можливість набуття власного досвіду навчальних досягнень і креативних дій в обраній професійній праці.

Креативно-діялісний підхід є особливою формою залучення студента до активної діяльності, забезпечуючи йому рефлексивно-креативну позицію, що є механізмом активності, перетворюючи його в об'єкт власного впливу. Засадами креативно-діялісного підходу є основні положення теорії креативної діяльності: а) діяльність є первинною щодо суб'єкта й предмета діяльності; б) стратегія розвитку суб'єкта діяльності – це переведення форм зовнішньої

матеріально-почуттєвої діяльності у внутрішній план; в) діяльність проявляється як спосіб дії, який відтворюється кожного разу, коли реалізуються різні види діяльності; г) діяльність має цілеспрямований характер і завжди є продуктивною.

Ефективність підготовки до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій залежить від ступеня участі студентів в освітній діяльності різних форм її організації й застосування технічних засобів. При цьому значну роль відіграє уявлення студентів про активні дії. Тільки в активній діяльності здійснюється усвідомлення майбутніми інженерами-педагогами необхідності креативних дій як важливого чинника професійного розвитку, їхніх індивідуальних можливостей та творчих здібностей, проєктування власної траєкторії розвитку готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій – складного особистісного утворення, яке є важливою характеристикою педагогічного професіоналізму.

Готовність формується за двома лініями:

- 1) усвідомлення власного професійного «Я»;
- 2) усвідомлення специфіки креативної діяльності.

Креативно-діяльнісний підхід є основою продуктивності формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій за логікою цілісного розгляду ними компонентів цієї діяльності (потреб, мотивів, цілей, дій, операцій, способів регулювання, контролю й аналізу ефективного досягнення прогнозованого результату). Креативно-діяльнісний підхід орієнтує на конкретизацію важливих характеристик готовності до нестандартної діяльності, усвідомлення її змісту й структури, основних критеріїв і показників рівня її сформованості, умов, різноманітності форм і способів оптимізації підготовки студентів із метою формування цього складного особистісного утворення, використання орієнтованої основи різних дій учасників освітнього процесу.

Креативно-діяльнісний підхід дає змогу виявити можливості продуктивності підготовки студентів до діяльності в галузі харчових технологій,

ефективність застосованих засобів і способів розвитку суб'єктності кожного студента, реалізувати ідею цільного професійного становлення його особистості.

У контексті креативно-діяльнісного підходу особливу значущість набувають поняття «активність», «самостійність», «ініціативність», «креативність», «рефлексивність» як стимулятори розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів, базової основи нестандартності дій. У проектуванні й реалізації стратегічних напрямків креативно-діяльнісного підходу необхідно виходити від інтересів, бажань, потреб й установок студентів, тобто поєднувати особистісно орієнтований та компетентнісний підходи.

Креативно-діяльнісний підхід до організації підготовки студентів стимулює створення таких умов, за яких майбутні інженери-педагоги мають можливість вільно діяти, нестандартно мислити, приймати власні рішення, відстоювати власну позицію й погляди. У ході підготовки зусилля студентів спрямовані не тільки на опанування знань, умінь і навичок, але й на формування професійних якостей, без яких неможливо досягнути нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Провідною ідеєю креативно-діяльнісного підходу до підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної праці є розвиток креативної особистості у процесі активної навчальної діяльності. При реалізації креативно-діяльнісного підходу до підготовки студентів до професійної діяльності в галузі харчових технологій викладачу необхідно акцентувати увагу на таких аспектах, як: ступінь активності студентів у процесі цілепокладання власного професійного зростання; оволодіння діагностичними технологіями, які забезпечують своєчасне оцінювання змін в особистості та діяльності; особистісно орієнтовані технології, які стимулюють активність, креативність і рефлексивність у процесі професійного становлення; ефективність впливу на формування їхньої готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. У процесі організації підготовки на основі креативно-діяльнісного підходу важливо надати

можливість студенту самому вибирати шлях розвивального навчання, коли освітній процес є серією маленьких відкриттів, ініціатив, інновацій.

Креативно-діяльнісний підхід зумовлює необхідність технологічного підходу до організації підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах закладів вищої освіти, тому що без використання сучасного технічного інструментарію неможливо продуктивно вирішувати професійні проблеми.

Важливу роль у підготовці майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної нестандартної діяльності відіграють акмеологічний, аксіологічний та синергетичний підходи. Акмеологічний підхід забезпечує становлення майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій як особистостей, здатних до саморозвитку, творчості, креативного мислення, самоорганізації професійної діяльності, а тому пов'язаний із формуванням ціннісно-мотиваційних орієнтирів, особистісної значущості освітньої та професійної діяльності. Аксіологічний підхід дає змогу формувати в майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій професійно-особистісні ціннісні орієнтації, визначати пріоритети в особистісному та професійному розвитку. Синергетичний підхід зумовлює постійний розвиток педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій як відкритої, нелінійної системи, щоб її впровадження в освітній процес закладів вищої, професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти сприяло формуванню системного, творчого (креативного) мислення, передбачало виявлення прихованих можливостей особистості та перспектив її саморозвитку та самовдосконалення;

Для гармонізації компонентів освітнього процесу в дослідженні застосовано технологічний підхід під час планування й організації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій. На думку Л. Кондрашової, технологічний підхід дозволяє структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб включати студентів в активний процес пізнання й забезпечуючи тим самим їх професійне зростання

[229], [233]. На її думку, основою цього підходу є єдність педагогічного впливу та активної пізнавальної позиції, спрямованої на саморозвиток особистості майбутнього педагога. Технологічний підхід заснований на оволодінні інженером-педагогом у галузі харчових технологій варіативними технологіями й на їх використанні в навчально-виховному процесі з метою досягнення високої результативності діяльності. Рівень майстерності інженера-педагога в галузі харчових технологій залежить від розвитку його технологічної компетентності. Технологічний підхід дозволяє кожному студенту самостійно формулювати цілі, приймати рішення, активно діяти, відповідати за досягнуті результати. Він перетворює освітній процес у механізм трансляції професійних цінностей, моральних принципів, смислів педагогічної праці.

Основою цього підходу є впровадження різноманітних технік у навчанні, що спрямовані на оптимізацію професійної підготовки в умовах закладів вищої педагогічної освіти. Професійна підготовка на основі технологічного підходу реалізує технології саморозвитку особистості, характерними ознаками яких є:

- структурування змісту у вигляді імітаційно-ігрової моделі;
- моделювання ситуацій, дій, прийомів спілкування з урахуванням вимог особистісної моделі сучасного фахівця;
- професійна спрямованість навчальних ролей, розподіл їх з урахуванням можливостей та здібностей студентів;
- стан емоційно-позитивного налаштування учасників освітнього процесу;
- свобода вибору завдань, способів їх вирішення в проблемних та ігрових ситуаціях;
- діалогова форма спілкування в освітньому процесі;
- забезпечення ситуації успіху кожному студенту при виконанні навчальних ролей;
- обговорення підсумків навчальної діяльності й мотивована оцінка її результатів;

– чіткість критеріїв оцінювання професійних досягнень студентів у модельованих навчальних ситуаціях [229].

Технологічний підхід у підготовці студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій вимагає акцентування уваги викладача на плануванні роботи з урахуванням перспективи, оцінювання рівня готовності майбутнього інженера-педагога до нестандартних дій, організації активної пізнавальної діяльності, яка найкраще відповідає дидактичним цілям, максимальному роз'яснюванню мети своїх професійних дій, координації дій студентів, самооцінки власних досягнень. Також важливо створити умови для активної самостійної роботи, успішної взаємодії між учасниками освітнього процесу, які розв'язують навчальні завдання або знаходяться під впливом дій тих, хто керує освітнім процесом.

Технологічний підхід забезпечує своєчасне уникнення труднощів, які виникають у нормативно-технологічній сфері: ігнорування норм поведінки у процесі взаємодії; дотримання культури спілкування; недостатність навичок стимулювання, невміння коректно сформулювати власну думку, проявити суб'єктну позицію, залежність від групових форм спілкування. Подолання цих труднощів можливе в тому випадку, коли зусилля викладача і студентів спрямовані на процес спільної діяльності, на досягнення запланованої мети, успішні дії всіх учасників підготовки, стимулюють створення нового продукту – ідей, нового знання. Продуктивна взаємодія відбувається через взаємозбагачення й взаємодоповнення, через народження нового досвіду нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Технологічний підхід, стверджує М. Кондрашов, «стимулює оволодіння студентами навчальною діяльністю, осмислення її структури й закріплення алгоритму успішних дій» [221, с. 47]. Цей підхід забезпечує не тільки змістово-предметне наповнення освіченості, але й набуття досвіду продуктивної діяльності, сукупності способів і прийомів реалізації нестандартної діяльності в обраній професійній сфері.

Технологічний підхід реалізується засобами тренінгової діяльності, яка спрямована не стільки на засвоєння усталених норм, скільки на проектування нових способів мислення на основі моделювання проблемних ситуацій професійної спрямованості, застосування активних форм і методів педагогічної діяльності й стимулювання активної пізнавальної діяльності.

Технологічний підхід до навчання базується на основі залучення до змісту підготовки студентів нових аспектів професійного знання і зразків діяльності в галузі харчових технологій: методичної діяльності; форм організації методичного супроводу діяльності; оволодіння зразками нестандартної діяльності в галузі харчових технологій засобами різноманітних форм: ділових і рольових ігор, тренінгів, семінарів, майстер-класів тощо; засобів психолого-педагогічного супроводу та його реалізації в навчанні; оцінки й самооцінки навчальних досягнень.

Тренінгова форма реалізації технологічного підходу до підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій уможливорює гармонізацію теорії й практики, інтелектуальних та емоційних чинників навчання, стимулювання розвитку професійних якостей і властивостей особистості, прояву творчого потенціалу, які забезпечують студентам досягати позитивних результатів у їхній самостійній діяльності [53].

Технологічний підхід найбільш продуктивний у взаємодії з іншими методологічними підходами до організації підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності. Тому відчувається потреба в конструюванні підготовки студентів, її спрямованості на формування їхньої готовності до творчої діяльності в галузі харчових технологій на основі різних підходів (системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, креативно-діяльнісного, змістово-процесуального, технологічного) й принципів, які реалізуються в освітньому процесі засобами педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості, активізації креативної діяльності й проектування педагогічних явищ і процесів у вигляді інновацій і нововведень.

Усі підходи в оптимізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій тісно пов'язані між собою, взаємодіють і взаємодоповнюють один одного, але на кожному етапі реалізації підготовки має місце провідний, системоутворювальний підхід. Сукупність методологічних підходів спрямовано на: особистість як вищу цінність, формування професійного обліку майбутнього інженера-педагога як творчого професіонала; розвиток суб'єктності, свідомості й особистісних сенсів кожного студента; оптимізацію нестандартних дій та розвиток креативного потенціалу особистості; розвиток самостійності, активності, ініціативності, рефлексивності, без сформованості яких не можна досягнути запланованих результатів і бути готовим до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

У своїй сукупності та взаємозумовленості методологічні підходи забезпечують: підвищення ефективності кожного заняття; продуктивність застосування різноманітних технологій, які стимулюють накопичення студентами професійного досвіду й розвитку готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій; орієнтацію викладача на особистісні досягнення студентів; усім учасникам освітнього процесу можливість вільного вибору, зворотного зв'язку й комфортності у вирішенні навчальних проблем; систематичний психолого-педагогічний супровід професійного зростання студентів.

Опора на конкретний підхід дає змогу фіксувати той чи інший аспект готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Кожний підхід має реальне навантаження у формуванні цього складного особистісного утворення як важливої характеристики їх педагогічного професіоналізму. В активній діяльності професійної спрямованості формується професійний образ інженера-педагога. Вплив особистісно орієнтованого й креативно-діяльнісного підходів в оптимізації підготовки студентів забезпечує умови для формування їхньої готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Особистість майбутнього інженера-педагога в рамках системного підходу являє собою систему «особистісних можливостей», які дозволяють йому вільно приймати рішення, творчо діяти та досягати запланованих результатів. Тому підготовка майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій передбачає собою відкриту систему, яка здатна до постійного руху й має «запас ресурсів» для зміни стратегії й тактики їх професійного зростання в умовах закладів вищої педагогічної освіти.

Технологічний підхід орієнтує на застосування нестандартних механізмів і технологій, які позитивно впливають на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій. Кожний підхід виконує конкретну функцію в оптимізації підготовки студентів до творчої діяльності, а їх взаємодія й взаємозумовленість уможливають створення обставин, в яких студенти набувають досвід нестандартної діяльності й розвивають установку на позитивне вирішення навчальних проблем, що слугує механізмом й основою формування їх готовності до творчої діяльності в галузі харчових технологій.

Сукупність підходів, що обґрунтовані в нашому дослідженні, виступають методологією проєктування й прогнозування результатів підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Практична спрямованість цих підходів є теоретичною основою для створення умов реалізації освітньої парадигми в освітньому просторі закладів вищої педагогічної освіти.

Виходячи з особливостей педагогічної діяльності й вимог до професійного обліку сучасного інженера-педагога, актуалізуються такі питання в контексті оптимізації освітнього процесу:

– визначення об'єктивної потреби в оновленні змісту підготовки студентів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій;

– повне використання ресурсних можливостей підготовки у формуванні готовності студентів до творчої діяльності в галузі харчових технологій;

– підвищення професійної компетентності, методичної культури й досвіду педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості зі студентами в системі університетської освіти.

Отже, сутність методологічних основ організації професійної підготовки в університеті полягає в обґрунтуванні теоретичних положень концепції підготовки майбутніх інженерів-педагогів, упорядкуванні педагогічних умов, методики та технології формування їхньої готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій і постійного професійного вдосконалення їх особистості.

Таким чином, професійна парадигма як методологічна основа професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій реалізується через сукупність підходів: системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, змістовно-процесуального, креативно-діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного, синергетичного та технологічного, які припускають розробку концепції оптимізації професійної підготовки як важливого чинника формування майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності в умовах професійної освіти.

Висновки до першого розділу

У розділі проаналізовано стан досліджуваної проблеми в науково-педагогічній літературі, розкрито сутність поняття «професійна підготовка», її основні характеристики, функції, зміст, структуру й механізми, спрямованість на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до праці у галузі харчових технологій, розглянуто основні положення організації системи професійної підготовки, що побудоване на сукупності методологічних підходів як основи нової стратегії університетської освіти.

Встановлено, що нові цілі й завдання вищої професійної освіти в підготовці кваліфікованих кадрів зумовлюють й нову стратегію професійної

підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, яка є якісною характеристикою нової педагогічної системи (цілісна сукупність цілей, шляхів, способів й форм набуття, поглиблення та розширення загальної та професійної світи, соціальної зрілості й високого рівня професіоналізму, здійснення гуманістичного виховання й навчання, спрямованих на саморозвиток креативності особистості), провідна ідея якої – оновлення змісту відповідно до вимог освітньої ситуації й формування креативної особистості майбутнього інженера-педагога.

У ході аналізу теоретичних наробок у сфері досліджуваної проблеми визначено, що система професійної підготовки має бути об'єктом дослідження, що дає змогу глибше проникати в сутність освітнього процесу, розробляти критерії діяльності майбутніх інженерів-педагогів, виявляти умови їх професійного становлення.

Поняття «професійна підготовка у галузі харчових технологій» потрактовано як процес формування й збагачення професійних установок, знань й вмінь, професійних якостей, досвіду й норм поведінки, які необхідні фахівцю для ефективного виконання професійних функцій й творчого вирішення завдань професійної діяльності.

Доведено, що система професійної підготовки є найважливішою загальнолюдською цінністю, парадигмальною основою якої є суспільно-педагогічна свідомість, професійна культура, творча діяльність, педагогічна майстерність, засвоєння й передача досягнень яких є основна сутнісна характеристика освіти.

Метою професійної підготовки є формування готовності фахівців до нестандартної професійної праці, здатних здійснювати соціально-професійну й виробничо-технологічну діяльність в професійних навчальних закладах початкового, середнього й вищого рівня, а також на підприємствах, в різних професійних сферах.

Ця мета конкретизована сукупністю завдань: формування вміння змінювати результати своєї праці й обґрунтовувати процеси, що впливають на досягнення якісних показників практичної діяльності, уміння аналізувати власну діяльність й оцінювати власні досягнення.

Обґрунтовано багатоаспектність змісту (навчальні плани й освітні програми) професійної підготовки майбутніх фахівців, яке спрямовано на засвоєння теоретичних та практичних аспектів предметних знань професійної спрямованості, осмислення ролі інформаційно-комунікаційних й інформаційно-когнітивних технологій в підвищенні якості професійних знань, умінь й навичок майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Визначені основні характеристики професійної підготовки як важливої ланки професійної освіти: цілісна сукупність цілей, шляхів, способів й форм набуття, поглиблення та розширення загальної та професійної світи, соціальної зрілості й високого рівня професіоналізму, здійснення гуманістичного виховання й навчання, спрямованих на саморозвиток креативності особистості, провідна ідея якої – оновлення змісту відповідно до вимог освітньої ситуації й формування креативної особистості майбутнього інженера-педагога.

Встановлено, що підготовку до професійної діяльності необхідно влаштовувати як систему взаємодії викладачів й студентів у різноманітних видах діяльності, що забезпечує її продуктивність. Основою професійної підготовки в умовах університету є оволодіння майбутніми педагогами взірцями різних видів професійно-педагогічної діяльності.

Виявлено, що професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій зосереджується на: ефективному використанні особистісного потенціалу студентів, що уможливорює плідну здійснювати професійні функції у творчій практичній діяльності; опануванні знаннями, уміннями й здібностями, необхідними для продуктивної роботи; гармонізації знань, здібностей, установок, без єдності яких неможлива нестандартність практичних дій. Вона призвана на основі професійної

компетентності, набутих професійних умінь й навичок та розуміння можливостей та здібностей особистості формувати готовність студентів до праці в галузі харчових технологій, створювати необхідні умови для їх розвитку та саморозвитку.

Обґрунтовано, що стрижневою проблемою професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій стають методологічні основи, які об'єднують наукові підходи: системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, змістовно-процесуальний, креативно-діяльнісний та технологічний, які припускають розробку концепції оптимізації професійної підготовки як важливого чинника формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в умовах професійної освіти й реалізується у концептуальному, технологічному й інструментально-методичному напрямках, а й практична їх спрямованість є теоретичною основою створення системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах університетської освіти. Сукупність підходів до діагностичної діяльності впливає на розроблення нової стратегії оптимізації професійної підготовки та професійного становлення студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Передбачене, що методичне й технологічне супроводження підготовки забезпечує створення умов для вираження й самовираження індивідуальності інженера-педагога в галузі харчових технологій в професійній діяльності, розвитку їх індивідуальних особливостей, суб'єктності як вираз унікальності, індивідуальності з урахуванням професійної неповторності, цілісності, самості й самобутності, активності, творчості.

Результати розділу представлено в працях автора: [43], [52], [71], [73], [81], [82], [97], [106], [107], [117], [431].

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Концепція педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій

У теперішній час функції вищої школи ускладнюються, що обумовлюється реагуванням на попит на ринку праці, мобільністю в організації професійної підготовки майбутніх фахівців, використанням технологій та запровадженням інновацій в освітній процес. Зміни в галузі вищої освіти передбачають оновлення, модернізацію професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, її стратегії змісту, методики та технології, підвищення її якості й готовності студентів до творчої професійної діяльності. Розглядаючи в сучасних умовах соціальне замовлення на інженера-педагога як ідеальну модель, ми проаналізували концепції реформування освіти в Україні в цілому та концепції професійної освіти з метою спрямування їх на формування їх готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Останнє десятиріччя ХХ століття стало переломним у розвитку нашого суспільства в галузі освіти. Реформування державно-політичної діяльності, соціально-економічного життя призвело до перетворення освітньої системи на основі принципів: гуманізації освіти, вільного розвитку особистості; єдності культурного та освітнього простору; загальнодоступності освіти, адаптивності системи освіти до рівнів і особливостей розвитку та підготовки майбутніх фахівців; свободи й плюралізму в освіті; демократизації управління освітою [189].

Як зазначається в проєкті «Основні положення концепції чергового етапу реформування системи освіти», в ході реформи повинні бути встановлені механізми та інструменти, які стимулюють розвиток навчальних закладів, підвищення освіченості й культури кожної людини і всіх верств суспільства, а також значне поліпшення професійно-кваліфікаційної структури населення. На даний момент реформування освіти пройшло три етапи: I – підготовчий, II – початок реформи, III – перехідний.

У підсумку, як відзначають дослідники й показує дійсність, демократичні перетворення викликали як позитивні, так і негативні тенденції в освіті. Серед позитивних тенденцій вказуються: зростаюче розмаїття типів освітніх установ; диференціація мережі профшкіл; становлення недержавних освітніх установ; широка автономність установ загальної освіти; різноманітність, варіативність змісту освіти різного рівня та профілю; оновлення навчально-методичних комплексів з предметів; посилення інтересу до гуманітарної освіти; введення категорії й ставок зарплати відповідно до кваліфікації інженера-педагога та ін. До негативних тенденцій відносять: зниження престижу професії інженера-педагога в суспільстві; малу увагу до проблем виховання в загальноосвітніх установах; втрату інтересу студентів до навчальної діяльності; труднощі в організації підготовки й перепідготовки інженерно-педагогічного складу закладів професійно-технічної освіти; відставання в розробці та впровадженні нових педагогічних технологій; кількісний недолік інженерів-педагогів, обумовлений відтоком найбільш кваліфікованих кадрів у високооплачувані галузі економіки та за кордон; перехід на платні освітні послуги; повну відсутність уваги до зміцнення навчально-матеріальної бази профшкіл й ін.

Наше дослідження показало, що дані тенденції чітко проглядаються в регіональних освітніх сферах, а це, в свою чергу, передбачає можливість створення програми успішного подолання негативних наслідків і використання позитивного досвіду у вирішенні завдань розвитку освіти, підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів в умовах реформування системи освіти.

У 2010 р. було розроблено кілька проєктів концепції чергового етапу реформування освітньої системи на 2011–2014 рр. й початок XXI століття (2015–2018 рр.). У проєкті реформи освіти: запропоновано концепції та основні завдання чергового етапу, підведено підсумки й сформульовано нові задачі реформи загальної та професійної освіти, визначено основні напрямки реформування системи освіти на новому етапі, передбачено кадрове, наукове, правове забезпечення, реформування системи освіти, міжнародну діяльність в освіті, першочергові заходи щодо стабілізації соціально-економічного положення в системі освіти. У проєкті зазначається, що за минулі роки зроблено найголовніше: вітчизняна система освіти звільнена від спадщини тоталітаризму, розширена самостійність закладів освіти, в них відродився дух творчості та академічних свобод. Ліквідована монополія держави на освіту, в її організації посилилася роль федеративних начал, з'явилися недержавні освітні установи. Зросли можливості громадян у вільному виборі закладів освіти, освітніх і професійно-освітніх програм.

Черговий етап реформування системи освіти (2012–2018 рр.) позначено як новий інформаційно-технологічний етап, в якому визначені цілі, принципи та основні напрямки подальшої діяльності.

Цілі чергового етапу реформування системи освіти спрямовані на: створення гнучкої, відкритої та розвинутої системи безперервної освіти, здатної забезпечити сталий розвиток України в майбутньому; досягнення громадянської злагоди й загальнонаціональної єдності; економічний підйом, соціальну та професійну мобільність, гідний рівень життя, духовне й фізичне здоров'я людей; оволодіння кожною людиною базовими цивільними, культурними й гуманістичними цінностями; участь у культурному та духовному житті країни.

Передбачається, що реформування освіти має здійснюватися в майбутній період відповідно до таких принципів:

– пріоритетної ролі освіти для майбутнього країни й переходу до стійкого економічного зростання на модернізованій виробничій базі;

- спрямованості на розкриття творчих людських здібностей та якостей;
- концентрації зусиль у ході реформування освіти на досяжних цілях і здійсненних завданнях, нововведення й перетворення, забезпечених наявними в розпорядженні держави та суспільства ресурсами;
- ретельної експериментальної перевірки результативності розроблених нововведень;
- збереження й розвитку вітчизняних традицій у поєднанні з використанням міжнародного досвіду.

До основних напрямків реформи віднесено: оновлення змісту освіти; структурну перебудову системи освіти; модернізацію управління освіти; реформування системи додаткової професійної освіти; вдосконалення науково-дослідної та науково-інноваційної діяльності в системі освіти; зміцнення кадрового потенціалу; реформування економіки освіти; соціальні гарантії в сфері освіти; правове забезпечення реформування системи освіти. Перш за все необхідно зміст освіти, правову й економічну основу, управління й структуру освітньої системи привести у відповідність до нових умов життя країни, соціально-економічних і політичних реформ; підвищити якість освіти з метою задоволення особистісних запитів та потреб; створити механізм постійного оновлення та розвитку освіти; забезпечити випереджальний розвиток освіти як сфери загальнонаціональних стратегічних інтересів. Цільові установки й принципи перетворювальної політики в галузі освіти й система позначених заходів щодо їх реалізації в цілому, на наш погляд, не суперечать статтям Закону «Про освіту» [189] й можуть стати керівними на черговому етапі розвитку освіти в центрі й на місцях. Слід відзначити, що багато органів управління та освітні установи в регіонах їх цілі, принципи та ідеї поклали в основу власних концепцій та програм розвитку освітніх установ.

Разом з тим, як показує досвід, реформування професійної освіти, розробка практичних рекомендацій її вдосконалення, створення емоційно сприятливого креативного середовища в профшколі поки що ще залишаються невирішеною

проблемою. На думку сучасних дослідників (І. Богданова [29], Н. Гузій [152], [153], І. Дичківська [166], [167], [168], С. Сисоєва [353] та ін.), головна її проблема – подолання протиріччя між визнанням ідей педагогічної творчості й реальним втіленням цих ідей у практичну діяльність.

Разом із тим, реальність показує, що в галузі сучасної освіти, особливо на місцях, виникло багато проблем. Головними з них є: невідповідність фінансування і реальних потреб розвитку освіти, плинність педагогічних кадрів, недостатній професіоналізм і, відповідно, недостатня кваліфікація кадрів, нездатність або небажання інженерів-педагогів адаптуватися до мінливих умов життя й нових освітніх технологій і, нарешті, проблема наступності та зміни поколінь. Вирішення цих проблем можливе при наявності зацікавленості і спільних зусиль органів управління освітою та практичних працівників освітніх установ на регіональному та місцевому рівнях [359].

XXI століття висуває нові вимоги до системи професійної освіти, зокрема підготовки інженера-педагога до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Зміна визначення професійної освіти та професійної освіти – розвиток особистості людини, побудова гуманної системи – своєчасна й виправдана. Як показують спостереження й досвід, головними принципами діяльності освітніх установ й управлінських органів на місцях у даний час стають принципи демократизації, суб'єктності, плюралізму, варіативності, національного характеру, регіоналізації, відкритості, диференціації та індивідуалізації, гуманізації та гуманітаризації, цілісності й безперервності, посилення розвивального та виховного характеру.

Подальше реформування освітньої сфери в найближчій та віддаленій перспективі, на наш погляд, цілком залежить від професійного рівня інженерно-педагогічних працівників, від якості підготовки педагогів, їх особистої причетності до вирішення проблем оновлення та розвитку освіти. Бо все, що зроблено на попередньому етапі, – це результат творчої роботи педагогічних кадрів. Завдяки їхнім силам і талантам у галузі освіти склалася принципово нова

атмосфера, яка більш повно відповідає завданням формування нового покоління в дусі цінностей громадянського суспільства.

Аналіз педагогічної практики свідчить про те, що вже час ставити питання про посилення виховної функції підготовки майбутніх інженерів-педагогів, спрямованості її на формування професійних цінностей, педагогічного світогляду студентів уже в теперішній час. Посилення виховної й розвивальної функцій підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах закладів вищої педагогічної освіти зумовлює розробку її теоретичних основ.

З огляду на це, виділимо декілька пріоритетних проблем професійної освіти.

1. Швидка втрата актуальності спеціальних, загальнотехнічних, гуманітарних та інших набутих знань.

2. Соціальне замовлення пов'язує вимоги до формування соціально-професійних якостей інженера-педагога в галузі харчових технологій, постійного розвитку власних здібностей, самостійного вирішення різноманітних завдань професійного характеру, висунення альтернатив, вироблення критеріїв якості власних дій.

3. Подолання протиріч між необхідністю в соціально активній та творчій особистості та реальними можливостями закладів вищої педагогічної освіти в підготовці таких фахівців.

4. Відсутність у даний час будь-яких прогнозів щодо необхідності підготовки кваліфікованих кадрів, як на довгостроковий, так і на короткостроковий періоди.

5. Оновлення нормативно-правової бази, що діє в системі професійної освіти, з метою забезпечення ефективного функціонування закладів вищої освіти та соціального захисту студентів і науково-педагогічних працівників у нових соціально-економічних умовах.

6. Традиційні цілі, способи й форми професійної освіти не відповідають сучасним вимогам і сповільнюють розвиток суспільства.

Виходом з такого становища є запровадження комплексу взаємопов'язаних заходів, які спрямовані на оптимізацію системи професійної освіти, забезпечення умов для підготовки фахівців високого рівня в умовах ринкової економіки.

Процес ускладнюється тим, що, в силу специфіки професійної освіти, зміст підготовки фахівців має відображати основні закономірності виробничого та педагогічного процесів. В основі визначення обсягу, глибини та широти змісту професійної підготовки доцільно закласти такі засади:

- суспільні відносини, що включають всі види життєдіяльності людини;
- професійні функції майбутніх педагогів у реалізації діяльності в обраній професійній сфері.

Орієнтація на підготовку кваліфікованого фахівця не повинна зводитися лише до досягнення високого рівня його кваліфікації, професійної мобільності. Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій має гарантувати компетентність у питаннях трудового права, соціальний захист, творчу свободу й активність. Фахівець повинен не тільки володіти знаннями з професії, а також орієнтуватися в соціальних ситуаціях, брати на себе відповідальність за свої рішення та дії, визначати цілі, прораховувати, прогнозувати та отримувати прогнозований результат. Таким чином, майбутній інженер-педагог у галузі харчових технологій повинен відповідати сучасним соціальним потребам ринку праці, бути компетентним і конкурентоздатним.

На актуальності проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій акцентують увагу низка вчених: Р. Горбатюк [143], [144], Н. Ничкало [281], [282], [283], О. Коваленко [213], [214], П. Шеремета [408], О. Щербак [410], [411] та інші науковці.

Концептуальні положення розробки досліджуваної проблеми ґрунтуються на таких ідеях: філософії освіти (В. Андрющенко [3], [4], І. Зязюн [193], В. Кремень [243], [244]); теорії освітніх систем (А. Алексюк [2], С. Гончаренко

[134], [136], С. Сапожников [349], Н. Слюсаренко [357], Г. Троцько [376], О. Любарська [294], Н. Побірченко [314], О. Пометун [318], [319], [320], В. Приходько [324], О. Щербак [412], Л. Хомич [391]); теорії й методиці застосування інноваційних технологій навчання в освіті (І. Дичківська [166], І. Доброскок [195], В. Коцур [195], С. Нікітчина [195]); інформаційній технології в освіті (В. Биков [26], [27], В. Лапінський [191], А. Пилипчук [191], Ю. Триус [375], М. Шишкіна [191] та ін.); системному підході до аналізу педагогічних явищ (В. Луговий [256], С. Ніколаєнко [280], М. Фіцула [385]); цілісності педагогічного процесу (В. Бондар [32], В. Луговий [256], Л. Рибалко [336]); теоретичних засадах професійної підготовки інженера-педагога (С. Вербицька [45], О. Коберник [209], [210], [211], Н. Ничкало [283], А. Сейтешев [351], С. Сисоєва [353]) та ін.

Важливим аспектом удосконалення системи професійної освіти є не різка зміна існуючих структур й організацій, а природне пристосування діючих компонентів системи освіти до нових потреб суспільства, застосування якого дозволяє використовувати наявний педагогічний та інтелектуальний потенціал особистості, забезпечити широкопрофільну підготовку фахівців і виконати в перехідний період стабілізуючу функцію.

У процесі розробки концепції професійної освіти обґрунтовано основні напрямки оптимізації професійної підготовки:

– відповідність рівня підготовки майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій до їх реальної діяльності;

– співвідношення та інтеграції інженерної та психолого-педагогічної підготовки, що забезпечує цілісність і систематичність професійного зростання педагогів професійного навчання;

– збагачення навчально-методичного та технічного забезпечення, методичних рекомендацій психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Розробка концепції професійної освіти пов'язана з вирішенням проблем:

1. Конкретизації змісту методологічних основ і підходів до організації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

2. Створення комплексу навчально-методичного й технічного забезпечення професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

3. Оновлення навчальних робочих програм з усіх циклів дисциплін з урахуванням суспільних вимог до сучасних фахівців у галузі харчових технологій, вдосконалення методики й технологій реалізації освітнього процесу.

Провідна ідея концепції полягає в тому, що система освітньої діяльності в закладі вищої педагогічної освіти повинна бути орієнтована на створення умов, які забезпечують активно-творчу діяльність студентів як майбутніх фахівців у галузі харчових технологій.

У результаті проведеного аналізу сучасного стану професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій сформульовані основні теоретичні положення концепції й напрямки її реалізації в умовах закладів вищої педагогічної освіти:

1. Розробка концептуальних положень, які більш повно відображають основні тенденції розвитку змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій відповідно із запитами суспільства, особливостями нестандартної професійної діяльності й можливостями та здібностями студентів.

2. Забезпечення інтеграції в змісті професійної підготовки інженерних і психолого-педагогічних знань як основи їх педагогічного професіоналізму.

3. Розробка моделі системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності з метою досягнення освітнього продукту – їх готовності до творчої діяльності в галузі харчових технологій.

Таким чином, системоутворювальними чинниками розробленої концепції системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій є:

1. Зміст професійної підготовки, її цілі, інваріантна структура професійної діяльності; структура об'єкта вивчення; основні способи інтеграції професійної діяльності; поетапне освоєння обраної професії; взаємодія теоретичної й практичної сторін її змісту; соціально-психологічні особливості майбутніх інженерів-педагогів; специфіка нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

2. Закономірності та принципи побудови системи, що визначають методологічну основу професійної підготовки, конкретизують зміст і функції основних методологічних підходів до її організації й реалізації в умовах закладів вищої педагогічної освіти.

3. Структура системи професійної підготовки, взаємодія її елементів, характер взаємозв'язку між ними, ієрархічність будови.

4. Функції системи, які визначають спрямованість й орієнтацію її на нестандартну професійну діяльність.

5. Методичні основи системи професійної підготовки, які передбачають змістовне наповнення навчально-методичного комплексу, збагачення матеріально-технічної та методичної бази, використання педагогічного дизайну й психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі.

Методологічні засади є концептуальною основою професійної підготовки в умовах закладів вищої педагогічної освіти, що зумовлює необхідність розробки концептуальних положень оптимізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Соціально-економічні зміни та перетворення, які відбуваються в нашій державі, вимагають від закладів вищої освіти (ЗВО) іншої підготовки фахівців, у тому числі педагогів професійного навчання, концептуальної новизни, якісних результатів освіти. Актуальність концептуальних основ як важливого ресурсу

підвищення продуктивності професійної підготовки сучасних професійних кадрів підтверджено в «Концепції Нової української школи» [239]. Концептуальні основи професійної підготовки знайшли відображення в дослідженнях В. Моляко [274], [275], О. Кривильової [245], [246], Є. Кулика [247], О. Ріхтер [338], Л. Тархан [366] та ін. Об'єктом дослідження в професійній підготовці при розробці її концептуальних основ виступає не тільки освітній процес, а й майбутній фахівець, його професійне становлення в умовах закладу вищої освіти [268], [449], [451].

Фахівець повинен володіти фундаментальними знаннями з професії, а також орієнтуватися в ситуаціях, брати на себе відповідальність за свої рішення та дії, визначати цілі, прораховувати, прогнозувати та отримувати запланований результат. Таким чином, майбутній інженер-педагог у галузі харчових технологій повинен відповідати сучасним соціальним потребам ринку праці, бути компетентним і конкурентоздатним, нестандартно підходити до вирішення професійних проблем.

Концепція професійної підготовки фахівців визначає певний спосіб розуміння розв'язання проблеми системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій, формулює провідні ідеї з метою їх систематичного висвітлення, серед яких:

1. Внутрішня та зовнішня несуперечливість теоретичних основ, які не повинні містити протиріччя всередині себе, тобто бути одночасно твердженнями та запереченнями, а також протиріч між даною теорією та іншими фрагментами теоретичного знання.

2. Незалежність основних понять один від одного, ключові поняття не повинні визначатися іншим чином, вихідні положення теорії мають бути незалежними.

При розробленні концепції враховувалися основоположні параметри: системність, детермінізм, розвиток, діяльність і студентоцентризм.

Педагогічна практика свідчить про спонтанність і непередбаченість виникнення нових вимог суспільства до підготовки педагогічних кадрів у галузі харчових технологій, що зумовлює необхідність оновлення теоретичних положень, спрямованих на пошук резервів її вдосконалення в умовах закладів вищої педагогічної освіти. Підвищення ефективності підготовки передбачається не тільки оновленням її змісту шляхом розроблення навчальних програм і використанням різноманітних методів його опанування студентами, а й постановкою нових цілей підготовки, прогнозуванням змін в її змісті, організацією продуктивної взаємодії із соціумом, що пояснює необхідність розроблення нової концепції, яка забезпечує перехід від моделі організації професійної підготовки до моделі формування професійного образу сучасного спеціаліста в галузі харчових технологій.

Концептуальні положення системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів зумовлює необхідність оновлення педагогічної діяльності, застосування педагогічних інновацій та творчого досвіду її реалізації в обраній професійній галузі. Передумови дослідження проблеми обумовлюються сукупністю методологічних підходів (системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, змістовно-процесуальний, креативно-діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, синергетичний та технологічний) під кутом професійно-етичних норм і правил нестандартної професійної діяльності та їх реалізації.

Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій – це цілісна багатокomпонентна система, яка спрямована на формування здатного до творчої діяльності фахівця. Зміст професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій об'єднує в собі нормативні й вибіркові навчальні дисципліни, тренінги, практикуми, спрямовані на здобуття ними досвіду послідовності їх вивчення, використання різних форм проведення занять тощо. При цьому важливу функцію виконує принцип композиційного проектування як ресурс

підвищення продуктивності підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Принцип композиційного проектування при підготовці майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій забезпечує формування необхідної сукупності їх якостей та ефективної системи діяльності, яка має цілісну структуру і чітко визначені функції [266].

У системі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій важливу роль відіграє й принцип системності. Професійну підготовку майбутніх інженерів-педагогів повинна забезпечувати система, яка формує в них високий професіоналізм, цілеспрямованість, мобільність та інші професійні якості, що забезпечують продуктивність нестандартної професійної діяльності.

Оптимізація підготовки студентів у галузі харчових технологій пов'язана із використанням ними зразків творчої, інноваційної педагогічної діяльності. Сукупність підходів дає змогу визначити сутність зразка творчої педагогічної діяльності, розробити та науково обґрунтувати теоретичну модель, у якій були б конкретизовані мета, структура, критерії, функції й механізми зразка її діяльності.

Модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій зумовлює розробку проекту використання зразків творчої, інноваційної педагогічної діяльності. Складник цього проекту об'єднує у своєму змісті концептуальні засади проєктованої продуктивності підготовки, її методики, технології й умов реалізації в системі закладів вищої педагогічної освіти.

У «Новому словнику української мови» [286], «Філософському енциклопедичному словнику» [384], «Освіта дорослих : Енциклопедичний словник» [293] та ін. зазначено, що концепція – це світогляд, світорозуміння, переконання, сукупність наукових поглядів, система доказів певного положення, спосіб трактування, керівна ідея висвітлення будь-якого педагогічного явища,

процес, спосіб розуміння сутності предмета, явища, процесу. Концепція, на думку С. Гончаренка, – це «система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідну ідею педагогічної теорії» [134, с. 177]. Досліджуючи методичні аспекти педагогічної підготовки, О. Павленко розглядає концепцію як систему «поглядів, що визначають розуміння явищ і процесів, об'єднаних фундаментальним задумом; сукупність наукових знань про об'єкт; форму презентації результатів науково-дослідної роботи, ядро певної теорії, як провідний задум (ідею)» [300, с. 92]. Дещо інший підхід до визначення поняття «концепція» обґрунтований у працях М. Кондрашова. Позитивним слід відмітити, що він акцентує увагу на управлінському аспекті підготовки майбутніх педагогів до успішної професійної діяльності, стверджуючи, що концепція – це «задум перетворення модифікованої системи управління підготовкою до оволодіння ними зразком успішної педагогічної діяльності із застосуванням підходів, принципів, категорій, понять, ціннісних орієнтацій і особистісних смислів» [222, с. 163]. Концепція як поняття, на думку М. Кондрашова, передбачає такий рівень знання проблеми, явища, процесу, коли в основі його систематизації лежать певні теоретичні положення, іншими словами, концепція передбачає наявність у своїй основі наукової теорії. Вона «має бути не тільки філософською основою змодельованої системи управління якістю підготовки майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності, але й практичним інструментом її реалізації» [222, с. 166].

Ми будемо трактувати концепцію як систему теоретичних положень, що зумовлюють мету і завдання, організацію, реалізацію й оновлення змісту та технології підготовки, механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, урахування впливу креативних дій на рівень готовності студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Ключові ідеї концепції формувалися, виходячи з положень: характер змісту професійної діяльності в галузі харчових технологій; місце нестандартної

професійної діяльності в суспільному поділі трудової діяльності; основні функції інженерів-педагогів у галузі професійного навчання, за якими їх можна відрізнити від інших фахівців; необхідний рівень їх готовності до виконання основних функцій у галузі харчових технологій.

Концептуальні положення характеризують практичну значущість проєктованого зразка продуктивної підготовки; теоретичні й методичні засади її реалізації, кінцевий продукт – готовність до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій як результат оптимізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів; обґрунтування задуму перетворення, підходи, принципи як фундаментальні засади вдосконалення підготовки студентів до нестандартної діяльності в обраній професійній галузі.

Провідна концептуальна ідея дослідження – розробка теоретико-методичних засад системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій, які забезпечують перехід від накопичення знань до становлення креативної особистості спеціаліста, здатної до творчого виконання професійних функцій.

Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій витлумачене як завдання їхньої підготовки в умовах закладів вищої педагогічної освіти, що уможливорює в педагогічній практиці реалізацію підготовки студентів, яка стимулює активність, самостійність, відповідальність, ініціативність особистості як основи нестандартної діяльності, слугує імпульсом до творчості, становлення самодостатності й самоствердження майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій. Підготовка в умовах університету ґрунтована на вченні про особистість як суб'єкта активної й творчої діяльності, здатного до власного саморозвитку, спрямованого на досягнення запланованого результату, задоволення потреб у самореалізації в професійній галузі та життєдіяльності.

Теоретико-методичну основу концепції становлять ідеї активізації дій викладача в підвищенні міри впливу підготовки суб'єктів освітнього процесу;

моделювання системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в умовах закладів вищої педагогічної освіти; застосування інноваційних технологій, інноваційного методичного забезпечення, психолого-педагогічного супроводу, педагогічного дизайну та створення оптимальних педагогічних умов для формування готовності їх до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Концепція системи професійної підготовки з метою опанування професійних знань як стратегічної її організації поступово нівелюється. Посилення взаємодії вимог суспільства та вищої школи, зокрема на підготовку, налагодження комунікаційних, функційних, творчих зв'язків зі студентами з метою забезпечення активної діяльності, визначає необхідність створення системи, спрямованої на специфіку діяльності викладача професійно-технічних дисциплін порівняно з діяльністю вчителя-предметника в загальноосвітній школі. Даний вид діяльності має перетворювальний характер (виготовлення деталей, зразків, налаштування, лагодження, регулювання та ремонт техніки, проектування пристосувань тощо).

Підготовка в умовах університетської освіти є відкритою для співпраці й співтворчості між учасниками освітнього процесу, а в майбутньому – між ними й колегами за професійною працею як важливого показника їх готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Ця потреба обґрунтовується тим, що модель системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності будується на ідеях, теоретичних і методичних положеннях, принципах самостійності, креативності, рефлексивності й педагогічної творчості.

Інженерів-педагогів із соціально-професійної позиції можна віднести до проміжної ланки між педагогічною інтелігенцією (вчителями), виробничою інтелігенцією (інженерно-технічними працівниками) й робітничим класом (його висококваліфікованим прошарком). Така позиція підтверджується характером і змістом їхньої професійної діяльності. Інженер-педагог як викладач, здійснюючи

освітній процес, займається вихованням, навчанням, професійним розвитком особистості певного контингенту суспільства. У процесі професійної підготовки він дає технічні знання, виконує багато функцій, аналогічних технологу, конструктору, організатору виробництва. На практичних заняттях у лабораторіях, комп'ютерних класах інженер-педагог у галузі харчових технологій виконує кваліфіковану роботу, аналогічно робітнику.

Звичайно, що саме така складова поєднує в собі риси й сторони різних форм і видів діяльності й має не тільки перспективи розвитку, але й певні труднощі у запровадженні в освітній процес. Про це свідчить підвищений інтерес до інтенсивної розробки методологічних, теоретичних й методичних проблем підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Сьогодні неможливо в повному обсязі й об'єктивно виявити стан досліджуваної проблеми, якщо не взяти до уваги те, що ідеї освітнього процесу проходять через структурний та функціональний аналіз нестандартної професійної діяльності. Власне за такого підходу можна знайти шляхи вирішення різних проблем, що виникають у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до практичної діяльності в галузі харчових технологій.

Підготовка майбутніх інженерів-педагогів в умовах закладу вищої освіти має будуватися на концепції формування їхньої готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Серед змістових аспектів концепції вдосконалення освітнього процесу важливе місце посідає їхня позиція, поведінка й орієнтація на творче розв'язання професійних завдань, використання різноманітних технологій і технічних засобів, набуття досвіду креативних дій.

Важливість цього аспекту в професійній підготовці сучасного фахівця відзначається соціально-професійним визначенням інженера-педагога в галузі харчових технологій як представника соціально-професійної групи суспільства, яка включає сукупність осіб розумової праці, які здійснюють освітній процес професійної підготовки й виховання молодого покоління.

Інженери-педагоги порівняно з педагогами-предметниками відрізняються більшою методичною підготовленістю. «На відміну від школи, де зміст навчального предмета стабільний, а навчальний матеріал є методично розробленим (у вигляді нових розділів підручника, допомоги тощо), у професійних навчальних закладах фахівцеві доводиться виступати в ролі розробника-методиста, оскільки процес оновлення матеріально-технічної сфери є динамічним» [192, с. 4]. Слід зазначити, що педагоги професійного навчання в процесі навчально-виробничої діяльності в ЗП(ПТ)О і закладах передфахової освіти безпосередньо беруть участь у виробничому процесі, виконуючи багато технологічних операцій. Зазвичай, операції різноманітні й часто змінні, що зобов'язує інженера-педагога бути хорошим конструктором, технологом, добре володіти комп'ютерною технікою та методикою викладання дисциплін професійної та практичної підготовки на основі сучасних освітніх і спеціальних технологій, мати високу інформаційну культуру [67], [68], [446].

Підготовку студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій необхідно співвідносити з урахуванням їх можливостей та здібностей, накопиченого педагогічного досвіду як механізму розвитку креативних дій і стійкої установки на досягнення запланованого результату.

Розвиток системи професійної підготовки, що спирається на реальні зміни в характері суспільного запиту до особистості, вносить суттєві корективи в процес професійного навчання майбутніх інженерів-педагогів. Основні вимоги до їх підготовки відображаються в стандарті вищої освіти та освітній програмі на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, де наводиться загальна характеристика спеціальності, перелік компетентностей випускника, очікувані результати підготовки, нормативні вимоги тощо.

Суттєвим чинником професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів є наочність, відповідальний характер, умотивованість, взаємопов'язаність і нерозривність внутрішньої (психічна) і зовнішньої (педагогічна) діяльності.

У дослідженнях багатьох учених (Г. Балл [17], [8], Г. Костюк [241], В. Моляко [274], В. Олійник [287], Л. Тархан [366] та ін.) виявлені необхідні умови для організації підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності, забезпечення переходу трансформації рівнів розвитку (окремих якостей або інтеграційної здатності до педагогічної діяльності) в етапи розвитку, й потім у ступені вирішення конкретної задачі, що вказує на закономірно існуючу етапність у становленні педагогічних здібностей, яка повинна враховуватися в організації освітнього процесу. Теорія інтуїтивного прийняття рішень, реалізації й формалізації свідчить про необхідність набуття та усвідомлення студентом досвіду нестандартних дій, що розвивається протягом певного часу, а також доведення базових способів діяльності до автоматизму.

Головні освітні тенденції в галузі харчових технологій спрямовані на розв'язання таких завдань: реалізації загальнодержавної стратегії розвитку вищої професійної освіти; модернізації її методики та технології; інтеграції освітнього простору України в європейське співтовариство.

Концепція доповнюється положеннями про основну місію викладача в модернізації професійної підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності, результатами аналізу й рекомендаціями щодо забезпечення позитивної динаміки рівня формування готовності їх до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Згідно з концепцією, моделюються педагогічні процеси, оптимально застосовується ресурсне забезпечення, формується готовність до творчої професійної діяльності як важлива характеристика педагогічного професіоналізму.

Соціально-економічні зміни на ринку праці спонукають до розв'язання актуальних проблем професійної підготовки, пов'язаних з формуванням творчої особистості, її діяльності в умовах ринкової економіки. Цю позицію теоретично обґрунтовує Л. Кондрашова [234], [237], стверджуючи, що продуктивність будь-якої діяльності загалом залежить від особистості, яка характеризується

самостійністю, здатністю приймати рішення й відповідати за їх наслідки, творчим підходом до будь-якої праці, вмінням постійно навчатися, комунікабельністю, здібністю до співпраці, професійною відповідальністю. Всі ці якості й характеристики акумулюються у змісті професійного образу сучасного інженера-педагога.

Прагнення України інтегруватися в європейський освітній простір спрямоване на підготовку «нового» фахівця, здатного конкурувати на ринку праці та швидко адаптуватися в мінливих умовах соціально-економічного розвитку держави; на пошук нових підходів до організації освітнього процесу [206].

Формування професійного образу інженера-педагога є однією з відомих структурних ланок розробленої концепції. За умови опори на комплекс індивідуальних здібностей необхідно створювати професійно-особистісні зони активної діяльності, що покликані задовольняти потребу студентів у самовираженні. Самовираження студента – це прояв його творчої активності, професійних інтересів, потреби в удосконаленні власного професійного образу. Професійне зростання студентів можливе лише в атмосфері психологічного комфорту й захищеності від впливу негативних чинників середовища, адекватного оцінювання їхніх навчальних досягнень. Водночас важливі міжособистісні стосунки, стиль поведінки, що стимулює прагнення до професійного зростання. Ефективність міжособистісної комунікації зумовлюється іміджем викладача, який діє на демократичній позиції, володіє організаційними здібностями, креативністю, здатністю зацікавлювати аудиторію.

Одним із актуальних напрямків оновлення професійної підготовки є перехід від накопичення знань до становлення творчої особистості, здатної до продуктивних рішень [117], [174]. Цього можна досягнути шляхом залучення студентів до творчої діяльності, яка впливає на інтелектуальний, творчий розвиток, зростання активності та ініціативи студентів, стимулює самостійне

освоєння ними нових й інтеграцію набутих знань [145, с. 129–133]. У педагогічній науці завжди актуальною проблемою є підвищення ефективності професійної підготовки, що передбачає розробку концептуальних положень структурування її змісту.

Не менш вагомим положенням концепції системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності є застосування різних видів технологій (педагогічних, освітніх, виховних, розвивальних, «технології колективної творчої діяльності», «технології педагогічного впливу й взаємодії» та ін.). Структурними ланками змісту концепції є основні напрями:

- підвищення ефективності підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності в умовах закладу вищої педагогічної освіти;

- оновлення цілей, завдань підготовки майбутніх інженерів-педагогів до творчої професійної діяльності в галузі харчових технологій;

- доповнення змісту підготовки засобом введення в навчальні плани положень, що розкривають теоретичні та методичні основи професійного зростання студентів;

- різноманітність видів і способів нестандартної діяльності, вироблення креативних дій в організації та реалізації професійної підготовки з орієнтацією на продуктивне вирішення професійних проблем;

- застосування різноманітних технологій, які забезпечують формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій;

- забезпечення необхідної сукупності педагогічних умов, що впливають на продуктивність підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Реалізація цих напрямів підготовки майбутніх фахівців до творчої професійної діяльності дає змогу активізувати процес професійного зростання студентів, як важливої професійної характеристики інженера-педагога й стимулювати формування їх готовності до нестандартної діяльності в галузі

харчових технологій шляхом виконання традиційних (постановка чітких цілей та завдань, прийняття планування й організація освітнього процесу, стимулювання креативних дій при вирішенні навчальних завдань, моніторинг ступеня професійного зростання студентів й об'єктивна оцінка їх навчальних досягнень); інноваційних (прогностична, менеджерська, представницька, консультативна); інформаційно-аналітичних і соціально орієнтованих функцій.

Ці функції спрямовані на розвиток у майбутніх інженерів-педагогів практичних умінь і навичок: зосередження на досягнутих результатах діяльності та їх об'єктивної оцінки, спілкування на принципах педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості; пошуку способів максимального залучення студентів до активних дій; рефлексії досягнутих результатів. Зміст дій викладача спрямований на застосування концептуальних положень, принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів підготовки студентів до творчої професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Реалізація цих напрямків вдосконалення підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності дає змогу активізувати дії у формуванні готовності їх до творчого виконання професійних функцій у галузі харчових технологій як важливої професійної характеристики педагогічного професіоналізму.

Ці концептуальні положення позначилися на стратегії вдосконалення підготовки, яка виконує роль інструменту досягнення прогнозованих дидактичних цілей та формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

2.2. Готовність майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій як мета й важливий показник ефективності професійної підготовки

Система підготовки інженерів-педагогів у галузі харчових технологій повинна бути гнучкою й адаптуватися до змінних умов, в іншому випадку якість підготовки випускників не буде задовольняти потреби сучасного інформаційного суспільства. Оскільки інформаційно-комунікаційні й інформаційно-когнітивні технології інтенсивно розвиваються, то завжди будемо відчувати труднощі в підготовці сучасних фахівців спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями).

У зв'язку зі зміною характеру сучасної професійної освіти в системі закладів вищої педагогічної освіти, спрямованістю її на особистість майбутнього інженера-педагога, гуманізацією відносин викладача й студентів, активізацією їх пізнавальної діяльності в освітньому процесі ускладнюються й вимоги до цілепокладання в професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів. Тому постановка нових цілей набуває особливої значущості.

Цілепокладання як важлива ланка професійної підготовки будується відповідно до її методологічної основи, яка спрямована на опанування й відтворення отриманих професійних знань й умінь, розвиток креативних і рефлексивних здібностей, на актуалізацію професійно-педагогічних цінностей і розвиток творчого потенціалу майбутніх інженерів-педагогів. Це положення обґрунтовує в своїх працях Р. Горбатюк, стверджуючи, що професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій вимагає переосмислення цілей та завдань, зумовлює потребу розробки державних стандартів, які б відображали основні вимоги до компетентності майбутніх фахівців і засобів досягнення ними позитивних результатів [144, с. 62–70].

Цілепокладання – це свідомий процес визначення та постановки цілей професійної підготовки, в якому відображається здатність особистості

планувати, організовувати, структурувати зміст пізнавальної діяльності й ефективні способи її досягнення.

Складовою процесу цілепокладання є ціль. Процес підготовки починається з постановки цілі, її формулювання й усвідомлення. Ціль є важливою ланкою освітнього процесу, системоутворюючим елементом професійної підготовки в системі закладу вищої педагогічної освіти та методичного й психолого-педагогічного її супроводження. Ціль підготовки – це ідеальне мисленнєве передбачення кінцевого результату.

Ціль є передумовою та вимогою нашого пізнання, яке розглядає цілісність феноменів не як результат взаємного визначення їх частин, а як первинну єдність, що породжує частини з цілого (І. Кант). Кожна людська діяльність, яка є вільною та свідомою, передбачає ціль. Сама по собі ціль необхідна для людини більше, ніж її досягнення. У наукових джерелах по-різному тлумачать поняття «ціль». Ряд учених визнають її як елемент цілісної системи навчання та цілісного педагогічного процесу. Інші виділяють «індивідуальні цілі», які формуються відповідно до індивідуальних особливостей майбутнього фахівця (Н. Гузій [153]). Різні точки зору вчених дозволяють стверджувати, що ціль – багатоаспектне явище, яке відображає протиріччя та причинні відношення у світі, зв'язок суб'єктивного й об'єктивного, є одним з основних елементів усвідомленої діяльності фахівця. У наукових працях ціль визначається як:

а) зосередженість учасників освітнього процесу професійної діяльності на досягненні запланованого результату;

б) створення умов для професійного розвитку особистості шляхом відбору компонентів діяльності, їх поєднання для досягнення кінцевого результату;

в) передбачення викладачем і студентами результатів взаємодії в освітньому процесі.

На основі цього можна трактувати ціль як мисленнєве передбачення учасниками освітнього процесу запланованого й реально досягнутого результату професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, спрямованого на

професійне зростання студентів й досягнення високого рівня їх готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Грамотно сформульовані й поставлені цілі та їх раціональна реалізація в освітньому процесі сприяють професійному становленню кожного студента, впливають на збагачення мотиваційно-ціннісної сфери й здібностей, засвоєння знань і вироблення практичних умінь і навичок, які слугують основою для продуктивного вирішення навчальних проблем, активізації пізнавальної діяльності, що забезпечує продуктивність професійної підготовки та формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Продуктивний результат цілепокладання зумовлюється відповідністю цілей вимогам до їх формулювання й постановки. Цілі мають:

- а) бути конкретними, повними та несуперечливими;
- б) відображати предметну визначеність, бути адресованими конкретним виконавцем; в) бути адекватними, відповідати зовнішнім умовам професійної підготовки й індивідуальному потенціалу учасників освітнього процесу;
- г) бути реальними й не виходити за межі можливостей студентів;
- д) бути діагностичними, обґрунтованими й коригованими та здійснюватися на основі постійного вивчення потреб і можливостей кожного студента;
- е) бути спрямованими на результат і забезпечувати спадкоємність підготовки з урахуванням попередніх результатів і досягнень.

Ціль є свідомо поставленими орієнтирами дій, у результаті чого вона із внутрішньої переходить у фактичну поведінку студента, у ході якої формується кінцевий результат його діяльності. При цьому на процес і результат цілепокладання впливають особистісний потенціал студента, система його цінностей, здатність до креативних дій, рефлексії й самовдосконалення.

Ефективність професійної підготовки зумовлюється тим, як цілі спрямовані на професійне зростання кожного студента, розуміння ним стратегії

власного індивідуального розвитку й досягнення прогнозованого результату – готовності до самостійної нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Проблема подальшого підвищення якості професійної освіти, підготовки майбутніх педагогів до самостійної творчої діяльності зумовлює необхідність постійного професійного саморозвитку та самовдосконалення особистісного потенціалу. Сучасна професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів орієнтується не тільки на збагачення предметних знань, вдосконалення їх умінь і навичок практичної діяльності, але й на розвиток творчого потенціалу їх особистості, готовність до творчої діяльності в галузі харчових технологій, розвиток у них здібності нестандартно мислити й діяти.

Вирішення поставленої проблеми неможливе без детального аналізу теоретичних напрацювань у науковій літературі, конкретизації змістовних характеристик готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що до визначення сутності понять «готовність до професійної діяльності», «готовність до педагогічної діяльності», «готовність у галузі технологій» існує багато підходів.

Готовність до професійної діяльності досліджується в двох планах: функціональному – як психологічна функція, яка забезпечує якість діяльності, й особистісному, яка забезпечує вдосконалення особистісного потенціалу.

Представники функціонального підходу (А. Прангішвілі, Д. Узнадзе та ін.), розглядаючи готовність як психологічний стан, тлумачать її сутність з теорії установки як складне утворення особистості, здатної до прояву активності, що виникає на основі взаємодії потреб і середовища та впливає на людину в певний момент часу (Д. Узнадзе), як форму реагування, яка утворюється через вплив внутрішніх і зовнішніх умов й отриманої інформації (А. Прангішвілі). На їх думку, це особливий стан особистості, що забезпечує активну поведінку суб'єкта, часто розкривається через відносини особистості в педагогічній діяльності, що надалі реалізується в конкретних діях. Більшість дослідників

розглядає готовність як установку особистості на здійснення діяльності на досягнення поставленої мети (Г. Оллпорт, У. Томас). Вони визначають готовність як установку, стан, який складається на основі досвіду й має спрямовуючий динамічний вплив усіх об'єктів і ситуацій на реакцію особистостей, з якими вона взаємодіє.

Деякі автори (Є. Лодатко [254], [255], О. Коберник [211], М. Шерман [409]) особливу увагу приділяють дослідженню готовності професійної діяльності. Вважають, що здійснення професійної діяльності не може бути успішним без готовності особистості до конкретної сфери діяльності. Готовність вони розглядають як інтегральну якість особистості, яка характеризується в першу чергу знаннями, вміннями, навичками.

Цікава позиція Л. Кондрашової, яка вводить поняття «морально-психологічної готовності до вчительської праці». На її думку, дане поняття – це складне особистісне утворення, зміст якого «поєднує в собі ідейно-моральні, професійні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінки результатів цієї праці, потребу в професійному самовихованні, що забезпечує високі результати педагогічної роботи» [225, с. 9]. Сутність готовності до педагогічної діяльності тлумачиться нею як комплексна характеристика особистості педагога-професіонала.

Цікавим є дослідження І. Волощук, присвячене проблемі формування готовності молодого вчителя до інноваційної діяльності. Авторка обґрунтовує зумовленість результативності інноваційної педагогічної діяльності рівнем готовності вчителя до неї, стверджуючи, що це складне особисте утворення, яке містить у собі знання з педагогічної інноватики, вміння створювати та впроваджувати новий педагогічний досвід, творчі, креативні здібності, які обумовлюють інноваційно-професійну позицію вчителя [122].

Проблема готовності до педагогічної праці в особистісному плані досліджується Л. Кадченко [196], О. Морозом [276]; ціннісно-смысловий аспект готовності – Ю. Пелехом [308]. Вагомий інтерес мають роботи, в яких розглядаються аспекти готовності до різних сторін професійно-педагогічної діяльності: готовність до педагогічної взаємодії з учнями (М. Вієвська [48]), готовність до організаційної діяльності вчителя (Л. Савченко [343]), готовність до діалогічного навчання учнів (В. Морозов [277]), готовність до евристичного навчання (Б. Чаговець [396]), готовність до інноваційної діяльності (І. Дичківська [168], І. Волощук [122], В. Урусський [379]), готовність до творчої діяльності (С. Сисоєва [353]) та ін. Проблеми формування готовності фахівців до готельно-ресторанної справи досліджують В. Бурак [38, [39], А. Віндюк [47], К. Піцул [313], Л. Потапкіна [315] та ін.

Зокрема, В. Бурак у контексті підготовки фахівців до готельно-ресторанної справи стверджує, що готовність – це «результат навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти різних форм власності, володіння замовниками освітніх послуг професійно орієнтованими знаннями, вміннями, навичками й компетентностями, які встановлюють його відповідність вимогам до діяльності з надання різноманітних послуг клієнтам готельно-ресторанних підприємств; ґрунтується на усвідомлених здібностях до обраної професії, рефлексії, передбачає здатність до наукового дослідження та інноваційної діяльності, неперервний саморозвиток і самоосвіту впродовж життя» [38, с. 128].

Готовність до різних видів діяльності характеризується психічним станом особистості, що проявляється перед початком діяльності, на етапі прийняття рішення щодо виконання запланованих завдань. Готовність мобілізує майбутнього педагога на залучення до процесу успішної навчальної діяльності.

У нашому дослідженні ми будемо розглядати готовність інженера-педагога в галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності як важливу характеристику його професіоналізму й основу його креативних і рефлексивних дій у сфері педагогічної діяльності. Суть цього складного

особистісного утворення будемо визначати, виходячи із врахування специфіки професійної діяльності в галузі харчових технологій, особливостей професійної підготовки в умовах закладів вищої педагогічної освіти та якостей особистісного потенціалу студентів, які обумовлюють результативність і продуктивність праці в галузі харчових технологій.

Професійна підготовка – це спосіб передачі й засвоєння соціально-професійного досвіду. Її варто розглядати, насамперед, як єдину, цілісну форму людської діяльності. Опіраючись на загальну теорію діяльності, можна сказати, що діяльність – основа професійної підготовки. У психолого-педагогічній літературі (С. Максименко [262], [263], В. Семиченко [352] та інші) діяльність розглядається як свідома активність, що виявляється через систему дій, спрямованих на досягнення цілей. Структура діяльності об'єднує мету, засоби, результат і сам процес, а також дії й операції як складові частини, які співвідносяться з потребами, мотивами й цілями [262, с. 401].

Професійна діяльність у структурі підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій передбачає становлення, організацію виробничо-технологічного циклу випуску готової продукції, продуктивність якої зумовлена широтою загальної ерудиції її виконавців зі знанням як конкретної харчової галузі, так і в цілому принципі діяльності сектора харчової промисловості, їхніх умінь прогнозувати стратегічні шляхи її вдосконалення, раціонального оперування студентами основними функціями цього процесу.

Підготовка до нестандартної професійної діяльності має бути спрямована на оволодіння майбутніми інженерами-педагогами в галузі харчових технологій основними професійними функціями, якість застосування яких зумовлює її продуктивність. До цих функцій відносяться:

– аналітико-прогностична, що включає в себе такий вид діяльності, як пошук, обробка та розбір інформації про середовище, цільовий ринок виробництва, конкретні ситуації стану виробництва харчових продуктів, конкуренцію тощо, виявлення та аналіз проблемної ситуації, завдання їх

групування, прогнозування тенденцій на ринку продуктів, використання PR-акцій для прогнозування результатів, аналіз поставлених цілей у зв'язку з майбутнім зростанням конкурентоспроможного підприємства;

– організаційно-управлінська, включає в себе забезпечення цілей організації, визначення стану попиту на ринку, вироблення заходів у відповідь, антикризових програм, складання виробничих програм та їх виробниче забезпечення, організацію PR-акцій;

– комунікативно-креативна, включає в себе такі види діяльності, як розробка іміджу підприємства, маркетинг, інтерактивна комунікація, позиціонування на ринку праці, розробка новітньої інформації завдяки проектуванню об'єднаних PR-акцій; сприяє досягненню взаєморозуміння, гармонії; забезпечує управління інформацією;

– консультаційно-методична, включає в себе такі види діяльності, як створення іміджу підприємства, комунікативний аудит, мотивація для поведінки персоналу та трансформація негативних сторін образу керівника підприємства.

Усі ці функції є важливими в забезпеченні продуктивності професійної діяльності в галузі харчових технологій, що актуалізує необхідність оволодіння ними майбутніми інженерами-педагогами в ході професійної підготовки в системі університетської освіти. Раціональне використання їх у практичній діяльності слугує важливим показником готовності студентів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Результатом професійної підготовки до практичної діяльності в обраній сфері праці є сформованість цього складного особистісного утворення як важливої характеристики педагогічного професіоналізму.

Готовність до професійної нестандартної діяльності в галузі харчових технологій ми будемо розглядати як складне особистісне утворення, яке об'єднує у своєму змісті установку на використання різноманітних технологій у професійній діяльності, раціональні прийоми й способи нестандартної діяльності, креативні та рефлексивні здібності та професійно-педагогічні

цінності, що забезпечують ефективність професійної діяльності в нестандартних формах її здійснення.

Формування готовності інженерів-педагогів до нестандартної діяльності – далеко не стихійний, не спонтанний процес. Це систематична, цілеспрямована діяльність, успіх якої неможливий без прояву професійно-творчих рис особистості, які є показниками готовності студентів до самостійної діяльності в обраній професійній сфері. Найважливішою гарантією формування готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій є чітко сформульовані цілі професійної підготовки, її зміст, методика, технології, форми, методи, засоби, методичне й технічне забезпечення, психолого-педагогічний супровід і педагогічний дизайн та педагогічні умови її реалізації. Важливо знати, які психічні процеси та риси особистості повинні стати предметом вивчення, з тим щоб одержати інформацію про характер внутрішнього стану студента, ступінь його готовності до обраної галузі діяльності, можливості професійної підготовки в удосконаленні цього складного особистісного утворення, що є важливою характеристикою педагогічного професіоналізму.

Ступінь готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій передбачає необхідність конкретизації змісту, структурних компонентів, виявлення механізму подальшого вдосконалення цього складного особистісного утворення, критеріїв і показників, ступінь прояву яких свідчить про рівень сформованості цього складного особистісного утворення.

Вивчення й формування готовності до нестандартної діяльності як складного особистісного утворення передбачає наявність таких відносин, установок, рис і якостей особистості, які дозволили б інженеру-педагогу будувати освітній процес за законами творчості:

– розглядати його в динаміці, що дозволяє через поєднання отриманих даних знаходити шляхи й умови готовності інженера-педагога до нестандартної професійної діяльності;

– розвивати потреби студентів у професійному вдосконаленні засобами творчої роботи, так як ступінь готовності до нестандартної діяльності визначається тим, як професійні знання, освітні та спеціальні технології вдосконалюють професійні якості, творчі здібності в процесі їх професійної підготовки в умовах закладу вищої педагогічної освіти.

Складність цього процесу зумовлює необхідність залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, спрямованості на креативні та рефлексивні дії, розуміння й оволодіння функціями професійної діяльності в галузі харчових технологій, необхідних для творчого їх виконання в самостійній професійній практиці, розвитку установки на творчість, нестандартність, активність, самостійність і креативність дій у професійній сфері [452].

Беручи до уваги існуючу в педагогічній практиці залежність якості підготовки від рівня готовності майбутнього інженера-педагога до нестандартної професійної діяльності, ми намагалися теоретично обґрунтувати зміст, структурні компоненти та показники їх готовності до нестандартних дій в обраній професійній сфері. Ефективність підготовки майбутніх інженерів-педагогів залежить від того, як методично й технологічно враховується зміст і структура їх готовності до нестандартної професійної діяльності в освітньому процесі. Складність професійної підготовки зумовлює багатоаспектність змісту готовності та її структури.

Аналіз наукової літератури свідчить про різні підходи до характеристик структури готовності до професійно-педагогічної діяльності. За Ю. Пелехом, до структури готовності до педагогічної діяльності входять такі компоненти: ціннісно-смысловий (що регламентує динаміку сформованості відповідної сфери особистості та пов'язаний зі свідомісними новоутвореннями); когнітивний (як визначальний чинник ціннісно-значущої системи засвоєння, закріплення та

застосування знань, умінь, навичок та звичок у структурі «аксіополя» навчально-виховного середовища закладу вищої освіти); емоційно-вольовий (що сприяє виробленню індивідуальних якостей особистості, що у процесі «конфлікту цінностей» породжують домінування впливу на мотивацію досягнення успіху (об'єднуючись із суспільними цінностями, детермінують навчання, самореалізацію та ін.) над постмодерністськими цінностями комфорту (відпочинок, дозвілля та ін.); мотиваційний (пов'язаний із бажанням, прагненням до виконання професійно-рольової діяльності на основі ціннісно-мотиваційних факторів); індивідуально-психологічний (особливості психічного розвитку та вищої нервової системи) [308, с. 201–202].

Більш повно структура готовності до педагогічної діяльності розкрита в дослідженнях Л. Кондрашової. Серед компонентів готовності вона виділяє: мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний та оцінний [225, с. 57].

Погоджуючись із попередніми дослідженнями, І. Волощук виділяє в структурі готовності до інноваційної діяльності компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовно-процесуальний, інтелектуально-креативний та діяльнісно-рефлексивний [122, с. 23].

Ми виходили з того, що зміст готовності як синтез внутрішніх складових позитивно впливає на реалізацію різних видів діяльності й об'єднує в собі:

– установку на реалізацію різних видів діяльності, потреби в збагаченні професійних цінностей, пізнавальних інтересів, бажання активно й нестандартно діяти в досягненні запланованих результатів;

– цілісний особистісний потенціал (внутрішня потреба в удосконаленні своїх можливостей та здібностей, особистісні й професійно-педагогічні цінності, емоційно-вольовий механізм, загальні розумові та професійні здібності);

– систему професійних знань, умінь і навичок, які набуті студентами в процесі професійної підготовки (повнота і глибина понять, взаємозв'язок між ними, вміння співвідносити знання з практичними креативними та

рефлексивними діями, усвідомлення щодо знань і необхідності їх використання як інструменту практичних дій);

– уміння й навички раціональної роботи з різними джерелами інформації, здатність структурувати й застосовувати її для розв’язання практичних завдань, роботи з різними засобами (навчальна література, інформаційно-пошукові засоби, телебачення, радіо, інтернет та ін.);

– систему вмінь і навичок розв’язувати професійні проблеми, а потім і завдання професійної діяльності, планувати й спрямовувати власні дії на досягнення позитивного результату, здійснювати контроль, самоконтроль, самооцінювання навчальних досягнень.

Названі складники змісту готовності до професійної діяльності стимулюють зусилля студентів і хід професійної підготовки на досягнення прогнозованих цілей власного професійного зростання, що закріплює в них готовність до нестандартної діяльності як стійкої риси особистості майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій.

Зміст готовності до нестандартної діяльності як багатогранне явище об’єднує в своїй структурі взаємопов’язані й взаємообумовлені компоненти:

– мотиваційно-ціннісний – мотиви, стійкий інтерес, бажання й установка на нестандартну інженерно-педагогічну діяльність;

– змістово-процесуальний – науковість, самостійність, активність дій;

– креативно-технологічний – креативний стиль діяльності, вміння користуватися технічними засобами;

– рефлексивно-оцінний – рефлексія й оцінювання досягнутих результатів, їх відповідність запланованим цілям.

Серед структурних компонентів готовності як складного особистісного утворення важлива роль відводиться потребнісно-ціннісному компоненту. Теоретичний аналіз робіт Н. Воронової [123], В. Семиченко [352], Л. Султанової [361], Н. Тарарак [365] та ін. свідчить про те, що автори важливу роль у підготовці майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності відводять

розвитку потребнісно-мотиваційної сфери особистості. Формування професійної готовності у студентів, на думку О. Керекеші [203], О. Кокун [218], О. Мешко [272], Ю. Пелеха [308], О. Пінської [312] та ін., передбачає зміцнення позитивного ставлення до майбутньої професії, інтересів, схильностей та здатності до неї. Дослідники вважають, що необхідно розвивати прагнення до вдосконалення своєї кваліфікації впродовж усієї виробничої діяльності, задоволення матеріальних і духовних потреб, ідеалів, поглядів, переконань, формувати престиж професії. На думку Ю. Пелеха, «всі суспільні явища є результатом дій індивідів, реалізованих цілей, бажань, думок, ціннісних мотивацій, вільного вибору. Індивіди діють не відокремлено один від одного, тому суспільство є не просто сукупністю індивідів, а відкритою системою їх спілкування, взаємозв'язку і взаємодії, обміну та сповідування певних цінностей» [308, с. 55].

Толерантні відносини, бажання студентів взаємодіяти на принципах професійних цінностей дозволяє майбутнім інженерам-педагогам у галузі харчових технологій зрозуміти їх роль у власному професійному становленні, знайти способи творчого вирішення неузгодженостей в освітньому процесі й практичній діяльності.

Тому більшість дослідників виділяють мотиваційно-ціннісний компонент готовності до педагогічної діяльності. Досліджуючи готовність педагогів до інноваційної діяльності І. Волощук стверджує, що виникнення протиріч, зіткнень освітніх цінностей та професійного досвіду створюють потреби не в готових знаннях і чужій думці, а в бажанні долати виникаючі протиріччя й труднощі у професійній діяльності, інтерес до моральної сторони перетворень життєвого досвіду, прагнення до вільного вибору професійного розвитку й інноваційного підходу до вирішення професійних задач. На її думку, потребнісно-ціннісний компонент готовності до інноваційної діяльності об'єднує у своєму змісті мотиви й ціннісні прагнення особистості: відповідальне ставлення до діяльності, потребу в саморозвитку, самостійному прийнятті

рішення, вільному виборі, проектуванні інноваційних прагнень, бажань, інтересів та орієнтацій молодого вчителя [122, с. 25]. Неможливо не погодитися з авторкою про те, що інтереси, потреби, установки проявляються як у внутрішньому, так і в зовнішньому просторі особистості й слугують важливою ланкою готовності до нестандартної діяльності. Звідси виникає необхідність обґрунтування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Мотиваційно-ціннісний компонент об'єднує в своєму змісті мотиви, переконання, прагнення, установки на нестандартну професійну діяльність в обраній галузевій сфері. Він спрямований на формування мотивації до побудови плідної взаємодії з учасниками освітнього процесу, усвідомлення значущості ефективної взаємодії в професійній діяльності, цілеспрямованості на набуття досвіду творчого спілкування й педагогічної взаємодії у вирішенні професійних проблем. Важливою характеристикою цього компонента готовності є позитивне ставлення до діалогічної діяльності як форми професійної комунікації. Професійна й ділова взаємодія суб'єктів є основним механізмом співпраці в професійній сфері діяльності.

Підготовка за спеціальністю 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) унікальна перш за все тим, що в ній однаково вимагаються здібності людини, принаймні, до двох видів діяльності: «людина – людина» та «людина – техніка» й, опосередковано, до третього – «людина – суспільство». Успіхи у професії значною мірою будуть визначатися не лише рівнем відповідних знань, а й особистісним потенціалом майбутнього інженера-педагога, його ціннісними характеристиками, серед яких важливою є гуманізм як світоглядна й моральна основа його особистості.

Гуманізм, як важлива професійно-педагогічна цінність особистості є теоретичним підґрунтям індивідуальності, її духовності, вихованості й

освіченості. В сучасній освітній ситуації необхідно вирішувати всі проблеми з гуманістичних позицій при максимальній активності, самостійності й спільно. Гуманізація сучасного освітнього середовища вимагає зміни підходів до формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності студентів до професійної діяльності об'єднує такі професійно-педагогічні цінності: ставлення до людини як найвищої цінності буття; професійні цінності педагогічної діяльності; суб'єкт-суб'єктні відносини; гуманістичний спосіб дій; прояв гуманістичного стилю взаємин викладача й студентів як важливих характеристик цього компонента готовності.

Професійно-духовні цінності є базою педагогічної свідомості інженерів-педагогів, її розумових, емоційних та вольових актів, у яких нічого не залишається стійким. У ціннісно-духовному світі людини відбувається постійна перекомбінація елементів психіки, виникають нові й нові психічні стани. У навчанні професії типу «людина – людина», як стверджують Г. Балл [18, с. 55–58] і В. Семиченко [352], передбачається нерозривний зв'язок особистісного та професійного розвитку. При цьому, на їх думку, у процесі професійної підготовки необхідно надавати перевагу особистісному началу над вузько професійним.

Не можна не погодитись із твердженням М. Кондрашова, що в змісті цього компонента готовності до професійної діяльності важливу роль відіграють потреби: в новизні; в набутті професійного досвіду; у професійному зростанні; стати компетентною та успішною людиною; приносити благо суспільству, самому собі та іншим людям. Усвідомлення цих потреб як внутрішніх стимулів освітньої діяльності закріплюють мотиви успішної професійної праці [222, с. 165]. Більшість науковців у структурі потреб виділяють: інформативні запити, потреби в оцінюванні й аналізі навчальних проблем, пізнавальні потреби, установку на зайняття різними видами практичної діяльності, що позитивно

впливає на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Науковці А. Прангішвілі [321], В. Урський [379], [380] стверджують, що якість підготовки майбутніх педагогів пов'язана зі зміною установок особистості, усунення розриву між зовнішньою й внутрішньою поведінкою. Ці установки контролюють їхні дії й вчинки. Установки характеризують ставлення особистості до професійної підготовки, до різних видів діяльності, професійної спрямованості, що мають особистісний смисл. Установка народжується становленням мотиву до мети. Провідною ланкою професійної діяльності є мотив, який стимулює та активізує діяльність студентів і сприяє формулюванню й постановці мети. Мотиви й потреби ґрунтуються на інтересах, ціннісних орієнтаціях й обов'язках у виконанні професійних функцій.

Тому мотиви, інтереси, установки, потреби, бажання майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки як професійно-ціннісна основа їх професійних дій мають постійно збагачуватися, вдосконалюватися.

Завдання професійної підготовки полягає в тому, щоб сформувати в інженера-педагога цілісне уявлення про освіту як специфічну галузь наукового знання, закріпити оволодіння основними закономірностями розвитку природи, суспільства та мислення, поповнити знання про людину як особистість й індивідуальність, розширити способи освоєння нестандартної, інноваційної діяльності, розкрити сучасні методи роботи з різними джерелами інформації й інноваційними технологіями, сформувати навички у прийнятті кваліфікованих рішень у процесі професійної діяльності. Вирішення цих завдань зумовлює необхідність включення змістово-процесуального компонента до структури готовності, який забезпечує системне бачення основних напрямків педагогічної діяльності, швидко стирає грані між окремими науками, що дає можливість базуватися не тільки на наукових знаннях, а й на їх використанні для вирішення практичних професійних проблем.

Змістово-процесуальний компонент містить знання, які розкривають теоретичні основи нестандартної діяльності інженера-педагога, професійні компетенції й уміння, яким повинен володіти кожний педагог з тим, щоб активно включатися в творчий процес розв'язання професійних проблем. Даний компонент дозволяє знаходити нестандартне вирішення професійних проблем.

Змістово-процесуальний компонент передбачає наявність компетентності в адекватному виборі методів, засобів освітнього процесу, виконання завдань і перевірки очікуваних результатів, що враховують специфічні особливості компетентнісного багажу майбутнього інженера-педагога. Професійна діяльність інженера-педагога в галузі харчових технологій пов'язана зі складною сукупністю властивостей та взаємин, якими він оперує у практичній діяльності як «людина – людина» й «людина – техніка». У такому випадку об'єкт діяльності інженера-педагога в галузі харчових технологій двоякий. З одного боку – предмети й засоби продуктивної праці, з іншого – студент, який оволодіває відповідною професією. Освітній продукт характеризується системністю професійних знань, їх комплексністю, що вимагає здатність синтезувати навчальну інформацію, використовувати її для вирішення педагогічних завдань, аналізу навчальних ситуацій, що викликають необхідність усвідомлення суті явищ, які вивчаються, вибору способів взаємодії викладача й студентів в освітньому процесі.

У структурі змістово-процесуального компонента важлива роль відводиться професійним знанням як основі вмінь, способів, дій, які є ланками педагогічної техніки й передбачають дві групи вмінь: здатність управляти собою та взаємодіяти в процесі вирішення професійно-педагогічних завдань.

Знання виступають не тільки навчальною інформацією, яку необхідно запам'ятати та використовувати в особистісній практиці, але й механізмом перетворення їх у цінності, особистісний смисл. На думку І. Волощук, оволодіваючи знаннями, молодий педагог повинен усвідомити їх роль в інноваційній діяльності, зрозуміти самого себе як інноватора педагогічних ідей,

реалізувати свої можливості й здібності у створенні педагогічної інновації. Поряд зі знаннями, важливо усвідомити процес оволодіння ними, механізм перетворення знань в інструмент практичних дій. Важливо виділити головні, стрижневі проблеми, бачити їх протиріччя, самостійно оцінювати глибину протиріч і намітити шляхи їх подолання у навчальній практиці [122, с. 30]. У структурі змістово-процесуального компонента, на жаль, недостатня роль відводиться теоретичним основам менеджменту, на що вказує М. Кондрашов. Він виділяє в структурі цього компонента готовності знання, які характеризують знання з фундаментальних проблем взаємодії з готовністю до діяльності й успішністю дій, педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості як основи управління формуванням цього складного особистісного утворення; знання педагогічного інноваційного менеджменту. На його думку, змістово-процесуальний компонент готовності становить собою «гнучкість мисленнєвих процедур, здатність до теоретичної, проєктної, практичної діяльності як уміння структурувати ідею, проблему, розв'язання якої здійснюється на основі аналізу, синтезу, узагальнення в ході професійної підготовки з усвідомленням складності пізнавального процесу, його закономірностей, суперечностей, ускладнення, без подолання яких неможливо досягнути професійного успіху» [224, с. 169].

Змістовно-процесуальний компонент готовності передбачає проєктування інженером-педагогом нового знання й авторських програм на основі інноваційних технологій, досвіду креативних дій.

В умовах застосування інноваційних технологій навчання зростає потреба в комп'ютерних знаннях і вміннях, що вимагає перегляду змісту цього компонента готовності інженерів-педагогів у галузі харчових технологій шляхом реалізації специфічних прийомів перетворення знання в інструмент практичних дій [140, с. 71–76].

Змістово-процесуальний компонент зумовлює єдність і взаємообумовленість таких властивостей, як знання, педагогічні здібності та педагогічна техніка. Практичні вміння й навички зумовлюють продуктивність

виконання психолого-педагогічних та інженерних функцій, що ґрунтуються на основі єдності загального, особливого та індивідуального, зумовлюють розкриття цілісності професійної підготовки та механізмів.

Змістово-процесуальний компонент готовності передбачає здатність студента визначати логіку побудови (вишиковування навчального матеріалу відповідно до особливостей та структури педагогічної діяльності в галузі харчових технологій, супроводжувати динамічні перетворення в змістовому та операційно-процесуальному аспектах фахової підготовки, утворювати оволодівати комплексом компетенцій, які включають професійний потенціал, його здібності творчої діяльності [143, с. 347–354].

Педагогічна діяльність, на думку Л. Кондрашової, здійснюється на двох різних, але тісно взаємозалежних між собою рівнях: теоретичному і власне практичному. У ході цієї діяльності реалізуються особистісні риси індивіда, установка, судження й переконання, система зв'язків, мотивація, емоційно-вольові якості, професійна компетентність, навички і вміння, а також практичне впровадження [225, с. 39–44]. Тому процесуальний аспект цього компонента готовності є неперервним процесом вирішення педагогічних задач. Серед яких важливе значення мають: аналіз існуючих даних; співставлення з проєктованим результатом; постановка головної задачі, визначення перспективи перед студентами; визначення суб'єктної позиції у вирішенні даної задачі; включення в діяльність всіх учасників освітнього процесу; визначення змісту, методів, форм реалізації; оцінка отриманих результатів, співставлення їх із запланованими [296, с. 240–241]. Важливим є набір умінь використання інноваційних технологій у розробці й освоєнні інструментарію щодо оволодіння технологічними прийомами й технічними засобами, основу якого складає педагогічна технологія, яка являє собою наукове проєктування та виконання креативних дій, які зумовлюють операційний рівень процесу набуття знань; розподіл навчальних завдань; опис результативних характеристик; аналіз засобів навчальної роботи. На думку І. Елліота [433, с. 27], педагог як теоретик додає до власної теорії

навчання наукові положення, ідеї, власні погляди на процес навчання, його планування й організацію; як практик він організовує освітній процес за допомогою педагогічних технологій та закріплення педагогічних умінь.

Тому змістово-процесуальний компонент готовності об'єднує в собі не тільки інформаційний, а й концептуально-аналітичний, емоційно-почуттєвий аспекти. Це зумовлює єдність і взаємозв'язок когнітивних і поведінкових реакцій як основи нестандартної діяльності на шляху досягнення цілей продуктивності професійної підготовки студентів.

Основним завданням підготовки інженерів-педагогів у галузі харчових технологій є формування професійного мислення, здатності трансформування технічної інформації в педагогічну систему. Змістово-процесуальний компонент готовності систематизує прогностувальні, аналітичні, проєктувальні вміння, які пов'язані зі здатністю добирати й структурувати науково-технічну інформацію у зміст навчального матеріалу, ставити цілі та обирати оптимальні рішення за наявними критеріями [143, с. 347–354]. Оволодіння інформацією щодо психоемоційного й комунікативно-поведінкового прояву співрозмовників дозволить майбутнім інженерам-педагогам у галузі харчових технологій психологічно підготуватися до можливих непорозумінь. Значима роль цього компонента і в тому, що він має лінгвістичний аспект у своїй структурі. Знання вербальних і невербальних кодів мови, високий рівень володіння мовою дозволяє доречно й коректно реагувати на невербальні ситуації під час професійної підготовки, вивчати необхідну стратегію мовленнєвої поведінки, безпомилково обирати належні засоби діалогу відповідно до комунікативної ситуації.

Гармонізація змістовної й процесуальної сторін цього компонента готовності обумовлює розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера-педагога. Тому важливу функцію в структурі готовності до нестандартної професійної діяльності виконує креативно-технологічний компонент.

Майбутній інженер-педагог у процесі професійної підготовки зобов'язаний оволодіти сукупністю універсальних якостей: «бути організатором, установлювати контакт з іншими учасниками діяльності, бути аналітиком, володіти логікою пізнавального процесу, культурою мовлення, уміти гармонізувати інтелект й емоції, бути компетентним не тільки з навчальних предметів, а й в інших сферах наукового знання. Усі ці якості є основою не тільки його професійного успіху, але й продуктивності й конкуренто-спроможності його праці» [224, с. 174].

Креативно-технологічний компонент спрямований на вдосконалення творчого потенціалу майбутнього-інженера-педагога. Він передбачає: здатність до креативного педагогічного мислення, пошуково-дослідницької активності; досягнення оригінальних нестандартних рішень; володіння технологіями розумових дій (способами ефективного пізнавального пошуку); активізацію навчального процесу шляхом надання йому дослідницького характеру; ініціативність в організації власної пізнавальної активності. Стратегічним орієнтиром його є технологізація розвитку інноваційного, креативного мислення майбутніх інженерів-педагогів, стимулювання активності у вирішенні професійних задач, розвиток їх можливостей до інновацій; орієнтація на нестандартну діяльність з урахуванням пізнавальних потреб, рівня їх професіоналізму й творчих здібностей.

Важливим показником креативно-технологічного компонента готовності є креативність. Креативність (від лат. *creativ* – творення) – загальна здатність особистості до творчості, яка може виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, різних видах діяльності [356, с. 94]. Креативність як важлива характеристика педагогічного професіоналізму обґрунтовується у працях Н. Архипкіної [11], О. Даценко [159], А. Вороніна [330], Н. Токаревої [330], С. Сисоєвої [353] та ін.

Креативні дії студентів залежать від стилю спілкування й діяльності викладача в освітньому процесі. Стиль впливає на характер професійної

підготовки, активність позиції її учасників, ураховує комунікативні здібності, творчу індивідуальність, особливості кожного студента. Багато вчених (І. Гавриш [125], О. Коберник [209], С. Устименко [329] та ін.) при формуванні готовності до нестандартної професійної діяльності акцентують увагу на виробленні стилю поведінки й спілкування. У науковій літературі виділяють такі стилі: а) на основі спільної діяльності, яка характеризується позитивним ставленням до обраної професійної сфери; б) на основі дружніх стосунків, що ґрунтуються на позитивному сприйнятті студентами викладача, його повазі до кожного студента; в) на дистанції, що може призвести до зниження творчого стилю спільної роботи; г) на спілкуванні-залякуванні; е) на спілкуванні-заграванні. При цьому особлива значущість надається стилю креативної поведінки [329].

Виходимо з того, що креативно-технологічний компонент готовності – це комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності й здатності використовувати технічні засоби у креативному вирішенні професійних проблем. Основа його змісту складається з інтеграційних, аналітичних, дослідницьких, творчих здібностей, здатності до синтезу й здійснення нововведень техніко-економічного й соціального характеру, поповнення своїх знань й освоєння нових технологічних умінь протягом усього трудового життя, швидкої адаптації до прискорених технологічних змін на світовому ринку.

Рефлексивно-оцінний компонент поєднує в собі вміння проводити рефлексію власних дій, здатність об'єктивно й самостійно оцінювати свої можливості як фахівця-професіонала, виявляти свої слабкі та сильні якості (особливості саморегуляції, самооцінки, емоційні прояви, комунікативні, дидактичні здібності тощо), значущі для обраної професії, й власні досягнення в професійній діяльності з конкретними умовами й відносно запланованих цілей. Рефлексія (від лат. *reflectio* – повернення назад) – внутрішня діяльність

особистості, що орієнтована на самопізнання, осмислення власних дій і станів [160], [285].

Рефлексія є механізмом розвитку готовності до нестандартної професійної діяльності й професійно-педагогічної свідомості й забезпечує цілісне перетворення своєї свідомості через вихід за межі власної особистості й на засадах самореалізації та саморозвитку в сфері професійної діяльності. Рефлексія як внутрішня діяльність особистості спрямована на самопізнання, осмислення власних дій (С. Максименко [263], Л. Нічуговська [285]). Рефлексія є механізмом саморегуляції дій та поведінки особистості, вона реалізує свідомий вплив на результативність професійної діяльності. Виходячи з результатів рефлексії, майбутні педагоги навчаються робити певні логічні висновки, коригувати шляхи, способи й результати навчання. Процес професійної підготовки складається з етапів «виконання й мислення», які чергуються між собою. Механізм рефлексивних дій у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності тільки у спеціально створених педагогічних умовах забезпечує продуктивність педагогічної діяльності в галузі харчових технологій.

Важливим ланцюжком у системі реалізації діяльності є оцінка досягнутих результатів. Оцінка – це складне суб'єктивне утворення, яке базується на низці психічних процесів і є важливим компонентом готовності до практичної діяльності. Оцінка результатів – це зіставлення власних досягнень з нормативами продуктивної діяльності. При цьому важлива здатність майбутніх педагогів-інженерів оперувати вміннями корекції, вносити корективи і приймати рішення або досягати результатів.

Сформованість рефлексивно-оцінного компонента готовності до нестандартної професійної діяльності впливає на продуктивність виконання низки зобов'язань: по-перше, об'єктивно оцінювати свої можливості як фахівця-професіонала; по-друге, рефлексивно діяти й коригувати власні дії, володіти прийомami самореалізації діяльності; по-третє, креативно діяти, вміти

орієнтуватися в інтеграційних процесах, долати стереотипи і формалізм педагогічних установок.

У світлі викладеного слід по-новому підійти до розгляду тих функцій, які виконує безперервна багаторівнева професійна освіта в суспільстві. Окремі автори, розглядаючи роль професійної освіти в суспільному житті на сучасному етапі, виділяють дві її основні функції, а саме: соціальну та економічну. Такий погляд на професійну освіту хоча й вірний у принципі, але неповний, оскільки не відображає всю багатофункціональність вищої професійної школи, бо на практиці заклади професійної освіти виконують різноманітні ролі, й зокрема: розвивальну, пізнавальну, виховну, методичну, організаційну, адаптивну, а також професійну підготовку до практичної професійної діяльності, підвищення професійної компетенції тощо.

Таким чином, основні структурні компоненти готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій як мети й результату професійної підготовки характеризують професійний їх образ і професійне зростання в процесі професійної підготовки. Серед цих характеристик найбільш практично значущими є: здатність до продуктивного педагогічного мислення; пошуково-дослідницька активність; досягнення оригінальних нестандартних рішень; прогнозування й передбачення результатів діяльності; створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, етичні та інтелектуальні оцінки; володіння технологією розумових дій (способами ефективного пізнавального пошуку); ініціативність в організації власної пізнавальної активності; уникнення загальноприйнятих рішень шляхом висунення гіпотез.

Готовність майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності не може трактуватися як прояв одиничних чи окремих властивостей або якостей, що забезпечують продуктивність їх дій. Це складне особистісне утворення являє собою співвідношення свідомості й поведінки, об'єктивності й суб'єктивності дій, що виявляються в повсякденній професійній діяльності,

спілкуванні з учасниками освітнього процесу при вирішенні навчальних проблем, а також у подальшому в професійній сфері, закріплюються в рисах характеру й професійному обліку фахівця в галузі харчових технологій.

Враховуючи неординарність і нестандартну позицію учасників професійної підготовки, самого процесу її протікання, для продуктивного вирішення навчальних проблем важливо володіти не лише теоретико-методичними основами обраної професії й засобами вирішення нестандартних завдань, але й об'єднувати в них інтелектуальні, емоційні, вольові якості, креативні й рефлексивні здібності, нестандартність та гнучкість мислення, що слугує основою продуктивності досягнутих результатів.

Аналіз змісту структурних компонентів передбачає виділення критеріїв і показників, які в своїй єдності дозволили б судити про міру сформованості в інженерів-педагогів їхньої готовності до нестандартної професійної діяльності.

Проблема критеріїв готовності в науковій літературі вирішується неоднозначно. Поняття «критерій» трактується як «мірило для визначення, оцінки предмета чи явища: ознака, взята за основу класифікації» [134]. «Критерій (від грец. *kriterion* – засіб судження) – мірило для визначення оцінки предмета, явища» [356]. Критерій є еталоном, зразком, по якому визначається результат готовності до професійної діяльності.

У дослідженнях останніх років не розглядалася проблема критеріїв і показників готовності інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій, хоча в наукових роботах обґрунтовані різні критерії й показники готовності до педагогічної діяльності (О. Кириченко [205], О. Коберник [209], Л. Потапкіна [315] та ін.). Так, Б. Чаговець, досліджуючи готовність до евристичного навчання, вважав, що критерії й показники її об'єднують «...настанову на використання евристик у навчальній роботі, раціональні прийоми й способи розумової діяльності, креативні здібності та емоційно-вольові якості, що уможливають продуктивність евристичної діяльності в евристичних формах її впровадження» [396, с. 53]. Основними

критеріями готовності до евристичного навчання він передбачає: мотиваційний, когнітивний, операційний, гуманістично-креативний.

Науковиця Л. Кондрашова виділяє наступні критерії морально-психологічної готовності: професійно-педагогічну спрямованість особистості; активну професійну позицію; високу працездатність у виконанні професійних завдань; професійно-педагогічний інтелект; професійну самостійність; потребу в систематичному професійному самовихованні й самоосвіті; творчу адаптацію до педагогічної роботи [225, с. 17].

Цікавими для нашого дослідження є критерії готовності майбутніх педагогів до діалогічного навчання, які виділені В. Морозовим, а саме: позитивна мотивація й установка на діалогічне навчання; система знань, які розкривають теоретичні основи діалогічного навчання; діалогічні вміння; гностичні, комунікативні, організаторські, конструктивні, діалогічні здібності; емпатія й здатність до рефлексійної діяльності; креативність, здатність до творчого вирішення навчальної проблеми у формі діалогу [277, с. 47].

У структурі готовності І. Дичківська виділяє мотиваційний, емоційно-вольовий, пізнавальний компоненти, які виявляються на стадії «налаштування» педагога на творчу діяльність [167, с. 44].

Досліджуючи готовність вчителя до інноваційної діяльності І. Волощук вважає за доцільне в структурі готовності вчителя до інноваційної діяльності виділити наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, інтелектуально-креативний та діяльнісно-рефлексивний [122].

Готовність студентів до самоосвіти В. Буряк розглядає як складне особистісне утворення, як синтез внутрішніх умов, що зумовлюють принципову здійсненність самоосвітнього процесу, виокремлюючи в її складі чотири важливі елементи:

– цілісний емоційно-особистісний апарат (внутрішня потреба в самовдосконаленні, особистісні цінності, емоційно-вольовий механізм, загальні розумові здібності тощо);

– систему знань, умінь, навичок із самоосвіти (повнота й глибина сформованості наукових понять, взаємозв'язок між ними, вміння співвідносити наукові поняття з об'єктивною реальністю, розуміння відносності знань і необхідності уточнення їх шляхом систематичного пізнання тощо);

– вміння й навички професійно працювати з основними джерелами інформації (книгами, бібліографічними системами, автоматизованими інформаційно-пошуковими засобами, радіо, телебаченням, спеціалізованими лекторіями); вміння орієнтуватися у великих обсягах інформації, вибрати головне, фіксувати його тощо;

– систему організаційно-управлінських умінь і навичок (ставити й виконувати завдання самоосвіти, планувати свою роботу, уміло розподіляючи зусилля та час на різноманітні обов'язки, створювати сприятливі умови для самодіяльності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів і характеру самодіяльності тощо) [40, с. 18–19].

Ці елементи в структурі готовності до педагогічної діяльності, на думку В. Бурая, тісно взаємопов'язані й взаємообумовлені між собою, але кожен з них характеризується показниками з урахуванням специфіки їх змісту й функцій.

У межах підготовки фахівців готельно-ресторанної справи В. Бурак передбачає необхідність виокремити такі критерії й показники цього складного особистісного утворення: ціннісно-особистісний (система індивідуальних моральних, культурних, наукових цінностей, вольової саморегуляції, мотивації, придатності та здібностей до діяльності), гносеологічно-системний (акумулює можливості пізнання здобувачем освіти дійсності й себе, визначення ефективних шляхів досягнення системи достовірного знання через забезпечення його повноти, глибини, гнучкості, оперативності, системності, конкретності, узагальненості), технологічно-діяльнісний (практична спрямованість студентів на професійну діяльність, вміння планувати свої дії, створювати умови для успішного виконання завдань), здоров'язбережувальний (наявність знань про здоровий спосіб життя, умінь та навичок використовувати засвоєні знання у

власній здоров'язбережувальній діяльності, дотримання правил безпеки життєдіяльності) [39, с. 123–124].

Аналіз наукової літератури та результатів досліджень різних авторів дозволяє говорити про різноманіття критеріїв, що характеризують готовність педагогів до різних аспектів педагогічної діяльності, в тому числі й до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Автори наукових робіт визначали критерії готовності, виходячи зі специфіки сутнісних характеристик досліджуваного аспекту педагогічної діяльності і сукупності меж та якостей особи педагога, що відповідають характеру професійно-педагогічної діяльності.

Підставами для визначення критеріїв готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій є: усвідомлення необхідності нестандартних дій; установка на нестандартну діяльність; упевненість у позитивному результаті педагогічної творчості; визначення практико-орієнтованого напрямку вирішення навчальних завдань; технологічний характер вирішення навчальних проблем; здійснення рефлексії, оцінки й самооцінки власних досягнень у професійній діяльності.

Готовність інженера-педагога до нестандартної професійної діяльності як складне особистісне утворення в своїй структурі об'єднує взаємозумовлені та взаємопов'язані компоненти, кожний із яких характеризується вираженістю критеріїв і показників.

На підставі аналізу наукової літератури, накопиченого практичного педагогічного досвіду, за допомогою бесід, анкетування, тестування й спостереження практичної діяльності педагогів були виділені критерії готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій: мотиваційний, практико-орієнтований, творчий та діагностично-оцінний.

Першоджерелом організованої нестандартної діяльності в психологічному плані є мотивація, яка викликана проблемною ситуацією й настроєм, інтересами,

потребами, установкою на нестандартну професійну діяльність. Тому одним із важливих критеріїв готовності мотиваційно-ціннісного компонента є мотиваційний (потреба у вдосконаленні своєї професійної діяльності): прагнення до виявлення проблем у професійно-педагогічній діяльності, позитивного відношення до своєї професійної діяльності, прояв позитивних емоцій та настрою до виконання професійних функцій; ступінь розвитку системи потреб і мотивів (характер потреб і способів їх задоволення, склад і зміст переважаючої мотивації й зв'язок її з поведінкою особистості); ступінь розвитку ціннісних орієнтацій, що характеризують спрямованість особистості, визначають задоволеність обраною професією, готовність включатися в активну діяльність, співвідношення установок та інтересів; ступінь сформованості світогляду й етичних якостей (наявність системи узагальнених наукових поглядів на природу, суспільство, мислення, нестандартну професійну діяльність і відповідальність).

Мотивація при використанні набутого досвіду й знань вимагає наявності пізнавального інтересу, потреб й установки на актуалізацію нової системи дій. Потрібно сформулювати систему дій (стратегію й план) з використанням виявленого зв'язку. Першоджерелом евристично організованого творчого пошуку в психологічному плані є емоції, які викликані проблемною організацією навчання. У нестандартній діяльності емоції впливають на мотивацію, стають середовищем пізнавальної діяльності та її результатом, тому вони безпосередньо пов'язані з установками і потребами активної участі студентів у нестандартній діяльності.

Аналіз наукової літератури дозволив виявити різні підходи авторів до виділення специфічних особливостей педагогічної діяльності, різних її аспектів, у тому числі й нестандартної. Так, В. Ляхоцький [293, с. 102] розглядає педагогічну діяльність як творчу, яка спрямована на одержання й використання нових знань про закономірності розвитку природи, суспільства, людини, їх взаємозв'язку; одержання й використання цих знань для досягнення практичних цілей.

Нестандартна діяльність інженера-педагога відрізняється від традиційної пізнавальної діяльності тим, що студент працює з навчальним матеріалом, орієнтованим на майбутню професійну практику. Тому діапазон завдань, з якими доводиться стикатися студентам, ширший, а міра їх проблемності глибша. Для здійснення пізнавального процесу, вирішення навчальних завдань важлива спрямованість змісту предметного знання на практику, здатність добувати знання, практичні вміння, інтелектуальні здібності, актуалізується значимість змістово-процесуального компонента готовності.

Критерієм змістово-процесуального компонента готовності є практико-орієнтований (наявність знань про теоретичні основи професійної діяльності та інноваційні технології, способів застосування набутих знань як інструменту практичних дій, володіння практичними навичками застосування інноваційних технологій в освітньому процесі, стратегіями і прийомами організації діяльності, підтверджуючи факт того, що продуктивність професійної підготовки залежить від того, як майбутній інженер-педагог здатний ставити проблеми, самостійно шукати способи їх вирішення). Серед критеріїв готовності є здібність до здійснення проєктної діяльності. Проєктування сприяє прогностичній діяльності, в результаті якої визначається напрямок пошуку, ймовірні рішення на отримання освітнього продукту. У професійній підготовці проєктування вимагає вміння забезпечувати перехід навчальної діяльності студентів від практичних дій до інтелектуальних умінь і здійснення наступних дій: «встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висунення й аналіз гіпотез, цілепокладання, перетворення уявлень відповідно до поставленої мети, планування» [10, с. 41]. У професійній підготовці доводиться проєктувати наслідки методичних дій, пошукову пізнавальну діяльність, розвиток розумових здібностей, при побудові її доводиться навчати студентів моделювати системи на основі уяви, формувати гіпотези, складати план дій. Здатність до проєктування є важливою характеристикою практико-орієнтованого критерію

готовності майбутніх інженерів-педагогів до самостійної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Практико-орієнтований критерій змістово-процесуального компонента готовності до професійної діяльності свідчить про необхідність не лише засвоєння «готових знань», а й набуття раціональних прийомів мислення, за допомогою яких знання здобуваються, засвоюються й застосовуються на практиці. Без розуміння процесуального аспекту підготовки, гармонізації його зі змістовим аспектом неможливо розуміти значущість предметного знання професійної спрямованості у формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Організація нестандартної творчої діяльності, шляхом постановки перед студентами проблемних ситуацій, що вимагають самостійного й креативного вирішення на підставі отриманих знань, забезпечує нестандартність дій майбутніх інженерів-педагогів при вирішенні професійних проблем. Тому важливим критерієм креативно-технологічного компонента готовності до нестандартної професійної діяльності є творчий (самостійність, критичність мислення, креативність, індивідуальність і творчість). Нестандартність у діях спрямована на використання пошукових, дослідницьких методів, які передбачають вирішення професійних завдань, самостійне їх використання, креативні дії, спрямовані на подолання фрагментарних труднощів. Креативні дії базуються на вмінні: «аналізувати інформацію в співвідношенні з поставленим питанням; перетворювати основні проблеми в ряд приватних, підлеглих головній; проєктувати етапи вирішення; формувати гіпотезу; синтезувати різні напрямки пошуків; перевіряти рішення та ін.» [187, с. 2]. При цьому особливо актуальна необхідність готовності до творчої діяльності, що дозволило системно виділити нестандартну організацію професійної підготовки як один з основних критеріїв цього складного особистісного утворення. Творчість співвідноситься з проблемністю, вирішенням проблемних ситуацій, пошуком, орієнтацією на креативні дії. Обсяг знань, практичні вміння, рівень інтелектуальних здібностей

призводять до різних шляхів вирішення проблемних завдань, що складає варіативність нестандартної діяльності.

Діагностично-оцінний критерій рефлексивно-оцінного компонента готовності передбачає контроль і моніторинг досягнутих результатів, адекватну самооцінку власних можливостей у виконанні нестандартної діяльності; здатність адекватно орієнтуватися в практичних ситуаціях; здатність об'єктивно оцінювати власні досягнення в діяльності й визначати резерви свого подальшого професійного зростання, відстежувати динаміку змін, корегувати, при необхідності, результати.

Кожному критерію притаманні показники, які конкретизують його зміст, а ступінь прояву їх свідчить про динаміку рівнів сформованості структурних компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності. Виокремлення цих критеріїв готовності певною мірою умовне. Однак ступінь прояву їх показників, які характеризують зміст кожного структурного компонента, дозволяє говорити про рівень сформованості досліджуваного феномена як важливої характеристики педагогічного професіоналізму.

Для наочності всі характеристики критеріїв і показників готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності наведено в таблиці 2.1.

Формування готовності до нестандартної професійної діяльності має етапний характер й у своєму розвитку проходить декілька рівнів. «Тлумачний словник української мови» трактує поняття «рівень» як ступінь, котрий характеризує якість, висоту, величину розвитку чогось [373, с. 60]. Рівень готовності розглядається як сукупність особистісних і професійних якостей та властивостей, що забезпечують продуктивність виконання професійних функцій. Рівень готовності до професійної діяльності розглядається як ступінь прояву професійної компетентності і вмілості, що об'єднує в собі професійні знання, вміння, навички та уможливорює продуктивність досягнення

запланованих цілей. У вузькому розумінні рівень – це діяльнісна характеристика професійних й особистісних можливостей студента, що забезпечують нестандартність його професійних дій, здатність креативно мислити й діяти у професійній сфері. Під рівнем готовності до нестандартної професійної діяльності розуміємо ступінь прояву показників сформованості цього складного особистісного утворення, що забезпечує студенту креативність дій та продуктивність виконання професійних функцій у галузі харчових технологій.

Таблиця 2.1

Структурні компоненти, критерії та показники готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій

| Структурні компоненти | Критерії | Показники |
|------------------------------|-----------------|---|
| Мотиваційно-ціннісний | Мотиваційний | потреба у вдосконаленні своєї професійної діяльності: прагнення до виявлення проблем у професійно-педагогічній діяльності; позитивне ставлення до своєї професійної діяльності, прояв позитивних емоцій та настрою до виконання професійних функцій; ступінь розвитку системи потреб і мотивів; ступінь розвитку ціннісних орієнтацій, що характеризують спрямованість особистості, визначають задоволеність обраною професією, співвідношення установок та інтересів |

Продовження таблиці 2.1

| | | |
|-------------------------|-----------------------|---|
| Змістово-процесуальний | Практико-орієнтований | наявність знань про теоретичні основи професійної діяльності та інноваційні технології, способи застосування набутих знань як інструменту практичних дій, володіння практичними навичками застосування технічних засобів, здатність ставити проблеми, самостійно шукати способи їх вирішення на основі єдності теорії та практики |
| Креативно-технологічний | Творчий | аналізувати інформацію в співвідношенні з поставленим питанням; перетворювати основні проблеми в ряд приватних, підлеглих головній; проєктувати етапи вирішення; формувати гіпотезу; синтезувати різні напрямки пошуків; уміння проєктувати перетворювальну діяльність; уміння проєктувати власну діяльність, аналізувати, рефлексувати, створювати пізнавальну ситуацію, вести діалог, конструювати навчальну діяльність; уміння використовувати інноваційні технології, креативність, здатність творчо підходити до справ; здібність до нестандартного розв'язання практичних завдань; організаційно-педагогічні вміння |
| Рефлексивно-оцінний | Діагностично-оцінний | А неадекватна самооцінка власних можливостей у виконанні педагогічної діяльності; здатність швидко орієнтуватися в практичних ситуаціях; здатність об'єктивно оцінювати власні досягнення в діяльності й визначати резерви свого подальшого професійного зростання, відстежувати динаміку змін, корегувати, при необхідності, досягнуті результати |

При визначенні рівнів до уваги бралися положення, які розкривають етапний (за рівнями) характер розвитку професійних якостей особистості й те, що при переході від одного рівня до іншого змінюється структура якостей, які формуються, та їх функцій (Л. Кондрашова, О. Мороз, Б. Чаговець та ін.). При цьому кожен наступний рівень утворюється, ґрунтуючись на попередньому, й під час переходу якості, яка формується, на вищий рівень не зникають особливості попереднього рівня, а перетворюються в досконаліші утворення [396]. Вчений В. Бурак рівень готовності тлумачить як ступінь освіти, культури й підготовленості до професійної діяльності, виділяючи: високий (творчий), достатній (конструктивно-варіативний), середній (репродуктивний) та низький (рецептивно-продуктивний) рівні [39, с. 124].

Рівень визначає якісні зміни в динаміці формування готовності до нестандартної професійної діяльності. Відмінність одного рівня від іншого визначається мірою прояву критеріїв і показників готовності інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій. Б. Чаговець, досліджуючи процес формування готовності до евристичного навчання, характеризує сформованості її динамікою рівнів: пошуково-інформаційним (реалізацією готовності до пошуку інформації про евристичну діяльність, прийняття рішень щодо розв'язання педагогічних задач, осмислення ситуацій, що виникають у навчально-пізнавальному процесі), проєктно-моделюючим (характеризується вимогою до вирішення педагогічних завдань за рахунок нарощування та розвитку потенціалу евристичної діяльності), конструктивно-творчим (стійкою позитивною мотивацією, особистою відповідальністю в проєктуванні педагогічної взаємодії, творчим підходом до проєктування педагогічної діяльності) [396, с. 52]. Рівень готовності М. Кондрашов тлумачить як «сукупність особистісних і професійних якостей, що забезпечують виконання професійних функцій та розв'язання професійних проблем» [224, с. 156], характеризуючи низький (потенційного розвитку готовності до успішної

діяльності), середній (актуалізації готовності до успішної діяльності) та високий (розвинутої готовності) рівні її сформованості.

Низький рівень характеризується критичним проявом основних критеріїв і показників готовності та вимагає уваги на формування мотивів, потреб, установок, ціннісних орієнтацій на розвиток професійних якостей та властивостей, що забезпечують продуктивність професійної діяльності в галузі харчових технологій. На цьому рівні мотиви нестандартної діяльності мають стихійний характер, знання не орієнтовані на діяльнісно-практичну сферу, міжпредметні зв'язки між науковими поняттями не осмислені, переважають дії в основному за зразком, заданим викладачем, студенти відчують великі труднощі в роботі з різними джерелами, масивами інформації, в їх структуруванні й критичному використанні.

Середній рівень характеризується проявом основних критеріїв і показників готовності інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Для цього рівня характерна поверхневість знань і вмінь теоретичних основ нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій, про роль і можливість готовності в професійному й кар'єрному зростанні в самостійній праці. Студенти на цьому етапі здатні самостійно формулювати цілі й завдання, виконувати їх, однак не можуть співвіднести їх зі своїми можливостями й здібностями. Предметні знання систематизовані, але міжпредметні зв'язки між теоретичними знаннями й професійною діяльністю студентами глибоко не усвідомлюють. Вони володіють уміннями роботи з різними джерелами інформації, але критично її використовувати при вирішенні навчальних проблем їм важко.

Високий рівень характеризується поглибленим знанням теоретичних основ професійної діяльності в галузі харчових технологій, вміннями раціональної організації практичної діяльності, методами й прийомами креативних дій, здатністю до взаємодії, співпраці та співтворчості в освітньому процесі. Для цього рівня готовності присутнє розуміння власних креативних дій,

уміння формулювати й ставити чіткі цілі й завдання, досягати їх нестандартними способами. Знання систематизовані, мають ціннісний сенс й особистісні смисли, міжпредметні зв'язки усвідомлені як джерело раціонального вирішення професійних проблем. Креативність і нестандартність дій розглядаються як основа продуктивності професійної діяльності.

Динаміка готовності від низького, середнього до високого рівнів свідчить про складність, багатогранність процесу формування цього складного особистісного утворення. Продуктивність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності, забезпечення позитивної динаміки рівнів сформованості готовності як важливої характеристики педагогічного професіоналізму потребує нової освітньої стратегії, постановки конкретних цілей та завдань, розробки програми дій, обґрунтування різних освітніх технологій та технічних засобів щодо її реалізації, визначення способів контролю, моніторингу й оцінки досягнутих результатів, їх коригування при необхідності й прогнозування шляхів подальших перспектив професійного зростання майбутніх інженерів-педагогів у системі закладів вищої педагогічної освіти.

Організація підготовки студентів на основі методологічних підходів, при забезпеченні педагогічних умов, надає оцінку її продуктивності на основі виявлених критеріїв і показників і відносно низького, середнього, високого рівнів їх прояву, характеризує сформованість готовності студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Забезпечення позитивної динаміки цього складного особистісного утворення зумовлює необхідність розв'язання в ході професійної підготовки студентів конкретних завдань: оновлення змісту професійної підготовки відносно наукових досягнень у галузі харчових технологій, теоретичних основ професійної праці; оволодіння інноваційними технологіями, формами, методами й засобами нестандартної професійної діяльності; набуття досвіду використання теоретичних знань як інструменту практичних дій; забезпечення необхідного

педагогічного дизайну, його інструментарію; розроблення методичного та психолого-педагогічного супроводу процесу професійного становлення майбутніх інженерів-педагогів у системі закладів вищої педагогічної освіти.

2.3. Структурування професійних знань у змісті педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій

Якісні перетворення економічних відносин у суспільстві визначають необхідність формування нової системи безперервної багаторівневої професійної освіти. Актуальність проблеми підтверджується дослідженнями багатьох учених у галузі професійної освіти, таких як А. Алексюк [2], А. Василенко [42], Р. Горбатюк [145], І. Прокопенко, В. Євдокимов [325], В. Кремень [244], С. Сисоєва [353] та ін.

Реформування професійної освіти відбувається під впливом тенденцій соціально-економічного, науково-технічного й психолого-педагогічного характеру. Ефективність професійної підготовки обумовлюється оновленням змістової частини професійної та професійної вищої освіти.

Здійснюється роздержавлення й приватизація великих промислових підприємств і комплексів, зростає кількість малих і середніх підприємств, різноманітними стають форми власності. Розширюється обсяг міжгалузевої підготовки. Змінюється професійно-кваліфікаційна структура працівників, посилюється потреба особистості й суспільства в отриманні професії комерційної, фінансово-банківської та іншої спрямованості. Актуальним стає завдання забезпечення соціального захисту населення шляхом підвищення його професіоналізму та кваліфікації, все гострішою стає проблема ранньої мотивації в сфері праці життєвого й професійного самовизначення молоді. Перераховані

обставини вимагають оновлення змісту професійної освіти, ефективна реалізація якої можлива тільки з урахуванням виробничих і педагогічних закономірностей.

При вдосконаленні структури змісту професійної освіти основну увагу необхідно зосередити на інтеграції інженерного й педагогічного знання, при домінуючій ролі педагогічних основ організації професійної діяльності інженера-педагога.

Увага багатьох учених спрямована на обґрунтування методологічних основ змісту професійної підготовки як важливої ланки професійної освіти (Н. Воронова [123], І. Гевко [128], О. Губенко [151], Є. Кулик [247], О. Ріхтер [338], А. Сейтешев і Б. Абдикарімов [350] та ін.). Не менш значна в структуруванні змісту професійної підготовки інженерів-педагогів гармонізація психолого-педагогічних і фахових фундаментальних знань. Дані вимоги є взаємосуперечливими. Компромісним можна вважати наступне співвідношення навчального часу: мінімум 50% освітньої програми має бути спрямовано на забезпечення загальних і фахових компетентностей, визначених стандартом вищої освіти, а також 25% – за вибором студента.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», заклади вищої освіти здійснюють підготовку фахівців за відповідними освітніми чи науковими програмами на таких рівнях: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший рівень (бакалаврський); другий рівень (магістерський); третій рівень (освітньо-науковий/освітньо-творчий) і науковий рівень.

Початковий рівень (короткий цикл) передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, певного досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань і практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетенцій, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Третій (освітньо-науковий) рівень передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетенцій, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, результати якої мають наукову новизну, теоретичне і практичне значення.

Освітньо-творчий рівень вищої освіти передбачає оволодіння методологією науково-педагогічної діяльності, здійснення самостійного творчого проєкту, здобуття практичних навичок продукування нових ідей та розв'язання теоретичних і практичних проблем у професійній сфері.

Науковий рівень вищої освіти передбачає набуття професійних компетенцій з розроблення й впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та/або прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми.

Зміст професійної підготовки – це не тільки сукупність знань, умінь, навичок у сфері конкретної професії та спеціальності, але й система норм і правил, які є теоретичною основою процесів дорослішання, самовизначення й соціалізації, розвитку та саморозвитку особистості. Теоретичні основи змісту підготовки мають бути спрямовані на збагачення інформаційної бази, що допоможе майбутньому інженеру-педагогу: а) навчитися об'єктивно оцінювати свої можливості як фахівця-професіонала, знати свої можливості, значущі для даної професії (особливості саморегуляції, самооцінки, емоційні прояви,

комунікативні, дидактичні здібності тощо); б) володіти досвідом інтелектуальної діяльності (мислення, пам'яті, сприйняття, уявлення, уваги), культурою поведінки, спілкування зокрема; в) уміти орієнтуватися в інтеграційних процесах.

Оновлення змісту професійної освіти розглядаємо з погляду формування особистості майбутнього фахівця (особистісний аспект), введення змін у зміст і структуру знань (змістовий аспект), що він їх набуває, навчання способами саморегуляції поведінки й використання набутих знань для перетворення в практичні дії під час вирішення стандартних творчих професійних завдань (технологічний аспект). Це потребує вдосконалення навчальних планів і програм, визначення принципів побудови структури освітнього процесу [72].

Методологічною основою оновлення змісту професійної освіти є теорія інтеграції як загальної тенденції, що пронизує галузі наукового знання й соціально-економічної сфери життєдіяльності суспільства. Професіоналізм інженера-педагога в галузі харчових технологій є результатом теоретичної та прикладної підготовки, що виражається в умінні перетворювати теоретичні знання в практичні дії, пов'язані з гнучким реагуванням на зміни у виробничій ситуації [84].

Аналіз освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти показує, що в плані модернізації змісту освіти, на думку Р. Горбатюка і Н. Волкової, необхідне посилення її гуманітарної спрямованості, яка відбувається через переорієнтацію міждисциплінарної взаємодії суспільствознавчих, мистецтвознавчих, технічних дисциплін на гуманітарну спрямованість, збільшення історико-культурних аспектів всередині загальноспеціальних профілюючих дисциплін, а також питомої ваги гуманітарних предметів у змісті професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій [137].

Виробництву необхідні фахівці, які здатні освоювати нові виробничі технології та розуміють загальні закономірності розвитку виробництва, які

володіють розвинутим економічним мисленням і загальною світоглядною культурою. У зв'язку з цим, виникає необхідність у підвищенні професійно-практичної спрямованості змісту підготовки.

Зміст професійної підготовки базується на основі спеціальних дисциплін «Кухні народів світу» (Додаток А, Додаток Б) та «Технологічне обладнання готельного і ресторанного закладів господарства». Вибір дисциплін визначається специфічними рисами, що відображають важливість дисциплін у структурі освітньої програми з підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Дисципліни «Кухні народів світу» та «Технологічне обладнання готельного і ресторанного закладів господарства» викладаються студентам у V, VI, VII семестрах навчання. Відповідно до робочих програм, теми в цих дисциплінах допомагають студентам отримати знання в галузі технології та технологічного обладнання харчових продуктів, а також сформувати технічну та технологічну грамотність. Але слід зазначити, що в жодній з цих дисциплін не приділяється достатньої уваги методам дослідження сировини, напівфабрикатів, готової продукції для виявлення псування сировини/продукту або виходу з ладу обладнання, яке призвело до псування сировини/продукту. Проведено аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів спеціальностей 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування) і 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології). Інтегровані в освітньому процесі спеціальні дисципліни «Кухні народів світу» та «Технологічне обладнання готельного і ресторанного закладів господарства» є базисом, якісні зміни в якому задають орієнтири та основні кроки щодо перетворення моделі з підготовки фахівців згаданих вище спеціальностей. Зокрема, студентами на основі вибраних спеціальних дисциплін вивчався курс «Органолептична оцінка харчових продуктів». Програму спеціальних дисциплін на сьогоднішній день необхідно орієнтувати на компетентнісний підхід до організації професійної підготовки, а в першу чергу на орієнтацію їх змісту на формування готовності майбутнього інженера-педагога до нестандартної професійної діяльності в галузі

харчових технологій. Комплекс знань, які здобувають студенти в освітньому процесі, формує їх готовність до нестандартної професійної діяльності, яка визначає рівень педагогічного професіоналізму.

Інтеграція змісту здійснюється на основі змісту праці фахівців за чотирма рівнями узагальнення. Перший з них передбачає підготовку на основі реально існуючої міжгалузевої інтеграції в науці, техніці й на виробництві. На другому (загальногалузевому) рівні готують фахівців за професіями широкого профілю. Загальнопрофесійний (третій) рівень забезпечує підготовку фахівців за професіями широкого профілю. На четвертому (суто професійному) рівні готують фахівців за групами професій та окремими професіями вузького профілю. Пропонована чотирирівнева інтеграційна система змісту праці сучасних фахівців на виробництві є теоретичною базою для дидактичних основ змісту загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних навчальних предметів. Інтегровані навчальні плани й програми дозволяють забезпечити стабільність педагогічного процесу й постійне його оновлення. Інтеграція професійного навчання неможлива без диференціації, що забезпечує спеціалізацію професійної підготовки майбутніх фахівців усіх рівнів.

Функціонування системи безперервної багаторівневої професійної освіти повинно здійснюватися відповідно до державних і регіональних освітніх стандартів. Стандартизація професійно-технічної освіти повинна забезпечити високий рівень професійної підготовки, який відповідає вимогам соціально-економічного, науково-технічного прогресу, й забезпечити розвиток особистості.

При дослідженні змісту підготовки, з урахуванням психолого-педагогічного циклу дисциплін, автором був вивчений ряд підходів, що дають наукове обґрунтування до побудови структури змісту професійної освіти. Також були проаналізовані навчальні плани Української професійної академії з моменту початку підготовки інженерів-викладачів у даному університеті і по сьогоднішній день. У результаті, нами було виявлено низку проблем:

адекватності підготовки інженера-педагога до реальної діяльності даного фахівця; співвідношення й інтеграції інженерної та педагогічної підготовки, що забезпечує цілісність підготовки інженера-педагога; оновлення навчально-методичного забезпечення, яка обумовлена тим, що інженерно-педагогічні спеціалізації вимагають складання окремого навчального плану для кожної з них і створення навчально-методичної бази освітнього процесу.

Формування у студентів самостійного бачення проблеми та спрямування мисленнєвої діяльності на її вирішення найбільш ефективно реалізується тоді, коли стимулюється їх активність за рахунок розв'язання проблем і відповідних завдань, що мають творчий характер та практичне значення в майбутній професійній діяльності. Виходячи з розуміння проблематизації змісту навчання як процесу побудови цілісної системи навчально-пізнавальних завдань, в якості базового процесу для залучення інформаційно-технічних засобів навчання розглядаємо процес вирішення завдань і проблем. Успішність їх вирішення залежить від набуття майбутніми фахівцями здібностей до схематизації, узагальнення, конкретизації, абстрагування, які складають основу інтелекту особистості.

Провідна ідея професійної підготовки полягає в тому, що знання й практичні дії майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій повинні бути адекватні особливостям об'єкта професійної діяльності цілісного освітнього процесу. Основою спрямованості підготовки інженерів-педагогів у галузі харчових технологій є навчальні дисципліни, які педагог викладає, й необхідність у спілкуванні його зі студентами. Важливою особливістю професійних знань є їх комплексність, що вимагає від викладача здатності синтезувати професійні знання, що вивчаються. Стрижнем синтезу є вирішення педагогічних завдань, аналіз педагогічних ситуацій, які викликають необхідність усвідомлення психологічної суті явищ, вибору способу взаємодії в системі «викладач – студенти» .

Під професійною спрямованістю навчання розуміємо зміст навчального матеріалу та його засвоєння в таких формах і видах діяльності, що відповідають системній логіці побудови навчального курсу й моделюють (імітують) пізнавальні та практичні завдання майбутньої професійної роботи фахівця. Принцип професійної спрямованості повинен не тільки орієнтувати освітній процес на зв'язок з виробничим навчанням, але й охоплювати теоретичне навчання, організацію міждисциплінарних зв'язків, вводити професійні аспекти в процес навчання [113], [120].

На основі інтеграційних процесів науки, техніки, виробництва розпочинається кооперація в професійному навчанні. Вона заснована на єдності науки, освіти й виробництва у підготовці майбутніх фахівців, перепідготовці та підвищенні кваліфікації працюючих. Ще одна тенденція, яка характеризує безперервну багаторівневу професійну освіту, – інтенсифікація педагогічного процесу. Інтенсифікація пов'язана з підвищенням ефективності педагогічного процесу з раціоналізацією самого процесу навчання. Головне тут – перехід до так званих активних методів навчання, педагогічних технологій, котрі б дозволили студентам у більш короткі терміни оволодіти необхідними знаннями та вміннями. При цьому повинні «органічно» поєднуватися соціальні, педагогічні, психологічні, науково-технічні, фізіологічні закономірності й принципи, що забезпечують досягнення максимальної ефективності в підготовці висококваліфікованих і кваліфікованих фахівців до активної професійної діяльності. Характеризуючи безперервну багаторівневу професійну освіту як базис реформування управління в навчальних закладах нового типу, слід відзначити ще одну його особливість – регіональність.

Не менш значущою особливістю змісту підготовки є його спрямованість на особистість студента як майбутнього фахівця. Для реалізації його професійних функцій необхідна професійна компетентність, яка має в структурі не тільки предметні компетенції, але й особистісні якості: комунікативність; доброзичливість, товариськість; перцептивні здібності – професійне бачення,

емпатію, педагогічну інтуїцію; динамічність особи – здатність до вольових дій; емоційну стійкість – здатність володіти собою; креативність. Особистісний аспект змісту підготовки слугує основою продуктивності дій студентів у галузі харчових технологій.

Аналіз освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти показує, що реалізація гуманітаризації освіти відбувається в основному через переорієнтацію міждисциплінарної взаємодії суспільствознавчих, мистецтвознавчих, технічних дисциплін на гуманітарну спрямованість, збільшення історико-культурних аспектів всередині загальноспеціальних профільюючих дисциплін, а також питомої ваги гуманітарних предметів у змісті професійної підготовки [137].

Успішне формування професійних якостей майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій буде забезпечено лише в тому випадку, якщо психолого-педагогічні дисципліни будуть взаємопов'язані між собою з дисциплінами інших циклів ідеєю професійно-педагогічної спрямованості, що забезпечують підготовку студента до виконання професійних функцій та сприяють формуванню позитивних і значущих для суспільства якостей особистості [143].

Реалізація особистісної спрямованості змісту підготовки зумовлює вдосконалення психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Аналізуючи суть цієї проблеми, Р. Горбатюк зазначає, що науково-педагогічні працівники повинні надавати студентам більше інформації про сучасні інформаційно-освітні технології, концепції професійного розвитку особистості, узагальнювати навчальний матеріал, а не тільки оперувати статистичними даними, які можуть бути лише допоміжними під час характеристики явищ і процесів. На його думку, це дасть можливість, до певної міри, скоротити кількість навчальних дисциплін, інтегрувати їх і змінити підходи до формування професіоналізму інженерів-педагогів у галузі харчових технологій [118], [144, с. 63]. Він передбачає

необхідність трансформування технічної інформації в педагогічну систему, для чого потрібні прогностувальні, аналітичні, проєктувальні вміння, пов'язані зі здатністю добирати та структурувати науково-технічну інформацію в навчальний матеріал, діагностувати цілі та передбачати різні ускладнення у процесі навчання й обирати оптимальні рішення за наявними критеріями [98], [143].

На ефективність змісту підготовки студента, стверджує Р. Горбатюк, впливає логіка передачі вибудовування навчального матеріалу з урахуванням особливостей та структури педагогічної діяльності майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій. З огляду на це, розвиток студента як суб'єкта професійної діяльності повинен супроводжуватися динамічними перетвореннями в змістовому та операційно-процесуальному аспектах фахової підготовки. Такий підхід до організації змісту професійної підготовки дозволяє створити оптимальну форму освітнього процесу [143].

Він виходить з того, що професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій вимагає переосмислення цілей і завдань, змісту та методів освітнього процесу, що зумовлює потребу розроблення державних стандартів, які б відображали основні вимоги до професійних якостей фахівця, а також засобів їх формування [144].

На конструюванні технологічного аспекту змісту професійної підготовки акцентують увагу Р. Горбатюк, Б. Мурій, І. Бочар. Цей процес передбачає чіткість дидактичних цілей, навчання в контексті професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, обґрунтовану структурованість навчального матеріалу та методичних прийомів на всіх етапах навчання [141].

Наступна тенденція, яка визначає характер реформування змісту професійної підготовки, полягає в інтеграції науки й техніки, освіти і виробництва, відповідності змісту професійної діяльності й характеру освітнього процесу. Аналіз нової соціально-економічної ситуації виявив розриви між

людиною (фахівцем), рівнем його підготовки й вимог суспільства. Причина цього лежить, перш за все, в розвитку інтеграційних процесів у науці, техніці, виробництві й соціального життя. Виробництву потрібні фахівці, які володіють 3–8 професіями, здатні освоювати нові виробничі технології, які розуміють загальні та конкретні закономірності розвитку виробництва, що володіють розвинутим економічним мисленням і загальною світоглядною культурою. У зв'язку з цим, виникають протиріччя в професійній підготовці майбутніх фахівців. Вони пов'язані з існуючою управлінською структурою педагогічного процесу, із недоліками в методах навчання, із перевантаженням знаннями студентів. Безперервна багаторівнева професійна освіта направлена на подолання існуючих протиріч у педагогічному процесі. На наш погляд, потрібно змінити весь зміст професійної освіти, зміст навчальних планів і програм навчання й виховання. Останнім часом кажуть про «прості» та «спрощені» знання, іноді про «концентрацію», «ущільнення». Мається на увазі, що наукових знань має поменшати, але й при цьому вони повинні охопити більш широке та таке, яке безперервно розширюється, коло об'єктивних явищ.

На думку Е. Маметбакулова, зміст підготовки інженерів-педагогів у галузі харчових технологій повинен будуватися на принципах системності, науковості, ускладнення професійних функцій, композиційного проектування та ін. [266].

У змісті професійної підготовки більше уваги приділяється гармонізації емоційного й інтелектуального аспектів її змісту. В. Биков розрізняє сутність інформації за її змістом і способом вибору: професійно-раціональну та емоційну. Раціональна інформація приносить відомості у вигляді конкретних даних. В емоційній інформації, на його думку, містяться специфічні знання, які впливають на органи почуття, повідомляють про таке, що до цього було невідомо; викликають відповідні позитивні емоції. Отримання інформації в професійно-раціональній сфері означає вибір (упізнавання) конкретних відомостей, в емоційній сфері – вибір (збудження) деяких емоцій [27]. Процес пізнання починається з вибору інформації, яку суб'єкт освітнього процесу відбирає

відповідно до своїх інформаційних потреб, інтересів, мотивів, установок, професійних цінностей, особистісних змістів. Засвоєння інформації починається з вивчення інформаційних запитів, можливостей й індивідуально-психологічних особливостей студентів, з повідомлення викладачем інформаційного продукту, вибору студентом навчальної інформації [56].

Таким чином, у ході структурування змісту професійної підготовки важливо виходити з вирішення завдань: постановки цілей професійного зростання студентів, їх суб'єктності, професійного самовираження й самоствердження; оволодіння досвідом нестандартного вирішення професійних проблем; здатності користуватися інноваційними технологіями, технічними засобами, методичним і психолого-педагогічним супроводженням освітнього процесу; систематичного моніторингу, самоконтролю досягнутих результатів, їх об'єктивної оцінки; визначення перспектив подальшого удосконалення процесу професійного становлення майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення спеціальних і психолого-педагогічних предметів, гармонізації їх інтелектуального й емоційного аспектів, використання інструментальних засобів педагогічного ансамблю, що дозволяє студенту мати уявлення про логіку формування готовності до нестандартної професійної діяльності як важливу характеристику педагогічного професіоналізму.

2.4. Педагогічні умови ефективності педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій

Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій – складний, суперечливий, далеко не стихійний процес, продуктивність якого залежить від обставин, в яких він організується й реалізується. Більшість науковців акцентують увагу на виявленні

сукупності необхідних умов, які впливають на якість організації освітнього процесу й професійне зростання майбутніх педагогів у системі закладу вищої педагогічної освіти. Поняття «умова» в науковій літературі трактується далеко неоднозначно.

У словниках і довідниках умову визначають як «те, від чого залежить інше» [356], «те, що робить можливим інше, від чого залежить інше, що визначає собою що-небудь інше» [134]. В енциклопедіях освіти [182]; [183], словниках [43]; [134]; [286]; [356] під умовою розуміється обставина, від якої що-небудь залежить; вимога, що пред'являється одній з договірних сторін; або правила, встановлені в якій-небудь області життя, діяльності; чи обстановка, в якій відбувається, здійснюється що-небудь. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» подається сутність поняття «умова» як необхідної обставини, передумови, яка робить можливим здійснення чого-небудь [43].

У педагогічній літературі теж умови визначаються неоднозначно. У педагогічних дослідженнях умова розглядається з погляду педагогічного чи організаційно-педагогічного аспектів як сукупність взаємопов'язаних обставин процесу діяльності та об'єктивних можливостей змісту, форм, методів її, спрямованої на вирішення поставлених завдань [397]. Умову В. Буряк визначив, як мотиваційну обумовленість навчально-пізнавальної діяльності, пов'язану з розвитком особистісних мотивів навчання до суспільно значущих; дидактичну обробку навчального матеріалу, узгодження із цілями підготовки фахівців; наближення характеру навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутнього фаху [40].

Умови розглядаються як обставини, при яких реалізуються різні види педагогічної діяльності. Ця розмаїтість трактовок зумовлюється цілями, які дослідники ставлять перед собою й тими вимогами суспільства до освіти та якості підготовки педагогічних кадрів, що постійно ускладнюються. Їх сукупність виявляється, виходячи з того чи іншого виду діяльності, її особливостей та тих завдань, які ставляться в ході її реалізації.

Розробляючи теоретичні основи, Ю. Пелех під педагогічними умовами розуміє створення креативної атмосфери, що сприяє формуванню ціннісно-сміслових новоутворень у динаміці розвитку відповідної сфери, психологічна основа чого здійснюється набуттям особистістю професійно значущих якостей, які разом із компетенціями й визначають рівень готовності спеціаліста до майбутньої діяльності [308, с. 329]. Аналіз наукових робіт дозволяє стверджувати, що готовність до професійної діяльності формується під впливом певних як зовнішніх, так і внутрішніх умов. Умова ефективної діяльності педагога – це суб'єктивні й об'єктивні вимоги та передумови, при реалізації яких досягається мета в роботі за найбільш раціонального використання сил і засобів. Об'єктивні умови передбачають раціональне використання засобів для досягнення мети в навчально-виховній роботі. Суб'єктивні умови забезпечують: набуття знань, умінь, навичок, розвиток психічних процесів, властивостей особистості, які забезпечують виконання педагогічних завдань, позитивне ставлення до педагогічної праці, педагогічні й організаторські здібності, інтерес і любов до своєї професії, риси особистості, прояв темпераменту й особливості психічних процесів. Слід відзначити, що позитивним є бажання авторів при визначенні сутності поняття «умова» та виокремленні їх сукупності враховувати їх роль у забезпеченні професійного зростання особистості.

З цих позицій можна стверджувати, що умови – це спеціально побудовані обставини, дидактичні процедури, від яких залежить продуктивність підготовки майбутніх інженерів-педагогів до самостійної професійної праці та реалізація моделі системи формування їх готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність заходів, за допомогою яких процес формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій – це сукупність обставин і чинників, в яких досягається координація дій, що забезпечує продуктивність підготовки у формуванні високого рівня

цього складного особистісного утворення засобами технологізації освітнього процесу.

Аналіз результатів дослідження з проблем підготовки до різних аспектів педагогічної діяльності свідчить про сукупність виявлених умов, які, на думку дослідників, забезпечують ефективне виконання завдань із забезпечення її якості й формування готовності до обраної професійної сфери. Так, І. Дереза акцентує увагу на організаційно-педагогічних умовах формування готовності студентів до самоосвітньої діяльності, в сукупності яких вона визначає: «створення педагогічно керованого освітнього середовища; організацію самоосвітньої діяльності на засадах «Я»-концепції; використання різних технологій управління самоосвітньою діяльністю студентів; розробку методичного забезпечення управління навчальною й самоосвітньою діяльністю як взаємообумовлених засобів самоорганізації студентів» [162, с. 16]. На думку В. Морозова, становлення готовності студентів до діалогічного навчання обумовлюється ступенем активності майбутніх педагогів до діалогової діяльності й спілкування; свободою вибору завдань і дій при вирішенні навчальних проблем; створенням ситуації успіху для активної позиції студентів, що стимулюють потребу в пошуку істини й пізнавальних відкриттів [277, с. 9–10]. В. Тинний зазначає, що найбільш ефективними умовами у підготовці фахівців економічних спеціальностей є наявність позитивної мотивації та установки на самоосвітню діяльність; педагогічна взаємодія в системі стосунків «викладач – студенти»; діалогічний підхід у навчанні; організація проєктної діяльності; комп'ютерна грамотність і наявність сучасної інформаційно-комп'ютерної бази [372, с. 14].

Аналіз наукових джерел, які висвітлюють різні підходи науковців до виявлення сукупності умов як обставин результату освітнього процесу, чи сукупності об'єктивних можливостей, дозволяє дійти до висновку, що всі вони єдині в думці про обов'язковість визначення й обґрунтування сукупності педагогічних умов, які підвищують ефективність професійної підготовки й забезпечують формування готовності майбутніх фахівців до обраної сфери.

Із сказаного вище можна стверджувати, що дослідження того чи іншого аспекту професійної підготовки майбутніх педагогів до нестандартної професійної діяльності вимагає створення необхідної сукупності умов, які з урахуванням її специфіки й вимог, що пред'являються до фахівців конкретної спеціальності, спрямували б підготовку до нестандартної діяльності на продуктивність професійного зростання й формування їх готовності до творчого виконання функцій в обраній професійній сфері.

Тому необхідні умови, що визначають деякі аспекти організації й порядок трансформації рівнів розвитку (окремих якостей або інтеграційної здатності до педагогічної діяльності) в етапи розвитку, а потім і в ступені вирішення конкретного завдання, що вказує на закономірно існуючу етапність у становленні педагогічних здібностей, яка повинна враховуватися в організації освітнього процесу. Теорія інтуїтивного прийняття рішень, реалізації й формалізації свідчать про необхідність набуття та усвідомлення студентом досвіду діяльності, що розвивається, протягом певного часу, а також доведення базових способів діяльності до автоматизму.

Визначення сукупності педагогічних умов, об'єднаних між собою загальною метою, взаємопов'язаних й взаємодоповнюючих один одного, потрібне для динамічного руху від навчального рівня готовності до найбільш високого, від навчальної трансформації до професійної, з відповідними змінами потреб і мотивів, цілей, дій, засобів, результатів підготовки майбутніх інженерів до нестандартної професійної діяльності. Однією з умов формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій є створення в закладах вищої педагогічної освіти креативного інформаційно-освітнього середовища та позитивного психолого-емоційного клімату, які сприяють професійному становленню особистості, стимулюють її до пошуково-творчої діяльності, що закономірно забезпечує формування конструктивних знань, умінь, навичок, накопичення досвіду індивідуальної нестандартної діяльності. Ще С. Шацький відзначав, що потрібні

центри педагогічної роботи, які вивчали б те середовище, в якому відбуваються педагогічні явища [309].

Продуктивність професійних дій залежить від здатності педагога створювати емоційне освітнє середовище й раціонально управляти в ньому поведінкою його учасників. На думку Л. Мартинець, результативність педагогічної діяльності обумовлюється забезпеченням психологічно безпечного освітнього середовища. У ході організації освітнього процесу педагог має спрямувати управлінські дії на створення середовища, в якому його суб'єкти можуть проявляти власну активність [270], [462].

Креативне освітнє середовище та позитивний психолого-емоційний клімат, в якому знаходяться студенти, характеризується: обміном досвіду на основі розвитку креативно-критичного мислення; педагогічним супроводом нестандартних, інноваційних пошуків вирішення професійних проблем; активною пошуково-творчою діяльністю майбутніх інженерів-педагогів; психологічним комфортом кожного учасника освітнього процесу, морально-духовними відносинами в системі «викладач – студенти»; позитивним емоційним настроєм на професійне зростання в ході професійної підготовки.

Креативне середовище та позитивний психолого-емоційний клімат стимулює розвиток усіх структурних компонентів готовності інженерів-педагогів до нестандартної діяльності: мотиваційно-ціннісного, змістово-процесуального, креативно-технологічного, емоційно-вольового та рефлексивно-оцінного. Його формувальний потенціал визначається здоровим емоційно-психологічним фоном, в якому організується освітній процес. Позитивна емоційно-психологічна атмосфера стимулює в учасників освітнього процесу пізнавальні інтереси, інтуїцію, фантазію, здогадку, оригінальність, ініціативність, працездатність. Позитивний настрій виникає в результаті інтелектуальної діяльності, при постановці проблеми, спонукає визначенню протиріччя між існуючим і наступним. А при генерації ідеї емоційно-психологічний настрій спонукає встановлення зв'язків під час пошуку

вирішення проблем, що призводить до виникнення евристик, креативу й використання креативних операцій у майбутньому процесі мислення.

У ході підготовки до професійної діяльності позитивна емоційно-психологічна атмосфера стає потужним чинником вибору способів формування готовності інженера-педагога до професійної діяльності.

Особливої інтенсивності і значущості позитивного емоційного настрою набувають під час самостійного пошуку, при досягненні успіху й активізації дії під час вирішення завдань. Цей настрій є потужним мотивуючим фактором і може спонукати або гальмувати творчу діяльність.

Креативне освітнє середовище й позитивна емоційно-психологічна атмосфера забезпечує гармонізацію інтелектуального й емоційного факторів в освітньому процесі. Єдність інтелекту й емоцій виступає основою креативної діяльності, яка забезпечується: увагою студентів до незвичайних питань і суперечливих проблем; наданням можливості кожному студенту проявити ініціативу, самостійність, активність у пошуку відповідей на виникаючі проблеми; вільним вибором шляхів і способів вирішення завдань і досягненням запланованого результату «Separation of powers and legislative supremacy Separation of powers and legislative supremacy» [461].

Така атмосфера в освітньому процесі забезпечує студентам психологічний комфорт, підвищує їх значимість і самодостатність, упевненість у своїх можливостях щодо творчої діяльності. Креативне середовище й позитивна емоційно-психологічна атмосфера запобігають виникненню психологічного дискомфорту в учасників освітнього процесу, сприяють становленню здорових взаємовідносин у системі «викладач – студенти», є джерелом захопленості й творчого пошуку у вирішенні професійних проблем.

Ефективність підготовки у формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності визначається тим, наскільки будуть враховані інтереси, ціннісно-змістовні орієнтири й особистісна позиція кожного студента. Організація професійної підготовки повинна сприяти тому, щоб кожен

студент мав можливість, беручи в ньому участь, знайти необхідну інформацію, використати її для розв'язання пізнавальних завдань, сформулювати проблему, висунути гіпотезу, знайти способи її доведення чи спростування. Саме атмосфера пошуку, можливість проявити активність, самостійно прийти до педагогічних відкриттів позитивно впливають на динаміку рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до творчої діяльності в галузі харчових технологій.

Креативне освітнє середовище й позитивна емоційно-психологічна атмосфера дає можливість викладачу систематично підтримувати здорову атмосферу в студентській групі, їх практичні вміння розглядати як систему дій для самоосвітньої діяльності, регулювати їх стосунки для психологічного комфорту, критично осмислювати свій та чужий досвід з позиції їх цінності, мобілізувати увагу й волю на виконання завдань, сприймати, оцінювати й засвоювати інноваційні способи, прийоми роботи, сприймати досвід інших учасників професійної підготовки як цінність, що вдосконалює професійний багаж майбутніх інженерів-педагогів.

Слід враховувати й те, що створення креативного освітнього середовища й позитивної емоційно-психологічної атмосфери позитивно впливає на продуктивність професійної підготовки при умові її орієнтованості на мотиви, інтереси, потреби, установки студентів, обліку особистісного потенціалу й можливостей його використання для вирішення проблем професійної спрямованості.

Важливою умовою продуктивності професійної підготовки є наявність у студентів установки на творчу діяльність і потреба в креативних діях при вирішенні навчальних завдань. Позитивна мотивація, установка на творчість, потреба в креативних діях стимулюють набуття досвіду нестандартної діяльності, яка є важливим джерелом розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера-педагога. Педагогічна практика свідчить, що вчителю-практику не так легко відмовитися від звичних дій, педагогічних штампів і стереотипності

мислення, тому що, на думку О. Савченко [344], – це та частина минулого досвіду, яка сформувалася в процесі виконання педагогічної діяльності і входить до якості його репродуктивної частини, регулює весь хід процесу мислення, має тенденцію проявлятися у вирішенні завдань, що відносяться до звичної для вчителя діяльності. Багато з випускників після закінчення закладу вищої педагогічної освіти приходять з досвідом репродуктивної діяльності й не завжди готові до нестандартної роботи, яка передбачає креативність дій, постановку проблемних завдань, їх обговорення й пошук оригінальних рішень. У репродуктивних ситуаціях не розвивається потреба особистості в нових ідеях і пошуку способів їх втілення у практичну роботу. Необхідна потреба у вирощуванні творчого потенціалу майбутніх інженерів-педагогів, розвитку їх креативних здібностей, що неможливо без організації професійної підготовки на принципах неперервності, поступовості, плановості, інтегративності й самоорганізованості. Реалізація цих принципів стимулює ефективність систематичної підготовки до креативних дій, прояв ініціативи, активності й самостійності у вирішенні професійних проблем, набутті досвіду нестандартної діяльності у професійній сфері.

Система професійної підготовки, побудована на принципах творчості, креативності й евристики, формує особистість інженера-педагога, включаючи психологічні й освітні чинники, які пов'язані між собою й ґрунтуються на прискореному процесі накопичення досвіду, що вимагає шукати необхідну інформацію, нові шляхи набуття професійної компетентності й будувати їх нестандартну діяльність. При цьому у студентів виникає потреба в переосмисленні й перебудові педагогічної діяльності, яка вимагає від них виконання певних креативних дій, відмови від формалізму й догматизму.

Професійна підготовка має бути спрямована на розвиток креативності як важливого показника готовності майбутніх інженерів-педагогів до творчої діяльності в галузі харчових технологій. Аналіз наукових праць багатьох учених (Н. Архипкіної [11], О. Даценко, В. Яровець [159], С. Устименко [381],

Т. Федотової [383], Н. Цьоми [395], Б. Чаговця [396] та ін.) підтверджують значущість і необхідність стимулювання креативних дій студентів у вирішенні навчальних проблем, створення необхідних умов для розвитку їх креативності як важливої характеристики педагогічного професіоналізму. А. Воронін, Л. Маліцька, Н. Токарева, С. Устименко [329] досліджують специфіку й умови формування креативної поведінки майбутніх педагогів у системі університетської освіти.

Установка студентів на творчу діяльність, креативну позицію в освітньому процесі, їх потреби в новизні й креативних діях активізують постановку і вирішення в ході підготовки до професійної діяльності завдань: вироблення індивідуальних пошуково-творчих стратегій у діяльності, яка зумовлює мотивацію студентів на нестандартну діяльність у професійній сфері; організацію пізнавальної діяльності в освітньому процесі, що сприяє швидкості засвоєння ними нових елементів знань, інноваційних методів засвоєння та використання їх як інструменту практичних дій; включення студентів у навчальний дослідницький творчий пошук, що дозволяє їм генерувати авторські продукти, нові ідеї, інноваційні способи виконання практичних завдань, використовувати нововведення в освітньому процесі.

Така організація підготовки майбутніх інженерів-педагогів мотивує до нестандартної діяльності: постановки задачі, генерування ідеї, побудови проекту, прогнозування результату, створення алгоритму практичних дій, оцінки результату. При цьому студенти вчаться аналізувати хід думок інших учасників професійної підготовки, що допомагає згенерувати ідею, зробити діяльність їх більш конструктивною, ефективною й продуктивною. При креативно-діяльнісному підході до підготовки закладається у свідомості студентів фундамент наступної креативної діяльності й перспектива їх інтелектуального розвитку. Потреба в уміннях організації креативної діяльності, конструюванні пошуково-творчої стратегії актуалізує необхідність перебудови підготовки, її змісту, засобів, методів і форм з метою формування готовності майбутніх

інженерів-педагогів до творчої професійної діяльності в галузі харчових технологій [190].

Науковці Л. Димитрова, В. Господінов підкреслюють необхідність орієнтації освітнього процесу на недопустимість ігнорування викладачами досвіду й мотивації учіння студентів, що негативно впливає на результативність їхнього навчання. Вони стверджують, що сучасне покоління без винятку прагматичне, й те, що не має інтересу для нього, негативно впливає на успішність навчання [448, с. 105].

Мотиви, установки, інтереси і потреби студентів як основа траєкторії їх професійного зростання активізують діяльність, педагогічну взаємодію, впливають на вибір методів навчання, індивідуальних методик, використання креативних дій, способів і прийомів для вирішення навчальних завдань. У процесі підготовки реалізується поетапно їх професійне становлення, стимулюються тим самим подальший професійний розвиток, формування готовності до професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Система підготовки будується таким чином, щоб студенти постійно оволодівали новими креативними діями, аналізували їх ефективність, якість й обговорювали їх використання на семінарах і практикумах.

Аналіз різних наукових джерел і педагогічної практики засвідчує, що під час організації підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій головним є забезпечення активної позиції їх в освітньому процесі й розвиток креативних здібностей. Активізація позиції й креативних дій можлива лише при використанні різноманітних інтерактивних методів і засобів у вирішенні навчальних проблем професійної спрямованості.

Використання активних методів і форм у ході навчання є однією з умов забезпечення продуктивності підготовки студентів до професійної діяльності.

Основною діяльністю студента в навчанні є учіння, його перебіг залежить від тих функцій, які він виконує в навчальній ситуації, однак, водночас, учіння

не є довільною конструкцією (І. Малафіїк [265, с. 58]). Учіння може відбуватися на основі пасивного сприймання й засвоєння тієї інформації, яку презентує викладач, тобто на репродуктивному рівні. Однак без активності самого студента, наявності особистісної позиції в освітньому процесі формування готовності до нестандартної професійної діяльності не відбувається.

Особистісна позиція студента, на думку М. Кондрашова, передбачає здатність самостійно визначати і формулювати свої навчальні завдання, що містить у собі: здатність до розуміння навчального завдання, розрізнення способів і результатів в освітній діяльності, зіставлення декількох способів виконання завдань, різних видів самоконтролю, оцінювання досягнутих результатів [222].

Українські науковці Г. Балл [17], І. Зязюн [193] та ін. пов'язують формування в особистості суб'єктної позиції із особистісно орієнтованим навчанням і наданням студентові можливості реального вибору в різних навчальних ситуаціях, засвоєння знань і способів їх застосування в розв'язанні навчальних проблем. Такі механізми за своєю сутністю передбачають надання студенту як суб'єкту широкого поля вибору й прояву активності (Г. Балл [17]).

Задля ефективності цього процесу важливі гнучкість, динамізм і послідовність у підготовці студентів до професійної діяльності, застосування різноманітних форм, методів і засобів, які спрямовані на активізацію суб'єктної позиції майбутніх педагогів. Активні форми й методи навчання є засобами розвитку студента, змінюють його як суб'єкта підготовки, його ставлення й здатність до професійної діяльності, функціонування знань і навичок у майбутній самостійної діяльності в обраній професійній сфері, закріплюють зразки педагогічної діяльності в їх свідомості [224, с. 254].

Активні методи й способи стимулюють активну суб'єктну позицію студентів, яка впливає на продуктивність професійної підготовки. При цьому майбутній інженер-педагог після завершення навчання в закладі вищої педагогічної освіти має піднятися на високий рівень усвідомленості себе як

суб'єкта нестандартної діяльності, здатного самостійно креативно діяти, проявляти активність і самодіяльність у галузі харчових технологій. Тому організація підготовки студентів до професійної діяльності шляхом використання в ході неї активних форм і методів навчання є важливою умовою продуктивності формування їхньої готовності до творчої праці у сфері харчової галузі.

Особливість цієї умови полягає в тому, що застосування активних форм і методів у ході підготовки сприяє активізації діяльності всіх учасників професійної підготовки. Активізація діяльності – це спільна робота викладача й студентів за допомогою активних форм і методів навчання пізнавального інтересу, позитивної мотивації й потреб опанування обраною професією, розвитку професійної компетентності, установки на творче вирішення проблем і перетворення знань в інструмент практичних дій, накопичення досвіду нестандартного виконання професійних функцій. Активні форми й методи пізнавальної діяльності закріплюють у студентах уміння мобілізувати, актуалізувати знання, способи вирішення проблем, висновки з вивчених фактів; спрямовувати себе на пізнання нової інформації, використовувати її як засіб практичних дій.

Активізація професійної підготовки за допомогою активних форм і методів пізнавальної діяльності позитивно впливає на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної праці в галузі харчових технологій. Активні форми й методи стимулюють й оптимізують потреби, мотиви, установки, інтереси й ціннісні орієнтації студентів, сукупність яких є механізмом формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності. У процесі підготовки важливо забезпечити перехід предметних знань в особистісні смисли, професійні цінності, що можливе при врахуванні особливих потреб студентів, що стимулюють установку їх на активну пізнавальну діяльність.

Активні форми й методи впливають не тільки на формування мотиваційної сфери особистості, але й забезпечують засвоєння програмного матеріалу,

формування предметних компетенцій, креативних дій у його використанні для вирішення професійних проблем, що слугує основою формування змістово-процесуального компонента готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Такі форми й методи (семінар-дискусія, бінарна лекція, семінар-рольова гра, мозковий штурм, діалог, метод проєктів, метод змагань та ін.) закріплюють уміння, навички, способи перетворення знань у практично дієвий інструмент пізнавальної діяльності, розвивають образне мислення, спостережливість, логічне формулювання завдань і нестандартне їх розв'язання, здатність генерувати ідеї, креативні дії, їх втілення у практику, що слугує основою формування креативно-технологічного компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів до праці в галузі харчових технологій.

Важливе значення мають активні форми й методи для формування рефлексивно-оцінного компонента цього складного особистісного утворення. На заняттях студенти набувають уміння в заповненні електронного щоденника, де вони мають можливість відобразити оцінку діяльності викладача й власної діяльності, продуктивності власних дій по досягненню запланованого результату, динаміку власного професійного зростання, що сприяє розвитку їх рефлексивної сфери.

Активізація професійної підготовки засобами активних форм і методів забезпечує стимулювання збагачення особистісного потенціалу, творчих здібностей, здатностей до нестандартної діяльності, об'єктивної оцінки навчальних досягнень в освітньому процесі, що свідчить про продуктивність формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій в умовах закладу вищої педагогічної освіти.

Важливою умовою формування готовності майбутнього інженера-педагога до професійної діяльності є творчий характер професійної підготовки, її спрямованість на колективну педагогічну творчість. Створення необхідних

умов для становлення творчої особистості з вираженим індивідуальним стилем діяльності забезпечує високу продуктивність праці в галузі харчових технологій, розвиток ініціативи, творчості учасників освітнього процесу, стимулювання та заохочення їхніх педагогічних рішень і дослідницьких пошуків [105, с. 71].

Для визначення ключових педагогічних умов підготовки майбутніх інженерів-педагогів у сфері харчових технологій було проведено опитування серед 27 науково-педагогічних працівників із шести закладів вищої освіти: Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Української інженерно-педагогічної академії, Подільського державного університету, Криворізького державного педагогічного університету та Університету Григорія Сковороди в Переяславі. Необхідність визначення педагогічних умов обумовлена потребою знайти оптимальні шляхи для підготовки фахівців за спеціальностями 015.37 «Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології)» та 015 «Професійна освіта (Сфера обслуговування)». Усі педагогічні умови були розроблені з урахуванням теоретичних і практичних аспектів впровадження сучасних технологій в освітній процес.

Науково-педагогічні працівники взяли участь в експериментальному дослідженні, метою якого було визначення найбільш дієвих педагогічних умов для підготовки майбутніх інженерів-педагогів у сфері харчових технологій за спеціальностями 015.37 «Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології)» та 015 «Професійна освіта (Сфера обслуговування)». Усі умови були визначені з урахуванням теоретичних і практичних аспектів впровадження сучасних харчових технологій в освітній процес. На першому етапі опитування та теоретичних досліджень було встановлено педагогічні умови, які можуть підвищити ефективність підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. На другому етапі експертам було запропоновано ранжувати ці умови за їхньою ефективністю. У

таблиці наведено результати відповідей на запитання: «Які педагогічні умови, на Вашу думку, є найбільш ефективними у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» (табл. 2.2). Це дозволило визначити найбільш дієві педагогічні умови (створення позитивно-емоційного розвивального середовища; розвиненість інноваційного потенціалу особистості й творча насиченість змісту професійної діяльності; особистісна активна позиція суб'єктів освітнього процесу; методологічна грамотність в організації й реалізації системи професійної підготовки; науково-методичний супровід, що обумовлює ефективність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій), які мають бути реалізовані в педагогічній системі підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Таблиця 2.2

Результати експертного опитування науково-педагогічних працівників із визначення педагогічних умов

| № з/п | Педагогічні умови | Викладачі | |
|-------|---|---------------------|------|
| | | абсолютна кількість | у % |
| 1. | Формування креативної атмосфери, яка сприяє виникненню ціннісно-сміслових новоутворень у процесі розвитку відповідної сфери | 9 | 42,9 |
| 2. | Розвиненість інноваційного потенціалу особистості та творча насиченість змісту професійної діяльності | 15 | 71,4 |
| 3. | Створення позитивного ставлення студентів до освітнього процесу, заохочення їхньої активної розумової діяльності | 8 | 38,1 |
| 4. | Особистісна активна позиція суб'єктів освітнього процесу | 12 | 57,1 |

Продовження таблиці 2.2

| | | | |
|-----|---|----|------|
| 5. | Обґрунтування змісту освітніх компонентів, раціональна послідовність їх вивчення | 9 | 42,9 |
| 6. | Зв'язок теоретичних знань з практичними вміннями та навичками | 7 | 33,3 |
| 7. | Створення позитивно-емоційного розвивального середовища | 16 | 76,2 |
| 8. | Інтеграція змісту психолого-педагогічної та професійної підготовки | 10 | 47,6 |
| 9. | Науково-методичний супровід, що зумовлює ефективність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій | 11 | 52,4 |
| 10. | Створення умов академічної мобільності студентів | 8 | 38,1 |
| 11. | Методологічна грамотність в організації й реалізації системи професійної підготовки | 12 | 57,1 |
| 12. | Активізація пізнавальної діяльності бакалаврів через їх участь у наукових гуртках, проблемних групах | 7 | 33,3 |

На думку І. Дичківської [167], творча діяльність своїм змістом охоплює процес взаємодії учасників освітнього процесу й спрямовує його в особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції та дії, спрямовані на здобуття нових знань, технологій, систем. Це й є характерною особливістю креативної діяльності в професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів. Проблема креативності, як стверджує С. Устименко, – це проблема креативної особистості. Креативність виступає як побічний продукт розвитку особистості [329].

Значення творчої діяльності педагога не раз підкреслював В. Сухомлинський, свідомою є його рекомендація: «Якщо ви хочете, щоб праця

приносила вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворилося в нудну, одноманітну повинність, ведіть кожного вчителя на щасливу стежину творчості». Г. Балл [18], В. Кушнір [251], В. Моляко [274], С. Сисоєва [353], Л. Туріщева [378], Н. Чувасова [398] та ін. розглядають творчість як системне явище, сукупність взаємопов'язаних компонентів: творчі здібності, творчий процес, ступінь індивідуального розвитку здібностей особистості, що забезпечують нестандартну діяльність. На думку В. Сухомлинського [362], творчість вчителя залежить від якості внутрішньошкільного управління. Українська науковиця С. Сисоєва [353] акцентує увагу на таких чинниках педагогічної творчості, як уміння керувати своїм творчим потенціалом, оперативно приймати рішення, розв'язувати складні педагогічні завдання. Н. Чувасова відзначає необхідність розвитку творчого потенціалу педагога, який постійно змінюється, розвивається, збагачується у процесі діяльності. На її думку, в кожного педагога свій рівень розвитку творчого потенціалу, який зображує міру можливостей реалізації його творчих здібностей та творчих сил в освітній практиці, зорієнтованих на отримання вмій, навичок та здібностей до дії та результату їхньої реалізації в тій чи іншій сфері професійної діяльності [398, с. 62]. Творчий потенціал характеризує міру можливостей особистості й проявляється як здатність до продуктивної зміни та створення суб'єктивно якісно нового феномена, визначаючи цим творчий стиль самої діяльності [258].

Залучення студентів до використання креативних дій у навчальній діяльності значно посилює їх самостійність, пізнавальну активність, що стимулює набуття ними широкого спектру спеціальних і психолого-педагогічних знань, надання відкритості творчому досвіду, виявляє бажання репрезентувати себе в різних рольових функціях нестандартної діяльності професійної спрямованості. Студенти набувають досвіду креативних дій, здійснюють взаємний енерговплив, вчаться будувати моделі та проєкти, доповнюючи класичні форми й методи елементами педагогічної творчості. У

колективній співпраці, виконанні діяльнісних функцій-ролей здійснюється двосторонній процес професійного становлення, коли відбувається не просто обмін інформацією, а набуваються навички аналізу, систематизації одержаної інформації, що в перспективі стає підґрунтям створення індивідуальної траєкторії розвитку педагогічної творчості.

Створення в процесі колективної творчої праці індивідуальної креативної стратегії забезпечує творчий характер діяльності, яка спрямована на більш глибоке вивчення й розуміння змісту навчального предмета, побудову алгоритмів вирішення креативних завдань, пошуку й застосування евристичних прийомів, сприяє формуванню готовності до нестандартної діяльності в обраній професійній сфері.

Пізнавальна діяльність своїм змістом охоплює процес взаємодії її учасників, спрямована на розвиток їх дій у творчій діяльності, що не тільки об'єднує різноманітні операції та способи здобуття нових знань, технологій, систем, а й потребує активізації форм і методів її реалізації, що впливає на її результативність. Творча діяльність сприяє насиченню процесу професійної підготовки особистісними знаннями, переживаннями, переосмисленню ним власного досвіду й на цій основі набуттю нових знань і реалізації креативних дій у практичній освітній діяльності.

У ході творчої і пізнавальної діяльності визначаються інтелектуально-дидактичні орієнтири для студентів під час викладання програмного матеріалу. Ці орієнтири як стійкі новоутворення при розв'язуванні задач допомагають визначити напрямок пошуку та є ключовими для теми або розділу. Застосування інтелектуально-дидактичних орієнтирів сприяє розвитку інтуїції, що дає можливість здійснити поступовий перехід від репродуктивної до творчої діяльності. Процес переходу від алгоритмічно-евристичної діяльності до евристично-творчої відбувається в системі професійної підготовки та його закономірності дають можливість студенту визначити власну освітню стратегію, створювати креативну систему вирішення професійних проблем, а в професійній

підготовці впроваджувати технологію формування готовності інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Створення педагогічних умов колективної співпраці в освітньому процесі змушує студентів до нестандартної діяльності, відтворення власного досвіду в практику, реалізації педагогічної взаємодії, яка не зводиться лише до обміну зовнішніми діями, а впливає на внутрішні процеси майбутніх інженерів-педагогів, формує їх установку на творче виконання професійних функцій.

Не менш важливою педагогічною умовою є управлінська культура й технологічна вмільість викладача закладу вищої педагогічної освіти. Більшість дослідників успіх підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності пов'язували із професіоналізмом викладача, здатним до успішної професійної діяльності, успішною особистістю, творчою людиною (А. Глетхорн [435, с. 41]), здатною контролювати цілі, застосовувати моделі різних форм роботи (Л. Інгарсон [427, с. 131]), здатною на поетапне формування системи професійного становлення професійного образу вчителя, кінцевим підсумком дій його є внутрішній стан особистості на рівні потреби пізнавати нове, освоювати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем (Е. Еріксон [432, с. 90]).

Позиції авторів свідчать про необхідність посилення управлінського аспекту в діях організаторів професійної підготовки. Проблема управління в реалізації підготовки до інноваційної діяльності знайшла відображення у працях А. Василенко [42], М. Кондрашова [224], О. Мармази [267], В. Паламарчук [302], Е. Рангелової [334], О. Савченко [344], А. Харківської [386] та ін. У цих працях акцентується увага на тому, що продуктивність підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності залежить від логіки управління освітнім процесом, якості управлінських дій викладача, його здатності ефективно здійснювати їх у конкретних педагогічних ситуаціях.

Практичне значення має думка М. Кондрашова про те, що «необхідна активізація управлінської, організаційно-структурної діяльності, що передбачає

посилення управлінського аспекту в підготовці майбутніх педагогів до успішної професійної діяльності, оновлення змісту навчальних планів і програм, створення навчально-методичних комплексів, зміну структури навчальних занять, підвищення питомої ваги педагогічно керованої самостійної роботи студентів» [224, с. 63].

Необхідність створення нових стратегій підготовки сучасних кадрів до успішної професійної діяльності обґрунтовують: Л. Димитров, В. Господінов, Я. Марінова, Я. Такєва [448], А. Клім-Клімашевська [305], Л. Кондрашова [228] та ін. Досягнення цих учених слугують теоретико-методологічними засадами розробки нової стратегії управління якістю підготовки майбутніх педагогів до ефективної професійної діяльності в умовах університетської освіти. Н. Мукан стверджує, що кар'єрне зростання фахівця залежить від особистого досвіду, стилю управління організацією, соціального очікування людини, високого рівня мотивації, відповідальності за виконання професійних обов'язків, формування самовизначення вчителя [278]. Ціннісним є те, що дослідниця акцентує увагу на необхідності управління процесом підготовки педагогів до професійної діяльності.

Механізм управління як єдиний організм, спрямований на використання конкретних ресурсів: людських, організаційних, матеріальних, інформаційних, забезпечує розв'язання запланованих мети й завдань і реалізується з виявленням конкретних дій. Педагогічна діяльність об'єднує у своєму змісті не тільки навчальний, а й науково-дослідницький, управлінський, науково-методичний, виховний її види, які визначаються як зразки педагогічної діяльності [224, с. 83]. Оволодіння цими зразками зумовлюється професіоналізмом викладачів педагогічного закладу вищої освіти, слугує фундаментом якості їхньої професійної діяльності.

На думку В. Приходько, особистість викладача впливає на студентів, як суб'єктів управління у ході підготовки, які мають усвідомити прогресивну роль обраної професії, оволодіти толерантними формами спілкування й навчитися

передбачати складні професійні ситуації, шукати вихід із них, не боятися труднощів [324]. На його думку, управління спрямоване на організацію такої підготовки, яка здатна адаптуватися до потреб і можливостей кожного студента, стимулювати розвиток необхідних особистісних якостей, без сформованості яких неможливо досягнути фахівцю запланованого результату в професійній сфері діяльності.

Цей процес, як і будь-яке управління, характеризується двома підсистемами: керуючою й керованою. У наукових працях К. Гнезділової [131], [132], Г. Дмитренко [170], Г. Єльнікової [179, 180], Л. Калініної [197], О. Касьянової [200], [201], О. Мармази [267] та ін. схарактеризовані закономірності взаємодії керуючої й керованої підсистем, одна з яких віддає відповідні розпорядження, друга – приймає до виконання ці розпорядження за відповідними закономірностями.

Українські науковці Л. Даниленко [155], [156] і Г. Єльнікова [179], [181] стверджують, що управлінська діяльність викладача реалізується через систему управлінських функцій, трактуючи функції як основні види діяльності, які будуються шляхом зведення однотипних видів робіт, що виконує викладач у ході управління підготовкою студентів, до більш загальних і поєднуються однаковою цілеспрямованістю.

Продуктивність підготовки В. Аустін [423], М. Клемент [430], Д. Ріплей [454] пов'язують із розвитком здатності викладача управляти професійною підготовкою, застосовувати різноманітні технології, набуття досвіду рефлексивної поведінки. Як відзначає Н. Мукан [278, с. 229], результативність підготовки пов'язана з виконання управлінських, організаторських і контролюючих функцій в освітньому процесі. У цьому процесі набуває значення: чітке визначення цілей, гнучкість планування, оцінювання й моніторинг процесу; впровадження результатів досліджень у професійну практику; атмосфера довіри, відкритого спілкування та співпраці; колегіальне

прийняття рішень; практичне застосування нових знань, умінь, спрямування професійного розвитку на підвищення успішності студентів [278, с. 231].

Ефективність підготовки студентів на принципах рефлексії, яка вимагає від фахівця результативного закінчення роботи з формування професійного образу власної особистості й стилю творчої діяльності, що є показниками їх готовності до нестандартної професійної діяльності, усвідомлення схем і правил досягнення професійного запланованого результату у практичній діяльності. Технологізація підготовки реалізується через упровадження в процес навчання технології передачі, розповсюдження знань як інтелектуального капіталу. Технологія в підготовці майбутніх педагогів до нестандартної професійної діяльності передбачає: визначення, створення, набуття, збереження, розподіл і застосування знань, якими володіє сучасний університет для поліпшення якості освіти. Вона сприяє: поліпшенню якості знань, створенню інновацій, накопиченню професійного досвіду, спілкуванню. Означені процеси зумовлюють необхідність достатнього рівня управлінської культури й технологічної вмілості викладачів закладу вищої педагогічної освіти.

Більшість учених акцентують увагу на необхідності обґрунтування ролі управлінської культури в підвищенні якості підготовки майбутніх педагогів (В. Бондар [32], В. Дубінецький [173], Л. Калініна [197, 198], А. Кучерявий [249] та ін.). Управлінську культуру вони визначають з урахуванням специфіки педагогічної діяльності як складне особистісне утворення, що об'єднує в собі професійну готовність до виконання професійно-педагогічних обов'язків і повноважень, професійну компетентність, управлінський стиль діяльності й поведінки, систему професійних якостей та етичних норм, що позитивно впливає на продуктивність педагогічної праці. Управлінська культура «містить усвідомлене використання управління як способу становлення професійного образу й збагачення продуктивності професійної діяльності в освітній галузі засобами педагогічного менеджменту» [173, с. 13–14]. Управлінська культура викладача характеризується якістю оволодіння функціями управління

навчальною діяльністю, уміннями ефективно її реалізовувати, тактикою управлінських дій, раціональним використанням засобів, інструментів саморозвитку професійного образу майбутнього фахівця. При цьому, на думку В. Дубінецького, «управління як технологічний процес спрямоване на реалізацію функцій цілепокладання, планування, організації, обліку, контролю, оцінювання й корекції» [173, с. 7]. Тому важливим засобом впливу на продуктивність підготовки студентів до професійної діяльності є технологічна вмілість викладача, раціональне й грамотне використання технологій та технічних засобів у її організації й реалізації в системі закладу вищої педагогічної освіти.

Таким чином, педагогічні умови організації професійної підготовки з метою формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій є складною системою, структурні ланки якої взаємопов'язані й взаємообумовлені між собою. Сукупність педагогічних умов створює основу для творчого опанування теоретичних основ професійної діяльності й накопичення досвіду нестандартної діяльності, забезпечує продуктивність професійної підготовки у формуванні готовності студентів для нестандартного виконання своїх професійних функцій у галузі харчових технологій. Кожна умова спрямована на досягнення запланованого результату й виконує специфічні функції, що впливають на позитивну динаміку рівня сформованості цього складного особистісного утворення як важливої характеристики педагогічного професіоналізму.

Висновки до другого розділу

У другому розділі обґрунтовано теоретичні засади концепції системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, схарактеризовані її методологічна основа й специфічні особливості готовності студентів у галузі харчових технологій як показника їх професіоналізму та сукупність педагогічних

умов, що забезпечують позитивний результат професійної підготовки у формуванні цього складного особистісного утворення.

Проаналізовано змістове наповнення наукових категорій, які описують основні положення концепції, сутність, структуру, критерії, показники й рівні сформованості готовності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій.

Встановлено, що досягнення запланованих результатів професійної діяльності в професійному становленні майбутніх інженерів-педагогів зумовлюється наявністю концептуальної основи системи професійної підготовки як важливої ланки, що дозволяє судити про продуктивність професійного їх становлення в умовах університетської освіти.

Концепція педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в галузі харчових технологій в дослідженні представлена як система теоретичних положень, що зумовлюють мету й завдання, організацію, реалізацію й оновлення змісту та технології підготовки, механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, урахування впливу креативних дій на рівень готовності студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Витлумачено сутність готовності до праці в галузі харчових технологій як складного особистісного утворення, яке об'єднує у своєму змісті установку на використання різноманітних технологій у професійної праці, раціональні прийоми й способи нестандартної діяльності, креативні та рефлексивні здібності та професійно-педагогічні цінності, що забезпечують продуктивність професійної діяльності в нестандартних формах її здійснення.

Встановлено, що готовність як багатогранне явище об'єднує в своїй структурі взаємопов'язані й взаємообумовлені компоненти: мотиваційно-ціннісний компонент – мотиви, стійкий інтерес, бажання й установка на нестандартну інженерно-педагогічну діяльність; змістово-процесуальний компонент – науковість, самостійність, активність дій; креативно-технологічний компонент – креативний стиль діяльності, уміння користуватися технічними

засобами; рефлексивно-оцінний компонент – рефлексія й оцінювання досягнутих результатів, їх відповідність запланованим цілям.

Схарактеризовано формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до праці у галузі харчових технологій як складний, динамічний процес постійних змін й самозмін, до параметрів оцінювання якості його віднесено критерії: мотиваційний, практико-орієнтований, творчий, діагностично-оцінний; деталізовано змістовні характеристики критеріїв та показників сформованості готовності до праці у галузі харчових технологій та показників, що відображають необхідну властивість досліджуваного об'єкта, його компонентного складу та рівнів сформованості цього складного особистісного утворення (від низького, середнього до високого) .

Окреслено зміст професійної підготовки в галузі харчових технологій, теоретичні основи якого спрямовані на збагачення інформаційної бази, що допоможе майбутньому інженеру-педагогу: а) навчитися об'єктивно оцінювати свої здібності як фахівця-професіонала, знати свої можливості, значущі для даної професії (особливості саморегуляції, самооцінки, емоційні прояви, комунікативні, дидактичні здібності тощо); б) володіти досвідом інтелектуальної діяльності (мислення, пам'яті, сприйняття, уявлення, уваги), культурою поведінки, спілкування, зокрема; в) уміти орієнтуватися в інтеграційних процесах.

Теоретично обгрунтовано, що сукупність педагогічних умов створює основу для творчого опанування теоретичних основ професійної діяльності й накопичення досвіду нестандартної діяльності, забезпечує продуктивність професійної підготовки у формуванні готовності студентів до праці в галузі харчових технологій. Кожна умова спрямована на досягнення запланованого результату й виконує специфічні функції, що впливають на позитивну динаміку рівня сформованості цього складного особистісного утворення як важливої характеристики педагогічного професіоналізму: Результати теоретичного дослідження, тривалих спостережень, експерименту дали можливість визначити

педагогічні умови професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій: створення позитивно-емоційного розвивального середовища (суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «викладач-студенти», взаємодія, співпраця й співтворчість, позитивна інтелектуальна мотивація й особистісна активна позиція суб'єктів); розвиненість інноваційного потенціалу особистості й творча насиченість змісту професійної діяльності (аналіз й критична оцінка діагностичної інформації, узагальнення фактів, власна точка зору у формулюванні висновків щодо зібраного матеріалу, доказовість, раціональність у виборі методик, технологій, способів виконання діагностичних завдань, прогнозування результатів діагностики та самодіагностики); особистісна активна позиція суб'єктів освітнього процесу (передбачає виявлення якості засвоєння системи програмних знань, стан професійного становлення майбутніх педагогів); методологічна грамотність в організації й реалізації системи професійної підготовки (збір інформації про якість освітнього процесу, особливості його учасників та їх установки на мету); психолого-педагогічний супровід, що обумовлює ефективність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій (психолого-педагогічна підтримка, що враховує індивідуальні можливості та здібності учасників професійної підготовки; сприяє розвитку особистості).

Результати розділу викладено в працях автора: [67], [68], [72], [84], [105], [117].

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

3.1. Технологізація професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій

Розгляд проблеми підготовки фахівців у сучасних умовах і врахування специфіки професійної діяльності дозволяє перейти до базових концептуальних положень вдосконалення рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Аналіз результативності професійної діяльності в системі закладу вищої педагогічної освіти дозволяє говорити про недоліки у фаховій підготовці студентів, а саме: низький рівень їх здатності діяти в нестандартних професійних ситуаціях, труднощі в спілкуванні, невміння використовувати власні можливості й творчі здібності в педагогічних ситуаціях; недостатній рівень активності й самостійності у виконанні креативних професійних завдань. Студенти здебільшого орієнтуються на «рецептурну» модель професійної поведінки, що призводить до втрати особистісно-творчого сенсу діяльності, незадоволеності її результатами, зниження рівня креативності у вирішенні професійно-педагогічних проблем. Подолання цих недоліків зумовлює необхідність технологізації фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів, реалізації змістовно-процесуального та креативно-діяльнісного підходів до її організації, посилення психолого-педагогічного й науково-методичного забезпечення її організації.

В умовах модернізації професійної освіти виникає об'єктивна необхідність оновлення змісту підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Реалізація цього положення породжує необхідність використання інноваційних технологій, що

забезпечують структурування навчальних дисциплін на процесуальній основі, а також перенесення умінь когнітивного характеру з однієї сфери в іншу [429], [447].

Проблеми технологізації професійної діяльності педагога досліджували багато педагогів і психологів (Г. Єльнікова [180], Л. Мартинець [270], М. Кондрашов [222], Л. Кондрашова [235], А. Кучерявий [249], Н. Чувасова [398] та ін.). Особистісно орієнтована й практична спрямованість професійної підготовки студентів в умовах закладу вищої педагогічної освіти, відхід від «знаннєвої» парадигми навчання забезпечується раціональною технологізацією освітнього процесу. «Технологізація підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності – це системний процес, що впливає на всі сторони підготовки – від її змісту до методичних аспектів, створення емоційно сприятливого клімату, задоволення інтересів і потреб викладача й студентів» [222, с. 262]. Науковиця Л. Кондрашова розглядає технологізацію як «модель освітнього процесу, в якій ставиться мета й досягається конкретний результат – саморозвивальна особистість фахівця – засобом застосування різноманітних видів, форм, методів навчання, оперування однотипним змістом на основі дидактичної взаємодії в системі «викладач – студенти» [235, с. 204].

Технологізація професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів зумовлюється основними напрямками: стандартизацією освіти; технологізацією її змісту; технологічною підготовкою (проектуванням) освітнього процесу; вдосконаленням навчальної діяльності викладача; вдосконаленням навчальної діяльності студентів.

Технологізацію розглядаємо як важливий структурний елемент моделі системи професійної підготовки, в якій ставиться мета й досягається конкретний результат – готовність до професійної діяльності – засобом застосування різноманітних видів, форм, методів, засобів навчання, оперування однотипним змістом на основі дидактичної взаємодії викладача і студентів у системі навчання [117], [442]. Технологізація підготовки майбутніх інженерів-педагогів

до нестандартної професійної діяльності передбачає тісний взаємозв'язок основних компонентів освітнього процесу (єдність його інформаційної й процесуальної сторін, мотивація й активізація пізнавальної діяльності студентів, співпраця та співтворчість викладача й студентів), які спрямовані на досягнення запланованого результату. Цей процес актуалізує не лише вагомість навчальної інформації, зміст підготовки, але й її пізнавальні цінності, емоційний вплив і креативний потенціал майбутніх інженерів-педагогів [79, с. 19]. Технологізацію можна представити як модель діяльності викладача й студентів у контексті педагогічних умов здійснення професійної підготовки (рис. 3.1).

Важливим структурним компонентом технологізації підготовки є цілепокладання. Формулювання й постановка мети дозволяє реалізувати «механізм» освітнього продукту у вигляді готовності майбутнього інженера-педагога до використання освітніх технологій у навчанні. Л. Кондрашова зазначає, що цілепокладання займає одне з центральних місць у структурі діяльності й професійному становленні майбутнього спеціаліста [233].

Мета професійної підготовки – це, з одного боку, соціальне замовлення суспільства у вигляді освітнього продукту, а з іншого, – гармонізація його з особистими прагненнями майбутніх педагогів. Мета повинна орієнтуватися на можливості та здібності студентів, враховувати їх індивідуальність і суб'єктивність: бути усвідомлено сприйнятою ними.

Технологізація професійної підготовки забезпечується єдністю мети, завдань і взаємодією всіх учасників професійної підготовки, використанням матеріально-технічного й методичного інструментарію і передбачає продуману в усіх деталях модель взаємодії викладача й студентів у досягненні запланованого результату. Вона спрямована на вдосконалення освітнього процесу, який забезпечує ефективне й раціональне становлення фахівця в системі професійної підготовки, у структурі якої важливу роль відіграє рефлексія.

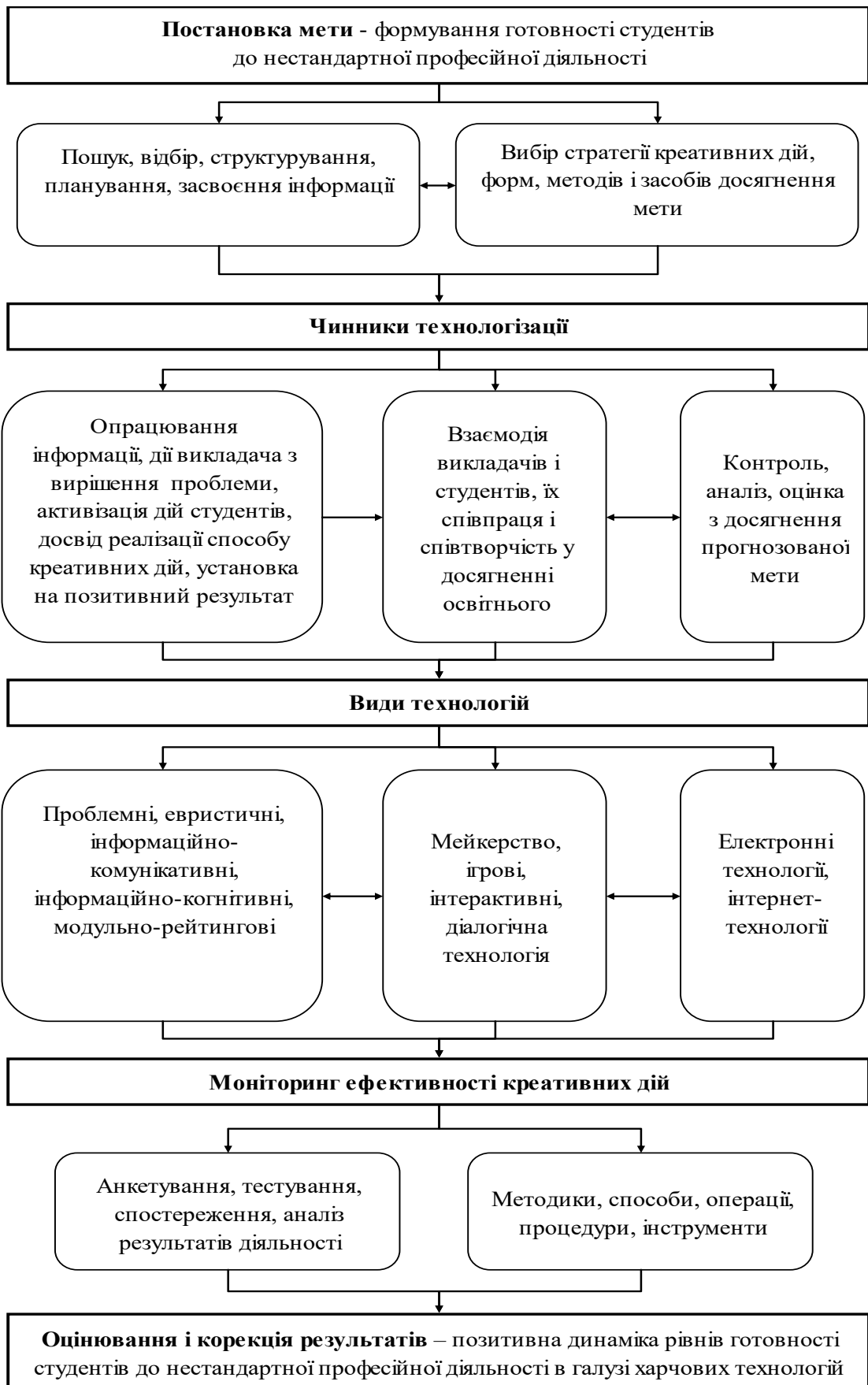


Рис. 3.1. Технологізація професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів засобами освітніх технологій

Рефлексія визначає характер ставлення викладача до професійної підготовки у двох аспектах: а) репродукування змісту професійної освіти в собі й для іншого; б) репродукування себе для себе і для іншого в освітньому процесі. Перший аспект передбачає ставлення до професійної підготовки та її змісту, тобто збереження того, що піддається технологічному опису. Другий аспект спрямований на діалогічність, педагогічну взаємодію.

Особливість технологізації підготовки студентів у закладі вищої педагогічної освіти полягає в спрямованості на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності, залучення їх до різноманітної творчої діяльності. При цьому кожне проведене заняття аналізується й оцінюється всіма учасниками освітнього процесу.

Важливим структурним компонентом технологізації підготовки є цілепокладання. Формулювання й постановка мети дозволяє реалізувати «механізм» освітнього продукту у вигляді готовності майбутнього інженера-педагога до використання освітніх технологій у навчанні [59], [130]. На думку Л. Кондрашової, цілепокладання займає одне з центральних місць у структурі діяльності й професійному становленні майбутнього спеціаліста [233].

Мета професійної підготовки – це, з одного боку, соціальне замовлення суспільства у вигляді освітнього продукту, а з іншого, – гармонізація його з особистими прагненнями майбутніх педагогів. Мета повинна орієнтуватися на можливості та здібності студентів, враховувати їх індивідуальність і суб'єктивність: бути усвідомлено сприйнятою ними.

Технологізація професійної підготовки забезпечується єдністю мети, завдань і взаємодією всіх учасників професійної підготовки, використанням матеріально-технічного й методичного інструментарію і передбачає продуману в усіх деталях модель взаємодії викладача й студентів у досягненні запланованого результату. Вона спрямована на вдосконалення освітнього процесу, який забезпечує ефективне й раціональне становлення фахівця в системі професійної підготовки, у структурі якої важливу роль відіграє

рефлексія. Рефлексія визначає характер ставлення викладача до професійної підготовки у двох аспектах: а) репродукування змісту професійної освіти в собі й для іншого; б) репродукування себе для себе і для іншого в освітньому процесі. Перший аспект передбачає ставлення до професійної підготовки та її змісту, тобто збереження того, що піддається технологічному опису. Другий аспект спрямований на діалогічність, педагогічну взаємодію.

Особливість технологізації підготовки студентів у закладі вищої педагогічної освіти полягає в спрямованості на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності, залучення їх до різноманітної творчої діяльності. При цьому кожне проведене заняття аналізується й оцінюється всіма учасниками освітнього процесу, завершується рефлексійним аналізом і самоаналізом досягнутих ними результатів.

Продуктивність підготовки майбутніх інженерів-педагогів, розвиток їх особистісного потенціалу можна забезпечити, якщо організувати її технологізацію на основі системного, особистісно орієнтованого, змістово-процесуального, креативно-діяльнісного, технологічного підходів, що створюють умови для реалізації стратегії індивідуального розвитку кожного студента засобами креативних дій.

Предметно-практичний характер технологізації підготовки студентів до нестандартної діяльності є ефективним інструментом професійного розвитку особистості, її професійних якостей, стимулювання співпраці й співтворчості, досягнення прогнозованої мети [222, с. 263]. На теоретичному рівні повинні враховуватися структурні елементи діяльності педагогів професійного навчання в умовах інформатизації освітнього процесу, комплексного й інтегративного характеру професійних компетенцій як однієї з передумов формування їх готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Технологізація професійної підготовки орієнтована на змістово-процесуальний та креативно-діяльнісний підходи до її організації, які зумовлюють:

- а) конкретизацію мети й завдань професійної підготовки;
- б) наявність завдань-ситуацій, що забезпечують проблемність, практичність, креативність, рефлексію й самооцінку прийнятих рішень;
- в) технологію розв'язання завдань;
- г) алгоритм подолання труднощів у навчальних ситуаціях;
- д) використання інструментарію педагогічного дизайну й психолого-педагогічного супроводу в ході професійної підготовки [442].

Технологізація процесу оволодіння предметними знаннями пов'язана з особистістю сучасного викладача, його творчими здібностями, цінностями, смислами, установками, життєвими практиками, управлінською культурою та професійною вмілістю; здатністю гармонізації змістового й процесуального складника змісту навчання, що дозволяє значною мірою підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, змінити позицію викладачів і забезпечити умови для нестандартної діяльності студентів. Аналіз, оцінка діяльності, рефлексія дій та досягнутих результатів у процесі технологізації підготовки розвиває у студентів установку на самопізнання, самоаналіз рівня власного професійного зростання, відстеження змін у професійному становленні.

Технологізація професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів спрямована на формування потреби в нестандартній педагогічній діяльності, систематичну роботу з розвитку креативних здібностей та професійних якостей, самовдосконалення й самореалізацію їх у галузі харчових технологій. Ефективність цього процесу зумовлює необхідність опори на внутрішні стимули студентів до нестандартної праці.

Основи й механізм технологізації підготовки спрямовані з урахуванням таких напрямків:

– здійснення особистісно орієнтованого й практично спрямованого навчання, ознайомлення майбутніх інженерів-педагогів з технологічними системами нестандартної діяльності; використання активних форм, методів і засобів навчання, накопичення методичного забезпечення професійної підготовки, надання кожному студенту вільного вибору дій, засобів навчання й використання різних технологій, які найбільш ефективно впливають на їх професійне становлення;

– надання своєчасної допомоги в реалізації ними індивідуальної стратегії розвитку креативного потенціалу, корекції власних дій для забезпечення продуктивності діяльності та формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій;

– цілеспрямоване включення студентів у різноманітні види нестандартної діяльності, накопичення професійно-педагогічного досвіду, формування потреби в креативних діях, постійному оновленні знань і самовдосконаленні особистісного творчого потенціалу;

– розвиток креативного мислення студентів, їхніх розумових здібностей, організація професійної підготовки таким чином, щоб кожний її учасник мав можливість фантазувати, конструювати, проявляти ініціативу, експериментувати; зрозуміти, що освітній продукт у вигляді авторської програми, творчого проєкту, нестандартного вирішення професійної проблеми має не тільки об'єктивну, але й суб'єктивну новизну. Цей продукт в основному має суб'єктивну новизну, але цінність творчих знахідок студентів полягає в тому, що вона за психологічним механізмом не відрізняється від творчості з об'єктивною новизною та слугує механізмом розвитку креативного потенціалу особистості. На основі виконання творчих завдань, нестандартних способів їх вирішення студенти засвоюють досвід нестандартної діяльності, яка є важливим чинником впливу на формування їх готовності до продуктивної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Технологізація підготовки створює умови для професійного становлення студентів, розвитку їх креативних

здібностей, накопичення досвіду використання предметного знання у вирішенні практичних завдань як інструменту креативних дій.

Технологізація професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів спрямована на створення умов, які активізують креативні дії, нестандартний підхід до вирішення навчальних завдань. Технологізація цього процесу на основі креативно-діяльнісного підходу до організації професійної підготовки студентів стимулює розвиток їхнього особистісного потенціалу, здатність до нестандартних дій під час вирішення навчальних проблем професійної спрямованості. На думку Н. Чувасової, технологізація підготовки створює умови для дослідження особистості студента, що ґрунтується на проєктуванні формування досвіду креативної діяльності, й забезпечує перехід від репродуктивної діяльності в навчанні до домінування творчої діяльності; співпрацю та співтворчість викладача й студентів; використання різноманітних засобів, методів і форм навчання [398].

Технологізація має великі можливості в активізації пізнавальних дій студентів, закріплення інтересів і потреб, позитивної мотивації, установки на нестандартне вирішення завдань. У цьому процесі особлива значима позиція викладача, вибір ним оптимальних засобів організації освітнього процесу, створення власної системи, яка забезпечує гармонізацію ціннісних орієнтацій, інтелекту й емоцій зі змістом професійної підготовки.

Особлива увага приділяється управлінській діяльності викладача. М. Кондрашов зазначає, що «мистецтво менеджменту (самоменеджменту) допомагає студентам подолати суперечність між творчим характером професійної діяльності, який в умовах інноваційного навчання стає домінантним, і репродуктивним характером навчального процесу, що має місце в системі університетської освіти» [224, с. 383]. На його думку, технологізація – це система теоретичних положень і рекомендацій, які уможливають ефективно організувати управлінські дії викладачів з планування, проєктування, реалізації й аналізу об'єктивно необхідних кроків пізнавальної діяльності студентів,

забезпечують продуктивність професійної підготовки й досягнення запланованого результату [222, с. 266]. Він виділяє наступні критерії діяльності викладача: наявність чіткої й діагностичної мети, вимірювання запланованого результату, способів діагностики його досягнення; уявлення системи пізнавальних і практичних завдань як орієнтованої основи й способів їх вирішення; жорстку послідовність, логіку засвоєння матеріалу, який вивчають; прийоми й способи взаємодії учасників освітнього процесу; мотиваційне й методичне забезпечення діяльності викладача й студентів.

Підготовку майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій доцільно реалізувати на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій, засобів мультимедіа, глобальної мережі Internet, мобільних технологій [88], [184], [284], [371]. Важливу роль при цьому відіграє технологія прогнозування й проектування освітнього процесу, конструктивної діяльності педагога, технологія здійснення педагогічного процесу, спілкування й встановлення педагогічно доцільних взаємин у системі «викладач – студенти». Продуктивність діяльності педагога тим вища, чим більшою мірою він опанує різними технологіями [450] професійної підготовки й має здатність реалізовувати їх в органічній взаємодії, тому необхідно теоретично обґрунтувати й методично забезпечити різноманітні технології педагогічної діяльності, виявити їхні можливості у формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в обраній професійній сфері.

Перетворення майбутніми інженерами-педагогами набутих знань в інструмент практичних дій зумовлюється використанням в освітньому процесі різноманітних технологій, які позитивно впливають на формування їх готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Результатом професійної підготовки є не тільки професійні знання, які передаються викладачем, а й досвід як спосіб діяльності, що забезпечує перетворення інформації в способи дій, уміння їх використовувати у вирішенні практичних завдань. Аналіз педагогічної практики свідчить про те, що в освітньому процесі

пріоритет віддається засвоєнню знань і вмінь; самому ж процесу оволодіння ними часто не приділяється уваги ні студентами, ні викладачами. Як зазначає М. Кондрашов: «Технологічна сторона освітнього процесу й управління цим процесом нерідко недооцінюється в університетській практиці. Однак технологізація підготовки уможлиблює здатність реалізувати «механізм» освітнього продукту у вигляді готовності майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності» [222, с. 266]. Технологізація професійної підготовки дозволяє використовувати різноманітні засоби, методи й конкретні дії в тій чи іншій формі. При цьому технологічній обробці піддається не освітній процес, а лише форма навчальної діяльності. Форма є об'єктом використання різних технологій. Конкретні дії викладача зумовлюються не жорстким технологічним набором засобів й операцій, а відповідністю розв'язання викладачем завдань і сукупністю обставин у конкретній ситуації. Викладач планує й реалізує весь порядок освітнього процесу від пріоритетів, логіки до кінцевого результату, що передбачає його методику. Важливою частиною цього процесу є технологія.

Саме поняття «технологія» (гр. *techne* – мистецтво, *logos* – слово, поняття, вчення) означає сукупність методів обробки, виготовлення зміни стану. Технологія як частина методики навчання – це набір конкретних дій, зумовлених послідовністю алгоритмів, що доводять до досягнення запланованого результату.

Багато авторів (А. Ашеров [15], [16], О. Коваленко [214], О. Пехота [294], Н. Побірченко [314], В. Химинець [387] та ін.) передбачають важливим напрямком підвищення результативності професійної підготовки розробку педагогічних технологій, які мають прояв у визнанні творчого характеру освітнього процесу, увагу до суб'єктності студента й необхідності використання особистісно-освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців. Стосовно до педагогічної діяльності, технологія означає майстерність використання сукупності засобів і методів відтворення теоретично

обґрунтованих процесів навчання й виховання, що дозволяють досягати прогнозованих освітніх цілей.

Технологія є важливим інструментом активізації пізнавальної діяльності студентів у ході професійної підготовки, що актуалізує потребу в оволодінні засобами, способами, формами й методами її організації. Проблема активізації пізнавальної діяльності майбутніх педагогів технологічними засобами й інструментарієм обґрунтована в дослідженнях багатьох учених (Л. Артемова [10], Н. Бібік [23], О. Біла [28], С. Бондар [33], Н. Ничкало [283], О. Павленко [300], Н. Слюсаренко [357] та ін.).

Багато вчених трактують технологію як сукупність дій, операцій та процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в мінливих умовах освітнього процесу; педагогічну діяльність, яка забезпечує її кінцеві результати; систему, в якій послідовно втілюється на практиці заздалегідь спроектований освітній процес, його системність і конструювання способів і засобів досягнення поставлених цілей.

Під сучасною технологією професійної підготовки розуміємо комплексну інтегративну систему, що об'єднує в собі операції та дії, забезпечує педагогічне цілевизначення, змістові, інформаційно-предметні й процесуальні аспекти, засвоєння знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей студентів, які відповідають цілям професійної підготовки. Структурними складовими такої системи є: а) цілі підготовки; б) зміст підготовки; в) засоби педагогічної взаємодії, мотивація й засоби викладання; г) організація професійної підготовки; д) суб'єкт й об'єкт професійної підготовки; ж) результат її (рівень професійної підготовки).

Технології – це область професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, ефективність якої пов'язана з розвинутим мисленням, креативністю, пізнавальною активністю, володінням педагогічною технікою [149]. Без педагогічної техніки немає сенсу в педагогічній технології. Технології

обумовлюють рівень готовності студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Ефективність технології обумовлюється систематичною й цілеспрямованою підготовкою студентів до використання педагогічної техніки в освітньому процесі, пов'язана з розвитком креативної особистості, професійної направленості мислення студентів, реалізації технологічного підходу до організації їх професійної підготовки. Як показують дослідження, технологічність є складовою частиною професіоналізму й надає йому іншу сутність, наприклад, майстерність володіння педагогічними технологіями (діагностичною, інформаційною, соціальною, ігровою, дидактичною), проєктування творчої діяльності, а не просту передачу інформації.

У даний час існує безліч різних педагогічних технологій. Розробка їх, як правило, відповідає тій чи іншій теоретичній концепції. Проєктування нових технологій – складний процес, що включає декілька рівнів: концептуальний, методичний, операційний, аналітичний, контрольний-оцінний, результативний. У зв'язку з цим можна визначити, наприклад, технологію практичного заняття, технологію навчання за спрямованістю (проблемне, програмоване, комп'ютерне), технологію колективної пізнавальної діяльності, технологію ігрової діяльності, технологію вивчення й опису передового педагогічного досвіду та ін.

Підготовка й освоєння сучасних педагогічних технологій вимагають дотримання певних умов, які звернені до професіоналізму інженера-педагога в галузі харчових технологій, до його діяльності: установку на інноваційну технологію, аналіз наявних технологічних ресурсів, вміння проєктувати (планувати) діяльність, розподіл цілей, організацію, реалізацію й аналіз діяльності, вміння освоювати свій досвід через рефлексію, висловлювати його в технологічній формі, здатність до самовираження, бачення старіння технології і вміння перебудовувати її.

Таким чином, педагогічні технології – це система реалізації освітнього процесу, який гарантує досягнення педагогічних цілей. У вузькому сенсі слова педагогічна технологія – це послідовність певних дій, операцій, спрямованих на досягнення запланованих результатів. Так, у вигляді «технологічного ланцюжка» можна представити систему діяльності інженера-педагога в галузі харчових технологій як алгоритм послідовних дій у ході професійної підготовки. У загальному вигляді – це вивчення рівня готовності студентів до професійного навчання, постановка цілей та завдань, визначення перспективи їх раціонального вирішення, передбачення результатів, планування діяльності, організація її на принципах творчості, корекція на основі діагностики результатів, розробка програми подальших дій для вдосконалення цього процесу.

В останній час увага приділяється освітнім технологіям, які забезпечують прояв стійкого взаємозв'язку активності студентів і прогнозованого результату. Освітні технології – це системний метод створення, організації й реалізації професійної підготовки, набуття знань і вмінь з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що уможливорює забезпечення її продуктивності й готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

На думку М. Кондрашова, педагогічні й освітні технології тісно пов'язані між собою, але кожна має специфіку. «Освітня технологія передбачає конкретні кроки пізнавальної діяльності студентів. На відміну від неї, педагогічна технологія акцентує зусилля на діях викладача з вирішення навчальних проблем, стимулювання пізнавальних зусиль студентів. Педагогічна технологія не фіксує результат підготовки як досвід реалізації способу дій. Освітня технологія акцентує зусилля на самостійності й активності дій студентів з досягнення запланованого результату» [220, с. 54]. На його думку, освітні технології – це сукупність перцептивно-мисленнєвих організованостей (стереотипів, інтенцій, установок), система методів і способів реалізації індивідуальних операцій та дій.

Ці технології регулюють не тільки пізнавальний процес студентів, але й конструювання викладачем професійної підготовки.

Застосування освітніх технологій у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності стимулює створення й реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій – цілеспрямованих програм професійної підготовки до досягнення проєктованих цілей освітнього процесу згідно з можливостями, здібностями, ціннісними орієнтаціями й установками студентів на позитивний результат під керівництвом викладача. Під час застосування освітньої технології вагому роль відіграє активність студента як суб'єкта професійної підготовки – головна характеристика системоутворювального елемента, набутого ним способу продуктивної діяльності, досягнення запланованого результату. Ще А. Макаренко з цього приводу зазначав, що в педагогічній роботі важливо враховувати бажання особистості, характер ставлення до того, що відбувається на занятті [265]. Кожна дія, яка узгоджується з реальними можливостями студентів, уточнюється в операціях, які передбачаються активністю суб'єкта й реалізуються в думках, вчинках, результатах. Проте викладачу необхідно враховувати особистісний настрій студентів у момент організації професійної підготовки.

Освітня технологія – це комплекс уявлень запланованого результату, засобів діагностики вихідного стану учасників професійної підготовки, критеріїв вибору її моделі реалізації в умовах закладу вищої педагогічної освіти.

Не менш значиму роль у підвищенні продуктивності підготовки педагогів до професійної діяльності мають інформаційні технології. Багато вчених (М. Жалдак [184], [185], Ю. Рамський [333], С. Подмазін [317], С. Сисоєва [353], О. Скафа [355], Ю. Триус [375] та ін.) найважливішим ресурсом оптимізації професійної підготовки вважають використання інформаційних технологій.

Сучасні інформаційні технології, як стверджує О. Рацул, є ефективним інструментом продуктивного засвоєння знань. На його думку, сучасні інформаційні технології дозволяють розв'язати проблеми індивідуалізації

навчання, мотивації освітнього процесу, запобігання труднощів у роботі з друкованими виданнями, дефіциту часу. Впровадження інформаційних технологій в освітній процес «стимулює розвиток самостійності студентів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їх особистого чи професійного життя; підвищує інформованість щодо їх положення в соціумі; завдяки наявності різноманітних технік підвищує рівень комунікативної компетентності; забезпечує сучасний матеріал, що відповідає інтересам і потребам студентів» [335, с. 104].

Призначення інформаційних технологій Л. Кондрашова бачить у тому, щоб «скоротити розрив між змістом вищої освіти, інформаційними технологіями, всією інфраструктурою освітньої сфери, рівнем кадрового потенціалу системи освіти та потреб сучасної економіки» [232, с. 3]. На її думку, сукупність проблем, які можна вирішити за допомогою цих технологій, «не повинні повністю витискати роботу з навчальною й науковою літературою, діалогічну та імітаційну технології, котрі дозволяють перетворити наукову інформацію в інструмент практичної дії студента при вирішенні навчальних завдань» [232, с. 4]. При цьому не стільки особливості наукових знань, скільки характер опановування ними набуває провідного значення в професійній підготовці майбутніх спеціалістів.

Науковці К. Краус [242], В. Тинний [372], Г. Труханенко [377] стверджують, що все більше визнання отримують комп'ютерні технології, електронні та медіазасоби навчання (електронні підручники, методичні посібники, інтернет-програми тощо). Важливим засобом формування особистості В. Тинний розглядає інформаційно-комунікаційні технології, трактуючи їх як цілісну навчальну систему, яка має чітку мету, що базується на різних джерелах інформації, передбачає структурування та використання інформації для вирішення навчальних завдань, здійснення самоконтролю й самооцінки навчальних досягнень у навчальній та самоосвітній діяльності [372, с. 7].

На відміну від поглядів В. Тинного, Г. Труханенко [377] акцентує увагу на збагаченні інформаційної діяльності, комп'ютерної грамотності вчителів., Відзначаючи позитивну роль різних форм роботи з інформацією Н. Воронова віддає пріоритет опануванню активними способами роботи з нею [123].

Аналіз педагогічної практики свідчить про різноаспектність сучасних технологій, серед яких: особистісно орієнтовані; педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації пізнавальної діяльності; педагогічні технології на основі ефективності управління й організації освітнього процесу; технології приватно предметні; альтернативні; природозгідні; розвивального навчання; авторські технології; когнітивні; технології мисленнєвої колективної діяльності; технології навчального дослідження; технології евристичного навчання, спрямовані на розвиток когнітивних навичок, що базуються на когнітивних компетенціях майбутніх фахівців.

Освітні технології слугують важливим ресурсом професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у підготовці їх до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Оволодіння ними не тільки впливає на вдосконалення знань, умінь, навичок, але й на формування здатності використовувати технологічний інструментарій, обладнання технологічного процесу з метою підвищення рівня готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. У практиці професійної підготовки використовують різні види технологій, характеристики яких наведені в табл. 3.1.

Освітні технології забезпечують не тільки засвоєння, розширення й поглиблення програмних знань, набуття практичного досвіду діяльності, але й вдосконалення професійно-особистісних якостей як основи готовності до нестандартної діяльності у професійній сфері [459], [460]. Освітні технології допомагають майбутнім інженерам-педагогам зрозуміти, що продуктивність їх праці залежить від їхнього професійного багажу, творчого потенціалу, вміння використати особистісних ресурсів й установки на нестандартну діяльність у галузі харчових технологій.

Таблиця 3.1

Види освітніх технологій

| Види технологій | Сутнісні характеристики |
|------------------------------------|---|
| Алгоритмічна технологія | Спрямована на психологічний розвиток особистості, ґрунтується на кібернетичних принципах управління пізнавальною діяльністю студентів. Студенти поділяються на три групи відповідно до рівня предметних знань і вмінь. Темп виконання завдань індивідуальний. |
| Технологія повного засвоєння знань | Спрямована на успішне засвоєння навчальної інформації. Студенти поділяються на групи відповідно до рівня готовності їх до навчання. Навчальна інформація подається блоками й спрямована на вивчення чітко окреслених блоків інформації; зміст матеріалу подається послідовно на основі міжпредметних зв'язків; відбувається засвоєння матеріалу на невисокому рівні. Процес виконання навчального матеріалу індивідуальний. |
| Інтегральна технологія | Спрямована на роботу з різними джерелами інформації. Основою слугують процедури роботи з інформацією: означення сутнісних елементів, конспектування, реферування, перетворення інформації з однієї форми в іншу. Форма заняття – групова зі змінним складом груп. |
| Когнітивно-освітня технологія | Спрямована на розумовий розвиток студентів у ході вивчення програмного матеріалу. На заняттях збирається інформація про когнітивний рівень розвитку студентів до сприйняття й осмислення нової навчальної інформації й виконання різноманітних пізнавальних дій та операцій. Основу технології становлять: форми, методи, прийоми, засоби навчання, які відповідають актуальному рівню розвитку студентів. |

Продовження таблиці 3.1

| | |
|-------------------------------------|---|
| Інформаційно-комп'ютерна технологія | Спрямована на перероблення інформації за допомогою персонального комп'ютера для продуктивного засвоєння навчального матеріалу; стимулює розвиток інтелекту, творчі здібності, креативний стиль мислення. Вона дозволяє: створити єдине освітнє середовище; реалізувати безперервно навчання через систему дистанційної освіти; підвищити пізнавальний інтерес до навчального матеріалу; реалізувати індивідуальні програми особистісного розвитку; виробити й закріпити навички самостійного пошуку інформації, її використання для вирішення практичних завдань; формувати наукове мислення для самостійних дій у вирішенні професійних проблем. Особливості цього виду технології: інтерактивний режим роботи; комп'ютерне моделювання; комунікативність; продуктивність. |
|-------------------------------------|---|

Практичну значимість мають спеціальні технології, які не тільки дозволяють засвоювати теоретичні знання, але й закріплюють практичні вміння й навички, позитивно впливають на формування професійних якостей, які необхідні для підвищення продуктивності професійної діяльності в галузі харчових технологій. Значний інтерес у цьому плані мають, наприклад, технології приготування страв народів різних країн: технологія приготування плову; технологія приготування й подавання солодких страв з утворенням желе; приготування й подавання гарячих солодких страв; приготування й подавання холодних страв і закусок із м'яса й птиці; приготування й подавання страв з яєць і сиру та ін. Ці технології стимулюють креативні дії студентів, бажання нестандартно підходити до підготовки страв, проявляти творчість, розширювати свій професійний кругозір у галузі харчових технологій, проявляти власну винахідливість.

При виборі технології важливу роль відіграє модель підготовки, яка в структурі об'єднує: форми організації навчальної діяльності, вибір і використання методів, прийомів, засобів навчання. Продуктивність професійної підготовки залежить від характеру діяльності, педагогічної техніки, готовності до її використання з метою досягнення проєктованого результату.

Педагогічна техніка – це форми організації поведінки і дій викладача в освітньому процесі. Вона характеризується групами вмінь:

- 1) керувати своїм тілом (пластика, міміка, жести, пантоміма);
- 2) впливати на учасників освітнього процесу.

Перша група вмінь спрямована на управління емоційним станом, настроєм, особливостями спостереження, відображення, увагою, технікою й культурою мови. Друга група вмінь розкриває технологічну сторону професійної підготовки, об'єднує дидактичні, організаційні, конструктивні, комунікативні вміння, а також різні технологічні прийоми управління спілкуванням, пізнавальною діяльністю, пред'являє вимоги до учасників освітнього процесу.

У змісті професійної підготовки важлива роль відводиться опануванню прийомами педагогічної техніки, професійними діями, їх продуктивністю й творчістю у вирішенні професійних проблем. Ефективність технологій в освітньому процесі обумовлюється тим, наскільки майбутні інженери-педагоги орієнтуються на чітко сформульовану ціль, принципи та прийоми оптимізації дій, оцінювання й вибір раціональних методів вирішення завдань, чітко бачать її структурні елементи: концептуальну основу; зміст; процесуальну сторону (планування, організацію, методи, засоби, форми); моніторинг і діагностику.

При цьому технологія має алгоритм дій суб'єктів професійної підготовки, який визначає послідовність дій та процедур. Алгоритм збагачує прогнозування проєктованого результату та індивідуалізацію навчання.

Процес технологізації, на думку М. Кондрашова, «об'єднує структурні елементи:

- мотивацію, фіксацію студентами своїх потреб, бажань, інтересів, установок;
- цілепокладання, постановку цілей власної діяльності;
- осмислення навчальної інформації, бачення конкретних кроків по її засвоєнню;
- узагальнення, абстрактне розуміння навчального матеріалу й засвоєння способу вирішення навчальних завдань;
- моделювання, наглядне бачення засвоєного матеріалу;
- планування дій, спрямованих на досягнення прогнозованих цілей;
- власну практичну діяльність, яка передбачає взаємозв'язок раніше засвоєних знань з мисленнєвими етапами набуття нових;
- контроль результату, успішність досягнення прогнозованих цілей;
- оцінювання навчальних досягнень і ступеня задоволеності особистісних інтересів» [221, с. 47–48].

Технологізація підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій об'єднує в собі всі ланки освітнього процесу, управління професійним їх становленням, самовдосконалення професіоналізму викладачів, забезпечення методичного й психолого-педагогічного супроводження навчання в умовах університетської освіти.

Технологізація професійної підготовки майбутніх фахівців забезпечує інформаційний освітній простір та необхідні умови для професійного становлення студентів; формування критичного мислення в роботі з великими потоками інформації, розвиток здатності реалізувати раціональний вибір креативних дій, уміння формулювати свою точку зору та відстоювати власну професійну позицію. Доступ учасників цього процесу до різних джерел інформації забезпечується:

а) застосуванням різноманітних технологій, які побудовані на основі системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, змістово-

процесуального, креативно-діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного синергетичного, технологічного підходів, що стимулюють самостійність, нестандартність дій;

б) тим, що дії з різними джерелами інформації не тільки забезпечують активне застосування раніше здобутих знань, але й розвивають потребу студентів у пошуках нової інформації, творчих здогадів і нових підходів до розв'язання професійних проблем;

в) тим, що креативні дії студентів поширюють їх власні можливості у вдосконаленні результатів професійного зростання.

Предметно-практичний характер технологізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності стає ефективним інструментом професійного їх становлення, розвитку професійних якостей, стимулювання співпраці й співтворчості, досягнення прогнозованої мети. Це актуалізує необхідність використання різноманітних технологій, що пов'язано з використанням прийомів педагогічної техніки [227].

Так, професійна підготовка позитивно впливає на формування вмінь інженера-педагога: правильно сприймати ті явища, які відбуваються у світі учня ЗП(ПТ)О в різних педагогічних ситуаціях; ставити реальні цілі та організовувати його життя відповідно до поставлених цілей; вимагати й довіряти; швидко орієнтуватися в ситуаціях й оцінювати їх з різних сторін; виділяти з різноманіття педагогічних фактів головне, у випадковому факті бачити істотне; користуватися в одній і тій же ситуації різними методами і прийомами; точно передавати свій настрій, почуття й думки словом, мімікою, рухами; взаємодіяти.

Важливу роль у формуванні готовності до нестандартної професійної діяльності відіграє технологічне обладнання професійної підготовки й формування у майбутніх інженерів-педагогів практичних умінь використання цього обладнання в практичній діяльності. Набір технологічного обладнання досить урізноманітнений (електросковороди, електрофритюрниці, машина для збивання сумішей, машина для нарізання хліба, машина для обробки м'яса та

риби, машина та механізми для нарізання овочів, обладнання для варіння тощо), з яким необхідно знайомити студентів у ході професійної підготовки.

Спеціальна увага до нестандартної професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій зумовлена її специфікою, що передбачає організацію технологічного процесу випуску готової продукції з урахуванням учасних кулінарних трендів, наприклад «Молекулярна кулінарія» (створення нових рецептур, урахування механізмів трансформації інгредієнтів у кулінарії, фізичні аспекти взаємодії продуктів і рідин, онвекцію тощо). Нестандартна професійна діяльність майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій слугує імпульсом до розвитку творчості, становлення самодостатності та самоствердження особистості. Реалізація такого виду діяльності у ЗВО відбувається шляхом виконання творчих проєктів і конкурсів, круглих столів, тренінгів («Тимбілдинг, як засіб презентації готельно-ресторанної індустрії», «Алгоритм кулінарного успіху», «Кейтеринг, як форма виконання виїзних церемоніальних послуг» та ін.).

Процес технологізації виступає системним об'єктом і реалізується як відкрита самоорганізована система відповідно до логіки й закономірностей власного професійного розвитку кожного майбутнього інженера-педагога. Вона створює нові форми діяльності, оновлюючи та змінюючи всю систему його підготовки до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Таким чином, технологізація професійної підготовки забезпечує умови для набуття майбутніми інженерами-педагогами вміння застосування теоретичних знань як інструменту практичних дій та накопичення досвіду нестандартної діяльності, що позитивно впливає на рівень їх готовності до професійної діяльності в галузі харчових технологій.

3.2. Педагогічна система підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності

Важливим аспектом системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій є професійне становлення, розвиток здатності ефективно засвоювати основи обраної професії, розв'язувати творчі професійні завдання, креативно діяти. Вирішення цієї проблеми пов'язане з пошуком шляхів і засобів оновлення принципів організації й структуризації змісту професійної підготовки, приведення її у відповідність до нових вимог суспільства. Цей процес не є самовільним, стихійним і вимагає його моделювання, що забезпечує встановлення взаємозв'язків педагогічної науки й практики, відтворення цілісної системи формування майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Метод моделювання забезпечує глибинне пізнання будь-якої системи, вивчення її внутрішньої структури, факторів, що забезпечують її цілісність, системність і самостійність. Метод моделювання дає змогу визначити структурно-функціональну модель системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності як продуктивний комплекс ресурсних можливостей, що забезпечує її ефективну реалізацію й зв'язки між структурними компонентами цієї моделі.

Моделювання розглядається як дослідження яких-небудь процесів, явищ або систем шляхом побудови моделей; використання їх для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови новостворюваних об'єктів (О. Данилова [158], К. Гнезділова, С. Касярум [131], Є. Лодатко [255]).

Моделювання (з лат. modeling) – спосіб дослідження будь-яких явищ або об'єктів шляхом побудови й аналізу їх моделей. Вчені М. Євтух та О. Сердюк [175] стверджують, що моделювання відкриває шлях до системного дослідження, розробки й перетворення пошукових і стандартизованих різновидів діяльності на рівні дій та операцій. Моделювання систематизує

процеси, визначає зв'язки між компонентами, створює умови для використання знань у практичних ситуаціях.

Моделювання процесу підготовки В. Тинний розглядає як засіб підвищення рівня професіоналізму майбутніх педагогів. Він відзначає, що цей процес доволі складний та об'єднує складові: мета – тема – пошук, відбір і структурування інформації – моделювання комунікативної ситуації – вибір ролей та способів вирішення поставлених завдань – самоконтроль дій – рефлексія – самооцінка результатів [372, с. 9]. Моделювання допомагає детально вивчити внутрішню структуру складної динамічної системи, виявити її складові та знайти зовнішній ефект взаємодії їх між собою. Педагогічне моделювання – це діяльність, що спрямована на науково обґрунтовану розробку моделі вдосконалення, перетворення освітніх процесів, їх реалізацію в постійно змінних умовах й обставинах. Базовою дефініцією моделювання є «модель», сутність якої в педагогічній літературі трактується по-різному.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» [43] модель розглядається як зразок, що відтворює, імітує будову й дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт. Модель З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова [304] розглядають як допоміжний об'єкт, що створюється людиною для пізнання й отримання нової інформації про об'єкт, що досліджується. На думку Й. Шульмана [438], модель – це уявлення об'єкта чи системи або поняття (ідеї) в якійсь формі, яка відрізняється від форм їх реального існування; зазвичай слугує засобом, який допомагає в поясненні, розумінні або вдосконаленні системи. На думку Л. Хоружої, модель має пізнавальний потенціал, коли вона відповідає об'єкту та є акумулятором для отримання нової інформації про нього [392].

Ресурси для створення педагогічних моделей одержують із навколишнього освітнього середовища. При створенні моделі доцільно дотримуватися точки зору Н. Ничкало [281], яка стверджує, що при моделюванні системи треба

керуватися тим, що вона відображає єдність мети, завдань, різних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв та окремих її підсистем.

Процес формування різних видів готовності до професійної діяльності передбачає структурування і моделювання цього процесу. Тому в дослідженні була розроблена структурно-функціональна модель педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Вона становить сукупність дій, що відображають логічну послідовність процесів з розробки цілі й завдань, змісту, методологічних підходів і принципів до її організації, креативних дій та використання технічних і методичних засобів досягнення запланованих результатів і є цілеспрямованою, впорядкованою, динамічною, систематичною, організаційною, творчою діяльністю. Модель наведено на рис. 3.2.

Для побудови структурно-функціональної моделі педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності необхідно структурні елементи та підсистеми об'єднати в певні блоки (методологічно-цільовий, змістовий, технологічний, моніторинговий). Ці блоки спрямовані на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій; систематизують й узагальнюють теоретичні професійні знання, вміння, навички; розвивають професійні якості та властивості студентів, що визначають продуктивність діяльності, стійкість мотивації й установки на творчу працю, використання різноманітних технологій, реалізацію креативних дій для професійного становлення майбутніх фахівців у галузі харчових технологій.

Методологічним підґрунтям для розробки структурної моделі слугувала сукупність методологічних підходів (системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, змістовно-процесуального, креативно-діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного, синергетичного, технологічного) й принципів (доступності, науковості, інформативності, процесуальності, структурування

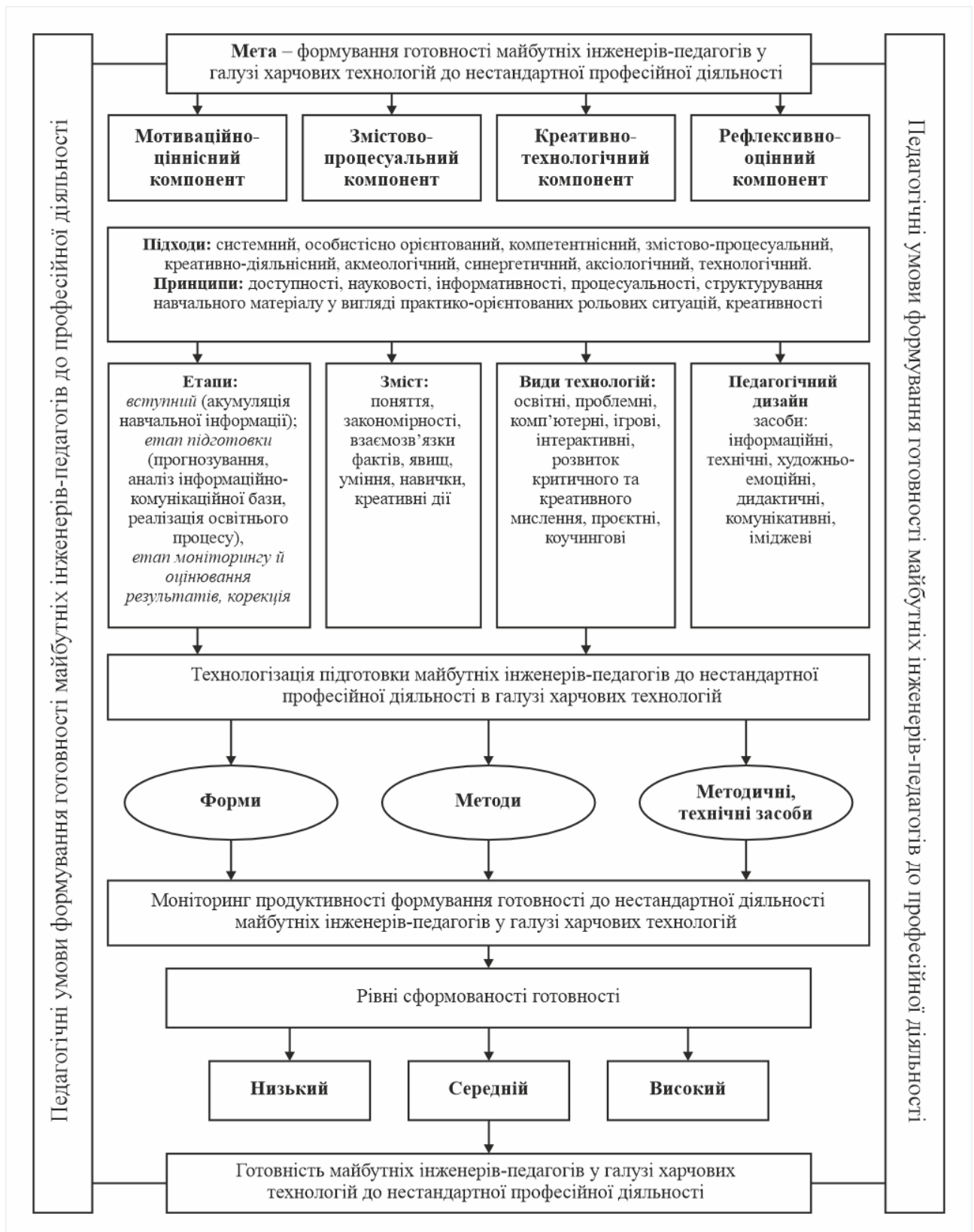


Рис. 3.2. Структурно-функціональна модель системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності

навчального матеріалу у вигляді практико орієнтованих рольових ситуацій, креативності), що передбачають задоволення потреб й очікувань студентів, усвідомлення у власних можливостях досягнення запланованого результату. Принципи не тільки забезпечують засвоєння теоретичних основ нестандартної діяльності, а й стимулюють накопичення досвіду креативних дій в обраній професійній сфері.

На основі аналізу різних підходів до технологізації професійної підготовки з метою формування готовності до нестандартної професійної діяльності теоретичним підґрунтям структурної моделі були взяті такі положення:

– процес підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності має бути систематичним, цілеспрямованим, безперервним;

– методологічною основою її є сукупність методологічних підходів до технологізації професійної підготовки. Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів як системи взаємопов'язаних компонентів (ціль, підходи, принципи, зміст, методичні й технічні засоби, етапи, педагогічний дизайн, кінцевий результат);

– забезпечення сукупності інструментальних засобів педагогічного дизайну й різноманітних освітніх і спеціальних технологій, використання їх на практиці відповідно до теоретичних і методичних положень та індивідуальних можливостей та здібностей студентів.

Зasadничим положенням розробленої моделі є методологічно-цільовий блок, підґрунтям якого є концепція, теоретичну основу якої становлять ідеї активізації дій викладача щодо оптимізації впливу підготовки на пізнавальну позицію суб'єктів освітнього процесу; моделювання системи ефективної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності, застосування інноваційних технологій, інструментарію педагогічного дизайну, методичного забезпечення та психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу; створення оптимальних педагогічних умов щодо

формування готовності їх до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Основним механізмом реалізації моделі є алгоритм, що містить постановку мети, аналіз, планування, організацію, моніторинг, контроль продуктивності професійної підготовки й досягнень студентів у їх професійному зростанні.

Мета означеної моделі – формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Мета є системоутворювальною ланкою в процесі підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності й розвитку креативних властивостей їхньої особистості. Вона як основа цілепокладання орієнтована на усвідомлення професійної підготовки, на розвиток системи педагогічних поглядів, професійних цінностей, мотивів, установки на нестандартну діяльність і креативні дії по досягненню запланованого результату. Мета як важлива ланка методологічно-цільового компонента розробленої моделі впливає на характер цілепокладання, яке передбачає спрямованість:

– креативну (творчу), яка стимулює бажання дотримання нових знань, покращення емоційного стану, активного ставлення до виконання професійних функцій, сприяє розвитку позитивної мотивації до професійного зростання та досягнення проєктованих результатів професійної підготовки;

– оптимізаційну, яка впливає на виникнення потреби в отриманні знань з накопичення досвіду творчої діяльності, розширення професійно-інформаційного багажу й творчих здібностей, здатності до креативних дій у вирішенні професійних проблем;

– перспективну – установку на реалізацію стратегії індивідуального професійного зростання майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Ця спрямованість цілепокладання характеризує ієрархію цілей професійної підготовки: стратегічних (стратегія, теоретичні основи, кінцевий результат підготовки – готовність до нестандартної професійної діяльності),

тактичних (шляхи й способи формування різних структурних компонентів цього складного особистісного утворення) й оперативних (повсякденні завдання, що забезпечують перехід знань в інструменти практичних дій).

Досягнення цієї ієрархії цілей досягається шляхом конкретизації комплексу послідовних, тісно взаємопов'язаних завдань і реалізації змісту професійної підготовки на основі методологічних підходів (системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, змістовно-процесуального, креативно-діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного, синергетичного, технологічного).

Змістовий блок моделі містить визначення змісту професійної підготовки, який регулюється державним стандартом вищої освіти й специфікою нестандартної професійної діяльності.

Зміст професійної підготовки реалізується на базі предметних знань, окреслених навчальними планами й програмами, й передбачає:

– опору на фундаментальні знання теоретичних основ нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій, узагальнення методологічних основ педагогічної творчості, що матиме цільові установки майбутніх інженерів-педагогів на креативні дії в самостійній професійній праці та прогнозування тенденцій підвищення її продуктивності в умовах закладів вищої педагогічної освіти;

– насичення змісту предметного знання професійними цінностями, особистісними смислами, креативними завданнями, що стимулює пізнавальну активність, самостійність студентів до творчого вирішення професійних проблем;

– інтеграцію його як системи взаємопов'язаних смислових одиниць, яка забезпечує цілісне уявлення й усвідомлення особливостей нестандартної діяльності й творчості в професійному становленні студентів та орієнтує на взаємодію різних видів навчальної діяльності на різних етапах накопичення ними досвіду креативних дій, опанування теоретичних основ нестандартної

професійної діяльності й способів перетворення теоретичних знань в інструмент практичних дій.

Різні дослідники акцентують увагу на значущості змісту підготовки, розумінні особливості його в професійному становленні майбутніх фахівців. Так, Б. Кларк стверджує, що «...поки вища освіта має формальну організацію, вона залишається соціальною структурою управління передовими знаннями та методами» [429, с. 22]. Академічні знання, на його думку, характеризуються такими рисами:

1) мають спеціалізований характер і цілком складаються зі спеціальностей, кількість яких постійно зростає, мають широкий аспект, вимагають особливих форм;

2) мають автономію, послідовне дистанціювання спеціальностей;

3) відкриті до нових знань;

4) є основною матерією, над якою й із якою здійснюється навчальна робота в академічних системах; викладання й дослідження – основні способи роботи з цим матеріалом [429, с. 24–39].

Учений М. Квек акцентує увагу на необхідності взаємодії теоретичних знань з їх прикладним спрямуванням [202]. Єдність фундаментальних і прикладних знань, посилення їхньої прикладної спрямованості відзначав А. Флечнер. На його думку, фундаментальні знання призвели до серйозних перетворень у минулому столітті, оскільки були необхідною передумовою інновацій та змін у суспільстві [434]. Тому в змісті професійної підготовки мають бути присутні взаємозумовлені блоки: теоретичний, що розкриває теоретичні засади нестандартної професійної діяльності, основні характеристики її продуктивності, шляхи й способи її досягнення, зміст і структуру готовності до нестандартної діяльності й технології її формування, та діяльнісний блок (практичні дії) як продуктивна нестандартна праця в обраній професійній сфері. Обидва ці аспекти змісту професійної підготовки тісно пов'язані між собою та є основою формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до

нестандартної професійної праці. Засвоєнні ними теоретичні основи нестандартної професійної діяльності, практичні вміння й навички виконують активну роль не тільки в міжособистісній взаємодії учасників професійної підготовки, а й у набутті досвіду педагогічної творчості, що забезпечує продуктивне функціонування інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

У змісті професійної підготовки мають бути дисципліни, які спрямовані на забезпечення умов для вироблення вмінь подолання труднощів психологічного плану, закріплення навичок самостійних дій, розвиток професійних властивостей та якостей, що зумовлює введення у навчальні програми практикумів і тренінгів, які стимулюють професійне становлення майбутніх фахівців у галузі харчових технологій. Практичну значущість мають практикуми з розвитку професійних якостей, основою яких є програма розвитку професійного обліку майбутнього інженера-педагога, практикуми з ознайомлення студентів з механізмами виникнення й способами зняття стресів у професійній праці, з методикою подолання психологічного й професійного дискомфорту.

Практикуми й тренінги, що спрямовані на формування вмінь своєчасно оцінити власні можливості, креативні здібності, раціонально їх використовувати для розв'язання практичних завдань, мають важливі ресурси для формування готовності інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

У структурі моделі важливу роль відіграє технологічний блок, який об'єднує етапи, технології, методи, форми, педагогічний дизайн, методичне забезпечення й психолого-педагогічний супровід освітнього процесу.

Побудова та реалізація структурно-функціональної моделі проходять декілька етапів, кожен з яких має свою структуру.

Вступний: акумуляція навчальної інформації відносно мети, завдань професійної підготовки, формування готовності до нестандартної діяльності в

галузі харчових технологій; обґрунтування актуальності й необхідності її реалізації з метою професійного становлення майбутніх інженерів-педагогів.

Етап підготовки: прогнозування, аналіз інформаційно-комунікаційної бази, визначення теоретико-методологічних засад, з'ясування й ефективного впровадження моделі в освітньому процесі.

Етап моніторингу й оцінки результатів, корекції: перевірка моделі на достовірність; аналіз усіх релевантних змінних, що впливають на продуктивність досягнення запланованих результатів; установлення ступеня вірогідності та спроможності цієї моделі системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій; застосування та коригування моделі; визначення міри продуктивності її; коригування моделі, якщо в ході її реалізації виявилися слабкі ланки або з'явилися інші показники, які необхідно врахувати для її подальшого вдосконалення.

Технологізація професійної підготовки спрямована на розвиток професійних якостей особистості і структурних компонентів готовності до нестандартної професійної діяльності та ефективності використання різноманітних освітніх і спеціальних технологій. Технології професійної підготовки – це інтерактивні технології, методи, форми, засоби реалізації навчання в системі професійної підготовки, які зумовлені метою, змістом та вимогами до нестандартної професійної діяльності студентів. Цей аспект підготовки репрезентований діяльністю студентів, ефективність якої пов'язана із застосуванням різних технологій, форм, методів, засобів її здійснення, інструментарієм педагогічного дизайну, методичним забезпеченням і психолого-педагогічним супроводом усіх видів діяльності.

Ефективність використання різноманітних технологій зумовлена дотриманням у ході професійної підготовки таких вимог:

– технології мають бути спрямовані на закріплення індивідуальної стратегії розвитку мотивів і установок на нестандартну діяльність, здатності й здібностей до творчої діяльності, накопичення досвіду креативних дій;

– спрямованості практичних дій на перетворення набутих знань у професійні цінності, особистісні смисли й вдосконалення рівня активності, самостійності, креативності в досягненні запланованого результату;

– розвиток рефлексії як важливої ознаки нестандартної діяльності, стилю творчого виконання завдань, опанування способів і засобів активізації пізнавальної діяльності;

– використання ресурсних можливостей педагогічного дизайну й методичного забезпечення у підвищенні продуктивності професійної підготовки в умовах закладу вищої педагогічної освіти.

Використання різноманітних технологій з урахуванням зазначених вимог активізує суб'єктну позицію кожного учасника професійної підготовки, предметні знання перетворюються в інструмент практичних дій, кожний студент усвідомлює власні можливості в досягненні проєктованих цілей професійної підготовки.

У програмі навчальних занять мають посідати важливе місце активні форми і методи навчальної роботи: бесіди, розмова за «круглим столом», усні журнали, конкурси рецептів страв, меню, обмін досвідом, виставки, панорами креативних дій та ін.

Використання активних форм і методів («аукціон ідей», захист проєктів, майстер-класи, творчі дискусії) в ході навчальних занять ставлять студентів у позицію активного діяча, створюють умови для прояву ініціативи, самодіяльності, оригінальності у вирішенні завдань. Заняття за індивідуальними планами мають багаторівневий характер відповідно до можливостей і здібностей студентів, їх відношення до обраної спеціальності, професійних інтересів й установок, бажання досягати нестандартними способами вирішення професійних проблем.

Аналіз педагогічної практики й наукової літератури підтверджує важливу роль активних форм і методів в оволодінні майбутніми інженерами-педагогами не тільки для опанування теоретичними основами нестандартної професійної діяльності, але й для здобуття практичного досвіду творчої діяльності. Вони зумовлюють надання особистісної орієнтації професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів, використання різноманітних прийомів та способів, що забезпечують перехід до самоорганізації, самодіяльності в галузі харчових технологій.

Для забезпечення продуктивності підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності важливу роль відіграє педагогічний дизайн як сукупність інструментарію методичного забезпечення освітнього процесу.

Аналіз методичного й технічного забезпечення визначає спрямованість зусиль на вирішення завдань посилення продуктивності професійної підготовки та вдосконалення освітнього процесу методичними і технічними засобами. Матеріально-технічне забезпечення продуктивності професійної підготовки студентів передбачає наявність навчального обладнання, навчальної літератури, засобів інформатизації; установлення раціонального співвідношення між фундаментальними та прикладними знаннями, проєктування очікуваних результатів, організацію систематичного контролю за діяльністю, наповнення навчального матеріалу відповідно до державних стандартів освіти. Аналіз можливостей педагогічного дизайну, його інструментальних засобів передбачає вивчення можливості доступу до використання різноманітних джерел інформації (бібліотечного фонду, електронних каталогів, доступу до інтернету), залучення медіазасобів (телебачення, радіо, періодичних видань), застосування засобів презентації й популяризації (реклами, тематичних вечорів, наукових конференцій, обміну досвідом). Методичний інструментарій педагогічного дизайну передбачає наявність необхідної спеціалізованої літератури, методичних розробок і рекомендацій, навчальної інформації на різних

електронних носіях, наочних засобів навчання, застосування передового педагогічного досвіду.

Моніторинговий блок моделі містить комплекс діагностичного інструментарію (методики, діагностичні тести, опитувальники, анкетування, спостереження та ін.) для оцінки продуктивності моделі системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Ці інструменти об'єктивно відображають показники якісних зрушень, динаміку змін у рівнях сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності; дають можливість прогнозувати подальші кроки її вдосконалення. Моніторинг, як багаторівнева система діагностичних процедур, передбачає систематичне відстеження, вивчення стану діагностованих процесів, співвідношення результатів постійних спостережень для отримання картини їх реального стану й тенденцій подальшого розвитку [181], [190], [199].

Контроль і моніторинг проводиться відповідно з критеріями (мотиваційним, практико орієнтованим, творчим і діагностично-оцінним) структурних компонентів (потребнісно-ціннісним, змістово-процесуальним, креативно-технологічним і рефлексивно-оцінним) готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. За ними визначені показники та рівні сформованості готовності до нестандартної професійної діяльності (високий, низький, середній). Характеристику критеріїв, показників і рівнів готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій наведено в другому розділі.

Важливим аспектом структурно-функціональної моделі педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності є механізм оцінювання її ефективності. Результатом ефективності є динаміка рівнів сформованості готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій (від низького до середнього та високого рівня).

Результативний аспект структурно-функціональної моделі забезпечує оцінку ступеня відповідності отриманих результатів і запланованих, цілі й кінцевого результату; установлення зворотного зв'язку, виявлення рівня сформованості готовності до нестандартної професійної діяльності та керування процесом її формування.

Ефективність структурно-функціональної моделі педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів зумовлена сукупністю педагогічних умов: створення позитивно-емоційного розвивального середовища; розвиненість інноваційного потенціалу особистості й творча насиченість змісту професійної діяльності; особистісна активна позиція суб'єктів освітнього процесу; методологічна грамотність в організації й реалізації системи професійної підготовки; психолого-педагогічний супровід, що обумовлює ефективність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Сукупність педагогічних умов створює основу для творчого опанування теоретичних основ професійної діяльності й накопичення досвіду нестандартної діяльності, забезпечує продуктивність професійної підготовки у формуванні готовності студентів для нестандартного виконання своїх професійних функцій у галузі харчових технологій. Кожна умова спрямована на досягнення запланованого результату й виконує специфічні функції, що впливають на позитивну динаміку рівня сформованості цього складного особистісного утворення як важливої характеристики педагогічного професіоналізму.

Розроблена педагогічна система професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій та її структурно-функціональна модель буде ефективною, коли кожний студент стане активним суб'єктом власної діяльності. Він самостійно вибирає оптимальні шляхи досягнення запланованої мети, засоби професійного становлення, оцінює досягнуті результати й вирішує необхідність коригувати свої дії. У результаті такої діяльності відбувається позитивна динаміка рівнів сформованості

готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності.

3.3. Науково-методичне забезпечення педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій

Ефективність професійної підготовки, на думку багатьох дослідників, залежить від методичного забезпечення. На необхідності його теоретичного обґрунтування, постійного оновлення та практичного впровадження дидактичного забезпечення в освітній процес акцентували увагу В. Бондар [31], О. Галус [127], І. Малафійк [265], Л. Павлова [303], Л. Шевченко [401], [403], [405], Я. Яхнін [421]; інформаційного забезпечення – В. Биков [26], А. Верлань [46], Л. Осадча [291], методичного – І. Брітченко, В. Стрельников [360], О. Жорнова [187], О. Падалка [301], Г. Шемелюк [407], В. Ягупов [415], [416], С. Ящук [422] та ін.

Методичне забезпечення у вигляді різних інструкцій, рекомендацій, керівництв до виконання дій допомагає студентам у розумінні специфіки професійної діяльності як особистісної форми прояву розумових зусиль, здібностей і можливостей у вирішенні професійних проблем [414], [420]. Різні тести, контрольні завдання, пам'ятки, картки, набір задач стимулюють вплив навчальної мотивації на процес і результат професійної підготовки, закріплюють у студентів раціональні прийоми розумової діяльності й використання набутих знань для вирішення практичних завдань [417].

При використанні методичних матеріалів із навчальних дисциплін увага має концентруватися на таких моментах:

– обліку умов, що стимулюють активність розумових дій студентів;

– конструюванні набору дій, що стимулюють активність, самостійність і установку студентів на нестандартні дії у вирішенні навчальних завдань;

– оновленні змісту підготовки навчальної інформації, що забезпечує потребу у використанні інновацій та нововведень у практичну діяльність.

Методичне забезпечення навчальних дисциплін має бути спрямоване на створення:

– завдань проблемного плану, які стимулюють інтерес і бажання студентів креативно діяти, активізують їх пізнавальну діяльність і потребу в пошуку нової інформації, способів креативних дій;

– завдань практико орієнтованої спрямованості, при виконанні яких студенти розуміють практичну значущість опанованих знань і навичок, проявляють власні потенційні можливості, перетворюючи набуті компетенції в інструмент практичних дій;

– завдань діяльнісного плану, побудованих на інтегративних технологіях, які передбачають у своїй основі педагогічну взаємодію, співпрацю й співтворчість. Завдання-дії формують у студентів здатність до самооцінки, рефлексії, закріплюють досвід нестандартної діяльності.

Методичне забезпечення навчальних дисциплін передбачає й керівництво з використання студентами різних технологій самоосвітньої діяльності, особливо інформаційних, які дозволяють інтенсифікувати роботу студентів з різними джерелами інформації та її засобами, розвивати потребу в постійному оновленні власних знань, культуру навчальних дій, закріплювати навички самоконтролю й самооцінки проєктованих досягнень.

Останнім часом увага вчених (А. Беннет [427], Ю. Кім, Ю. Юн, Х. Хонг, А. Мін [440] та ін.) акцентується на ресурсних можливостях педагогічного дизайну як важливого методичного ресурсу, що позитивно впливає на продуктивність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Розвиток цифрової освіти, на думку багатьох учених (В. Бикова [27], К. Краус [242], Л. Шевченко

[402], [404] та ін.), забезпечує індивідуалізацію навчання й актуалізує потребу в цифрових засобах навчання, використання електронних ресурсів, створення системи цифрового дизайну. При цьому більшість із них віддають перевагу інтернет-ресурсам й експериментально підтверджують можливості педагогічного дизайну в забезпеченні продуктивності підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності.

Останнім часом увагу дослідників більше привертає педагогічний дизайн як сукупність дидактичних, художньо-емоційних, методичних, електронних засобів. Вимоги до змісту освітніх програм підготовки випускників педагогічних спеціальностей передбачають засвоєння теоретичних та практичних аспектів застосування різноманітних технологій в освітньому процесі.

Наприклад, навчальна дисципліна «Методика професійного навчання» містить такі розділи, як дидактичні принципи побудови аудіо-, відео- та комп'ютерних навчальних посібників; типологія навчальних аудіо-відео- та комп'ютерних посібників та методика їх застосування; банк аудіо-, відео- та комп'ютерних навчальних матеріалів; інформаційні та комунікаційні технології для активізації пізнавальної діяльності студентів, застосування яких дозволяє використовувати найбільш ефективні методи навчання. Однак, без механізмів зворотного зв'язку та методів оцінювання навчальної діяльності, без застосування знань педагогічного дизайну не можна досягти позитивних результатів.

У закордонній освіті використання педагогічного дизайну в навчанні є одним із пріоритетних напрямків підготовки фахівців, які розуміють можливість інтенсифікувати освітній процес за рахунок використання засобів інформаційно-комунікаційних, інформаційно-когнітивних технологій. З використанням в освітньому процесі інструментальних засобів педагогічного дизайну з'являється можливість вивести процес навчання на абсолютно новий якісний рівень [137].

Проблемам педагогічного дизайну приділяється велике значення в університетах США, Німеччини, що використовують його технологічний ресурс

(різні технології дистанційного навчання, мережу Інтернет, супутникове телебачення, кейс-технологію та ін.). Програми навчальних дисциплін розроблено з урахуванням професійних компетенцій, визначених в International Board of Standards for Training, серед яких значна роль відводиться педагогічному дизайну. Студентів вчать виділяти практичні навчальні проблеми, застосовувати дидактичні принципи та системно використовувати інструментарій педагогічного дизайну як важливий резерв підвищення якості освітнього процесу.

Наприклад, на факультеті педагогіки та технології в університеті м. Твенте (Нідерланди) під час підготовки педагогічних дизайнерів у програмах навчання увага приділяється методичному аспекту педагогічного дизайну, акцент падає на формування навичок, які необхідні в процесі проєктування, представлення та оцінювання ефективності освітнього процесу: визначення цілей; збирання матеріалів; знайомство зі змістом навчального курсу; висунення ідей щодо ефективної організації освітнього процесу; проєктування; побудову діаграм; підготовку екранів; підготовку додаткових матеріалів; оцінку (у тому числі експериментальну) та доопрацювання навчальних матеріалів.

Враховуючи ці обставини, у Криворізькому державному педагогічному університеті розроблено програму навчальної дисципліни «Педагогічний дизайн» (додаток Ж) для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, в якому передбачено поглиблене вивчення питань педагогічного проєктування цифрових навчальних матеріалів та побудови ІКТ-середовища ЗВО, що має сприяти оволодінню навичками самостійного проєктування та розробленню мультимедійних електронних навчальних матеріалів. На думку авторів-розробників спецкурсу, вивчення основ педагогічного проєктування створює стійку мотивацію майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до використання засобів ІКТ в освітньому процесі.

Аналіз наукової літератури й педагогічної практики свідчить про те, що акцент зусиль дослідників відносно вирішення проблем педагогічного дизайну

спрямований на використання його технологічного та комп'ютерного інструментарію. Так, програма навчальної дисципліни «Педагогічний дизайн» (додаток Ж) розрахована, в першу чергу, на майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, які мають початковий досвід роботи з персональним комп'ютером та мережею «Інтернет». Т. Андрющенко, В. Пономаренко, О. Пушкар [306] ресурсні можливості педагогічного дизайну пов'язують із розробкою програмного забезпечення. На їх думку, вивчення цієї дисципліни дає загальну інформацію про педагогічний дизайн як прикладний аспект педагогічної науки, а основна увага зосереджена на ознайомленні з програмним забезпеченням мультимедіа технологій, що дозволяє створювати відеоролики, записувати та редагувати звук з метою їхнього використання на заняттях [306].

Український вчений Ю. Атаманчук стверджує, що освітній процес ґрунтується на потребі в оптимізації процесу обміну інформацією, отриманні її, фіксації, зберіганні та перетворенні. Забезпечення інформаційних потреб об'єктів професійної підготовки здійснюється шляхом використання інформаційних технологій. Тому «інформаційні технології є важливим інструментом поліпшення якості освіти, оскільки дозволяють керівнику закладу освіти мати необмежений доступ до інформації» [13, с. 91]. Зміст інформації має відповідати змісту професійної підготовки й сприяти забезпеченню якості засвоєння теоретичних основ професійної праці в галузі харчових технологій.

Науковці В. Лапінський, А. Пилипчук, М. Шишкіна [191] акцентують увагу на використанні комп'ютерних засобів, електронних матеріалів, різних технологій конструювання навчальної інформації, стверджуючи, що ресурсні можливості комп'ютерних засобів позитивно впливають на створення інформаційного простору системи освіти. На думку І. Дичківської, в основному, не були сформульовані вимоги до професійної компетентності педагогічного фахівця [166].

На жаль, інші ресурсні можливості педагогічного дизайну поки що не привертають уваги дослідників. Помітно ситуація стала змінюватися останнім

часом із виконанням проєкту «Інформатизація системи освіти України», в якому значна увага приділяється підготовці майбутніх інженерів-педагогів у закладах вищої педагогічної освіти як фахівців, які орієнтуються не тільки в теоретичних основах педагогічного дизайну, але й розглядають його можливості в професійному розвитку їх особистості, збагаченні її професійного іміджу. При цьому важливо використовувати й методичні ресурси педагогічного дизайну в оптимізації професійної підготовки, оновленні її змісту методичними рекомендаціями, навчальними посібниками, інноваційними методами роботи не тільки із сучасними цифровими освітніми ресурсами [363], [371], а й із засобами професійного становлення й збагачення творчого потенціалу майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Аналіз програм професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій свідчить про те, що в них передбачається засвоєння теоретичних і практичних аспектів застосування різноманітних технологій в освітньому процесі, використання комп'ютерних засобів навчання, особливостей електронних навчальних матеріалів, критеріїв оцінки їх якості, але питанням педагогічного дизайну як важливому ресурсу підвищення продуктивності освітнього процесу не приділяється належної уваги [110], [443], [444].

Сьогодні проблема педагогічного дизайну як резерву якості навчання, інструменту професійного зростання особистості майбутнього фахівця, оновлення методичного інструментарію потребує розробки теоретичних і методичних його основ, включення їх до змісту освітнього процесу й накопичення досвіду з використанням педагогічного дизайну в оптимізації професійної підготовки. Розробляючи теоретичні основи педагогічного дизайну І. Рижова [337] стверджувала, що він передбачає не тільки знання, а й розробку навчальних матеріалів, вибір виду діяльності з урахуванням досягнення поставленої мети та набір інструментальних засобів і ефективних методів

пізнавальної діяльності, що дозволяють інтенсифікувати освітній процес. На її думку, необхідне включення цих знань до державних освітніх стандартів.

Ресурсні можливості педагогічного дизайну в підвищенні продуктивності підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій не були об'єктом уваги дослідників як резерву, який впливає на продуктивність підготовки в професійному зростанні студентів. Ми виходимо з поглядів Л. Кондрашової, яка відзначає недооцінку можливостей педагогічного дизайну у формуванні професійного обліку сучасного педагога, переоцінку комп'ютерних його ресурсів і недооцінку інформаційних, методичних, художньо-емоційних, іміджевих його ресурсів та ін.

З метою подолання недооцінки можливостей педагогічного дизайну в підвищенні ефективності професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів було розроблено й апробовано в практиці Криворізького державного педагогічного університету програму навчальної дисципліни «Педагогічний дизайн» (додаток Ж). Мета програми – ознайомлення студентів з теоретичними, методичними основами педагогічного дизайну й використання його особистісних, іміджевих, художньо-емоційних інструментальних ресурсів у професійній підготовці студентів. Педагогічний дизайн як сукупність ресурсних можливостей забезпечення продуктивності професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій має набір не тільки технічного інструментарію, але й інформаційних, методичних, художньо-емоційних, іміджевих ресурсів [444], [448].

Ми виходимо з того, що педагогічний дизайн – це система ресурсних резервів продуктивності професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів через раціональне використання ансамблю інструментальних засобів, стимулювання позитивної мотивації навчання, гармонізації інтелекту й емоцій, застосування різноманітних технологій, внесення структурних змін до професійної підготовки в умовах закладу вищої педагогічної освіти, яка позитивно впливає на досягнення прогнозованої мети [110], [443].

Мета педагогічного дизайну – використання ресурсних резервів педагогічного дизайну в підвищенні продуктивності професійної підготовки, у формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Педагогічний дизайн, як важливий ресурсний резерв підвищення продуктивності впливу професійної підготовки на формування готовності студентів до нестандартної професійної діяльності, оптимізує вирішення таких задач:

- забезпечує перетворення навчальної інформації у професійні знання, цінності, особисті смисли й інструмент практичних дій майбутніх інженерів-педагогів;

- активізує суб'єктну позицію студентів у професійному становленні й накопиченні досвіду креативних дій;

- вдосконалює здатність студентів до самостійного пошуку інформації з різних джерел, перетворення її в професійні знання, забезпечує гармонізацію інтелектуального й емоційного, змістового й процесуального аспектів професійної підготовки;

- створює інформаційно-креативний освітній простір для технологізації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів як важливого засобу їх професійного зростання в системі закладу вищої педагогічної освіти;

- постійне оновлення й вдосконалення інструментального набору засобів педагогічного дизайну забезпечує ефективність формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій [110, с. 116].

Структуру педагогічного дизайну як сукупність резервних ресурсів продуктивності професійної підготовки можна представити схематично (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Структурна модель педагогічного дизайну [444, с. 38])

Під час підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій використовувалися діагностичні методи у процесі денної та заочної форм навчання [93]. Для цього розроблялися методичні рекомендації застосування різноманітних методик, технологій та набору діагностичних процедур [54], [60], [104]. Поділяємо точку зору С. Денисенко, яка велику роль відводить різним методам і засобам: бесідам та спостереженням; анкетуванню; методам оцінки та самооцінки; приватним методикам визначення показників сформованості готовності до нестандартної професійної діяльності; педагогічному тестуванню та ін. [161]. При цьому увага майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій акцентувалася на

засвоєнні різноманітних методик і технологій, активних формах і методах роботи з використанням інструментарію педагогічного дизайну.

Педагогічний дизайн і методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій створюють необхідні умови для досягнення прогнозованого освітнього продукту, позитивно впливають на: підвищення продуктивності професійної підготовки; стимулювання потреби студентів у подальшому професійному зростанні в обраній сфері діяльності; активізацію їхньої пізнавальної позиції, збагачення творчого потенціалу та креативного стилю діяльності, формування готовності до нестандартної діяльності як важливі характеристики педагогічного професіоналізму [70], [17].

З метою формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій було розроблено програми та конкретизовано зміст із курсів: «Органолептична оцінка харчових продуктів», «Кухні народів світу» та «Технологічне обладнання готельного і ресторанного закладів господарства», тематичний план і методичку їх проведення, а також методичне забезпечення. Наведемо приклад тематичного плану курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» (див. табл. 3.2).

Робоча програма з курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» складається з 84 годин (лекційні заняття – 24 години, практичні та лабораторні заняття – 34 години та самостійна робота – 26 годин). Програма розроблена з урахуванням інтеграції спеціальних дисциплін «Кухні народів світу» та «Технологічне обладнання готельного і ресторанного закладів господарства». Для вивчення курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» у студентів на самостійну роботу відводиться досить значна кількість часу в умовах креативного освітнього середовища, яка спрямована на забезпечення єдності теорії й практики в оволодінні студентами основами нестандартної діяльності в галузі харчових технологій, формування професійних якостей та креативних здібностей, які забезпечують її продуктивність.

Таблиця 3.2

**Тематичний план курсу
«Органолептична оцінка харчових продуктів»**

| № з /п | Назва тем | Кількість годин | | |
|-----------|--|-----------------------|---------------------------|-----------------------------|
| | | лек-ційні занят-тя | прак- тичні заняття | лабора- торні заняття |
| 1 | Предмет, завдання курсу, основні поняття якості сировини, напівфабрикатів, готової продукції як чинника комерційного успіху підприємства у ринковій економіці. Якість харчових продуктів та методи її визначення. | 2 | 2 | 4 |
| 2 | Зерно та продукти (крупа) його переробки: види та відмінні риси. Технологічне обладнання з переробки зерна та його продуктів. Органолептична оцінка якості зерна та продуктів його переробки. Загальні та специфічні показники якості. | 2 | 2 | 4 |
| 3 | Молоко та продукти (кефір, сир) його переробки: види та відмінні риси. Технологічне обладнання з переробки молока та його продуктів. Органолептична оцінка якості молока та продуктів його переробки. Загальні та специфічні показники якості. | 2 | 2 | 4 |

Продовження таблиці 3.2

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| 4 | М'ясо та продукти (сосиски, ковбаси) його переробки: види та відмінні риси. Технологічне обладнання з переробки м'яса та його продуктів. Органолептична оцінка якості м'яса та продуктів його переробки. Загальні та специфічні показники якості. | 2 | 2 | 4 |
| 5 | Риба та продукти (копчена риба, консерви рибні) її переробки: види та відмінні риси. Технологічне обладнання з переробки риби та її продуктів. Органолептична оцінка якості риби та продуктів її переробки. Загальні та специфічні показники якості. | 2 | 2 | 4 |
| 6 | Борошно та продукти (хліб, хлібобулочні вироби) його переробки: види та відмінні риси. Технологічне обладнання з переробки борошна та його продуктів. Органолептична оцінка якості борошна та продуктів його переробки. Загальні та специфічні показники якості. | 2 | 2 | 4 |
| 7 | Алкогольні напої. Асортимент напоїв. Технологічне обладнання з виробництва напоїв. Органолептична оцінка якості спирту, пива, коньяку, вина. Загальні та специфічні показники якості. | 2 | 2 | 4 |
| 8 | Кондитерські вироби: види та відмінні риси. Технологічне обладнання для виробництва шоколаду, вафель. Органолептична оцінка якості кондитерських виробів. Загальні та специфічні показники якості. | 2 | 2 | 4 |

Продовження таблиці 3.2

| | | | | |
|----|---|-----------|-----------|-----------|
| 9 | Харчові жири та олії (олія, маргарин), характеристика основного асортименту; вимоги до якості; умови зберігання. Технологічне обладнання з переробки харчових жирів та олій. Органолептична оцінка якості олії та маргарину. Загальні та специфічні показники якості. | 2 | 2 | 4 |
| 10 | Кава, чай: види та відмінні риси. Технологічне обладнання для переробки кави, чаю. Органолептична оцінка якості кави, чаю. Загальні та специфічні показники якості. | 2 | 2 | 4 |
| 11 | Безалкогольні напої. Фруктові та овочеві соки, асортимент фруктових соків. Технологічне обладнання для виробництва фруктових соків. Органолептична оцінка якості соків. Загальні та специфічні показники якості. | 2 | 2 | 4 |
| | Разом | 22 | 22 | 44 |

Мета вивчення курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» – підвищення якості підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Вона характеризується багатогранністю й передбачає декілька аспектів:

– освітній: допомогти студентам опанувати знання за курсом «Органолептична оцінка харчових продуктів», виробити в них уміння та навички проводити практичні креативні дії за допомогою існуючих методів, вирішувати основні завдання щодо визначення складу продукту; формувати способи самостійної, пізнавально-мотиваційної діяльності, опанувати базові поняття,

сформувати знання, органолептичні, технічні вміння щодо нестандартної діяльності в галузі харчових технологій;

– розвивальний: розвинути та вдосконалити творчу діяльність, інтуїцію, мислення для самостійної обробки даних експериментів, розвинути вміння у перенесенні знань та вмінь у навчальну діяльність та виробничі ситуації; розвинути операційне мислення за допомогою синтезу, аналізу, узагальнення, класифікації та систематизації інформації;

– виховний: стимулювати інтерес, наполегливість, волю, самостійну активність до вивчення курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів».

Мета реалізується конкретними завданнями цього курсу: інтеграція змісту спеціальних дисциплін «Кухні народів світу» та «Технологічне обладнання готельного і ресторанного закладів господарства»; ознайомлення майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій з проведенням органолептичної оцінки харчового продукту [74] (Додаток Г); створення педагогічних умов для проведення інтегрованого курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів».

Робоча програма з курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» побудована на основі типової програми. Проєктуючи зміст професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів відповідно до ідеї інтеграції педагогічних, психологічних та технологічних знань, ми керувалися цілями та вимогами системотворювального фактору.

Методичне забезпечення курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» зумовило розробку методики його реалізації в ході професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій (Додаток В). Методика вивчення курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» об'єднувала структурні компоненти, які представлені в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Структурні компоненти методики вивчення курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів»

| Етапи | Структурні елементи | Методи, способи та засоби навчання |
|--------------|--|--|
| 1 | Визначення методології організації професійної підготовки | За методологічними підходами: системного; особистісно орієнтованого; компетентнісного; змістово-процесуального; креативно-діяльнісного; технологічного |
| 2 | Виявлення переліку тем, спрямованих на формування готовності до нестандартної діяльності | Матриця планової оцінки сформованості структурних компонентів готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій |
| 3 | Визначення вимог щодо змісту професійної підготовки | Навчальні програми дисциплін, креативний та рефлексивний характер завдань, професійна та практична спрямованість їх |
| 4 | Вибір та обґрунтування комплексу педагогічних методик | Проектна система, моделювання практико орієнтованих рольових ситуацій, використання нестандартних дій, активних форм і методів навчання |
| 5 | Розробка навчально-методичного комплексу дисциплін | Реалізація та впровадження складових частин навчально-методичного комплексу дисциплін у професійну підготовку |
| 6 | Розробка засобів оцінки сформованості рівнів готовності до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій | Способи та засоби оцінки рівня сформованості готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій |

Ми виходили з того, що розроблена методика буде результативною в тому випадку, якщо будуть використані активні форми, методи, технології та раціональні засоби професійної підготовки [11], [87], [92], [340]. Серед методів підготовки значна роль відводилася методам поетапного вивчення складу харчового продукту з позицій компетентнісного й креативно-діяльнісного підходів, спрямованих на мінімум витрат у сфері виробництва продуктів харчування, на збереження корисних якостей. Продуктивними методами формування готовності до нестандартної діяльності були органолептичні методи, методи проведення органолептичного аналізу харчових продуктів у поєднанні з методом пошуку та прийняття рішення при поліпшенні харчової продукції, методи визначення значень показників якості за допомогою органів чуття. Труднощі студентів, за нашою методикою, полягають у відсутності практичного досвіду в харчовій галузі. Для цього ми використовуємо методи теоретичного характеру, подані в навчальному плані. Достовірність цих методів полягає в доступності та швидкості визначення значень показників якості, без використання досить дорогого обладнання при вимірах. У зв'язку з цим існує необхідність навчання майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій методів і правил оцінки основних органолептичних показників, якими є колір, смак, запах, консистенція, з дотриманням умов проведення органолептичного аналізу харчового продукту, спеціально відібраними групами експертів.

Для наочності наведемо класифікацію методів органолептичної оцінки (див. рис. 3.4).

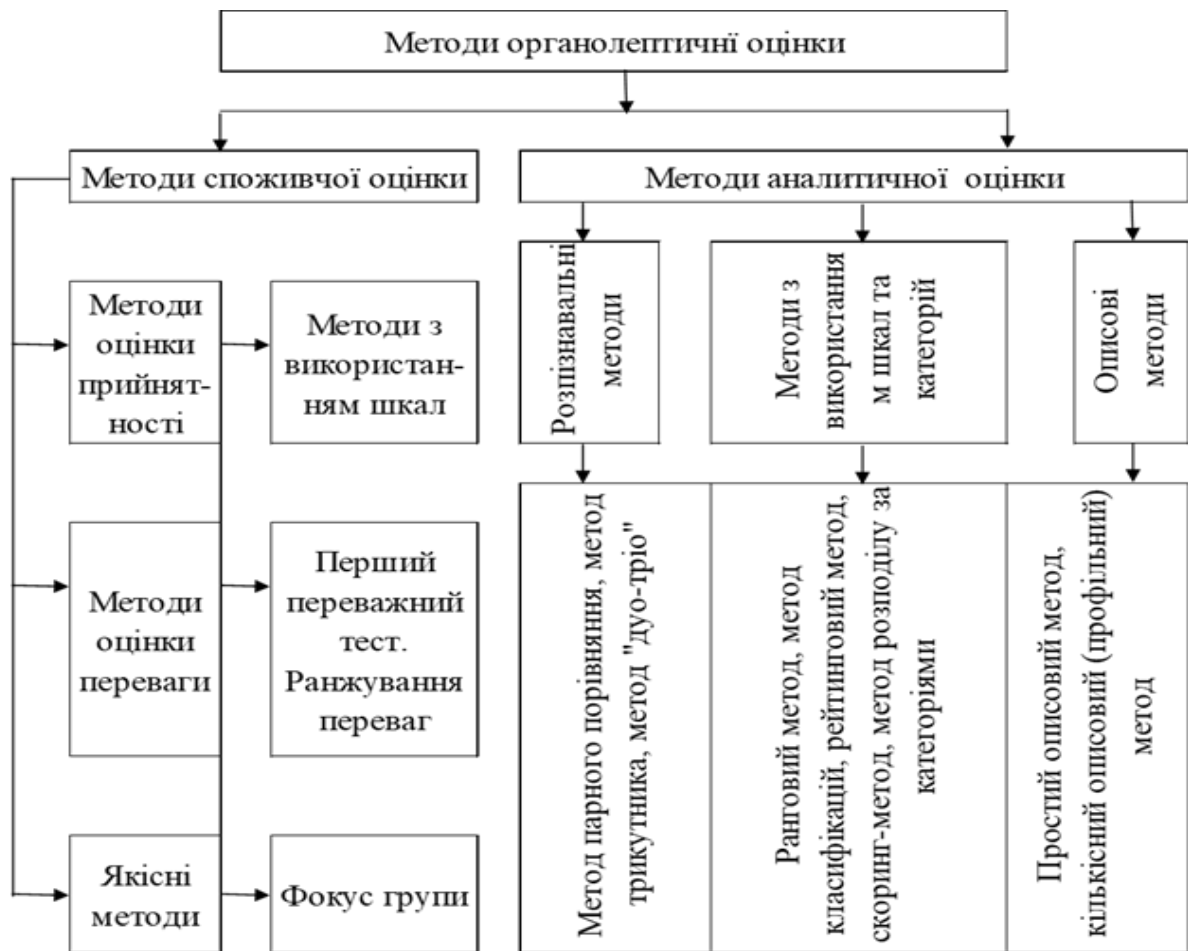


Рис. 3.4. Класифікація методів органолептичної оцінки

Крім специфічних методів, у ході професійної підготовки студентів використовувалися методи репродуктивного характеру, пов'язані зі складанням професійно орієнтованих завдань для визначення складу продукту та ін., методи проблемного характеру з викладом та вирішенням проблеми, методи евристичного та дослідницького характеру [439], що пов'язані зі складанням та пред'явленням завдань з проведення органолептичного аналізу харчового продукту та пошуком нових рішень.

Поряд із методами, використовувалися різноманітні форми організації освітнього процесу. Серед них значна роль відводилася таким формам, як: лекції (проблемні, пресконференції, лекції-діалоги, лекції-полеміки, лекції-візуалізації та ін.), практичні та лабораторні заняття. Лекції спрямовані на засвоєння

навчальної інформації та відкривають горизонти нових знань. Проблемні лекції містять інформацію про новітні досягнення науки, що дозволяють розкрити студентам логічний розвиток наукової ідеї та теорії нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Лекції-полеміки створюють умови для формування власних поглядів на навчальну інформацію, яку вивчають, розвиток критичного мислення, творчого підходу до розв'язання професійних проблем. Лекційний матеріал будувався на принципі наочності, який позитивно впливає на формування вмінь аналізу, узагальнення, конкретизації, абстракції знань, а також на розвиток у студентів прийомів раціональної розумової діяльності. Студенти, які беруть участь у лекціях, пресконференціях, відпрацьовують вміння та навички у виступах, у підтримці діалогу, відповідях на питання, знаходять вихід зі складних ситуацій, що є доказом або спростуванням поглядів інших учасників заняття. Заняття також включають ознайомлення студентів з теоретичною основою методу пошуку технічної документації, з її аналізом та структурою. Пошук технічної документації вимагає від них уміння працювати з кресленнями, ескізами, ДСТУ з аналізом інформації, яка подається у вигляді довідкової науково-технічної літератури. Такі знання формують у студентів необхідність самостійно діяти та приймати рішення [428].

Методичні рекомендації з проведення практичних занять з курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» для майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій акцентували увагу на визначення та розуміння сутності понять, означених у лекційному курсі, загальні погляди на обговорювання питань, вирішення завдань щодо виявлення якості сировини, напівфабрикатів, готової продукції. Зміст цих занять пов'язаний із вирішенням розрахункових завдань зі спеціальних дисциплін. Завдання включають: технологію виробництва, діагностику обладнання та його модернізацію, реконструкцію, проведення розрахунку за визначенням органолептичної оцінки якості харчового продукту та багато іншого. Так, наприклад, на практичних заняттях відбувається освоєння та вивчення студентами загального

органолептичного методу розрахунку із застосуванням інтегральних показників, одиничних та комплексних показників, вагових коефіцієнтів. Певні теоретичні знання закріплювалися шляхом формування практичного вміння застосування знань як інструменту практичних дій. У ході практичних занять з'ясувалося, що майбутнім інженерам-педагогам потрібно вчитися розробляти програму органолептичної оцінки харчових продуктів для уявлення про аналіз технології харчового продукту, розуміння конструкції та принципу дії, яка б забезпечувала досягнення поставленої мети. Таким чином, оцінювався рівень інженерної підготовки студентів з направленням їхньої розумової діяльності на осмислення складу, властивостей харчового продукту, технології та конструкції обладнання з позиції компетентнісного й креативно-діяльнісного підходів.

Виконання студентами практичних завдань допомагає формувати вміння, навички щодо порівняльного аналізу декількох об'єктів, а також встановити черговість аналізу з наступним удосконаленням та постановкою мети, розробкою плану виконання органолептичної оцінки харчового продукту. При цьому студенти вирішують дидактичні завдання з використанням креативних методів, розвивають здатність до співробітництва та самостійної діяльності й самокритичного підходу до оцінки досягнутих результатів [101], [109], [426].

Методичні рекомендації лабораторних занять з курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» були спрямовані на закріплення вмінь створювати та спостерігати за дослідними зразками (Додаток Д). Використовуючи методи органолептичної оцінки харчових продуктів, студенти набувають професійного досвіду в нестандартній діяльності, усвідомивши її етапність і системність, а також прийняття самостійних рішень у складних ситуаціях. Проведення дослідних завдань у лабораторії допомагає студентам виробити самостійність, ініціативність, творчий підхід до прийняття рішень, поглиблюючи практичні вміння використання теоретичного матеріалу за цим інтегрованим курсом у нестандартних ситуаціях професійної спрямованості.

З метою формування готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій розроблено лабораторний практикум «Проектування та САПР об'єктів ГРГ» (Додаток К), що об'єднував: завдання репродуктивного (їх мета – сформулювати вміння застосовувати набуті знання для виконання завдань за зразком) і продуктивного (їх мета – сформулювати особливий підхід до вирішення нестандартних завдань, обґрунтувати методи, способи їх вирішення) типу. При цьому перевага віддавалася креативним і рефлексійним завданням, оскільки вони потребують осмислення здобутих знань і технічного мислення майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, формуючи їх вміння та навички для активної участі в нестандартній професійній діяльності.

У процесі освоєння курсу «Органолептична оцінка харчових продуктів» значна роль відводилася професійно орієнтованим завданням, моделюванню практико орієнтованих рольових ситуацій, у яких студенти досліджують склад та властивості харчового продукту, визначають та формують його функції, виконують пошук нових вирішень цих завдань (Додаток Д).

Для вивчення навчального предмету «Органолептична оцінка харчових продуктів» застосовують таке методичне забезпечення: робочу програму, методичний посібник з виконання лабораторних робіт, конспекти лекцій, дидактичні матеріали, системи завдань і креативних дій, методичні рекомендації для їх виконання, використання мережі «Інтернет», технологічне обладнання (машини та механізми для збивання сумішей, нарізання хліба, обробки м'яса та риби, обладнання для варіння, електросковороди, електрофритюрниці та ін.).

Таким чином, теоретичний аналіз методичного забезпечення освітнього процесу, досвід використання педагогічного дизайну в професійній підготовці студентів дозволив зробити припущення, що системний підхід до розроблення дидактичних, методичних матеріалів і рекомендацій, обґрунтування ресурсних можливостей педагогічного дизайну в професійній підготовці слугує важливим ресурсним резервом забезпечення її продуктивності в професійному зростанні

майбутніх інженерів-педагогів і формуванні їх готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Розроблена та запропонована нами на етапі експериментальної роботи програма професійної підготовки була розрахована на подолання труднощів та усунення недоліків у практичній роботі інженерів-педагогів стосовно формування їх готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій, що були виявлені нами в ході перевірки на заключному етапі формувального експерименту ефективності досягнутих результатів.

Висновки до третього розділу

На основі проведеного теоретичного аналізу стану професійної підготовки у практиці у вищій школі розроблено структурно-функціональну модель системи професійної підготовки майбутніх-інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Унаслідок узагальнення експериментального матеріалу дослідження в основу моделі системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до праці в галузі харчових технологій розроблені основи технологізації, методичного забезпечення й використання інструментарію педагогічного дизайну з застосуванням психолого-педагогічного й методичного супроводження її реалізації в практиці вищого педагогічного навчального закладу.

До методичних засад системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій належать положення її технологізації по основним напрямам: стандартизація освіти; технологізація її змісту; технологічне проектування освітнього процесу; вдосконалення технологічної грамотності викладача; оволодіння студентів кмітцями використання технологічного інструментарію у навчанні, психолого-педагогічного й методичного супроводження процесу професійної підготовки в умовах університету, що у своїй сукупності створюють методичну основу й

уможливлюють уявлення про продуктивність системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Обґрунтовано, що технологізація професійної підготовки є важливим структурним елементом системи професійної підготовки, у якій ставиться мета й досягається конкретний результат – готовність до праці в галузі харчових технологій – засобом застосування різноманітних технологій, видів, форм, методів, засобів навчальної діяльності, оперування однотипним змістом на основі дидактичної взаємодії викладача й студентів в освітньому процесі й передбачає тісний взаємозв'язок основних компонентів освітнього процесу (єдність його інформаційної й процесуальної сторін, мотивація й активізація пізнавальної діяльності студентів, співпраця та співтворчість викладача й студентів), які спрямовані на досягнення запланованого результату. Цей процес актуалізує не лише вагомість навчальної інформації, зміст підготовки, але й її пізнавальні цінності, емоційний вплив й креативний потенціал майбутніх інженерів-педагогів.

Схарактеризовано, що процес технологізації є системним об'єктом і реалізується як відкрита самоорганізована система відповідно до логіки і закономірностей власного професійного розвитку кожної особистості й забезпечує умови для набуття майбутніми інженерами-педагогами умінням застосування теоретичних знань як інструменту практичних дій та накопичення досвіду нестандартної діяльності, що позитивно впливає на рівень їх готовності до професійної праці в галузі харчових технологій.

Доведено, що технологізація підготовки передбачає структурування й моделювання цього процесу у вигляді структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, як сукупності дій, що відображають логічну послідовність процесів з розробки цілі й завдань, змісту, методологічних підходів й принципів до її організації, креативних дій та використання технічних й методичних засобів досягнення

запланованих результатів й є цілеспрямованою, впорядкованою, динамічною, систематичною, організаційною, творчою діяльністю.

Окреслено зміст педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності, спрямований на формування професійних умінь, оволодіння теоретичними основами професійної діяльності в ході практикумів, тренінгів й моделювання практико орієнтованих рольових ситуацій.

Установлено, що структурування предметного знання у вигляді практико орієнтованих рольових ситуацій успіху вможливорює організацію, регулювання дій студентів, надання їм раціональних форм й практичної спрямованості, що позитивно впливає на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Доведено на основі аналізу теорії й педагогічної практики, що подолання однобічності розвитку особистості, гармонізація особистісного й професійного становлення майбутнього інженера-педагога можливі шляхом організації психолого-педагогічного й науково-методичного супроводу як системи керування педагогічним впливом, спрямованим на створення умов для професійного розвитку студентів, та реалізується за трьома напрямками: психологічної підтримки й професійно-педагогічної допомоги; професійного консультування; психолого-педагогічної корекції.

Для реалізації запропонованої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів створено науково-методичне забезпечення, зокрема, упроваджено в освітній процес: робочу програму, методичний посібник з виконання лабораторних робіт, конспекти лекцій, дидактичні матеріали, системи завдань й креативних дій, методичних рекомендацій їх виконання, використання мережі Інтернет, технологічного обладнання (машини та механізми для збивання сумішів, нарізання хліба, обробки м'яса та риби, обладнання для варіння, електросковороди, електрофритюрниці та ін.).

Встановлено, що технологізація й методичне забезпечення освітнього процесу, використання різноманітних технологій та педагогічного дизайну в професійної підготовки студентів, реалізація системного підходу до розроблення дидактичних, методичних матеріалів й рекомендацій слугує важливим ресурсним резервом підвищення продуктивності розробленої моделі в професійному зростанні майбутніх інженерів-педагогів й формуванні їх готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Доведено, що комплексне застосування засобів освітнього процесу забезпечує не тільки інтенсифікацію інтелектуальних й фізичних дій, а й сприяє прагненню оволодіти знаннями й способами нестандартної діяльності у галузі харчових технологій за оптимальний час, мобілізації інтелектуальних умінь й активних практичних дій, пов'язаних із досягненням конкретних цілей професійної підготовки в системі університетської освіти.

Результати розділу відображено в працях автора: [59], [79], [110], [117], [442], [443], [444], [448].

РОЗДІЛ IV

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

4.1. Аналіз стану готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності

Розроблені теоретичні й методичні основи професійної підготовки до обраної професійної сфери діяльності зумовлюють необхідність проведення дослідно-експериментальної роботи й апробації обґрунтованих теоретико-методичних засад формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Провідна ідея дослідження: професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій набуває продуктивності, якщо здійснюється на основі розроблених теоретичних і методичних засад і відповідає структурній моделі системи підготовки студентів до професійної діяльності, що реалізується у спеціально створених педагогічних умовах закладу вищої педагогічної освіти.

Дослідження спрямоване на вирішення таких завдань:

- вивчення стану досліджуваної проблеми в теорії й педагогічній практиці;
- розробку концептуальних і методичних положень дослідження;
- проведення педагогічного експерименту, його основних етапів: констатувального, формувального, діагностичного;
- обґрунтування педагогічних умов, що позитивно впливають на продуктивність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій;
- розробку педагогічної системи підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій;

– узагальнення даних, інтерпретацію результатів, отриманих у ході дослідно-експериментальної роботи;

– визначення напрямків подальшого вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів у системі закладу вищої педагогічної освіти.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася протягом 2016–2023 років. Відповідно до мети й завдань дослідження були передбачені етапи організації і проведення дослідно-експериментальної роботи.

Мета констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи полягала у висвітленні методики діагностування рівня сформованості готовності студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Відповідно до поставленої мети були окреслені завдання цього етапу:

1) визначити характер відношення студентів до обраної спеціальності, професійної підготовки й професійної діяльності в галузі харчових технологій;

2) на основі визначеної нами компонентної структури готовності до професійної діяльності, її критеріїв та показників з'ясувати загальний рівень її сформованості у студентів;

3) проаналізувати основні труднощі та недоліки, що виникають у ході професійної підготовки студентів до професійної діяльності в галузі харчових технологій, з метою підвищення продуктивності її впливу на формування цього складного особистісного утворення як важливої характеристики педагогічного професіоналізму.

Враховуючи специфіку дослідження здійснювалося в три етапи.

На першому етапі – підготовчому – з метою підготовки науково-методичних та емпіричних матеріалів вирішувалися такі завдання:

1. Вивчення індивідуальних можливостей студентів, характеру їх мотивів, установок, відношення до професійної підготовки й обраної спеціальності;

2. Виявлення загального рівня сформованості готовності студентів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій на основі визначених критеріїв та показників;

3. Аналіз основних труднощів та недоліків професійної підготовки щодо формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Опитування студентів і викладачів проводилося на основі показників: відношення до обраної спеціальності й професійної підготовки як чинника продуктивності професійної діяльності в галузі харчових технологій, визначення її цінності та наявності у студентів особистісних і професійних рис, що важливі для креативних дій у професійній сфері.

Встановлено, що формування готовності до професійної діяльності в галузі харчових технологій багато в чому залежить від того, наскільки конкретні уявлення студентів про її сутність і значущість в їхньому професійному зростанні, про шляхи набуття досвіду творчої професійної діяльності, створення оптимальних умов для прояву цього складного особистісного утворення в ході професійної підготовки.

Враховуючи цей факт, ми намагалися з'ясувати, наскільки студенти усвідомлюють значення свого професійного вибору, яка існує залежність між рівнем їхньої готовності до професійної діяльності та креативністю дій, який характер мотивації професійної підготовки і ставлення майбутніх інженерів-педагогів до професійного становлення в галузі харчових технологій.

Базовим інструментом отримання емпіричних даних було анкетування. В основу створення анкети покладено принцип вільних висловлювань. Студентам пропонувалось оцінити позитивні й негативні сторони організації професійної підготовки, продовжити фрази типу: «було б добре, щоб викладачі ...», «не зовсім хотілося, щоб викладачі ...», «хотілося більш нестандартних завдань, щоб ...». Непрямі формулювання забезпечували відкрите й вільне вираження суб'єктної позиції. Анкета дає змогу дослідити семантичне поле респондентів, виокремити найбільш стійкі й найчастіше повторювані його елементи, що трактуються нами як показники готовності до нестандартної професійної діяльності. Оцінювання даних анкет проведено за допомогою процедури

контент-аналізу. За одиницю вмісту взято судження кожного студента, який брав участь в анкетуванні. Частота повторення категорії в одиницях контенту фіксувалася й підраховувалась як тематична.

Під час дослідження нами з'ясовано характер мотивів студентів. В основному, у відповідях студентів переважає мотивація примусовості. Як підтверджують зібрані дані, студенти не готові до різних видів нестандартної професійної діяльності, мають незначний інтерес до оволодіння досвіду креативних дій у вирішенні професійних проблем на всіх курсах навчання, а також не пов'язують професійну підготовку із майбутньою педагогічною творчістю в галузі харчових технологій.

Відповіді студентів визначають їхнє ставлення до обраної сфери професійної діяльності. Отримані результати систематизовані в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Мотивація студентів у процесі професійної підготовки (у %)

| Мотиви | 1 курс (студ.) | 2 курс (студ.) | 3 курс (студ.) | середній |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------|
| Бажання більш ґрунтовно вивчити програмний матеріал | 11,9 | 16,8 | 24,7 | 17,4 |
| Прагнення до самовдосконалення | 26,4 | 35,8 | 48,1 | 36,1 |
| Інтерес до практичної педагогічної діяльності | 17,1 | 22,9 | 21,0 | 20,2 |
| Цікаво оволодівати методами нестандартної діяльності | 9,8 | 12,3 | 14,2 | 12,0 |
| Оволодіння креативним досвідом дій | 6,2 | 7,3 | 13,0 | 8,6 |
| Готовність до нестандартної професійної діяльності | 5,7 | 3,4 | 4,3 | 4,5 |
| Не дали відповіді | 19,2 | 15,1 | 13,6 | 16,1 |

З табл. 4.1 видно, що провідним мотивом у практичній діяльності студентів 1–3-го курсів виступає їхнє прагнення до самовдосконалення – середній показник становить 36,1%, водночас він має значну позитивну динаміку від 26,4% на 1-му курсі до 35,8% – на 2-му і до 48,1% на 3-му курсі; бажання більш ґрунтовно вивчити програмний матеріал проявляють у середньому 17,4% студентів; інтерес до практичної педагогічної діяльності мають відповідно 20,2% студентів; лише 12,0% студентів зазначають, що їм цікаво оволодівати методами нестандартної діяльності; готовність до нестандартної професійної діяльності відзначають 4,5% студентів.

Для визначення готовності студентів до нестандартної професійної діяльності нами проведено анкетування. На запитання: «Що таке педагогічна творчість?» – більшість респондентів зазначають: «Це те, що нас задовольняє у професійній діяльності». На запитання: «Що означає професійне зростання?» були отримані відповіді: «Просування кар'єрними сходами» – 92,9%; «Дбайливо ставитися до професійних функцій та доручень» – 87,1%; «Не порушувати дисципліну праці» – 65,2%. На запитання: «Чи завжди Ви нестандартно підходите до виконання власних обов'язків в освітній діяльності?» відповіли «так» – 25,1%, «інколи» – 62,9%; «ні» – 12,0%. Половина студентів зазначають, що ще рано думати про професійне зростання, важливо оволодіти азами професії; третина студентів не бачать зв'язку між навчанням і шляхами професійного зростання. На запитання: «Чи готові Ви до нестандартної професійної діяльності?» позитивно відповіли 25,8%, «якщо необхідно, то так» – 40,1%, дали відповідь «швидше ні, аніж так» – 23,6%, негативну відповідь дали 10,5% студентів.

Зібрані дані дають можливість говорити про те, що готовність до нестандартної професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів сформовано лише на рівні «розуміння необхідності».

У ході констатувального етапу експерименту нами вивчалися ціннісні орієнтації й професійні плани студентів. Зібрані в ході анкетування дані свідчать,

що більшість із студентів вдумливо ставляться до організації й планування свого професійного майбутнього, хочуть стати творчими фахівцями в обраній професійній сфері, нестандартно виконувати свої професійні функції й досягати продуктивних результатів у педагогічній сфері діяльності.

Результативність діяльності студенти пов'язують із працездатністю (63% студентів); компетентністю (67% студентів); з розумовими здібностями й морально-вольовими якостями (59% студентів). Серед професійних якостей вони надають перевагу: діловій хватці, креативності, самостійності, ініціативі (59% студентів), чесності й порядності (41% студентів). Близько третини студентів переконані в тому, що продуктивність професійної діяльності залежить від їхньої віри у власні сили і здібності, водночас вони будуть сподіватися тільки на себе, а не на допомогу від інших (38% студентів). Надію на допомогу впливових друзів покладають 12% студентів, 9% вірять у щасливий випадок, 3% сподіваються на підтримку заможних батьків. На думку окремих студентів, на результативність дій не впливають ані стать, ані соціальний стан (3% і 2% студентів відповідно).

Водночас, анкетування показує, що у 55% не сформовано позитивного ставлення до обраної професії інженера-педагога в галузі харчових технологій; кожний сьомий навчається заради диплома про вищу освіту. Крім того, 45% студентів не збираються після закінчення університету працювати за обраним фахом. Одна третина студентів узагалі не має планів на майбутнє, не знає, де й чим буде займатися після закінчення університету. Вони згодні працювати де завгодно, аби отримувати гідну зарплатню. Більшість мотивують свою позицію тим, що обрана ними спеціальність не буде затребувана на ринку праці.

На ефективність професійної підготовки значний вплив має мотиваційна сфера особистості як об'єктивно присутнього чинника в її професійному становленні, оскільки вона впливає на формування важливих професійних якостей, у тому числі й готовності до нестандартної професійної діяльності. Мотив, потреби, установки – це подразники різних видів діяльності, які

проявляють себе лише в тому випадку, якщо вони трансформуються у свідомості студента як мета результативності професійної діяльності, засоби їхнього професійного зростання. Вони слугують основним критерієм сформованості потребнісно-установчого компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Дослідженням виявлено, що сформованість одного структурного компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності впливає на динаміку формування інших структурних її компонентів у ході професійної підготовки в системі університетської освіти.

Результати анкетування, проведеного серед студентів 1–3-х курсів навчання, засвідчують, що їхнє ставлення до вивчення теоретичних основ професійної діяльності залишає бажати кращого. Так, на запитання «Як Ви ставитеся до вивчення дисциплін, означених у навчальних програмах обраного Вами факультету?» отримано результати, які представлені в табл. 4.2.

Таблиця 4.2

Ставлення студентів до вивчення дисциплін, означених у навчальних програмах обраного ними факультету (%)

| Характер ставлення | 1 курс (80 осіб) | 2 курс (78 осіб) | 3 курс (76 осіб) |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Позитивне | 19,2 | 14,0 | 11,1 |
| Більш позитивне, ніж негативне | 48,7 | 39,1 | 36,2 |
| Більш негативне, ніж позитивне | 25,9 | 35,7 | 39,7 |
| Негативне | 6,2 | 11,2 | 13,0 |

З таблиці 4.2 видно, що наявна тенденція зростання негативного ставлення до теоретичних основ професійної діяльності з переходом студентів на старші курси: так, якщо «позитивне» ставлення на 1-му курсі виявляє 19,2% студентів, то на 2-му й 3-му курсах – 14,0% та 11,1 % відповідно; тоді як «негативне»

ставлення виявляє на 1-му курсі 6,2% студентів, на 2-му курсі – 11,2% та на 3-му курсі ця цифра складає вже 13,0%. Понад 20% опитаних студентів 1–3-х курсів демонструють негативне ставлення до вивчення предметів, які означені навчальними програмами обраних ними факультетів, що вможливило висновок про відсутність у них інтересу до професійної підготовки. Наочно результати ставлення студентів 1–3-х курсів до вивчення теоретичних основ обраної професії можна побачити за допомогою діаграми, яку представлено на рис. 4.1.

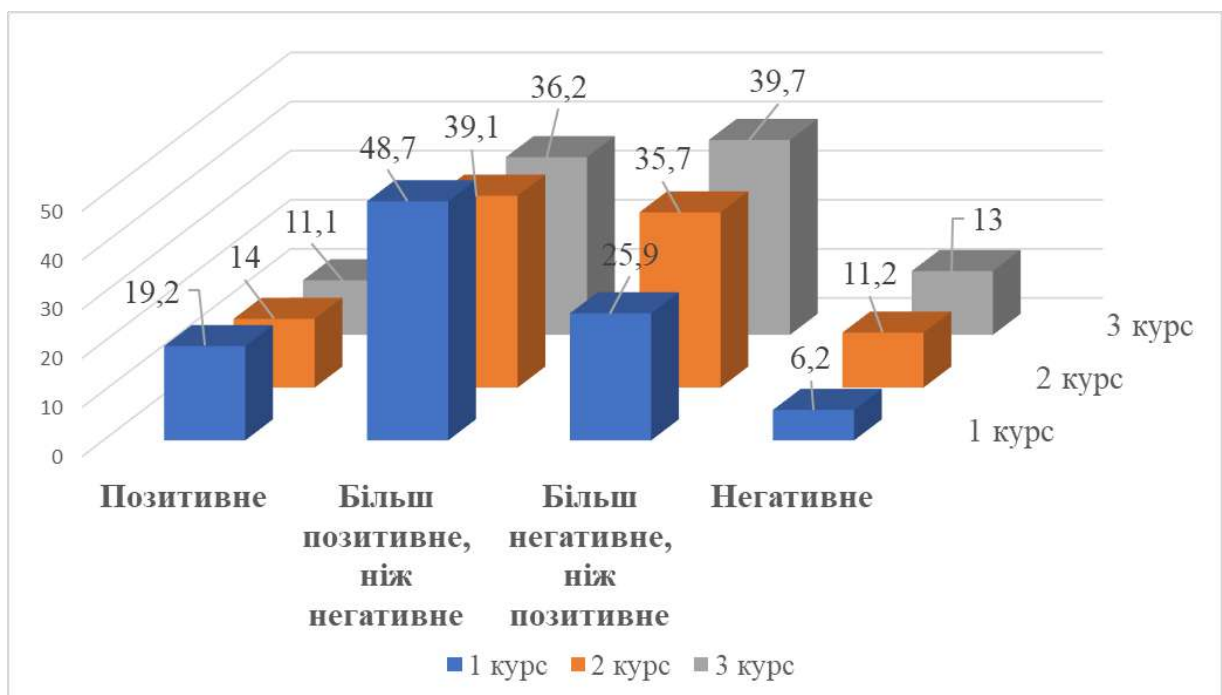


Рис. 4.1. Ставлення студентів до вивчення фахових дисциплін, означених в освітніх програмах

Поряд із мотиваційно-ціннісним структурним компонентом готовності до нестандартної діяльності виявлялася динаміка рівнів сформованості її змістово-процесуального компонента у студентів від першого курсу до третього. Дані представлено в табл. 4.3.

З табл. 4.3 видно, що хоча й має місце позитивна динаміка у формуванні змістово-процесуального компонента з переходом студентів з курсу на курс, однак вона незначна. В основному переважає середній рівень, що свідчить про

недостатність необхідних знань і вмінь, креативних дій, які виступають важливими показниками рівня готовності до нестандартної професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів.

Таблиця 4.3

Рівні сформованості змістово-процесуального компонента готовності студентів до діяльності в галузі харчових технологій (у %)

| Рівні | 1 курс (80 студ.) | 2 курс (78 студ.) | 3 курс (76 студ.) |
|--------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Високий | 10,4 | 18,0 | 20,6 |
| Середній | 68,4 | 64,1 | 65,4 |
| Низький | 21,2 | 18,9 | 14,0 |

Діагностика креативно-технологічного компонента готовності студентів до нестандартної професійної діяльності передбачає перевірку реального рівня сформованості необхідних умінь і дій для її виконання (інтелектуальних, організаційних, комунікативних, аналітико-діагностичних, креативних і рефлексивних). З цією метою застосовано методи спостереження, тестування, вільних характеристик, есе.

Студентам запропоновано написати есе, як вони бачать власну професійну діяльність через 10 років. Під час виконання цього завдання реакція студентів була різноманітною: від ентузіазму до відмови, що супроводжувалося відповідями: «Писати про майбутнє не буду, аби не наврочити» (Галина М.); «Мріяти – це добре, однак якою буде дійсність – один Бог знає» (Ганна О.); «Де я буду через 10 років? – спитайте що-небудь простіше» (Катерина К.). Відсоток відмов щодо виконання цього завдання збільшувався у старшокурсників. Так, якщо на першому курсі відсоток таких студентів становить 6,8 %, то на другому – вже 15,0 %, а на третьому курсі таких студентів уже 22,2 %. Серед студентів лише 40,1 % мають бажання й сподівання працювати за спеціальністю, водночас трапляються й такі відповіді: «Не можу себе уявити поза обраною

спеціальністю» (Тамара Н.), «Мрію стати гарним фахівцем в обраній сфері діяльності» (Євгенія Т.), «Хочу прийти на роботу добре підготовленим інженером-педагогом» (Олена К.). Аналіз відповідей студентів дає змогу говорити про те, що більшість із них не пов'язують свої життєві плани з обраною сферою професійної діяльності. Готовність до нестандартної професійної діяльності сформована у третини студентів першого курсу, що зумовлено віддаленістю перспектив реалізації себе як фахівця. У той же час лише 26,2 % студентів 3-го курсу готові до нестандартної професійної діяльності й підтверджують бажання займатися нею.

Продуктивність навчальної діяльності студенти пов'язують із власною активною позицією на заняттях, але розуміють, що їхня активність зумовлюється активною позицією викладача, його прагненням застосовувати різні засоби, що мотивують їх проявляти свободу дій у виборі способів розв'язання навчальних проблем. Водночас студенти відповіли, що викладачі своїми діями активізують їхню пізнавальну позицію в освітньому процесі: завжди – 12,2 %, часто – 42,1 %, інколи – 29,2 %, ніколи – 16,5 %. Проте 43,7 % (29,2 % – інколи, 16,5 % – ніколи) не приділяють уваги стимулюванню активної позиції студентів у навчанні.

На думку студентів, у практиці має місце недооцінювання їхніх думок щодо питань, які вивчаються. Тільки 37,4 % – інколи, 17,8 % – ніколи не цікавляться думками студентів, а 56 % викладачів ігнорують свободу дій студентів, створення умов для вільного вибору завдань, способів їх виконання.

Студентам запропоновано написати есе на тему: «Що я очікую від професійної діяльності?»; «Мої дії на навчальних заняттях»; «Яким я бачу власне професійне майбутнє?»; «Моє бачення педагогічної творчості в самостійній професійній діяльності». Останні дві теми обрали лише 12,9 % студентів. Це говорить про те, що в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів цьому аспекту не приділено належної уваги. Студенти мають слабе уявлення про педагогічну творчість як показник їхнього професійного становлення, готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

У творах студентів мають місце переважно позитивні очікування від професійної самостійної діяльності. Підсумки опитування показують, що всі студенти усвідомлюють вагомість нестандартної діяльності в їхньому професійному становленні, необхідність відповідального ставлення до навчання як чинника їхнього професійного зростання. На жаль, лише 19,8% студентів бажають активно брати участь у професійній діяльності під час різних її видів. Водночас 30,7% студентів відзначають, що не готові до креативних дій у самостійній професійній діяльності.

На запитання анкети, яке визначає наявність у студентів знань про сутність креативної діяльності, із усіх опитаних: мають загальну уяву про креативну діяльність – 22 (33%), знають закономірності креативної діяльності – 19 (25%), мають системні знання – 18 (22%) та мають запас методів і прийомів креативної діяльності – 17 (20%).

Відповіді на запитання анкети «Чи відомі Вам перелічені методи креативного навчання?» студенти визначалися в таких положеннях:

- 1) ці способи дій мені не відомі;
- 2) ці способи дій мені відомі, але я їх не використовую, або використовую фрагментарно;
- 3) ці способи дій мені добре відомі, та я їх постійно використовую.

Як показало опитування, переважна кількість студентів знайомі й активно використовують ті креативні методи в ході педагогічної практики, які в науковій літературі називають когнітивними: евристичну бесіду (72%), евристичне спостереження (67%), порівняння (61%), а також креативний метод придумування (53%) та оргдіяльнісний мозковий штурм (42%). Анкетування показало, що інші оргдіяльнісні та креативні методи студентам не відомі: цілепокладання (12%), синектики (12%), інверсії (13%), рефлексії (11%). Тому процент впровадження цих методів у практичну педагогічну діяльність найнижчий. Більшість студентів не володіють рефлексійними методами, що негативно впливає на рівень їх готовності до нестандартної діяльності. Не

проводиться тематична та підсумкова рефлексія під час освітнього процесу. Такі дії не дають можливості майбутнім інженерам-педагогам створити методологічну основу креативної предметної діяльності й ефективно її реалізувати в самостійній практичній діяльності.

Важливим показником креативно-технологічного компонента готовності інженерів-педагогів до нестандартної діяльності є креативні дії, які дають змогу визначити чутливість студентів до нестандартної діяльності. Здатність до креативних дій дозволяє визначити не тільки особистісно орієнтований зміст, але й установку на активну участь у нестандартній діяльності, визначити результативність такої діяльності.

Результати діагностики креативних здібностей студентів на початку експерименту відображено в табл. 4.4.

Таблиця 4.4

Рівні сформованості креативних здібностей студентів

| Рівні креативних здібностей студентів, у % (137 осіб) | | |
|--|-----------------------------|----------------|
| Репродуктивний | Практично-моделюючий | Творчий |
| 34 | 52 | 14 |

З таблиці 4.4 видно, що третина студентів схильна до стереотипності у виконанні навчальних завдань, в оцінці їх дій домінують суб'єктивні погляди, в організації навчальної діяльності креативно-технологічний компонент не став домінуючим, на низькому рівні знаходиться впровадження в освітній процес інформаційно-когнітивних технологій. Важливою проблемою підготовки, яка передбачає значні педагогічні втрати, є відсутність технологічного інструментарію, який би дав можливість здійснити перехід у навчанні студентів від репродуктивних методів до методів, які сприяють і готують базу творчої діяльності та умови для прояву креативних здібностей та дій майбутніх інженерів-педагогів у вирішенні професійних проблем.

Аналіз даних анкетування показує, що перевагу надано інтелектуальним якостям, натомість творчість посідає третє місце, креативність та рефлексивність

знаходяться на останньому місці. Професійні якості в оцінках студентів не дають змогу говорити про сформованість їх у майбутніх інженерів-педагогів. Аналіз професійної підготовки свідчить про різницю між уявленнями студентів і реальною картиною сформованості необхідних професійних якостей для продуктивної педагогічної діяльності.

З метою виявлення, що впливає на формування професійних якостей та які зміни слід внести в зміст й організацію професійної підготовки, студентам і викладачам запропоновано визначити, які чинники, на їхню думку, впливають на формування цих якостей в освітньому процесі. Дані узагальнено в табл. 4.5.

Таблиця 4.5

Чинники, які впливають на формування професійних якостей, очима студентів (137 осіб)

| Чинники | % викладачів, які вибрали цей чинник | % студентів, які вибрали цей чинник |
|---|---|--|
| Зміна традиційних форм професійної підготовки | 12 | 11 |
| Оновлення змісту навчального матеріалу | 29 | 29 |
| Можливість вільного вибору курсів, способів розв'язання завдань | 33 | 52 |
| Підвищення компетентності викладача | 45 | 50 |
| Педагогічна взаємодія, співпраця та співтворчість у системі «викладач – студенти» | 25 | 47 |
| Можливості для прояву ініціативи, креативності й рефлексивності | 22 | 28 |
| Зміна системи контролю за знаннями студентів | 10 | 25 |

Продовження таблиці 4.5

| | | |
|--|----|----|
| Рівень педагогічної культури учасників освітнього процесу | 48 | 32 |
| Удосконалення професійних якостей викладача | 32 | 59 |
| Зміна співвідношення між професійними й індивідуальними якостями викладачів | 15 | 49 |
| Стимулювання позитивної мотивації й установки студентів на нестандартну діяльність у професійній сфері | 50 | 29 |

З таблиці 4.5 видно, що в «зоні гармонії» знаходяться чинники, які пов'язані із зовнішньою стороною професійної підготовки: оновлення змісту навчального матеріалу, форм і методів навчання, контролю й оцінювання знань. Судження студентів і викладачів розходяться в чинниках, які характеризують індивідуальність учасників освітнього процесу. Викладачі пояснюють власні успішні дії, які схвалені студентами, власними здібностями, професійними поглядами, моральними якостями, а невдалі – випадковістю, особливостями професійної ситуації, зовнішніми впливами. Викладачі причини низького рівня підготовки майбутніх інженерів-педагогів пояснюють низкою заробітною платнею (83,5% студентів), слабкою матеріальною базою й недостатнім методичним забезпеченням освітнього процесу (73,3% студентів), навчальним перевантаженням (47,7% студентів), низьким рівнем підготовки студентів (35,2% студентів), безвідповідальним ставленням студентів до навчання (32,1% студентів).

Аналіз зібраних даних свідчить про те, що ані викладачі, ані студенти серед чинників не відзначають низьку потребу в самовдосконаленні власного професійного образу, суперечностей між вимогами обраної ними спеціальності та рівнем сформованості професійних якостей, які забезпечують ефективність

професійної діяльності. Вони не виокремлюють необхідність систематичної роботи над власним професійним образом, накопичення досвіду творчої роботи. Зібрані дані свідчать, що майбутні інженери-педагоги не усвідомлюють зв'язків між рівнем професійного становлення та їхньою підготовленістю до майбутньої нестандартної педагогічної діяльності.

Під час констатувального етапу експерименту була виявлена залежність між рівнем знань, практичних умінь, ставленням до обраної професії й наявністю установки до накопичення досвіду творчої професійної діяльності, креативності дій і активності в досягненні запланованого результату.

Проведене дослідження серед студентів 1–3-х курсів свідчить про те, що формування позитивної мотивації, потреби й установки накопичення досвіду нестандартної професійної діяльності вимагає систематичної та цілеспрямованої роботи в системі університетської освіти.

На запитання «Що знижує продуктивність професійної підготовки до обраної професії?» нами отримано різноманітні відповіді. Студенти, відповідаючи на запропоновані запитання анкети, пояснюють відсутність у них позитивної мотивації, результативності в досягненні запланованих результатів, низький рівень готовності до нестандартної діяльності тим, що більшість із них «не володіють уміннями аналізу, узагальнення, оцінювання фактів», «низьким рівнем загального запасу знань», «невмінням раціонально мислити, міркувати самостійно, розмірковувати», «відсутністю умов для креативних дій та прояву власних думок і поглядів на матеріал, який вивчають». Більшість відзначають, що «навчені діяти за шаблоном, згідно визначеного алгоритму», «навчання має бути привабливим, цікавим для всіх, а не нудним, як це буває зазвичай», «давати максимум знань за мінімуму напруження під час їх засвоєння, не допускати перевантаження на навчальних заняттях», «використовувати інтерактивні форми й методи в професійній підготовці».

Понад 60% опитаних студентів підкреслюють необхідність зміни характеру професійної підготовки, вказують на відсутність взаємодії, співпраці

й співтворчості між студентами й викладачами. Значна частина студентів, які долучилися до опитування, зазначають необхідність розвитку творчого мислення, креативності, рефлексивності, пізнавальної активності, самостійності та ініціативності. Серед відповідей переважають: «недостатньо навичок творчого мислення й діяльності», «не вистачає самостійності та оригінальності думок і креативних дій», «не можу мислити логічно й самостійно», «краще давати на заняттях менше фактів, об'єму інформації, замість цього вчити критично мислити, порівнювати, оцінювати факти, робити висновки», «потрібно більше підкріплювати теорію практикою, учити самостійності й творчості», «акцентувати увагу на таємницях нестандартної професійної діяльності», «виявляти причини труднощів і недоліків у роботі», «розкривати засоби подолання професійних ускладнень».

Студенти першого курсу з перших днів навчання в університеті відчують великі труднощі в самостійній роботі, в них недостатньо сформовані вміння самостійно й нестандартно розв'язувати поставлені перед ними навчальні завдання. Усе це негативно впливає не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на ставлення до обраної професії, формування готовності до нестандартної професійної діяльності, і, як наслідок, підсилює їх небажання працювати в обраній педагогічній сфері.

Ці труднощі у студентів-першокурсників викладачі пояснюють несформованістю вмінь самоорганізації до навчальної роботи, самостійно виконувати навчальні завдання, працювати з книгою, конспектувати першоджерела, критично відноситися до інформації, записувати лекцію, відповідально відноситися до навчання. Викладачі констатують, що у студентів нерозвинені сила волі, прагнення досягти поставленої мети й запланованого результату, працьовитість, установка на вдосконалення професійних якостей, установка до набуття творчого досвіду роботи. Всі ці риси особистості є основою нестандартної професійної діяльності.

Причину такого стану речей потрібно шукати в недооцінюванні з боку викладачів можливостей оновлення змісту професійної підготовки студентів, недостатній готовності більшості з них використовувати новітні технології в освітньому процесі. На рівень готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності негативно впливає відсутність систематичної та цілеспрямованої роботи викладачів із формування професійних якостей, використання різноманітних видів творчої діяльності й формування їхньої готовності до нестандартного виконання професійних функцій в обраній сфері діяльності.

Результати анкетування свідчать про те, що інноваційні зміни у професійній підготовці студентів у системі університетської освіти незначні. На запитання «Як часто в освітньому процесі реалізуються педагогічні нововведення?» нами отримані відповіді: «досить часто» (21% студентів), «іноді що-небудь змінюється» (50% студентів), «вкрай рідко» (17% студентів), «важко відповісти» (12% студентів). Результати спостережень за діяльністю викладачів на заняттях свідчать про невисокий рівень їх підготовки до викладання предметних знань. За підсумками оцінювання й самооцінювання знання визначаються так: 10,2% – глибокі знання теорії дисциплін, що викладаються; 37% – знання теорії має абстрактний характер, без професійної спрямованості й зв'язку з практикою; 50,1% – поверхневе уявлення про теоретичні основи предмета, перевага надається фактичному матеріалу, без його критичної оцінки, співставлення різних точок зору, надання можливості студентам виказати власні погляди на програмний матеріал, який вивчають.

Ефективність навчальної діяльності студенти пов'язують із власною активною позицією на заняттях, але розуміють, що їхня активність зумовлюється активною позицією викладача, його прагненням застосовувати різні засоби, що мотивують студентів проявляти свободу дій у виборі способів розв'язання навчальних проблем. Водночас студенти відповіли, що викладачі своїми діями активізують їхню пізнавальну спрямованість в освітньому процесі: завжди –

12,2%, часто – 42,1%, інколи – 29,2%, ніколи – 16,5%. Проте 45,7% (29,2% – інколи, 16,5% – ніколи) не приділяють уваги стимулюванню активної позиції студентів у навчанні.

На думку студентів, у практиці має місце недооцінювання їхніх думок щодо питань, що вивчаються. Тільки 38,4% – інколи, 17,8% – ніколи не цікавляться думками студентів, а 54% викладачів ігнорують свободу дій студентів, не створюють умови для вільного вибору завдань, способів їх виконання.

Студентам запропоновано написати есе на тему: «Що я очікую від професійної діяльності?»; «Мої дії на аудиторних заняттях»; «Яким я бачу власне професійне майбутнє?»; «Мое бачення педагогічної творчості в самостійній професійній діяльності»; «Який мій креативний потенціал?». Останні дві теми обрали лише 10,9% студентів. Це говорить про те, що в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів цьому аспекту не приділено належної уваги. Студенти мають слабе уявлення про педагогічну творчість як показник їхнього професійного становлення, готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

У творах більшості студентів мають місце позитивні очікування від професійної самостійної діяльності. Підсумки опитування показують, що всі студенти усвідомлюють вагомість нестандартної діяльності в їхньому професійному становленні, необхідність відповідального ставлення до навчання як чинника їхнього професійного зростання. На жаль, лише 19,8% студентів бажають активно брати участь у професійній діяльності під час різних її видів. Водночас 29,7% студентів відзначають, що не готові до креативних дій у самостійній професійній діяльності.

Зібрані дані підтверджують те, що проблема креативності й рефлексивності особистості, розуміння сутності нестандартної професійної діяльності та її продуктивності не актуальна в університетській практиці. Вона, на жаль, не привертає увагу викладачів, які не розглядають підготовку майбутніх

інженерів-педагогів до творчого зростання, нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Студенти розв'язують цю проблему в силу своїх можливостей та ціннісних орієнтацій, потребуючи своєчасної психологічної підтримки й педагогічної допомоги від викладачів.

Аналіз педагогічної практики показує, що результативність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів зумовлюється тим, наскільки викладачі застосовують свій особистісний потенціал у різноманітних педагогічних ситуаціях. У ході анкетування викладачі оцінили власні професійні дії так: «проявляють творчість» (38,7% студентів); «відповідально, але без інтересу» (37,7% студентів); нижче від власних можливостей» (13,3% студентів); «абияк» (10,3% студентів).

Узагальнюючи результати моніторингу рівнів готовності студентів до нестандартної діяльності, можна стверджувати: необхідно створити систему професійної підготовки, що сприяє підвищенню рівня цього складного особистісного утворення майбутніх інженерів-педагогів. Процес розвитку цього складного особистісного утворення повинен бути керованим, систематичним і перебувати на певному рівні.

Дослідження стану готовності студентів до нестандартної діяльності дозволило виявити рівні сформованості визначених нами її структурних компонентів, що представлені в табл. 4.6.

Результати анкетування демонструють недостатньо високі показники сформованості структурних компонентів готовності до нестандартної професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів. Це свідчить про те, що професійна підготовка не повною мірою забезпечує формування готовності студентів до продуктивної, творчої професійної діяльності.

Ступінь готовності до нестандартної професійної діяльності багато в чому визначається спрямованістю завдань навчання на особистість студента, характером його мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, установкою майбутніх інженерів-педагогів на вивчення навчальної інформації як важливого складника

фахової підготовки й накопичення практичного досвіду творчої роботи в галузі харчових технологій. Важливу роль відіграє й усвідомлення студентами вагомості теоретичних основ педагогічної творчості в їхньому професійному зростанні, й самоствердження в нестандартній діяльності. Рівень готовності багато в чому визначається тим, наскільки студенти активно беруть участь у різних видах навчальної роботи, креативно підходять до вирішення професійних проблем.

Таблиця 4.6

Рівні сформованості компонентів готовності студентів до нестандартної діяльності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (%)

| Компоненти готовності | Рівні готовності | | | | | |
|-----------------------------|------------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | низький | | середній | | високий | |
| | Кількість | % | кількість | % | кількість | % |
| Мотиваційно- ціннісний | 69 | 55,3 | 51 | 39,6 | 6 | 5,1 |
| Змістово- процесуальний | 25 | 19,1 | 86 | 68,6 | 16 | 12,3 |
| Креативно- технологічний | 36 | 29,1 | 68 | 54,7 | 20 | 16,2 |
| Рефлексивно- оцінний | 39 | 30,3 | 44 | 34,2 | 44 | 35,5 |

Характер нестандартних дій студентів обумовлюється творчою позицією викладачів в освітньому процесі, їх готовністю до використання новітніх технологій, активних форм і методів навчання, критичного використання досягнень сучасної теорії й практики. Причини труднощів й упущень у підготовці майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій слід шукати в недооцінці систематичної та цілеспрямованої роботи для розвитку креативного потенціалу всіх учасників освітнього процесу

й використання педагогічних нововведень, інноваційних технологій при вивченні програмного матеріалу, розробки дидактичного, методичного забезпечення й психолого-педагогічного супроводу навчання, збагачення інструментарію педагогічного дизайну.

Подолання недоліків у професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів передбачає впровадження в освітній процес спеціально розробленої структурно-функціональної моделі педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Структурно-функціональна модель передбачає реалізацію прогнозованої мети (формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій), основні її структурні блоки (методологічно-цільовий, змістовий, технологічний, моніторинговий), функції нестандартної діяльності (прогностичну, змістово-процесуальну, технологічну, креативно-діяльнісну, координаційну, коригувальну, аналітично-результативну), методи активізації креативних дій студентів, механізм нестандартних дій (моделювання практико орієнтованих рольових ситуацій, проблемно-інноваційні форми навчальної роботи). У ході реалізації моделі застосовано різноманітні технології, а в основу експериментальної роботи покладено системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, змістовно-процесуальний, креативно-діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, синергетичний та технологічний підходи, що дає змогу забезпечити індивідуальну траєкторію розвитку й саморозвитку професійного образу майбутнього інженера-педагога, його творчого потенціалу й готовності до нестандартної професійної діяльності.

Отже, залучення студентів до практичної роботи у вибраній професійній сфері (майбутніх інженерів-педагогів у сфері харчових технологій) – складний, динамічний та тривалий процес. Розгляд готовності студентів до нестандартної професійної діяльності зумовлює необхідність розробки програми дослідницько-

експериментальної роботи з професійної підготовки студентів для накопичення досвіду творчої діяльності й вивчення їхніх уявлень про креативний потенціал та його роль у формуванні готовності як складного особистісного утворення – важливої ознаки творчої особистості.

4.2. Програма реалізації педагогічної системи професійної підготовки студентів у спеціально створених умовах освітньо-інформаційного середовища

Проведені у процесі констатувального етапу педагогічного експерименту діагностичні дослідження рівня сформованості кожного зі структурних компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності дозволили нам стверджувати, що переважна більшість студентів має недостатній рівень сформованості досліджуваного нами складного особистісного утворення. Систематичне формування готовності майбутніх педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій не передбачається навчальними програмами, оскільки, в цілому, професійна підготовка спрямована на теоретичну підготовку до педагогічної праці. Увага студентів, в основному, акцентується на засвоєнні змісту дисциплін технологічного й психолого-педагогічного циклу, при цьому недооцінюється змістовно-процесуальний та креативно-діяльнісний підходи до організації освітнього процесу, які забезпечують встановлення взаємозв'язків навчальної інформації й технологізації освітнього процесу, активізацію креативних дій, активізацію особистісної діяльності студентів (засвоєння сутності, логіки й методів нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій й удосконалення професійних якостей), опанування різноманітних технологій, які

впливають на перетворення засвоєних знань у професійні цінності й інструмент практичних дій, розвиток їх творчого потенціалу.

Подолання виявлених недоліків у підготовці майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності зумовило розробку програми дослідно-експериментальної роботи з реалізації концепції й структурно-функціональної моделі педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності.

На основі результатів моніторингу засобами реалізації дослідно-експериментальної програми визначалися резерви підвищення професійної підготовки в професійному зростанні майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій [148].

Такими резервами є:

- удосконалення змісту підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій;
- використання різноманітних форм і методів як важливих інструментів забезпечення продуктивності підготовки майбутніх інженерів-педагогів;
- аналіз й оцінка студентських досягнень у формуванні їх готовності до нестандартної професійної діяльності.

У ході реалізації дослідно-експериментальної програми було встановлено, що важливим резервом професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності є побудова педагогічної системи, що зумовлює розробку цільової програми.

Цільова програма – це система підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності з чітко визначеними цілями, завданнями, оновленням змісту й прогнозованими результатами, яка збалансована з педагогічними умовами, наявними ресурсами, інструментальними засобами педагогічного дизайну й відповідає таким ознакам:

- спрямованості на оновлення змісту підготовки, використання технологічного ресурсу, прогнозування змін, вироблення та реалізацію стратегії

розвитку нестандартних дій, креативності, рефлексивності як важливих характеристик професійного обліку сучасного інженера-педагога;

– активізації позиції студентів у накопиченні досвіду нестандартної професійної діяльності та усвідомленню етапів професійного становлення в галузі харчових технологій;

– різноманітності технологій професійної підготовки студентів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій;

– наявності психолого-педагогічного супроводу й методичного забезпечення підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій;

– забезпеченню сукупності педагогічних умов, які найбільше впливають на ефективність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної діяльності.

Було теоретично обґрунтовано, що ефективність формування готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності зумовлюється реалізацією основних напрямків професійної підготовки:

– діагностуванням рівня готовності студентів до нестандартного вирішення навчальних завдань; виявленням реального впливу підготовки на професійне зростання студентів, її організаційних і дидактичних ресурсів, щодо забезпечення позитивної динаміки рівнів цього складного особистісного утворення як показника педагогічного професіоналізму;

– чіткістю визначення мети й завдань професійної підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності;

– складанням чітких планів, програм професійної підготовки на основі діагностичних даних;

– забезпеченням оптимального функціонування методичного забезпечення підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових

технологій до нестандартної професійної діяльності в умовах університетської освіти;

– науково-методичним забезпеченням та технологічним обладнанням реалізації структурно-функціональної моделі педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до успішної нестандартної професійної діяльності;

– аналізом й оцінкою навчальних досягнень студентів;

– визначенням перспектив подальшого вдосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах університетської освіти.

У процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій увага акцентувалася на основних напрямках роботи з реалізації системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, змістовно-процесуального, креативно-діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного, синергетичного та технологічного підходів до організації освітнього процесу, які передбачали напрямки дій для активізації пізнавальної позиції студентів, моделювання нестандартних ситуацій, професійної спрямованості, вільного вибору способів виходу з них, закріплення установки на нестандартну діяльність у вирішенні професійних проблем. Досвід викладачів-практиків підтверджує значущість методологічних підходів, як важливого напрямку організації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Ці напрямки представлено схематично в таблиці 4.7.

На основі розробленої концепції в процесі реалізації дослідно-експериментальної програми увага студентів акцентувалася на двоаспектності цілепокладання професійної підготовки. Робота проводилася у двох напрямках:

1) засвоєння базового компонента державного стандарту, закладеного в навчальних планах і програмах технологічного циклу дисциплін;

2) розвиток мотиваційної, емоційно-вольової, креативно-рефлексивної сфер особистості майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій шляхом розробки індивідуальної стратегії зростання кожного учасника освітнього процесу в спеціально створених педагогічних умовах його реалізації.

Таблиця 4.7

Напрямки підготовки майбутніх інженерів-педагогів на основі методологічних підходів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій

| Напрямки діяльності викладача | Шляхи й засоби реалізації методологічних підходів у професійній підготовці |
|--|---|
| Використання суб'єктного досвіду студентів у процесі професійної підготовки | <ul style="list-style-type: none"> - виявлення суб'єктного досвіду шляхом моделювання практико орієнтованих рольових ситуацій; - організація взаємоперевірки й обміну суб'єктивним досвідом; - підтримка правильних версій та підведення до правильного вирішення проблеми, що обговорюється; - узагальнення й систематизація суб'єктного досвіду студентів у процесі педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості. |
| Використання в освітньому процесі різноманітного дидактичного матеріалу й методичного забезпечення | <ul style="list-style-type: none"> - використання різних джерел інформації; - розв'язання нестандартних проблем, пошук виходу з проблемних ситуацій; - вільний вибір навчальних завдань, виду й форми; - стимулювання до вибору навчального матеріалу, який близький особистісним уподобанням та інтересам студентів; - використання карток з описанням навчальних дій та послідовності їх виконання; - різні форми контролю навчальної роботи. |

Продовження таблиці 4.7

| | |
|---|---|
| Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки студентів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій | <ul style="list-style-type: none"> - толерантне ставлення до кожного студента, незалежно від його навчальних досягнень; - психологічна підтримка кожного студента; - суб'єкт-суб'єктні відносини в освітньому процесі; - заохочення самостійності, оригінальності, нестандартності розв'язання навчальних завдань; - мотивування прагнення до досягнення запланованого результату, впевненості в обраній позиції. |
| Активізація способів навчальної роботи | <ul style="list-style-type: none"> - стимулювання студентів до використання різних способів навчальної роботи, ненав'язування їм способу розв'язання поставлених завдань; - аналіз дій кожного студента; - виявлення найбільш раціонального способу діяльності, колективне обговорення переваги того чи іншого способу розв'язання навчальної проблеми; - оцінювання освітнього продукту й процесу його здобуття. |
| Педагогічна гнучкість та емоційна стійкість у роботі зі студентами | <ul style="list-style-type: none"> - створення емоційно сприятливого клімату в освітньому процесі; - організація атмосфери залучення кожного студента до пізнавального процесу, надання можливості кожному з них проявити винахідливість у видах роботи, характері навчального матеріалу, способі й типі виконання навчальних завдань; - моделювання ситуацій, які стимулюють активність і самостійність студентів; - уміле управління емоційним станом студентів у ході навчального процесу; - прояв чуйності до настрою студентів та їхніх проблем; - надання своєчасної психологічної підтримки й педагогічної допомоги тим, хто її потребує; - стимулювання креативності як важливої риси особистості майбутнього інженера-педагога. |

Ця двоаспектність цілепокладання передбачала закріплення раніше набутих і формування нових умінь і навичок, трансформацію їх у конкретну практичну діяльність, збагачення досвіду використання різних технологій як важливого засобу підготовки до нестандартної професійної діяльності кожного студента й досягнення ним запланованих результатів. Двоаспектність цілепокладання зумовлює послідовність дій у реалізації професійної підготовки: передачу необхідних знань; формування вмінь на репродуктивному рівні; перехід до пошукової, продуктивної діяльності; моделювання проблемних ситуацій, рольових і ділових ігор її постановкою оперативного зворотного зв'язку; продуктивний, творчий етап:

а) самостійну практику в реальних ситуаціях професійної спрямованості, яка супроводжується аналізом і самоаналізом інших і власних дій;

б) творчу діяльність.

У ході дослідно-експериментальної роботи увага акцентувалася на тому, що результатом професійної підготовки студентів є формування готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Дії викладача в освітньому процесі мають бути спрямовані на те, щоб кожний студент не тільки оволодів програмним матеріалом, зрозумів сутність двоаспектності цілепокладання навчальної роботи, а й набув досвіду використання ресурсних можливостей технологізації освітнього процесу, методики та інструментарію педагогічного дизайну як важливих резервів підвищення рівня професійного становлення майбутніх інженерів-педагогів.

Ми виходили з того, що підвищення ефективності підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій зумовлене оновленням змісту нормативних освітніх компонентів, використанням різноманітних технологій, активних форм і методів організації всіх видів діяльності, набуттям досвіду креативних дій при вирішенні завдань, що позитивно впливають на динаміку рівнів готовності студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Реалізація професійної підготовки в спеціально створених педагогічних умовах потребує від майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій безперервного поповнення знань, постійного вдосконалення професійної компетентності й рівня готовності до нестандартної професійної діяльності. Виконання цих завдань позитивно впливає на позитивну динаміку рівня готовності студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Це обумовлено теорією когнітивної орієнтації. Автори цієї теорії акцентували увагу на можливостях впливу підготовки до професійної діяльності на когнітивні здібності особистості. Когнітивна орієнтація дає змогу подивитися по-новому на професійну підготовку майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Вона трактується як процес взаємодії викладання й учіння, основою якого є концептуально-аналітичний, змістово-процесуальний, а не тільки інформаційний характер. Підготовка характеризується єдністю, цілісністю структури когнітивних процесів і поведінкових реакцій людини в якості запоруки продуктивності досягнутих прогнозованих результатів. Її зміст об'єднує:

1. Набір професійних умінь і нестандартних дій. Професійні вміння трактуються по-різному прибічниками різних напрямів. Біхевіористи розглядають їх як комплексне вміння, що об'єднує в собі ієрархічний організаційний набір більш простих компонентів, які в процесі тренінгу можна довести до високого рівня виконання. Когнітивісти стверджують, що вміння – це здібність бути рефлексивним, аналітично мислити, бути готовими реагувати на різні ситуації в професійній сфері (І. Елліот [422, с. 23]). Ці вміння він називає виконавчими, вважає за необхідне зрозуміти їхню суть, специфіку й знання умов їх використання в конкретній діяльності.

Кожний вид професійної діяльності реалізується практичними діями за допомогою набору конкретних умінь, оволодіння якими вимагає професійної техніки й роботи в трьох сферах: виконавчій, когнітивній і емоційній.

2. Готовність до нестандартної професійної діяльності. З позиції змістово-процесуального й креативно-діяльнісного підходів професійну діяльність розглядають як процес усвідомленого використання набору й засобів творчого виконання професійних функцій та розв'язання професійних проблем.

Уявлення про професійну діяльність об'єднує у своєму змісті план професійного результату й шляхи його досягнення, закономірності й особливості її реалізації, усвідомлення продуктивності засобів досягнення прогнозованих цілей. Реалізація цього аспекту професійної підготовки передбачає цілеспрямовану й систематичну роботу у сфері концептуальних схем, установок у процесі професійної діяльності. Через інтерпретацію теорії й практики, оцінку набутого досвіду викладач ставить завдання допомогти студентам побудувати свою освітню стратегію професійного становлення, оволодіння технологією нестандартної професійної діяльності.

3. Сприйняття себе як творчого фахівця-професіонала. Продуктивність професійної підготовки зумовлюється об'єктивною оцінкою майбутніх інженерів-педагогів у галузі власних професійних якостей, об'єктивним сприйняттям свого професійного «Я». У ході професійної підготовки створювалися умови, в яких студенти отримували можливість зіставляти власне реальне «Я» з ідеальним «Я», що позитивно впливає на зміну професійних поглядів, усвідомлення, бажання активно використовувати набуті знання й вміння, удосконалювати особистісно-професійні якості, аналізувати ефективність професійного становлення й готовність до нестандартної професійної діяльності.

Під час реалізації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій особлива увага приділялася формуванню позитивної мотивації набуття досвіду практичної діяльності, розвитку бажання досягти запланованого результату.

Усі ланки змісту професійної підготовки тісно взаємопов'язані між собою й взаємозумовлені. Для їх реалізації необхідний набір процедур, які уможливають, на думку М. Кновлеса, залучати студентів у процес:

- 1) створення сприятливого клімату для навчання;
- 2) розробки механізму спільного планування навчальної діяльності;
- 3) діагностики професійних індивідуально-психологічних особливостей та потреб студентів;
- 4) формулювання цілей та конкретизації завдань, що визначають зміст навчальної роботи;
- 5) реалізації плану навчальної роботи;
- 6) констатації досягнутого рівня засвоєння програмного матеріалу й аналізу причин успіхів і невдач;
- 7) повторної діагностики потреб і вибору напрямку подальшої роботи [441, с. 177].

Усі ланки змісту професійної підготовки базуються на компетентнісному й технологічному підходах до її організації, які актуалізують її інструментальну сторону, скорочуючи розрив між професійними знаннями й набуттям практичного досвіду професійної поведінки.

Освітній процес під час застосування дослідно-експериментальної програми було організовано таким чином, щоб не лише надати студентам знання теоретичних основ професійної діяльності стосовно навчальних дисциплін, які окреслені навчальним планом і програмами, а й скоригувати їхні дії, надавши їм креативну спрямованість, змінити позицію на активних суб'єктів професійної підготовки, що зумовило оновлення змісту навчальної інформації й організації освітнього процесу [57].

З метою оновлення змісту підготовки студентів було розроблено програму практикуму «Теоретико-методичні засади підготовки до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій», конкретизовано мету,

завдання, зміст, технології та форми й методи його проведення. Тематичний план практикуму подано в табл. 4.8.

Таблиця 4.8

Тематичний план практикуму «Теоретико-методичні засади підготовки до професійної діяльності в галузі харчових технологій»

| № з/п | Тема | Форма | Кількість годин |
|--------------|--|----------------------------|------------------------|
| 1. | Педагогічна творчість як базовий ресурс продуктивності професійної діяльності в галузі харчових технологій | Семінар-диспут | 2 |
| 2. | Креативність як професійна якість та її складники | Тренінг | 2 |
| 3. | Творча індивідуальність особистості педагога. Як вона впливає на кар'єрне зростання фахівця? | Семінар-діалог | 2 |
| 4. | Технологізація підготовки майбутніх педагогів до нестандартної професійної діяльності. Як Ви собі це уявляєте? | Бесіда «за круглим столом» | 2 |
| 5. | Методика опанування різноманітних технологій у харчовій галузі | Семінар-конференція | 2 |
| 6. | Активні форми і методи як ресурсні можливості продуктивності професійної підготовки в галузі харчових технологій | Семінар-практикум | 2 |

Продовження таблиці 4.8

| | | | |
|---------------------|--|-------------------------|-----------|
| 7. | Готовність до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій: у чому вона проявляється? | Семінар-дискусія | 2 |
| 8. | Технологічне обладнання і методичне забезпечення професійної підготовки до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій | Семінар-ділова гра | 2 |
| 9. | Творчість педагога: шляхи підвищення її рівня | Захист творчих проєктів | 2 |
| Усього годин | | | 18 |

Мета практикуму – ознайомити студентів із теоретичними основами педагогічної творчості, формами, методами й засобами розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів, методикою використання різноманітних технологій і технологічного інструментарію в підвищенні продуктивності впливу професійної підготовки на формування їх готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

У змісті професійної підготовки значна роль відводилася освітньому компоненту «Кухні народів світу». Її мета: формування знань з технології виробництва страв, виробів та напоїв народів різних країн, особливостей подавання страв та споживання напоїв, набуття практичних навичок й умінь керування технологічними процесами виробництва кулінарної продукції високої якості.

Завдання дисципліни: вивчення впливу географічного положення країни на сировинну базу, смаки, традиції, асортимент і склад національних страв; вивчення особливостей складання меню для груп туристів різних національностей з урахуванням смаків, режиму харчування, раціону, подавання страв для комплексних обідів, сніданків та вечері; вивчення розрахунку

необхідної сировини для приготування страв іноземних кухонь. У результаті вивчення цієї дисципліни студент повинен:

а) знати:

- особливості харчування залежно від географічного положення країни та історично-культурних традицій харчування;
- структуру та режим харчування;
- класифікацію страв, виробів і напоїв;
- особливості поєднання та використання сировини, продуктів у приготуванні страв;
- методи та прийоми обробки сировини;
- асортимент, характеристику найпоширеніших страв та кулінарних виробів;
- відмінні особливості подавання та оформлення страв;

б) вміти:

- скласти меню для груп туристів різних національностей із урахуванням їхніх смаків, режиму харчування та видів теплової обробки продуктів;
- добирати асортимент страв для комплексних обідів при проведенні днів національних кухонь, банкетів;
- користуватися нормативно-технічною документацією, проводити розрахунки сировини, необхідної для приготування страв за меню для туристів різних національностей;
- скласти технологічні картки та схеми приготування страв національних кухонь.

Реалізації завдань і досягнення мети домоглися шляхом закріплення знань про основні відмінності кухні народів світу, виявлення специфіки страв, технологій приготування страв і форм подачі їх до столу.

Реалізація цілі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій потребує зміни структурування предметного знання у формі рольової, проблемної, ігрової

ситуацій та застосування пошукової розвивальної технології. Зміст програмного знання орієнтований не на вивчення готової інформації, а на переведення її в інструмент практичних дій, що можливо у процесі програвання практико орієнтованих рольових ситуацій та обговорення реальних професійних проблем. Вивчення навчальних дисциплін сприяє тому, що студент «поступово усвідомлює, що вся робота спроектована на розвиток мислення, культури розумової праці, без чого не можливі креативність дій і готовність до нестандартної професійної діяльності. Вона стверджує, що для професійної самореалізації важливе не тільки усвідомлення професійно значущих особливостей та її активний прояв у навчальній, квазіпрофесійній і професійній сферах, але і досвід самореалізації, нарощування особистісного потенціалу. Активна участь студентів у практико орієнтованих рольових ситуаціях сприяє самовираженню й самореалізації їх у галузі харчових технологій [400], [413].

Досвід і практика дослідного навчання дають змогу стверджувати, що розроблена програма забезпечує ефективну підготовку майбутнього інженера-педагога до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій засобами моделювання практико орієнтованих рольових ситуацій у змісті професійної підготовки. Моделювання практико орієнтованих рольових ситуацій у структурі освітнього процесу стимулює активність нестандартних дій студентів, їх самостійність і креативність у вирішенні навчальних завдань [83].

На основі змодельованих практико орієнтованих рольових ситуацій будується стратегія формування готовності до нестандартної професійної діяльності, яка орієнтована на розв'язання, програвання й аналіз педагогічних подій, що відображають зміст професійної підготовки, основних положень теорії, яку вивчають, та практичних дій.

Моделювання практико орієнтованих рольових ситуацій під час вивчення навчальних предметів створює умови для дидактичної взаємодії, співпраці й співтворчості викладача й студентів, дає змогу підводити їх до креативних дій, вільного вибору способів виконання творчих завдань, проєктувати

індивідуальну траєкторію формування готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. Структурування змісту підготовки у вигляді практико орієнтованих рольових ситуацій забезпечує її учасникам можливість:

- а) перебувати в позиції суб'єкта колективної пізнавальної діяльності;
- б) удосконалювати творчі здібності, розвивати свої креативні та рефлексивні дії;
- в) вільно вибирати дії та способи розв'язання творчих завдань;
- г) забезпечувати ситуацію активного діяча кожному студенту в освітньому процесі.

В процесі активної участі в практико орієнтованих рольових ситуаціях майбутні інженери-педагоги розвивають і закріплюють свій позитивний емоційний настрій, вдосконалюють свою емоційно-вольову сферу, позитивно впливають на своє професійне становлення.

У своєму дослідженні виходимо з того, що основою професійної підготовки студентів є теоретичні знання, вміння, навички й професійні якості, а стратегією її реалізації є змістово-процесуальний та креативно-діяльнісний підходи, які забезпечують продуктивність впливу освітнього процесу на професійне становлення студентів. На думку М. Кондрашова, рольова діяльність, яка реалізується через моделювання практико орієнтованих рольових ситуацій у процесі вивчення навчальних дисциплін, дає змогу розглядати навчальну ситуацію як механізм готовності майбутніх учителів до успішної професійної діяльності [222, с. 111].

За твердженням Л. Кондрашової, моделювання освітніх подій та ситуацій стимулює набуття професійного досвіду та здатність до рефлексійних дій майбутніх педагогів. Події та подієвість є механізмом смислоутворення умови рефлексії освітніх подій, які є одиницею виміру особистісного розвитку майбутнього педагога [237]. Структурування предметного знання у вигляді практико орієнтованих рольових ситуацій дає можливість регулювати дії

студентів, надати їм раціональну форму й практичну спрямованість, що позитивно впливає на продуктивність професійної діяльності у формуванні готовності майбутніх педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій. У практико орієнтованих рольових ситуаціях успіху студенти отримують можливість бачити теоретичні знання в дії, практичну спрямованість реалізовувати засобом урахування власного досвіду.

Практико орієнтовані рольові ситуації як одиниця структурування теоретичного знання сприяє прояву креативно-діяльнісних механізмів відтворення професійної діяльності в освітньому процесі, опануванню майбутніми педагогами норм професійного досвіду й поведінки.

Реалізація професійної підготовки на основі змістово-процесуального й креативно-діялісного підходів, залучення до її змісту практико орієнтованих рольових ситуацій сприяє розвитку й закріпленню в майбутніх педагогів умінь здійснювати усвідомлений вибір, самовизначатися, креативно діяти, використовувати теоретичні знання як інструмент практичних дій. Вільний вибір у навчальних ситуаціях сприяє формуванню в них власної позиції, вміння доводити і відстоювати її, мати особистісний погляд на вирішення професійних проблем.

Ефективність змістово-процесуального й креативно-діялісного підходів до стратегії формування готовності майбутніх педагогів до нестандартної професійної діяльності в системі університетської освіти зумовлюється врахуванням таких положень під час моделювання практико орієнтованих рольових ситуацій:

– основою моделювання ситуацій є суперечності навчальної практики, зняття яких забезпечує умови для формування готовності майбутніх педагогів до нестандартної професійної діяльності; у ході програвання ролей на занятті з вивчення конкретної теми викладачеві необхідно прогнозувати і планувати суперечності, які можуть виникнути у свідомості студентів;

– розмаїттям практико орієнтованих рольових ситуацій, співвіднесенням їх зі змістом тем, які вивчаються, навчальних предметів, можливостями й здібностями, досвідом практичної діяльності студентів із метою закріплення досвіду креативних і рефлексивних професійних дій;

– забезпеченням можливості студентам бачити в практико орієнтованих рольових ситуаціях професійні проблеми, шляхи їх розв’язання, стимулюванням потреби в нових знаннях, відносинах і креативних діях, без яких неможливо сформувати готовність майбутніх педагогів до нестандартної професійної діяльності;

– забезпеченням у процесі рольової діяльності дидактичної взаємодії, співпраці та співтворчості, подоланням труднощів, що виникають у ході програвання ролей, яке слугує основою активного пошуку виходу з модельованої ситуації, закріпленням важливих характеристик готовності майбутніх педагогів до нестандартної професійної діяльності;

– накопиченням досвіду нестандартної професійної діяльності та формуванням їхньої готовності до виконання професійних функцій у галузі харчових технологій.

В основу реалізації програми професійної підготовки було покладено дидактичний цикл, який дає змогу ефективно вирішувати мету й завдання і досягати запланованого результату. Дидактичний цикл об’єднував блок занять: вступні, групові, індивідуальні.

Вступне заняття передбачає мету – дати майбутнім педагогам уявлення про виучуваний матеріал, конкретизувати послідовність дій у ході його вивчення, показати його вагомість у підготовці до нестандартної професійної діяльності, загалом для розвитку професійних здібностей та накопичення досвіду продуктивної діяльності. На цьому занятті проводиться діагностика рівня готовності інженерів-педагогів до нестандартної діяльності, їхня поінформованість про педагогічну творчість у галузі харчових технологій та шляхи розвитку креативних здібностей, ступені володіння вміннями

нестандартної роботи з різними джерелами інформації, досягнення запланованого результату. На цьому занятті формулюються цілі професійної підготовки і конкретизуються форми психологічної підтримки й педагогічної допомоги студентам як важливого ресурсу підвищення її продуктивності.

Головний результат вступного заняття – усвідомлення кожним студентом особистісної суті засвоєння програмного матеріалу й проектування можливих індивідуальних траєкторій формування їх готовності до професійної діяльності в галузі харчових технологій. Індивідуальні траєкторії передбачають вибір форм і способів навчальної роботи, темпу й рівня засвоєння навчального матеріалу, виконання творчого проєкту. На цьому занятті проєктуються результати вивчення програмного матеріалу, форми завершальної перевірки якості його засвоєння, теми творчих проєктів. На вступному занятті майбутні інженери-педагоги в галузі харчових технологій знайомляться з маршрутними листами власного професійного становлення.

Групові заняття передбачали, щоб у процесі засвоєння відомих ідей, законів, теорій конкретного програмного матеріалу було засвоєно інженерами-педагогами види, прийоми та способи роботи з його змістом; сформовано й закріплено необхідні предметні й загальнонавчальні вміння. На цих заняттях використовувалися новітні форми, методики й технології професійної підготовки, які дають змогу досягнути прогнозованої мети.

Такі заняття давали змогу майбутнім інженерам-педагогам у галузі харчових технологій працювати у власному темпі й за посильним рівнем складності. Проте для виконання індивідуальної програми в ході групових занять викладач для кожного студента повинен готувати спеціальні блоки завдань різного рівня складності для самоконтролю його навчальних досягнень. Ми виходили з того, що результативність групових занять залежить від чіткості системи зворотного зв'язку у стосунках «викладач – студенти», виявлення помилок та індивідуальних ускладнень у діях студентів, своєчасної конкретної

допомоги і психологічної підтримки з боку викладача в подоланні труднощів, з якими зустрічаються майбутні інженери-педагоги в ході професійної підготовки.

Заняття за індивідуальними цілями будуються на результатах виконання майбутніми інженерами-педагогами завдань для самоконтролю, які дають змогу виявити прогалини в їхніх знаннях і вміннях. У зв'язку з тим майбутні інженери-педагоги виробляють індивідуальну освітню траєкторію з подолання виявлених прогалин. Під час проведення цих занять увага викладача акцентувалася на тому, щоб допомогти кожному студенту розробити план стратегії виявлення й подолання слабких місць у своїй підготовці, вибору видів діяльності, системи завдань з урахуванням можливостей та їх здібностей, будування власної стратегії конкретних дій. Заняття за індивідуальними цілями дають змогу забезпечити позитивну динаміку рівнів формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до діяльності в галузі харчових технологій, перехід від низького до достатнього й високого рівнів сформованості цього складного особистісного утворення. Засвоєння програмного матеріалу супроводжується виконанням творчих проєктів. Творчий проєкт має міжпредметний характер. Він виконується індивідуально, малою групою чи групою загалом шляхом виконання різних форм роботи з моделювання різноманітних практико орієнтованих рольових ситуацій. Ефективність професійної підготовки передбачалася конкретними результатами (розробка алгоритму аналізу діяльності, вирішення професійних завдань, розробка моделі оцінки результативності підготовки інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності, розробка комплексно-цільових програм і проєктів).

Майбутній інженер-педагог у галузі харчових технологій має сприймати себе і як теоретика, і як практика одночасно. Як теоретик він оволодіває теоретичними основами нестандартної професійної діяльності, формує свою уяву, ідеї її теоретичних основ; як практик він організовує професійну діяльність на основі різних технологій та оволодіння творчими, креативними й рефлексивними вміннями, навичками й діями [99], [445]. Ці вміння, навички

дають змогу майбутньому інженеру-педагогу в галузі харчових технологій будувати й реалізувати на практиці власну концепцію нестандартної професійної діяльності.

На практичних заняттях під час вивчення конкретної теми студентам пропонувалися завдання, зміст яких відповідав темі заняття, конкретним практичним завданням; набір продуктивних креативних дій, вагомість яких у формуванні готовності до нестандартної професійної діяльності студенти повинні були не тільки усвідомити, а й опанувати досвід креативних дій як основи власних практичних умінь і навичок творчої діяльності в галузі харчових технологій. Наведемо приклад такого практичного заняття з теми: «Педагогічна творчість як базовий ресурс продуктивності професійної діяльності в галузі харчових технологій».

Мета й завдання практичного заняття – розуміння значущості творчості в підвищенні продуктивності впливу професійної підготовки на формування активної позиції, креативного стилю дій, установка на нестандартне вирішення професійних проблем; вироблення креативних поведінкових сценаріїв, які завжди позитивно впливають на професійне становлення майбутніх інженерів-педагогів у системі професійної підготовки.

Теоретична частина заняття реалізувалася у формі бесіди, в ході якої студентам пропонувалися питання для обговорення:

1. Педагогічна творчість: у чому її сутність, та яку роль вона виконує в підготовці майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій?

2. Творчий потенціал фахівця, його характерні ознаки й можливість його розвивати й збагачувати в ході професійної підготовки.

3. Нестандартна професійна діяльність: як ви собі уявляєте її сутність і шляхи реалізації в самостійній професійній діяльності?

4. Технологізація професійної підготовки як джерело продуктивності освітнього процесу в становленні творчої особистості: як ви собі це уявляєте?

5. Творчі знахідки та перспективи професійного становлення майбутніх фахівців: яку роль вони відіграють у підготовці до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій?

6. Перспективи розвитку здатності до педагогічної творчості: які шляхи реалізації підготовки креативної особистості? У чому проявляється креативність і рефлексивність дій у нестандартній діяльності в галузі харчових технологій?

Джерела для ознайомлення з теми заняття:

1. Національна доктрина розвитку освіти. ІІ Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. К., 2001.

2. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти. Неперервна професійна освіта : теорія і практика. 2001. Вип. 1. С. 45–53.

3. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

4. Харківська А. А. Теоретичні засади управління інноваційним розвитком ВНЗ : монографія. Харків : ХГПА, 2011. 350 с.

5. Урусський В. І. Готовність вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник. Тернопіль : ТОКІППО, 2005. 96 с.

Практична частина заняття спрямована на вироблення креативного поведінкового сценарію.

Поведінковий сценарій – це усереднений варіант поведінки особистості, в якому об'єднуються його природні бажання й креативні дії, які відповідають прийнятним нормам зовнішнього світу.

Студентам пропонувалися різні типи поведінкових сценаріїв у вигляді незакінчених подій-ситуацій:

Сценарій 1. «Я й так нічого не розумію ...» – він демонструє захисну реакцію поведінки майбутнього інженера-педагога, коли не беруться до уваги

його професійні вміння й навички. Це повною мірою захисна реакція на зовнішні впливи.

Сценарій 2. «Неправильна реакція» – для нього характерна неправильна оцінка дій студентів, коли має місце необ'єктивна оцінка креативних і рефлексивних дій іншими учасниками освітнього процесу, що, нерідко, проявляється в агресії до колег.

Сценарій 3. «Я й так усе знаю ...» – це захисна реакція, спрямована на підтвердження власної вагомості, компетентності. Цей сценарій характерний для тих, хто не впевнений у власних можливостях креативних дій, але не хоче цього визнати.

Після обговорення різних типів поведінкових сценаріїв студентам передбачалося відповісти на запитання:

а) Якою має бути стратегія в роботі з названими поведінковими сценаріями?

б) Наскільки важлива своєчасна методична підтримка й допомога студентам в опануванні різними поведінковими сценаріями?

в) Які рекомендації необхідні для майбутніх інженерів-педагогів для роботи з поведінковим сценарієм?

г) Які креативні й рефлексивні дії ви маєте прийняти відносно роботи з поведінковим сценарієм?

д) Які методи протидії цим сценаріям ви маєте запропонувати?

е) Коли не звертати увагу на поведінкові сценарії фахівців, то які наслідки їхніх дій варто чекати? [Матеріал для заняття взято зі статті: Типові поведінкові сценарії. Директор школи. 2006. № 9. С. 38].

Студентам передбачалося на основі аналізу різних типів поведінкових сценаріїв схарактеризувати креативний поведінковий сценарій та визначити його роль у підготовці до самостійної нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Під час занять моделюються завдання-ситуації, аналізуючи зміст яких і реалізуючи пошук виходу з них, студенти набувають досвід взаємодії з викладачем і між собою в освітньому процесі. Наприклад, студентам пропонувалося проаналізувати ситуації:

Ситуація 1. Студенти не підготувалися до заняття: не вивчили досконало рецептуру страв, плутаються в технології приготування. Викладач спеціальних дисциплін, цілком незадоволений рівнем їхніх знань, коментує ситуацію: «Нічого іншого не варто від вас очікувати», «На превеликий жаль, у вас відсутня логіка», «Несете нісенітницю».

Студентам пропонувалося проаналізувати реакцію викладача на їхні відповіді, відповідаючи на запитання:

– Які наслідки такого спілкування зі студентами?

– Чи можна стверджувати, що такий діалог не стимулює у студентів упевненість у власних силах і здібностях, гальмує прагнення пізнати істину?

– Який вихід із таких ситуацій? Коли їх ігнорувати, то які наслідки слід чекати у взаємодії викладача й студентів?

Студентам пропонувалося дати оцінку реченням викладача відносно оцінки їх дій на занятті й відповісти на запитання:

– Чи має право викладач використовувати заперечні речення для оцінки дій студентів: «Я так і знав, що ти нічого доброго не зробиш», «Ну й додумався, що на голову не налазить», «Що тебе спонукало таке придумати?»?

– Які наслідки таких слів?

– Наскільки такий діалог стимулює бажання студентів активно працювати, брати участь у дискусії чи розмові?

– Який вихід із подібних ситуацій? Які наслідки від такої форми спілкування викладача й студентів?

– Наскільки правомірне використання слів не до особистості, а лише щодо її дій: «Досить оригінальний підхід до розв'язання проблеми», «Ви використали нестандартний спосіб для виконання завдання» та ін.?

– Наскільки можливі такі дії викладача, оцінки дій студентів в університетській практиці?

– Що більш ефективно: оцінка особистості чи її дій з боку викладача?

– Як викладач має реагувати на невдачі студентів, їхні помилки, небажання активно працювати?

Ситуація 2. Виробнича практика в ЗП(ПТ)О. Йдуть батьківські збори у навчальному закладі за професією 5122 «Кухар (3, 4 розряду)» та 5123 «Офіціант (3 розряду)». Заступник директора доповідає про результати успішності двох поточних груп.

На обличчі батьків негативні емоції, атмосфера набуває конфліктного характеру.

Слово бере майстер виробничого навчання. Він підтверджує правоту слів заступника директора, але ситуацію пояснює перевантаженістю учнів і пропонує способи й форми зниження перенавантаження, усунення конфліктних ситуацій у колективі. Акцентує увагу на високих професійних здібностях учнів під час приготування та подачі страв та обслуговування в банкетному залі. Батьки та викладачі уважно слухали його виступ. Настрій агресії змінився на активну дискусію. Усі висловили бажання активно діяти.

Студентам пропонувалося проаналізувати ситуацію, оцінити дії заступника директора й майстра виробничого навчання й відповісти на запитання:

– У чому успіх майстра виробничого навчання у спілкуванні з батьками?

– Яка діяльність більш успішна: під впливом зовнішніх чинників чи під впливом внутрішньої активності?

– Які стимули можна використовувати в активізації внутрішніх сил особистості?

У процесі виконання таких завдань, пошуку виходу з таких ситуацій важливу роль відіграє характер взаємодії викладача й студентів. Взаємодія викладача і студентів на основі взаємоповаги й оптимістичних установок,

спільний аналіз практико орієнтованих рольових ситуацій розвивають і закріплюють оптимістично-позитивний настрій, оптимістичні риси особистості, що позитивно впливає на професійне становлення майбутніх фахівців.

Позитивний ефект має використання ситуацій позитивного програмування. Ці ситуації формують у майбутніх інженерів-педагогів впевненість у власні сили й професійні здібності, розвивають бажання програмувати власну професійну установку на нестандартні дії в галузі харчових технологій.

У педагогічній практиці, на жаль, превалюють ситуації негативного програмування («нічого не робиш», «нічого не досягнеш у майбутньому», «успіх – це не твоя мета у професійній діяльності»). Ситуації негативного програмування орієнтують студентів на помилки, невдачі в діях. Викладачі, моделюючи такі ситуації, акцентують увагу студентів на недоліках, слабких рисах їхньої особистості. Перебуваючи в таких ситуаціях, студенти не мають об'єктивного бачення про свої сильні сторони, професійні якості, що закріплює в них песимістичний настрій, пасивність, невпевненість у власних силах і можливостях. Ситуації негативного програмування закріплюють песимістичні установки студентів на взаємодію з викладачами в освітньому процесі, негативно впливають на продуктивність професійної підготовки у формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Практика свідчить, що позитивний результат у розвитку оптимістичних настроїв студентів забезпечують такі форми роботи, як «емоційна розрядка», тренінги «Повір у свою унікальність», «Власні досягнення – це віра в себе», семінари, практикуми з проблем: «Нам хочеться, щоб у навчальній роботі нам було цікаво та комфортно», «Як навчитися бачити не тільки помилки, а й свої досягнення?», «Немає контакту: хто в тому винен – викладач чи студент?», «Як досягнути взаємопорозуміння у взаємодії викладача й студента в освітньому процесі?» тощо.

Необхідні професійні якості студентів удосконалювалися шляхом активної участі в різноманітних тренінгах. Мета тренінгових занять – розвиток необхідних професійних якостей майбутніх інженерів-педагогів для виконання професійних функцій у процесі самостійної професійної діяльності. Ці тренінгові заняття спрямовані на розв’язання завдань у процесі підготовки студентів до професійної діяльності:

- а) формування професійних якостей, що характеризують нестандартні дії;
- б) оволодіння креативними діями й творчим вирішенням навчальних завдань;
- в) розвиток високого ступеня активності, самостійності, креативності;
- г) удосконалення рефлексивних здібностей та вмінь управляти ними;
- д) вироблення професійних звичок і нестандартних форм поведінки.

У зміст програми дослідно-експериментальної роботи включені різноманітні тренінги, які для зручності використання відображені в табл. 4.9.

В основі організації й проведення тренінгових занять реалізуються змістово-процесуальний і креативно-діяльнісний підходи до підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності. Дії викладача й студентів спрямовані на вдосконалення професійного стилю діяльності на основі положення: чим більше знань і вмінь людина перетворить на автоматизовані дії, тим більше часу в неї буде для творчого вирішення професійних завдань. Головна позиція в застосуванні тренінгів – корекція, удосконалення вмінь і навичок, розвиток професійних установок, формування професійного образу майбутнього інженера-педагога на основі «Я-концепції».

Для підвищення ефективності тренінгових занять у професійному зростанні студентів нами використовувалися методичні рекомендації із застосування тренінгів у підготовці студентів до професійної діяльності, детально викладені в посібнику «Методична сфера управління підготовкою студентів до успішної професійної діяльності в системі університетської освіти» [220, с. 144–187].

Таблиця 4.9

Розвиток професійних якостей під час проведення тренінгів

| Вид тренінгу | Мета тренінгу |
|---|--|
| Емоційний тренінг | Розвиток і вдосконалення емоційної сфери студентів, виховання культури емоцій, умінь управляти власним емоційним станом та інших, почуття назрівання конфлікту, почуття іншої людини та її стану |
| Тренінг розвитку професійної компетентності | Оволодіння теоретичними й практичними навичками нестандартного вирішення завдань професійної спрямованості |
| Ситуаційний тренінг | Формування вміння нестандартного виходу із практико орієнтованих рольових ситуацій |
| Тайм-менеджмент | Розвиток почуття часу, навичок планування освітнього процесу, розставлення пріоритетів, визначення основних затрат часу і методів, їх регулювання у співтворчості |
| Стрес-менеджмент | Розвиток внутрішніх установок на досягнення запланованого результату і вмінь взаємодії, співпраці з іншими учасниками тренінгу |
| Тренінг лідерських якостей | Уміння виходити з практико орієнтованих рольових ситуацій, вироблення й прийняття компромісних рішень, регулювання спірних питань |
| Комунікативний тренінг | Культура спілкування, тактовність, толерантність |
| Тренінг особистісної презентації | Вироблення навичок самопрезентації, впевненості в собі, стратегії професійного зростання |

Продовження таблиці 4.9

| | |
|-------------------------------------|---|
| Тренінг особистісного вдосконалення | Розвиток упевненості в собі, розвиток творчих здібностей, самоактуалізації вольових, емоційно-стимулюючих ресурсів в умовах практичних ситуацій |
|-------------------------------------|---|

Дидактичний цикл навчальних дисциплін спрямований на розвиток самостійності, активності, ініціативності, креативності, тобто тих якостей, без сформованості яких неможливе виконання нестандартної професійної діяльності. При цьому функції інформування й контролю замінюються функціями консультування й координації дій. Ця заміна відбувається тому, що функції викладання стають менш працездатними, а здатність майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій креативно діяти в галузі харчових технологій позитивно впливає на рівень їх готовності до нестандартної професійної діяльності. У ході організації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів їх увага акцентувалася на тому, щоб опанувати не лише програмний матеріал, а й використовувати різноманітні технології, усвідомлювати водночас, з якими труднощами можна зіткнутися в професійній практиці під час реалізації нестандартної діяльності.

Підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності передбачає реалізацію різноманітних технологій з метою навчання методики їх використання в самостійній професійній діяльності. При здійсненні вибору різноманітних технологій важливо враховувати, що процес професійної підготовки спрямовано на розвиток професійного образу майбутнього інженера-педагога, суб'єктивних особливостей студентів як активних учасників освітнього процесу, набуття суб'єктивного досвіду нестандартної діяльності в галузі харчових технологій. Застосування технологій є досить складним і специфічним процесом, що вимагає від студентів системності й креативності дій, нестандартного мислення, володіння методикою професійної діяльності й використання інструментарію педагогічного дизайну, що позитивно впливає на продуктивність професійної

діяльності в галузі харчових технологій, їх ступеня професійного становлення в системі університетської освіти [117], [119].

Освітні технології спрямовані на формування вмінь майбутніх педагогів, що забезпечують їхнє професійне становлення й успішність у професійній діяльності. Увага акцентувалася на формуванні аналітичних умінь (які передбачають успішність засвоєння програмного матеріалу з різних позицій, розглядати причини й наслідки нерозв'язання навчальних проблем, проведення діагностики готовності до виконання професійних функцій); прогностичних умінь (які пов'язані з управлінням педагогічним процесом й орієнтацією на мету й запланований результат); проєктивних умінь (які дають змогу прогнозувати діяльність); організаторських умінь (як ступеня готовності до розв'язання професійних проблем); комунікативних умінь (забезпечують взаємодію учасників спільної діяльності); оцінно-рефлексивних умінь (що уможливають подолати стереотипи в педагогічній діяльності засобами переосмислення педагогічних ситуацій, створення інновацій). Формування означеної сукупності вмінь зумовлює використання різноманітних освітніх технологій. Освітні технології мають бути спрямовані на внутрішній потенціал суб'єктів освітнього процесу. В цьому плані практичний інтерес мають технології нестандартної діяльності приготування страв, а саме: «Новітні тенденції та розвиток молекулярної кухні»; «Творча атмосфера випікання хліба та хлібобулочних виробів: основні принципи та параметри» та ін.

Ефективність підготовки майбутніх інженерів-педагогів залежить від використання тренінгових технологій, які спрямовані на розвиток їх професійних якостей. Використання тренінгових технологій здійснюється в різних формах навчання (практикуми, тренінги, майстер-класи) з дотриманням принципів доцільності, активності й самостійності дій студентів.

Дії викладача й студентів спрямовані на вдосконалення професійної поведінки на основі положення: чим більше знань і вмінь людина перетворить в автоматичні навички, тим більше часу в неї буде для творчого розв'язання

професійних завдань. Головна позиція у використанні тренінгів – корекція, вдосконалення вмінь й навичок, розвиток професійних установок, формування професійного образу майбутнього вчителя на основі «Я-концепції».

Тренінги спрямовані на розв'язання завдань у процесі підготовки студентів до професійної діяльності:

- формування професійних якостей, що характеризують поведінкову позицію;

- оволодіння професійними діями й творчим вирішенням навчальних завдань;

- розвиток високого ступеня регуляції й саморегуляції поведінки майбутнього педагога;

- удосконалення рефлексивних здібностей та вмінь управляти ними;

- вироблення професійних звичок і нестандартних форм поведінки.

За допомогою різноманітних технологій створювалися умови, що давали змогу:

- активізувати пізнавальний процес у ході занять;

- конкретизувати завдання різного ступеня складності з урахуванням індивідуальних можливостей студентів;

- вільно вибирати завдання відповідно до інтересів, бажань, потреб особистості;

- розвивати й закріплювати вміння і навички, необхідні для виконання професійної діяльності.

Тематика тренінгів доволно різноманітна: «Темблдинг як засіб презентації готельно-ресторанної індустрії»; «Алгоритми кулінарного успіху»; «Кейтеринг як форма виконання виїзних церемоніальних послуг» та ін.

Наведемо одну з форм проведення тренінгу «Алгоритми кулінарного успіху».

Мета тренінгу – опанувати кейтеринговими послугами (оренда кулінарної студії; проведення кулінарних майстер-класів і практичних занять з опанування

навичок приготування страв); ознайомлення студентів з технологією виготовлення кулінарних виробів.

Форма проведення – виїзна церемонія-конкурс.

Хід проведення:

1. Для проведення тренінгу необхідна комфортна, приємна атмосфера; грамотно підібраний інтер'єр та екстер'єр. Взаємодія учасників повинна бути гостинною та привітною.

2. Ознайомлення з набором страв і рецептурою їх приготування: Ladies'Gastro; Капкейки; Бургери; Меренгові рулети; Бенто-тортики; Штолен та багато інших.

3. Вибір необхідних продуктів для приготування конкурсних страв.

4. Демонстрація кулінарної майстерності та вмінь приготування страв.

5. Презентація страв.

6. Дегустація приготованих смаколиків й оцінка журі майстерності студентів та вмінь приготування ними страв.

Традиційна підготовка студентів у системі сучасної університетської освіти орієнтується в основному на засвоєння теоретичних знань, тоді як у практичній діяльності фахівця будь-якої галузі праці мають не менш важливе значення для професійного успіху вміння, навички й професійні якості особистості. У зв'язку з цим, все більше уваги вчених і практиків приділяється змістово-процесуальному і креативно-діяльнісному підходам до організації підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. В основі цих підходів покладена ідея вдосконалення ступеня готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій. Сутність цієї ідеї полягає в гармонізації інтелекту й емоцій, теоретичних знань і процесу їх засвоєння, творчому вирішенні професійних завдань, розумінні способів нестандартного виконання професійних функцій та вдосконаленні творчих здібностей та досвіду креативних дій. Ці підходи теоретично

обґрунтовано в роботах різних авторів, які орієнтовані на різноманітні парадигми професійної поведінки.

На позитивний результат дослідно-експериментальної роботи у формуванні структурних компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності впливали активні форми й методи організації професійної підготовки. В цьому плані значну зацікавленість викликають різні форми роботи (проблемно-діяльнісні ігри, дискусії, мозковий штурм, презентації, ділові ігри тощо). Наприклад, для першокурсників проводилася проблемно-діяльнісна гра «Адаптаційний період: сутність, перспективи, результат».

Мета гри: уникнення труднощів адаптації студентів до освітнього процесу університету, створення умов для творчої адаптації і своєчасного психолого-педагогічного супроводу в ході професійної підготовки.

Гра проводиться в кілька етапів:

1 етап – установка на проведення гри (створення творчих груп і вибір практико орієнтованих рольових ситуацій, у яких студенти беруть участь: «Труднощі й ускладнення в перші університетські тижні», «Я серед навчальних проблем», «Педагогічна підтримка: яка вона?» тощо);

2 етап – підготовка до гри (обговорення проблем: «Психолого-педагогічні проблеми адаптаційного періоду», «Труднощі стосунків першокурсників у групі, на факультеті», «Форми адаптації й шляхи розв'язання конфліктних ситуацій» та ін.);

3 етап – проведення гри (виступи, обговорення, дебати, рефлексія спільної діяльності й вибір оптимальних рішень, використання методів: мозковий штурм, скарбничка ідей);

4 етап – підбиття підсумків (створення програми творчої адаптації першокурсників до освітнього процесу в університеті).

Процес формування готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій передбачає виявлення шляхів вивчення

особистісного потенціалу кожного студента й здібності в організації його саморозвитку й самовдосконалення. У ході реалізації дослідно-експериментальної програми значна увага приділялася моніторингу (рефлексивно-оцінний компонент) освітнього процесу, що давало змогу виявити здібності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності і закріпити в них стійку установку на творчість і креативність дій у досягненні запланованого результату.

Ефективність підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності вимагає постійного моніторингу та аналізу. Систематичний моніторинг і контроль якості підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій уможливають ефективно виконати соціальне замовлення на підготовку фахівця, здатного до кар'єрного зростання відповідно до власних цілей, можливостей та здібностей, який впливає на професійну спроможність для вирішення актуальних завдань, які стоять перед практичною діяльністю, й досягає професійного успіху.

У режимі моніторингу відслідковувалися такі напрями: «Оцінка навчальних досягнень студентів»; «Експертна оцінка стану розвитку творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій»; «Стан і перспектива розвитку креативних дій майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій»; «Адаптація випускників до нестандартної діяльності і професійної спрямованості»; «Модель моніторингу ділової кар'єри випускника університету в сучасній системі професійної освіти».

Під час реалізації програми дослідної роботи важливу роль відіграв професійний самомоніторинг. Професійний самомоніторинг – це спостереження самого студента за продуктивністю власної діяльності, що слугує йому опорою в ході професійного становлення в умовах професійної підготовки.

Професійний самомоніторинг – це інструмент викладача, за допомогою якого він організовує й відстежує процес впливу підготовки на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної

діяльності в галузі харчових технологій. У ході оволодіння майбутніми інженерами-педагогами в галузі харчових технологій основами професійного самомоніторингу їхня увага акцентувалася на:

- визначенні характеру, форм і методів організації пізнавальної діяльності студентів;
- засобах педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості у відношеннях викладача і студентів;
- технології навчання;
- алгоритмі досягнення запланованого результату;
- своєчасному психолого-педагогічному супроводі професійної підготовки.

Дослідно-експериментальна робота підтверджує, що своєчасна діагностика ефективності професійного розвитку студентів, рівня сформованості їхньої готовності до нестандартної професійної діяльності створює можливість зворотного зв'язку в освітньому процесі, сприяє підвищенню продуктивності пізнавального процесу, забезпечує позитивну динаміку рівня сформованості цього складного особистісного утворення й досягнення в самостійній діяльності творчого виконання професійних функцій.

Під час проведення занять увага студентів і викладача акцентувалася на виконанні завдань з метою вироблення й закріплення умінь, які дозволяли судити про прояв параметрів готовності до професійної діяльності, серед яких виокремлювалися такі показники: ступінь розвитку системи потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, задоволеності обраною професією; наявність знань про теоретичні основи творчої професійної діяльності та інноваційні технології, способи застосування набутих знань як інструменту практичних дій; уміння конструювати нестандартну діяльність; здатність об'єктивно оцінювати власні досягнення, визначати резерви свого подальшого професійного зростання, відстежувати динаміку змін, корегувати, при необхідності досягнути результати.

У процесі реалізації дослідної програми увага приділялася й тому, щоб студенти оволодівали засобами контролю нестандартних дій, усвідомлювали, що творчість є стимулом їхнього професійного становлення. У ході підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності значна увага приділялася використанню різноманітних форм контролю. Реалізація дослідно-експериментальної програми підтвердила ефективність проведення настановчих занять – інструктажів, семінарів-практикумів, тренінгів, творчих проєктів. Ефективними й доцільними формами були: проведення бесід: «Про харчові смаки говорять: скільки людей, стільки й смаків», «Харчова дієта: в чому її сенс?», «Сучасний бренд шеф-піци та піцайоло: в чому їхня подібність?», «Безглютенова продукція: лікувальне харчування, основні принципи та параметри її продуктивності»; «круглого столу»: «Умови забезпечення творчості в освітньому процесі», «Як забезпечити високу ефективність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій?»; тренінгів з розвитку креативних здібностей; диспутів: «У чому секрети продуктивності професійного становлення майбутніх фахівців у галузі харчових технологій?», «Успішний кухар високого гатунку, кухар-універсал: який він є?», «Професійні якості сушиста та су-шефа: які вони?», «Нестандартність у діях: як ви собі це уявляєте?» та ін.

Приклад проведення «круглого столу» на тему: «Як забезпечити високу ефективність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій?». Студентам пропонувалися питання для обговорення:

1. Вивчення новітнього сучасного обладнання для кухні та експлуатаційні вимоги.
2. Карвінг – мистецтво вирізання на овочах (креативність майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій).
3. Приготування кольорової мастики для тортів (майстерність майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій).

4. Сучасні тенденції в кейтеринговій системі як різновид форми подачі страв та обслуговування клієнтів (інновації майбутнього фахівця в галузі харчових технологій).

5. Володіння основами молекулярної кухні (прояв кулінарного мистецтва майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій).

6. Сервірування святкового столу та новітні форми подачі страв (сучасне мистецтво майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій).

7. Обслуговування та проведення темблдингу (сучасні вимоги щодо професіоналізму майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій).

8. Основні правила сучасного сервірування та проведення банкетів (творчі знахідки майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій).

9. Порівняльна характеристика основних страв національних кухонь різних країн. Технологія приготування та форми подачі.

Джерела для ознайомлення:

Буряк В. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи : дефінітивний аналіз. Педагогічний альманах. 2020. № 46. С. 124–131.

Ростовський В. С. Кухні народів світу : підручник. Київ : Кондор, 2016. 497 с.

Збірник рецептур національних страв та кулінарних виробів: для підприємств громадського харчування всіх форм власності / О. В. Шалімов, Т. П. Дятченко, Л. О. Кравченко та ін. Київ : А.С.К., 2007. 848 с.

Карсекіна В., Скрипка Л. Страви української кухні : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2003. 239 с.

Технологія приготування їжі. Українська кухня : навчальний посібник / В. М. Михайлов, Л. О. Радченко, О. В. Новікова. Харків : Світ книги, 2012. 537 с.

Островська Г. Й. Курс лекцій з дисципліни «Кухні народів світу». Тернопіль : ТНТУ, 2018. 162 с.

Під час виконання лабораторних робіт студенти набували вміння роботи з технологічним інструментарієм. Наприклад, тема лабораторної роботи: «Створення апаратурно-технологічної схеми виробництва кулінарної продукції».

Мета: набуття вмінь виконання креслень апаратурно-технологічної схеми виробництва кулінарної продукції.

Завдання: виконати креслення апаратурно-технологічної схеми виробництва погодженого з викладачем виду кулінарної продукції з урахуванням нормативних вимог.

Порядок виконання роботи:

1. Скласти технологічну схему виробництва обраного виду кулінарної продукції відповідно до завдання.

2. Вибрати необхідне технологічне обладнання для виготовлення обраного виду кулінарної продукції.

3. Створити апаратурно-технологічну схему виробництва кулінарної продукції засобами креслення.

4. Перенести її на аркуш із кресленням специфікації обладнання та умовних позначень.

Рекомендації щодо порядку виконання роботи:

1. Технологічну схему виробництва обраного виду кулінарної продукції складають відповідно до вимог розробки технологічних карт на кулінарну продукцію.

2. Технологічне обладнання підбирають з урахуванням специфіки кожної стадії технологічного процесу виготовлення кулінарної продукції.

Під час виконання креслення апаратурно-технологічної схеми виробництва кулінарної продукції використовують позначення (умовні графічні зображення), як стандартизовані (встановлені стандартами), так і нестандартні; встановлюють стадію технологічного процесу. Якщо на одному й тому самому обладнанні здійснюються дві або більше стадії

виробництва, то устаткування для кожної стадії технологічного процесу зображують окремо (наприклад, пасерування овочів, приготування основної страви – операції, що здійснюються на електричній плиті, яка в схемі повинна бути зображена двічі).

Схему виконують у послідовності технологічних процесів зліва направо, згори донизу, з розміщенням устаткування у виробничому приміщенні закладу й розташуванням обладнання по висоті.

Складання апаратурно-технологічної схеми починають зі зберігання сировини, а закінчують одержанням і подачею готової продукції. Технологічне обладнання зображують на лінії відмітки чистої підлоги й нумерують по черзі на схемі, починаючи з одиниці у напрямку ходу технологічного процесу. Нумери обладнання розміщують біля ліній виносок, зображення одного й того самого обладнання декілька разів позначають одним номером.

Структура завершеної роботи:

- дата проведення заняття; номер і назва роботи; вихідні дані;
- порядок виконання роботи (наявність технологічних карт на кулінарну продукцію обов'язкова);
- графічна частина (її виконання на персональному комп'ютері за допомогою системи автоматизованого проєктування AutoCad та роздрукування);
- висновок.

Запитання для самоперевірки:

1. Назвіть основні вимоги виконання креслення апаратурно-технологічної схеми виробництва кулінарної продукції.
2. Яких правил слід дотримувати при зображенні апаратурно-технологічних схем обладнання?
3. Як позначають рух сировини, напівфабрикатів та готової продукції на апаратурно-технологічних схемах приготування кулінарної продукції?
4. Які таблиці розташовують на аркуші креслення апаратурно-технологічної схеми виробництва кулінарної продукції?

5. Яким чином створюють виноску для позначення обладнання?

Рекомендована література:

1. Доценко В. Ф., Іщенко Т. І. Проєктування підприємств галузі : конспект лекцій для студентів спеціальності 6.091700 «Технологія харчування» денної форми навчання. Київ : НУХТ, 2009. 110 с.

2. Збірник рецептур національних страв та кулінарних виробів: для підприємств громадського харчування всіх форм власності / О. В. Шалімов, Т. П. Дятченко, Л. О. Кравченко та ін. Київ : А.С.К., 2007. 848 с.

Під час реалізації дослідно-експериментальної програми студенти оволодівали методикою оцінювання власних досягнень у професійній підготовці. Складність полягає в тому, що навчальний матеріал засвоюється студентами на різному рівні. Важливість однієї й тієї ж оцінки нерівнозначна. У зв'язку з цим, важлива увага приділялася формуванню рефлексивно-оцінного компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності. Студенти оволодівали в ході підготовки методами й прийомами неформального оцінювання власних навчальних досягнень.

На динаміку рівнів готовності позитивно впливало посилення практичної спрямованості підготовки, що забезпечувалося використанням різноманітних методів (аналіз креативних дій, практико орієнтованих рольових ситуацій, ділових і рольових ігор; виконання творчих завдань, тренінгів, індивідуальних рефлексійних завдань та ін.). Різноманітні форми й методи підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності мали практико орієнтований характер і сприяли засвоєнню майбутніми інженерами-педагогами в галузі харчових технологій знань і вмінь (знань теоретичних основ творчої професійної діяльності, її технологізації, оволодіння діагностичними методиками, вміннями бачити професійну проблему, проводити психодіагностичне вивчення особистості та її досягнень, виявляти динаміку її професійного зростання, аналізувати, рефлексувати, узагальнювати й оцінювати результати), що слугують основою формування готовності до нестандартного виконання

професійних функцій та прояву творчої активності в професійній діяльності. Під час вибору раціональних прийомів, засобів, активних методів і форм навчальної роботи спиралися на основні характеристики суб'єктного досвіду кожного учасника професійної підготовки. Майбутні інженери-педагоги в галузі харчових технологій у процесі навчальних занять засвоювали алгоритм досягнення запланованого результату. Їх увага акцентувалася на таких його структурних компонентах:

- кожне заняття – це ситуація навчання студентів способу креативних дій;
 - пошук творчих можливостей особистості: в інтелекті, стосунках, праці, ставленні до добра;
 - самооцінювання – засіб засвоєння змісту знань і використання індивідуального інструментарію педагогічного дизайну – шлях досягнення запланованого результату;
 - формула готовності до нестандартної професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій викликає потребу в творчому саморозвитку особистості;
 - креативні дії впливають на розвиток творчого потенціалу студентів;
 - вимірювання змін в активних діях і ступені прояву творчості в діяльності
- шлях у досягненні продуктивності в професійному становленні майбутніх інженерів-педагогів;
- взаємодія управлінських дій викладача й самоуправління студентів власними креативними діями – шлях накопичення досвіду нестандартного вирішення професійних проблем.

Алгоритм досягнення запланованого освітнього продукту базується на системному підході й конкретизується трьома типами завдань:

- корекція, удосконалення набутих раніше вмій і навичок;
- розвиток чи зміна професійних установок;
- адекватне формування професійного образу майбутнього педагога відповідно до «Я-концепції».

Реалізація професійної підготовки проводилася поетапно. Кожний її етап має набір мети й завдань, рівнів їх досягнення в трьох галузях: вступний (акумуляція навчальної інформації); етап прогнозування, аналізу інформаційно-комунікаційної бази, реалізації освітнього процесу; етап моніторингу й оцінки результатів; корекція.

На першому етапі організації професійної підготовки майбутні інженери-педагоги усвідомлюють вагомість виучуваного програмного матеріалу для майбутньої професійної діяльності, практико орієнтованих рольових ситуацій і способів виходу з них, які визначають нові стратегії формування їхньої готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

На другому етапі професійної підготовки майбутні інженери-педагоги оволодівають ідеями, основними поняттями, які конкретизують виучуваний ними взірець нестандартної професійної діяльності. Увага майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій акцентується на оволодінні вмінням інтелектуально контролювати рівень засвоєння навчального матеріалу, бачити його використання в практичних ситуаціях, задля практичного розв'язання завдань.

На третьому етапі підготовки студенти оволодівають не тільки знаннями й розумінням виучуваного матеріалу й особливостями професійної діяльності, а й здатністю використовувати засвоєні знання як інструмент практичних креативних дій.

На четвертому етапі організації підготовки реалізується перенесення засвоєних знань і набутих умінь у практичну ситуацію з метою набуття досвіду творчого вирішення професійних проблем.

Поетапність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до праці в галузі харчових технологій супроводжується такими компонентами нестандартної діяльності: презентацією теоретичних основ засвоєних процедур нестандартної діяльності; демонстрацією зразків, необхідних для опанування

креативними діями; імітаційно-рольовим моделюванням, тренуванням, закріпленням необхідних умінь і способів дій у нестандартних професійних ситуаціях; контролем і зворотним зв'язком, що дають змогу отримувати інформацію про навчальні досягнення студентів; самостійною роботою з перенесення набутих знань у практичні ситуації; інструктуванням і консультуванням у ситуаціях, що викликають ускладнення.

Системний підхід уможлиблює усвідомлення не лише професійної спрямованості виучуваного матеріалу, оволодіння комплексними вміннями й засобами досягнення запланованих результатів, їх оцінки на основі оперативного зворотного зв'язку, а й зрозуміння значення оптимістичного настрою в професійному становленні, оптимістичних рис характеру майбутніх фахівців у їхньому кар'єрному зростанні в самостійній професійній праці. Він розвиває бажання створити в процесі навчання контекст професійної діяльності в ході аналізу практико орієнтованих рольових ситуацій та перенесення освітнього процесу в реальну професійну дійсність.

Знання, вміння, навички, досвід нестандартних дій закріплювалися в ході технологічної практики. Мета її – ознайомлення та вивчення основних правил і технологій приготування страв різних народів.

Предметом навчальної технологічної практики є технологія кулінарної продукції, технологічний процес надання готельних і ресторанних послуг. Міждисциплінарні зв'язки: «Навчальна практика ознайомча», «Виробнича педагогічна практика в закладах професійної освіти», «Фізіологія харчування», «Виробниче навчання з готельно-ресторанної справи», «Технологічне обладнання закладів готельного й ресторанного господарства», «Технології організації готельного й ресторанного господарства». Метою навчальної технологічної практики за спеціальністю 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування) є формування умінь і практичних навичок із виробництва кулінарної продукції, технологічних процесів надання готельних і ресторанних послуг. Завданням навчальної технологічної практики є формування у студентів

професійних навичок та якостей, які дозволяють раціонально вирішувати конкретні завдання, пов'язані з функціонуванням закладів готельно-ресторанного господарства, що необхідні для майбутньої професійної діяльності у ЗП(ПТ)О за спеціальністю 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування) та на підприємствах галузі.

Під час проходження технологічної практики студент повинен закріпити навчальну інформацію про різноманіття обладнання на всіх виробничих етапах харчового підприємства; правила експлуатації та обслуговування обладнання харчових виробництв; розуміти процес нормативно-технологічної підготовки виробництва й специфіку організації виробництва харчового підприємства, особливості діяльності основних структурних підрозділів підприємства; організацію робочих місць, їх технічне оснащення; в цілому, технологічні процеси виробництва продуктів харчування.

У процесі технологічної практики студенти набувають і закріплюють уміння: використовувати обладнання різних типів для виготовлення продуктів харчування; раціонально організовувати власні дії, виготовляти напівфабрикати та готову продукцію в умовах існуючого закладу; працювати з нормативними документами зі стандартизації продукції й вирішувати виробничо-технологічні завдання, пов'язані з контролем якості готової продукції. На кожний день технологічної практики планується ознайомлення з різноманітними технологіями приготування страв у різних країнах. З цією метою розроблено технологічні картки для приготування різноманітних страв (Додаток Л).

Наприклад, у перший день технологічної практики студенти знайомляться з технологією приготування страв японської кухні.

Страва дня: Роли (рис. 4.2).



Рис. 4.2. Роли

Опис страви: Роли – це традиційна страва японської кухні, різновидність суші. Відмінною особливістю є скручування за допомогою бамбукового килимка в циліндричну форму з подальшим розрізанням на кільця.

Рецептура: Основними продуктами є: круглозернистий рис, листя норі, рисовий оцет, сіль та цукор. Начинка ж може бути будь-якою, залежно від побажань. У нашому випадку ми використовували лосось, огірок, крабові палички.

Обладнання: Ніж, дошка для нарізання, бамбуковий килимок для згортання.

Технологія приготування:

1. Для початку ми готуємо рис. Промиваємо його до прозорі води та відварюємо його. Пропорція, яку ми використовували: 1 : 1,5. Варимо рис до того моменту, поки він повністю не вбере в себе воду. В охолоджений рис додаємо рисовий оцет, сіль та цукор. Перемішувати рис не можна, ми його лише перекидаємо, інакше він злипнеться.

2. Готуємо начинку. 200 г лосося нарізаємо тонкими смужками, 10 мм завтовшки. Три огірки також нарізаємо соломкою. Крабові палички (упаковка 300 г) нарізаємо кільцями.

3. Згортання. На бамбуковий килимок кладемо лист норі. Зверху на норі – тонкий шар рису, приблизно 1 см. Викладаємо начинку, залишаючи один край вільним, приблизно на 1 см. Згортаючи килимок, ми скручуємо сам рол, більше

стискаючи середину. Вільний край змочуємо водою та приклеюємо до ролу, таким чином фіксуємо його. Після цього розрізаємо створений циліндр на кільця.

Відеоінструкція:

https://www.youtube.com/watch?v=pR0iMh_aLqs&ab_channel=%D0%9D%D0%B5%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%8FCOOL%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%8F

Наступного дня студенти знайомляться з технологією приготування національних страв Грузії.

Страва дня: Грузинський плов (плаві) (рис. 4.3).



Рис. 4.3. Грузинський плов

Опис страви: Плов – це страва східної кухні, основу якої займає варений рис. Особливістю плову є його розсипчастість, що досягається підтриманням технології приготування. Грузія відома цією стравою, хоч плов готують ще багато де.

Рецептура: Для приготування плаві ми використовували: 2 склянки рису, 250 г свинини, 100 г жиру, 2 морквини, 2 цибулини, сіль та чорний перець.

Обладнання: Ніж, сковорідка, тертка, горщик для тушкування, шумівка.

Технологія приготування:

1. Ми нарізали м'ясо кубиками й обсмажили в жирі, додавши трішечки води, майже до повної готовності.
2. Дрібно нарізали цибулю та додали її до м'яса.
3. Натерли моркву, переклали її до горщика й протушували 15 хвилин. Додали сіль та перець.
4. Промитий рис залили водою й розрівняли поверхню. Коли рис увібрав у себе воду, зробили виїмку всередині та налили в неї дві столові ложки гарячої води.
5. Закрили горщик кришкою та варили при низькій температурі близько 40 хвилин, до готовності.
6. Плов подавали, виклавши його на пласку тарілку та поклавши зверху шматки м'яса.

Відеоінструкція:

https://www.youtube.com/watch?v=mObv4MpAMQ4&ab_channel=Valentina24777%D0%93%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D0%92%D0%BA%D1%83%D1%81%D0%BD%D0%BE

Ознайомлення майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій з різноманітними технологіями приготування страв під час технологічної практики позитивно впливає на формування їхньої готовності до нестандартної професійної діяльності.

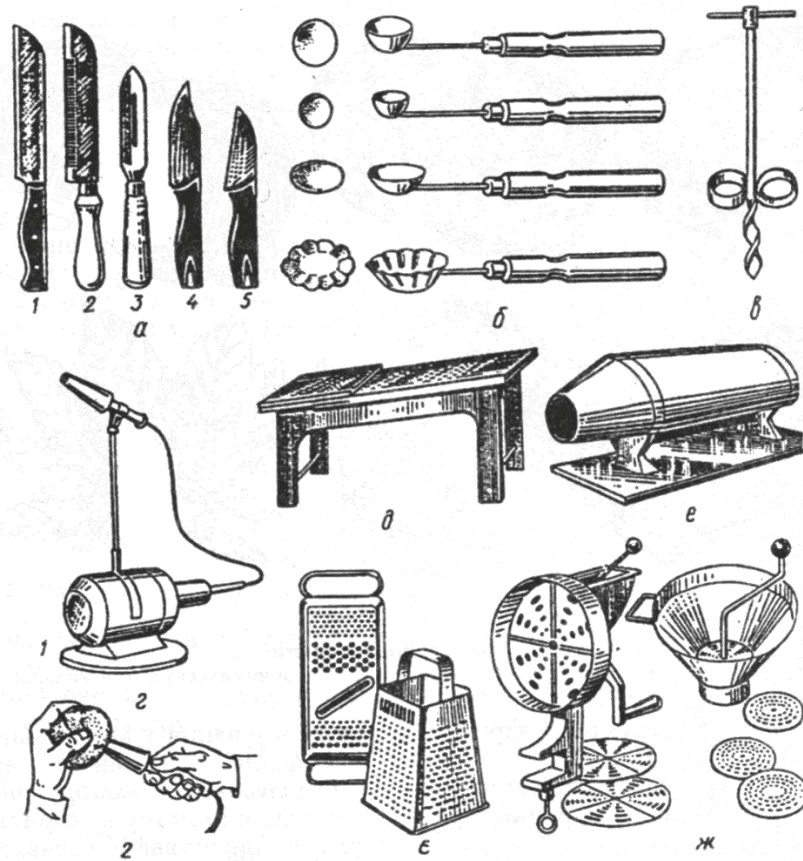
У процесі реалізації дослідно-експериментальної програми важливу роль відводилия психолого-педагогічному й науково-методичному супроводу учасників освітнього процесу, збагаченню форм у взаємодії в системі відносин «викладач – студенти», різноманітності зворотного зв'язку, активізації творчої позиції, накопиченню досвіду креативних дій майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Ми виходили з того, що ефективність програми дослідно-експериментальної роботи зумовлюється методичним забезпеченням й інструментарієм педагогічного дизайну. Дидактичний матеріал та його

методичний супровід спрямовані на допомогу студентам в оволодінні навчальною програмою, необхідними знаннями й уміннями для реалізації в майбутньому самостійної нестандартної професійної діяльності. У процесі підготовки студенти не тільки ознайомлювалися з дидактичним матеріалом і методичним забезпеченням нестандартної діяльності, а й формували вміння створювати їх власними силами.

У процесі розробки дидактичних матеріалів і методичного забезпечення навчальних дисциплін студенти набували досвід реалізації змістово-процесуального підходу до освітнього процесу, виходили з того, що, наприклад, розроблені ними завдання мають відповідати змісту теми курсу, яку вивчають, рівню складності відповідно до здібностей і можливостей кожного студента з урахуванням виду діяльності (пізнавальної, комунікативної, імітаційно-ігрової, творчої). У ході розробки методичних порад обов'язково потрібно врахувати пізнавальні особливості й можливості студентів. Увага студентів акцентувалася на ознайомленні з різними механізмами та видами обладнання для харчових технологій. Студенти набували навички роботи з обладнанням на лабораторних заняттях. Наприклад, вони використовували набір інструментів для обробки овочів, який представлено на рис. 4.5.

Така робота дозволяла майбутнім інженерам-педагогам у галузі харчових технологій усвідомити, що важливо оцінювати себе за рівнем оволодіння знаннями, вміннями й навичками володіння інструментарієм та обладнанням процесу приготування страв, розвитку творчих здібностей і професійних якостей. При розподілі дидактичного матеріалу з урахуванням можливостей і пізнавальних особливостей студентів викладачу важливо не тільки бачити рівень засвоєння знань, набутих умінь, а й турбуватися про створення педагогічних умов для вільного вибору форм і способів пізнавальної діяльності, креативних дій та реалізації креативно-діяльнісного підходу в системі професійної підготовки.



- а** - ножі овочеві: 1 - Колінчастий
2 - Карбувальний
3 - Жолобковий
4, 5 - для видалення вічок
- б** - виїмки
- в** - інструмент для фігурного нарізування (спіраллю)
- г** - механічний пристрій для дочищування картоплі: 1 - загальний вигляд
2 - спосіб дочищування
- д** - ручний пристрій для карбування і нарізування овочів
- е** - цибулерізка ручна настільна
- є** - тертки
- ж** - овочерізка ручна настільна

Рис. 4.5. *Набір інструментів для обробки овочів*

Використовуючи в процесі дослідно-експериментальної роботи різні дидактичні матеріали, методичні засоби та інструментарій педагогічного дизайну, студенти переконуються в тому, що вони не замінюють, а доповнюють один одного. Тому для нестандартного виконання професійних функцій кожний

студент має оволодіти вмінням творчо використовувати різні види дидактичних і методичних матеріалів, набір технологічного оснащення й інструментарію педагогічного дизайну для досягнення запланованих цілей професійної підготовки.

З цією метою майбутні інженери-педагоги в галузі харчових технологій активно залучають навчальні тексти, дидактичні матеріали, методичні рекомендації, засоби використання різного обладнання, типи навчального діалогу, проблемні ситуації, форми контролю за успішністю навчальних дій.

Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки розглядався як система, що спрямована на створення педагогічних умов для прояву активної пізнавальної позиції, індивідуально-особистісного й професійного розвитку кожного студента. Провідними підходами психолого-педагогічного супроводу були системний, змістово-процесуальний, компетентнісний, креативно-діяльнісний, технологічний, які забезпечували певний творчий рівень учасників освітнього процесу, можливу відповідність діагностики, корекції й консультування основним етапам розвитку системи «викладач – студенти». Психолого-педагогічний супровід створював умови для професійного розвитку особистості майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій, активізовував творчий аспект підготовки та її продуктивності у формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності.

Психолого-педагогічний супровід ґрунтувався на основних положеннях:

– забезпеченні попереджувального характеру змісту підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій, формуванні професійної компетентності та якостей, необхідних для творчої професійної діяльності;

– визнанні пріоритету суб'єктності, самоцінності, індивідуальності студента як суб'єкта професійної підготовки;

- технологізації освітнього процесу відповідно до закономірностей професійного становлення студентів;
- використанні різноманітних технологій підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності;
- створенні емоційно сприятливого емоційного психологічного клімату освітнього процесу;
- опорі на індивідуальний досвід студентів, їхні потреби в самоорганізації, саморозвитку й самоствердженні у творчій професійній сфері.

Реалізація професійної підготовки супроводжувалася психологічною підтримкою й педагогічною допомогою студентам. Важливою формою психолого-педагогічного супроводу є консультування. Консультування – це процес взаємодії викладача й студента з перенесення набутих знань і способів дій у реальну професійну ситуацію, який супроводжується оперативним зворотним зв'язком з інформацією про досягнуті результати. Форми й методи консультування досить різноманітні. У практиці широко використовуються: співбесіда, дискусія, розв'язання практичних задач, пошук виходу з практико орієнтованих рольових ситуацій тощо.

Стратегія формування готовності до нестандартної професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій – це стратегія упередження, стратегія випереджувальної освіти, визначення нових смислів педагогічної творчості, орієнтація на необхідний обсяг оптимістичних і песимістичних характеристик і настроїв студентів.

У ході реалізації дослідно-експериментальної програми створювалися умови для подолання песимістичного настрою студентів, розвитку оптимістичних рис їхнього характеру. З цією метою студентам пропонувалися завдання, які дали змогу їм усвідомити значущість оптимістичного настрою для їхнього професійного зростання: ситуації публічного успіху, ситуації негативного програмування, ситуації позитивного програмування, емоційна зарядка, мозковий штурм, тренінги «Вірю в себе й свої творчі можливості»,

«Креативні дії – це віра у власні сили», семінари-завдання, які стимулюють прояв творчих здібностей учасників освітнього процесу. Ці форми роботи впливають на оптимістичний настрій студентів як важливу професійну рису, що стимулює продуктивність їх професійної діяльності. Вони дають змогу подолати недоліки орієнтації студентів лише на інформаційний аспект підготовки, коли їхня увага акцентується на засвоєнні обсягу знань, які визначені навчальним планом і програмами обраного факультету університету, коли студент знаходиться в ролі простого оповідача засвоєної інформації, що не співвідноситься з майбутньою нестандартною професійною діяльністю.

Оптимістичні засади у взаємодії викладача й студентів зумовлюють реалізацію основних завдань професійної підготовки:

- забезпечення толерантності, взаємоповаги й довіри у відносинах викладача й студентів;
- використання різноманітних форм і методів, які забезпечують розвиток і закріплення оптимістичного настрою в освітньому процесі;
- створення об'єктивної системи заохочення й покарання;
- вироблення стратегії оптимістичного настрою викладача й студентів у навчальній роботі.

Було зроблено інформаційно-методичний супровід у вигляді нормативних і навчально-методичних документів, систему моніторингу (фіксування поточних показників досягнень майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, їхніх рейтингових оцінок). Ця система містила: планування освітнього процесу (графіки й плани навчального процесу, робочі навчальні програми дисциплін, методичне забезпечення освітнього процесу, навантаження викладачів); контроль (система дистанційного тестового контролю знань – поточний, завершальний та контроль залишкових знань студентів; система обліку й аналізу навчальних досягнень студентів і рівнів їхнього професійного розвитку).

У ході професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій особливу увагу приділялося набуттю досвіду психодіагностичної діяльності як особливого виду оцінної діяльності, спрямованої на вивчення динаміки рівнів готовності до нестандартної професійної діяльності й установки на творчу професійну працю.

Для оцінювання ефективності підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій було створено центр, мета якого полягала в організації моніторингу ефективності професійної підготовки студентів, її впливу на професійне їх зростання в умовах університетської освіти. Засобом реалізації роботи центру був метод виконання проєктів: «Моніторинг ефективності діяльності випускників університету»; «Моніторинг рівня готовності інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності»; «Стимули творчої активності учасників освітнього процесу»; «Психолого-педагогічний супровід впливу професійної підготовки на професійне зростання студентів»; «Емоційно сприятливе середовище освітнього процесу як важливий чинник формування готовності студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій».

Реалізація цих проєктів вибудувала професійну підготовку майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій на основі сукупності методологічних підходів (системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, змістовно-процесуального, креативно-діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного, синергетичного та технологічного), створила необхідні педагогічні умови для досягнення запланованого освітнього продукту, його важливого показника – готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Розроблена та запропонована нами програма дослідно-експериментальної роботи була розрахована на подолання труднощів та усунення недоліків у

професійній підготовці стосовно формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

4.3. Аналіз результатів експерименту та статистична перевірка гіпотези дослідження

Для перевірки ефективності розробленої моделі системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності на формувальному етапі експерименту нами проведено діагностичний зріз, який має за мету отримання емпіричних даних про продуктивні зміни у структурі досліджуваного особистісного утворення. Згідно з гіпотезою дослідження, модель системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності сприяла б підвищенню рівня сформованості готовності до цього виду професійної діяльності за дотримання педагогічних умов, що обґрунтовано в п.2.3.

Ступінь сформованості цього складного особистісного утворення оцінюється такими критеріями:

а) здатністю до усвідомлення необхідності готовності до нестандартної професійної діяльності як важливої характеристики педагогічного професіоналізму;

б) наявністю системи знань й сукупності вмінь, необхідних для нестандартної професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій;

в) ступенем розвиненості професійних якостей, необхідних для виконання творчої роботи;

г) креативністю, рефлексивністю, здатністю до творчого розв'язання професійних проблем;

д) оцінюванням ресурсних можливостей професійної підготовки студентів до творчої діяльності й у формуванні їхньої готовності до нестандартної діяльності у сфері обраної професійної праці.

Під час проведення дослідної програми виявляли ступінь сформованості практичних професійних умінь, креативних і рефлексивних здібностей студентів, які вони концентрують у собі як спеціальні риси та якості, що необхідні ним для досягнення позитивного освітнього продукту.

У загальному вигляді результати, методику їх оцінювання й удосконалення професійних якостей особистості, що виступають показниками готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів, подано так, щоб можна було застосовувати статистичні методи. Це, насамперед, стосується контрольних завдань, оскільки об'єктивні результати опрацювання могли бути отримані тільки за об'єктивних оцінок відповідей та креативних дій студентів. Широко впроваджено тести й контрольні роботи різних типів і рівнів складності (табл. 4.10).

Опрацювання даних проведено за єдиною програмою, що дає змогу отримати однаковий набір статистичних даних. Значну увагу приділено статистичній вірогідності. З метою забезпечення динаміки рівня вірогідності досліджуваного навчання в позитивному напрямку під час складання завдань застосовувались елементи їх стандартизації. Стандартизацією завдань для діагностичних контрольних робіт через велику трудомісткість було охоплено невеликий обсяг експериментальних матеріалів.

За результатами проведення діагностики на етапі констатувального експерименту нами сформовано контрольну та експериментальну групи. Експериментальну групу утворюють ті академічні групи, студенти яких мають відносно нижчі результати контрольних зрізів. У контрольній групі (КГ) чисельністю 90 студентів професійна підготовка проводилася за традиційною методикою, в експериментальній групі (ЕГ) чисельністю 87 студентів – проводилася за розробленою авторською методикою.

Таблиця 4.10

Методика діагностики і вдосконалення показників готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності

| Компоненти готовності | Показники | Методика діагностики та оцінювання якостей | Методика вдосконалення |
|------------------------------|--|---|---|
| Мотиваційно-ціннісний | Зрозуміти теоретичні основи педагогічної творчості, проникнути в сутність усвідомлення її ролі у професійному становленні майбутніх інженерів-педагогів, бачення шляхів досягнення креативних дій, прагнення набувати системні знання про нестандартність як важливу рису професіоналізму, установку на активну творчу професійну діяльність, бажання бути активним учасником професійного процесу, здобувати знання для професійного зростання. | Анкета 1. Мета: виявлення місця й ролі творчого характеру професійної підготовки у формуванні готовності студентів до нестандартної професійної діяльності. | Переконання на основі позитивних прикладів. |

Продовження таблиці 4.10

| | | | |
|-------------------------|---|--|---|
| Змістово-процесуальний | Ідеї нестандартної професійної діяльності, усвідомлення особистісного ставлення до сучасних проблем готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності, розуміння проблем педагогічної творчості й шляхів їх вирішення, оволодіння технологіями нестандартної професійної діяльності, сукупністю практичних умінь і навичок творчої реалізації професійних функцій. | Контрольний зріз. Мета: перевірка ключових знань і вмінь; система завдань на виявлення вмінь успішного виконання різних завдань практичної діяльності студентів. | Вивчення методів організації нестандартної професійної діяльності; вправи, що спрямовані на практичне оволодіння навичками, створення проблемних ситуацій на основі відпрацювання основних елементів; вправи на вміння організувати практичні професійні дії. |
| Креативно-технологічний | Здатність усвідомлення студентами необхідності дій при виконанні професійних функцій, необхідності позитивних самозмін, здатність знайти в собі здібності для творчої професійної діяльності. | Система завдань на виявлення творчих здібностей, нестандартного вирішення навчальних проблем і креативних способів їх розв'язання. | Вправи на розвиток креативних здібностей, вправи, які спрямовані на розвиток організаційних здібностей. |

Продовження таблиці 4.10

| | | | |
|---------------------|---|---|--|
| Рефлексивно-оцінний | Можливості майбутнього інженера-педагога аналізувати, оцінювати свої професійні дії, їх наслідки, коригувати досягнуті результати, планувати подальші перспективи нестандартного вирішення професійних проблем. | Система завдань на формування креативно-рефлексивного мислення; система завдань з оцінювання результатів. | Вправи, спрямовані на розвиток рефлексивних здібностей і самооцінки студентів. |
|---------------------|---|---|--|

За допомогою χ^2 – критерію Пірсона – перевірено гіпотезу про наявність статистично значущих відмінностей між рівнем підготовки студентів контрольної та експериментальної груп на етапі констатувального експерименту.

Як нульову гіпотезу H_0 було прийнято твердження: «Рівень підготовки студентів контрольної та експериментальної груп має статистично значущі відмінності на етапі констатувального експерименту». Як альтернативну гіпотезу H_1 було обрано твердження: «На етапі констатувального етапу експерименту статистично значущих відмінностей у рівні підготовки студентів контрольної та експериментальної груп немає».

Результати діагностичного зрізу подано в табл. 4.11 та на рис. 4.3.

Аналіз поданих результатів засвідчує позитивну динаміку мотиваційно-ціннісного компонента готовності до нестандартної професійної діяльності після завершення формувального етапу експерименту студентів ЕГ порівняно зі студентами КГ. Якщо на етапі констатувального експерименту отримане значення для мотиваційно-ціннісного компонента статистичного критерію $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{крит}} (2,171 < 5,991)$, що засвідчує відсутність суттєвої відмінності у

сформованості цього компонента інтересу в студентів КГ та ЕГ, то після завершення формувального етапу експерименту відмінності в результатах переходять у розряд статистично значущих, оскільки на цьому етапі $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$ ($8,582 > 5,991$).

Таблиця 4.11

**Динаміка рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
готовності студентів до професійної діяльності (у %)**

| Рівень сформованості | Мотиваційно-ціннісний компонент | | | |
|----------------------|---------------------------------|---------|-------------------|---------|
| | Констатувальний етап | | Формувальний етап | |
| | КГ (90) | ЕГ (87) | КГ (90) | ЕГ (87) |
| Високий | 15,0 | 13,3 | 14,9 | 26,5 |
| Середній | 44,6 | 35,7 | 48,9 | 54,1 |
| Низький | 40,4 | 52,0 | 36,2 | 19,4 |

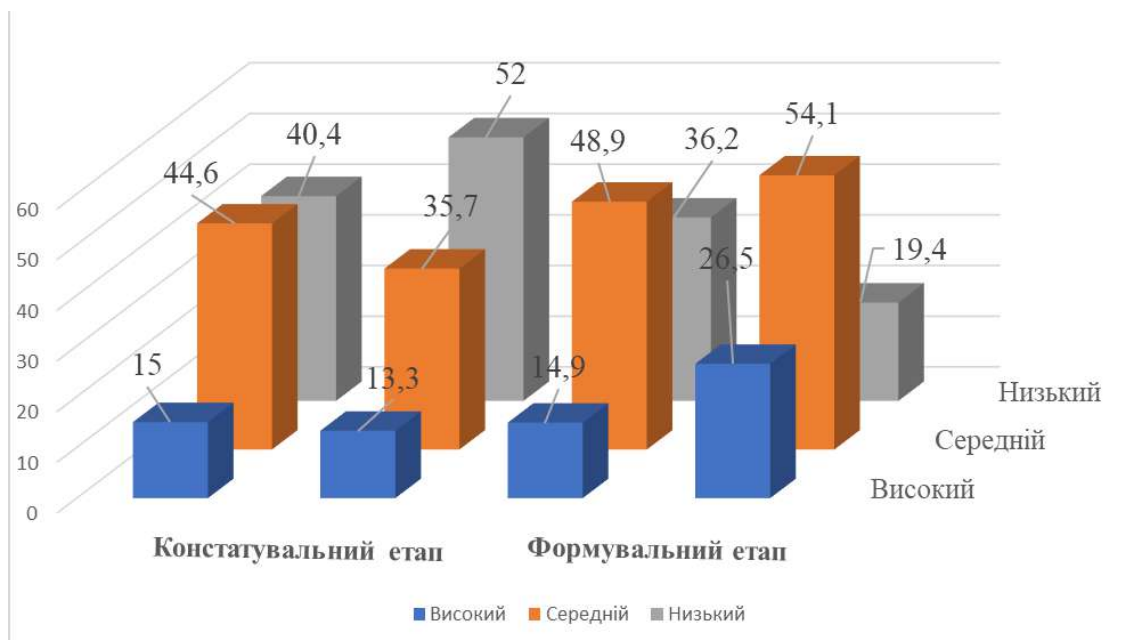


Рис. 4.3. Динаміка рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
готовності студентів до професійної діяльності

З метою виявлення рівня сформованості змістово-процесуального компонента готовності до нестандартної професійної діяльності майбутні бакалаври виконували різні завдання, орієнтовані на виявлення знань фахового спрямування. На рівні завдань репродуктивного типу здобувачам вищої освіти бакалрського рівня пропонувалося оцінити фахові дії, що мають місце в професійній освіті. У процесі виконання завдань продуктивного характеру майбутні інженери-педагоги в галузі харчових технологій демонстрували власне бачення щодо вирішення професійних проблем. Такі завдання передбачали прояв нестандартного мислення щодо вирішення проблем у професійній освіті. Отримані результати відображено в табл. 4.12 і на рис. 4.4.

Таблиця 4.12

Динаміка рівнів сформованості змістово-процесуального компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності (у %)

| Рівень сформованості | Змістово-процесуальний компонент | | | |
|----------------------|----------------------------------|---------|-------------------|---------|
| | Констатувальний етап | | Формувальний етап | |
| | КГ(90) | ЕГ (87) | КГ (90) | ЕГ (87) |
| Високий | 8,5 | 8,7 | 11,3 | 19,8 |
| Середній | 28,4 | 19,7 | 30,4 | 47,6 |
| Низький | 63,1 | 71,6 | 58,3 | 32,6 |

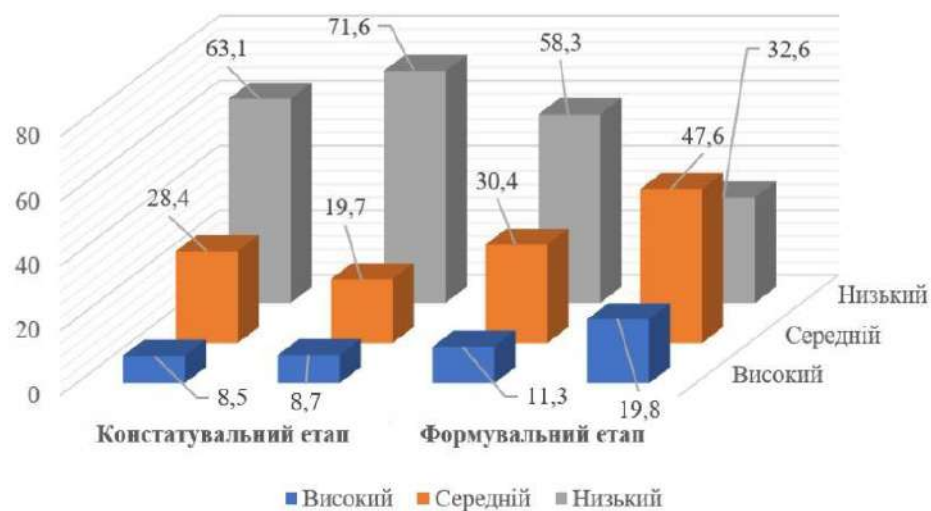


Рис. 4.4. Динаміка рівнів сформованості змістово-процесуального компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності (у %)

Результати, представлені в таблиці 4.12 дають підстави стверджувати, що на етапі констатувального експерименту студенти КГ та ЕГ показали низький рівень сформованості змістово-процесуального компонента готовності до нестандартної діяльності (КГ – 63,1%, ЕГ – 71,6%), високий – лише 8,5% – КГ та 8,7% – ЕГ. Згідно з розрахованим емпіричним статистичним критерієм, $\chi^2_{\text{емп}}=1,443$, це значення менше від критичного $\chi^2_{\text{крит}}=5,991$. Студенти КГ та ЕГ на початковому етапі експерименту не продемонстрували значних результатів за рівнем сформованості змістово-процесуального компонента готовності до нестандартної професійної діяльності.

Після завершення формувального етапу експерименту виявлено позитивну динаміку сформованості творчих здібностей студентів ЕГ. Якщо на етапі констатувального експерименту вони віддавали перевагу завданням репродуктивного типу, то після завершення експерименту суттєво зріс відсоток виконаних завдань продуктивного й творчого характеру, що є свідченням позитивної динаміки рівня сформованості змістово-процесуального компонента їх готовності до нестандартної професійної діяльності (високий рівень зріс на 6,6%, середній рівень – на 11,9%, низький рівень зменшився на 18,3%).

Якісний аналіз отриманих результатів дав підстави стверджувати, що студенти можуть мати власну думку щодо вирішення відповідних проблем, вони здатні пропонувати власні способи їх вирішення, вміють обґрунтовувати свої позиції. Крім цього, це є свідченням їх вміння приймати нетрадиційні підходи до вирішення конкретних завдань, приймати адекватну позицію, проявляти нестандартне бачення щодо виконання власних функцій.

У контрольній групі динаміка рівня сформованості змістово-процесуального компонента готовності до нестандартної професійної діяльності є незначною (високий рівень зріс на 0,9%, середній рівень – на 2,1%, низький рівень зменшився на 5,8%). Під час виконання завдань, в основному, студенти проявляли репродуктивний підхід, демонстрували типовість дій.

Значення статистичного критерію Пірсона засвідчує наявність після завершення дослідної програми суттєві статистично вагомі відмінності між результатами студентів КГ та ЕГ у рівнях сформованості змістово-процесуального компонента готовності до нестандартної професійної діяльності (критерію $\chi^2_{\text{емп}}=7,577$ проти $\chi^2_{\text{крит}}=5,991$).

Запропонована структурно-функціональна модель педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності за умови створення сукупності найбільш дієвих педагогічних умов, наявності установки студентів на активну участь у різноманітних видах діяльності позитивно впливає на мотиваційно-ціннісний компонент їхньої готовності до нестандартної професійної діяльності. У студентів значно підвищився інтерес до досліджуваної інформації з теорії, методики організації й технології нестандартної діяльності, помітна трансформація простежується в прагненні нестандартно підходити до вирішення педагогічних проблем. Дані, що отримані за допомогою діагностичної шкали, вказують на те, що збільшилася чисельність студентів зі стійкою позитивною мотивацією до креативних дій та прагненням підвищити рівень готовності до досягнення запланованого результату в самостійній діяльності. Як відомо, основу будь-якої діяльності складають потреби людини, які виражають її залежність від конкретних умов існування [44]. Позитивна динаміка вмотивованості дає змогу говорити про результативність дослідної програми професійної підготовки за дотримання сукупності педагогічних умов, серед яких найбільш ефективним виявилось створення креативного освітнього середовища в підготовці майбутніх учителів, реалізації різноманітних видів діяльності професійної спрямованості, активізації позиції студентів у ході виконання професійних завдань й оволодіння ними знаннями і вміннями.

Ці висновки підтверджують результати порівняльного аналізу діагностувальних зрізів (табл. 4.13).

З метою виявлення рівня сформованості креативно-технологічного компонента готовності до нестандартної професійної діяльності студентам пропонувалася серія контрольних робіт, у зміст яких були включені різні типи завдань: репродуктивні, продуктивні й творчі.

Таблиця 4.13

Динаміка рівнів знань майбутніх інженерів-педагогів з теоретичних основ професійної діяльності (у %)

| Рівні сформованості знань | Кількість студентів, у % | | | |
|---------------------------|--------------------------|---------|-------------------|---------|
| | Констатувальний етап | | Формувальний етап | |
| | КГ (90) | ЕГ (87) | КГ (90) | ЕГ (87) |
| Високий | 15,0 | 13,3 | 18,2 | 28,6 |
| Середній | 43,6 | 41,8 | 48,8 | 51,0 |
| Низький | 41,4 | 44,9 | 33,0 | 20,4 |

На рівні завдань репродуктивного типу студентам передбачалося дати оцінку професійним діям, що мають місце в традиційній педагогічній практиці. У процесі виконання продуктивного типу завдань студенти виражали власні думки щодо вирішення професійної проблеми. Творчі завдання передбачали креативні дії, нестандартне вирішення проблеми, яку вивчають. Отримані результати відображені в табл. 4.14 і на рис. 4.5.

Таблиця 4.14

Динаміка рівнів сформованості креативно-технологічного компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності (у %)

| Рівень Сформованості | Креативно-технологічний компонент | | | |
|----------------------|-----------------------------------|---------|-------------------|---------|
| | Констатувальний етап | | Формувальний етап | |
| | КГ(90) | ЕГ (87) | КГ (90) | ЕГ (87) |
| Високий | 8,6 | 9,2 | 10,6 | 17,3 |
| Середній | 27,5 | 20,4 | 31,8 | 43,9 |
| Низький | 63,9 | 70,4 | 57,6 | 38,8 |

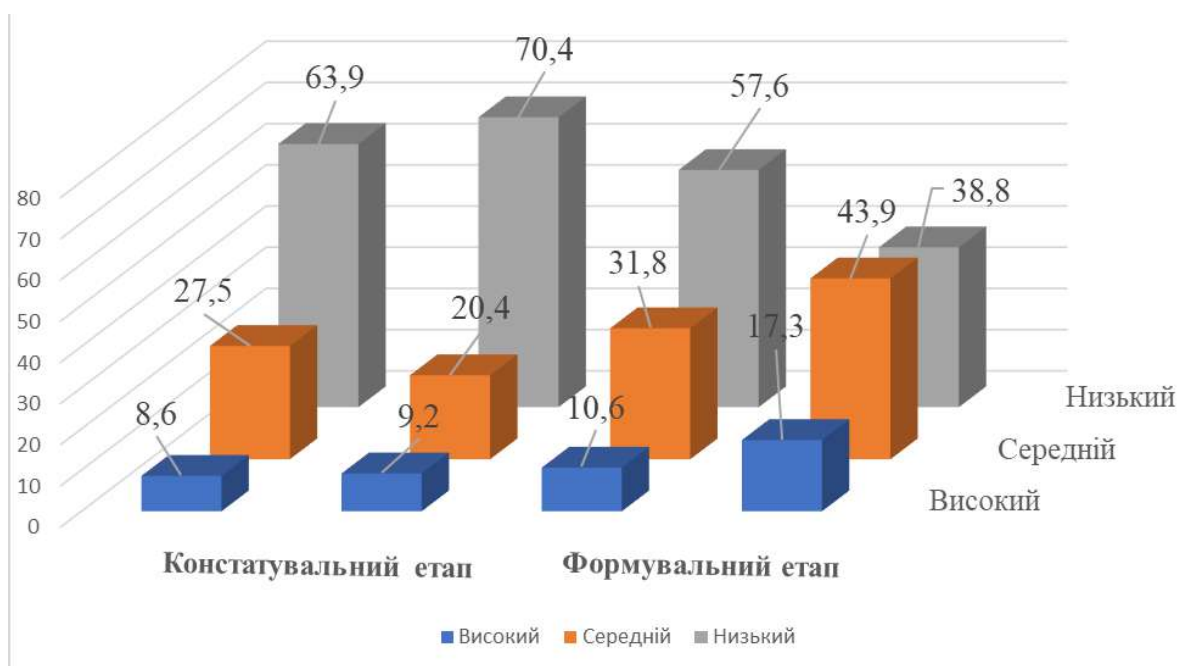


Рис. 4.5. Динаміка рівнів сформованості креативно-технологічного компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності (у %)

З табл. 4.14 видно, що на етапі констатувального експерименту студенти КГ та ЕГ показали низький рівень сформованості креативно-технологічного компонента готовності до нестандартної діяльності (КГ – 63,9%, ЕГ – 70,4%), високий – лише 8,6% – КГ та 9,2% – ЕГ. Згідно з розрахованим емпіричним статистичним критерієм, $\chi^2_{\text{емп}}=1,4454$, це значення менше від критичного $\chi^2_{\text{крит}}=5,991$. Студенти КГ та ЕГ на початковому етапі експерименту не показали суттєвих відмінностей за рівнем сформованості креативно-технологічного компонента готовності до нестандартної діяльності.

Після завершення формувального етапу експерименту виявлена позитивна динаміка в креативних здібностях студентів ЕГ. Якщо на етапі констатувального експерименту вони віддавали перевагу завданням репродуктивного типу, то після завершення дослідної програми професійної підготовки значно зріс відсоток виконання ними завдань продуктивного й творчого типу завдань, що свідчить про позитивну динаміку рівня сформованості креативно-

технологічного компонента їх готовності до нестандартної професійної діяльності (високий рівень зріс на 6,7%, середній рівень – на 12,1%, низький рівень зменшився на 18,8%).

Якісний аналіз результатів виконаних робіт показав, що студенти висловлюють власні погляди на проблему, яку вивчають, мотивують їх, пропонують способи оригінальних рішень, доказово обґрунтовують свої дії. Отримані дані свідчать про те, що в ході професійної підготовки студенти набули вміння бачити в традиційних процесах нетрадиційні аспекти, вміння займати креативну й рефлексивну позицію, виявляти нестандартний підхід до виконання власних функцій.

У контрольній групі динаміка рівня сформованості креативно-технологічного компонента готовності до нестандартної діяльності виявилася незначною (високий рівень зріс на 0,6%, середній рівень – на 1,8%, низький рівень зменшився на 6,5%). При виконанні завдань вони обирали в основному репродуктивні їх типи, демонструючи шаблонність дій і мислення.

Значення статистичного критерію Пірсона засвідчує наявність після завершення дослідної програми суттєві статистично вагомі відмінності між результатами студентів КГ та ЕГ у рівнях сформованості креативно-технологічного компонента готовності до нестандартної професійної діяльності (критерію $\chi^2_{\text{емп}}=7,577$ проти $\chi^2_{\text{крит}}=5,991$).

Рівень сформованості рефлексивно-оцінного компонента готовності студентів на етапах констатувального і формувального експерименту виявлявся за допомогою анкетування, спостереження та ранжування. Студентам пропонувалося в письмовій формі проаналізувати й оцінити активність на занятті власну і своїх одногрупників. Прояви її оцінювалися за об'єктивністю, логічністю, здатністю до аналізу й коментарів. Результати представлено в табл. 4.15 і на рис. 4.6.

Таблиця 4.15

**Динаміка рівнів сформованості рефлексивно-оцінного компонента
готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності**

| Рівень | Рефлексивно-оцінний компонент | | | |
|----------|-------------------------------|---------------|-------------------|---------------|
| | Констатувальний етап | | Формувальний етап | |
| | КГ (90 студ.) | ЕГ (87 студ.) | КГ (90 студ.) | ЕГ (87 студ.) |
| Високий | 11,7 | 15,3 | 14,9 | 21,4 |
| Середній | 25,5 | 28,6 | 30,8 | 44,9 |
| Низький | 62,8 | 56,1 | 54,3 | 33,7 |

З табл. 4.15 видно, що динаміка рівнів сформованості рефлексивно-оцінного компонента готовності до нестандартної професійної діяльності по завершенню дослідної програми має позитивну спрямованість. На початок експерименту студенти КГ та ЕГ мали показники на низькому рівні (62,8% у КГ та 56,1% в ЕГ), середньому рівні (25,5% у КГ, 28,6% в ЕГ). Після завершення дослідної програми професійної підготовки результати студентів ЕГ значно змінилися в позитивний бік (низький рівень зменшився на 20,6%, середній рівень зріс на 14,1%, високий рівень зріс на 16,5%). У КГ позитивна динаміка виявилася незначною (низький рівень зменшився на 6,7%, середній рівень зріс на 3,1%, високий рівень зріс на 3,6%). Після завершення формувального етапу експерименту обрахунок статистичного критерію χ^2 засвідчує, що відмінності в результатах КГ та ЕГ стали суттєвими ($\chi^2_{\text{емп}}=8,257 > \chi^2_{\text{крит}}=5,991$), а на початковому етапі рефлексивно-оцінний компонент готовності до професійної нестандартної діяльності демонстрував, що не було суттєвих відмінностей у КГ та ЕГ. Причини такого стану можна пояснити змінами в організації професійної підготовки студентів ЕГ: було забезпечено креативне середовище й позитивний емоційно-психологічний клімат на заняттях; забезпечувалась активна позиція, свобода вибору навчальних завдань, активних методів їх виконання, креативні дії; було проведено роботу з оволодіння методикою нестандартних дій

професійної спрямованості; було надано методичне забезпечення, педагогічний дизайн і психолого-педагогічний супровід пізнавальної діяльності студентів. Все це зумовило формування позитивної мотивації й установки майбутніх інженерів-педагогів на нестандартну діяльність у професійній підготовці.

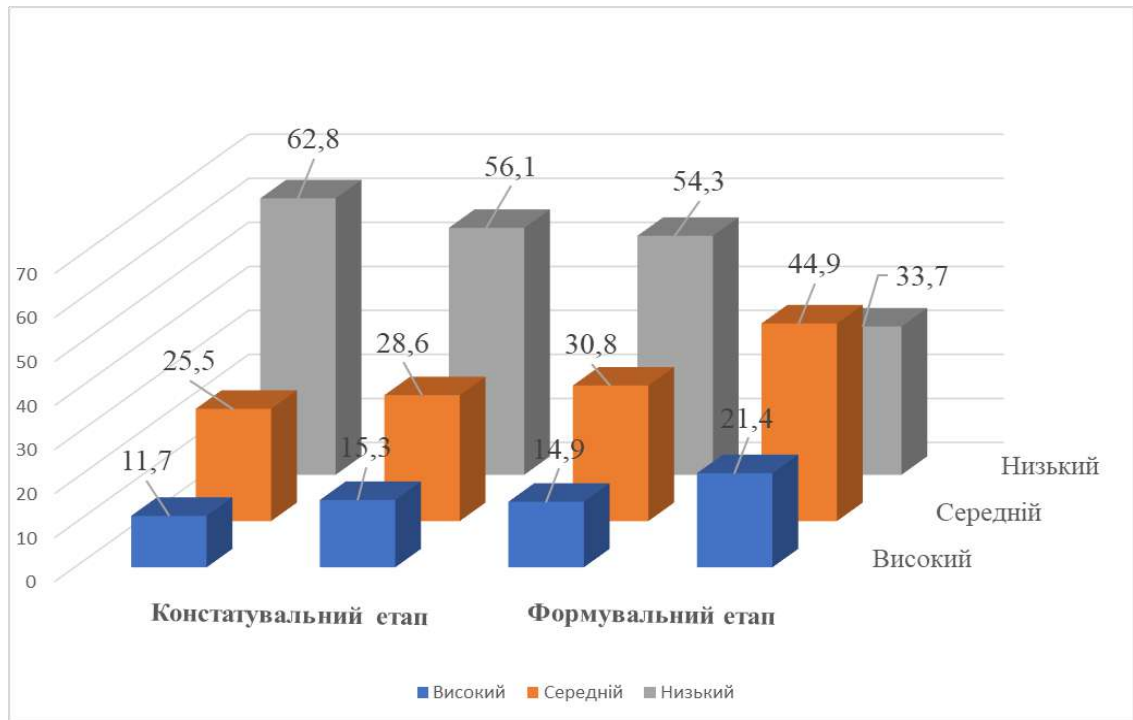


Рис. 4.6. Динаміка рівнів сформованості рефлексивно-оцінного компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності (у %)

У ході дослідно-експериментальної роботи увага приділялася творчим завданням, моделюванню практико орієнтованих рольових ситуацій, проблемним бесідам, диспутам, діалогам, діловим іграм, тренінгам.

Рівні сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності визначалися як середнє арифметичне від відповідних рівнів сформованості структурних компонентів готовності (мотиваційно-ціннісного, змістово-процесуального, креативно-технологічного й рефлексивно-оцінного), значення яких на етапі констатувального й формувального експериментів представлено в табл. 4.16, 4.17 і на рис. 4.7.

Таблиця 4.16

Рівні сформованості структурних компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності на етапі констатувального експерименту (у %)

| Рівень | Структурні компоненти готовності | | | | | | | |
|----------|----------------------------------|------|------------------------|------|-------------------------|------|---------------------|------|
| | Мотиваційно-ціннісний | | змістово-процесуальний | | креативно-технологічний | | рефлексивно-оцінний | |
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| Високий | 16,0 | 13,3 | 14,9 | 12,2 | 9,6 | 10,2 | 1,7 | 15,3 |
| Середній | 42,6 | 5,7 | 1,5 | 9,8 | 5,5 | 8,4 | 4,5 | 9,6 |
| Низький | 41,4 | 1,0 | 3,6 | 8,0 | 4,9 | 1,4 | 63,8 | 55,1 |

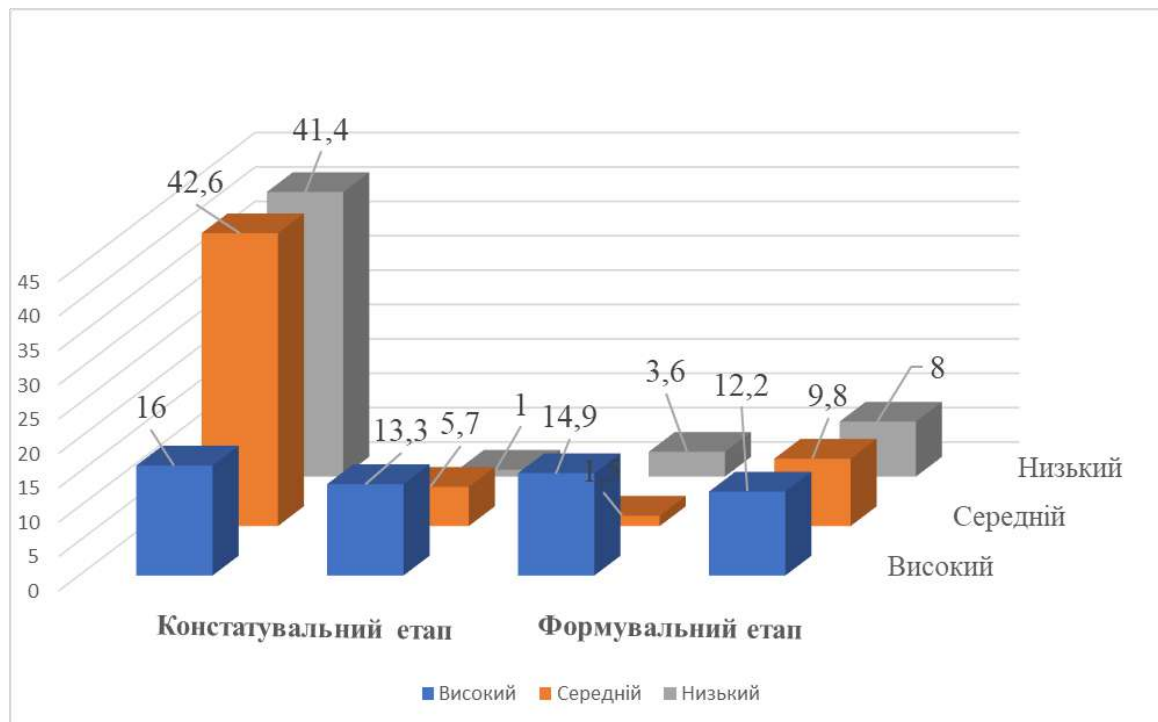


Рис. 4.7. Рівні сформованості структурних компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності після завершення формувального етапу експерименту (у %)

Таблиця 4.17

Рівні сформованості структурних компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів після завершення формувального етапу експерименту (у %)

| Рівень | Структурні компоненти готовності | | | | | | | |
|----------|----------------------------------|------|------------------------|------|-------------------------|------|---------------------|------|
| | мотиваційно-ціннісний | | змістово-процесуальний | | креативно-технологічний | | рефлексивно-оцінний | |
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| Високий | 14,9 | 25,5 | 18,1 | 29,6 | 10,6 | 7,3 | 4,9 | 21,4 |
| Середній | 47,9 | 55,1 | 47,9 | 53,1 | 29,8 | 42,9 | 29,8 | 3,9 |
| Низький | 37,2 | 19,4 | 34,0 | 17,3 | 59,6 | 39,8 | 55,3 | 34,7 |

Динаміку рівнів сформованості готовності до нестандартної професійної діяльності студентів КГ та ЕГ представлено в табл. 4.18 і на рис. 4.8.

Таблиця 4.18

Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності після завершення формувального етапу експерименту (у %)

| Рівень | Готовність майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності | | | |
|----------|--|---------------|-------------------|---------------|
| | Констатувальний етап | | Формувальний етап | |
| | КГ (90 студ.) | ЕГ (87 студ.) | КГ (90 студ.) | ЕГ (87 студ.) |
| Високий | 13,8 | 12,9 | 16,4 | 25,1 |
| Середній | 35,3 | 32,6 | 40,8 | 51,0 |
| Низький | 50,9 | 54,5 | 42,8 | 23,9 |

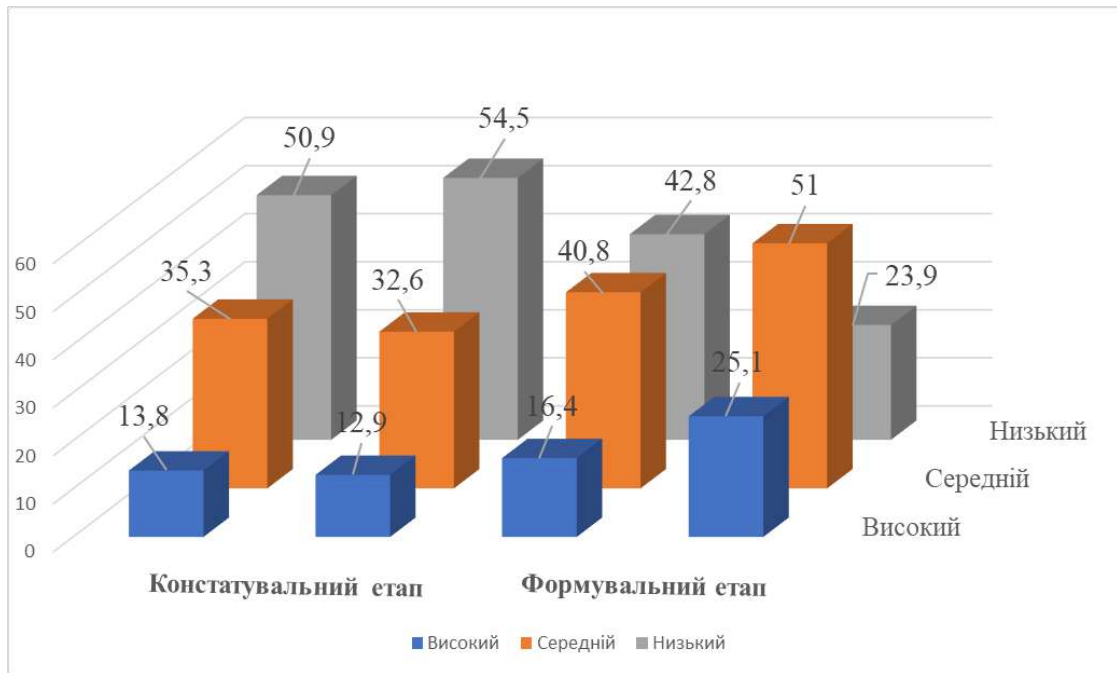


Рис. 4.8. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності після завершення формувального етапу експерименту (у %)

З табл. 4.18 видно, що на констатувальному етапі експерименту відсоток студентів з низьким та середнім рівнем готовності значно переважав відсоток студентів з високим рівнем сформованості цього складного особистісного утворення (високий рівень складав 13,8% у КГ та 12,9% в ЕГ; середній рівень – 35,3% у КГ та 32,6% в ЕГ; низький рівень – 50,9% у КГ та 54,5% в ЕГ). Значення емпіричного статистичного критерію χ^2 на етапі констатувального експерименту дорівнює $\chi^2_{\text{емп}}=0,524$, що менше від критичного значення $\chi^2_{\text{крит}}=5,991$. На етапі констатувального експерименту студенти КГ та ЕГ не мають вагомих відмінностей у рівнях сформованості готовності до нестандартної професійної діяльності.

Проведена робота з дослідної програми забезпечила позитивну динаміку. Так, в ЕГ високий рівень зріс на 12,2%, середній рівень – на 18,4%, суттєво скоротилася кількість студентів з низьким рівнем готовності до нестандартної

діяльності – з 54,5% до 23,9%. У контрольній групі зміни від низького до середнього рівня незначні, що пояснюється недооцінкою цілеспрямованої роботи з розвитку творчих здібностей студентів під час професійної підготовки в умовах університету. Так, кількість студентів з низьким рівнем готовності до нестандартної професійної діяльності зменшилася на 3,6%, із середнім рівнем готовності кількість студентів зросла на 2,7%, із високим рівнем готовності збільшилася на 0,9%. Значення емпіричного статистичного критерію Пірсона для рівнів сформованості готовності в КГ та ЕГ після завершення дослідно-експериментальної роботи перевищує критичне значення (5,991) та становить $\chi^2_{\text{емп}}=8,300$, що підтверджує ефективність запропонованої методики професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в умовах університету.

Висновки до четвертого розділу

Аналіз результативності дослідної програми підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності у спеціально створених педагогічних умовах дозволяє стверджувати, що поставлена мета досягнута завдяки цілісності, систематичності, цілеспрямованості дій викладачів і дотриманню сукупності педагогічних умов: створенню креативного середовища й позитивного емоційно сприятливого клімату в ході проведення навчальних занять, залучення студентів до різноманітних видів творчої діяльності, активних форм і методів оволодіння теоретичними основами нестандартної діяльності, за допомогою методичного забезпечення, психолого-педагогічного супроводу та педагогічного дизайну освітнього процесу. Установлено, що використання активних форм і методів, різноманітних технологій пізнавальної діяльності в атмосфері позитивного емоційно-психологічного клімату й креативного середовища позитивно впливає на формування мотиваційно-ціннісного

компонента готовності до нестандартної професійної діяльності. У майбутніх інженерів-педагогів формується стійка установка на креативні дії, нестандартне вирішення навчальних проблем. Розширення та поглиблення теоретичних знань студентів з методики й технології творчої роботи позитивно впливає на формування змістово-процесуального компонента готовності до нестандартної професійної діяльності. Використання в ході професійної підготовки нестандартних форм роботи й різноманітних завдань (ділових ігор, моделювання проблемних ситуацій, професійних презентацій, конкурсів) сприяло формуванню креативно-технологічного компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності. Виконання креативних дій, творчих завдань закріплювало впевненість у власних креативних здібностях, потребу в нестандартному підході до розв'язання професійних проблем. Беручи участь у різноманітних творчих формах роботи, студенти навчалися самостійно діяти в нестандартних ситуаціях, відстоювати власну позицію, формулювати проблеми, шукати креативні способи їх вирішення, що позитивно впливало на динаміку рівнів сформованості їх готовності до нестандартної професійної діяльності.

Отримані результати експерименту дають підстави стверджувати, що створена модель системи формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій, яка відображає теоретичні й методичні основи творчої праці й формування установки на досягнення запланованого освітнього продукту, підтвердила значущість і продуктивність різних видів практико орієнтованої діяльності за допомогою креативних і рефлексивних дій. Зібрані факти свідчать, що за умови забезпечення креативного середовища й сприятливого емоційно-психологічного клімату, впровадження активних форм і методів різноманітних видів творчої діяльності й залучення до них студентів під час професійної підготовки завдяки установці на нестандартну діяльність і потребі їх у креативних діях,

управлінської культури й технологічної вмілості викладачів, психолого-педагогічного супроводу й методичного забезпечення, використання ресурсів педагогічного дизайну в освітньому процесі, формування творчої особистості стає можливим значне підвищення рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

Таким чином, проведене дослідження доводить, ґрунтуючись на кількісних та якісних показниках рівнів сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій, отриманих у результаті впровадження програми формувального етапу експерименту, що забезпечення обґрунтованих нами й створених педагогічних умов ефективно впливає на формування цього складного особистісного утворення, що досліджувалося засобами технологізації професійної підготовки, використання інноваційних технологій, активних форм і методів навчання, надання навчальній діяльності професійно-творчої спрямованості, використання ресурсних можливостей педагогічного дизайну та психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу.

У процесі реалізації програми дослідної роботи було виявлено, що професійно-творча спрямованість професійної підготовки позитивно впливає на розвиток потребнісно-ціннісного й креативно-технологічного компонентів готовності до професійної діяльності в галузі харчових технологій, сприяє формуванню й подальшому розвитку особистісних якостей, які необхідні для продуктивної професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Моделювання в освітньому процесі практико орієнтованих рольових ситуацій надавало змогу сформувати потребу в постійному вдосконаленні власної професійної діяльності, у володінні знаннями як інструментом практичних дій, здібності до нестандартного розв'язання практичних задач, творчо підходити до справ, адекватно оцінювати власні досягнення у професійній діяльності.

Створення позитивно сприятливого креативного освітнього середовища, забезпечення кожному студенту психологічного комфорту, його психологічної захищеності, використання різноманітних інноваційних технологій з урахуванням його можливостей, здібностей, підготовленості та особистісних установок, креативних дій в освітніх ситуаціях якісно впливало на формування всієї багатокomпонентної структури готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в галузі харчових технологій.

Результати розділу представлено у наступних працях автора: [57], [83], [99], [117], [119], [445].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. На ґрунті аналізу положень педагогічної теорії встановлено, що підготовка майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій є педагогічною системою, яка передбачає соціально зумовлену цілісність взаємодіючих на основі співпраці та співтворчості у спільній діяльності та спілкуванні учасників освітнього процесу, спрямовану на формування їхньої готовності до нестандартної діяльності. Як цілісний педагогічний процес взаємодії та взаємовпливу науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти така система вирізняється ресурсними можливостями, а її спрямованість на використання технологічних процесів, що набуває вияву в поєднанні ресурсів особистості та технічних засобів навчання, забезпечує досягнення продуктивності функціонування, а також результативності прогнозованих навчальних досягнень в обраній професійній сфері.

2. Шляхом вивчення науково-літературних джерел сформовано теоретичні узагальнення й авторські підходи до організації та структурування змісту підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій, яка забезпечує належний рівень готовності як важливої характеристики педагогічного професіоналізму. Поняття «підготовка до нестандартної професійної діяльності» визначено як цілісний педагогічний процес взаємодії та співпраці викладача зі студентами для якісного опанування обраної професійної діяльності, що має ресурсні можливості у формуванні готовності останніх до практичної діяльності, успіх якої зумовлений ступенем сформованості цього складного особистісного утворення. Підготовка до нестандартної професійної діяльності як значуща ланка професійної освіти є якісною характеристикою нової педагогічної системи (цілісна сукупність цілей, шляхів, способів і форм набуття, поглиблення та розширення загальної й

професійної освіти, соціальної зрілості та високого рівня професіоналізму, здійснення особистісно орієнтованого навчання, спрямованих на саморозвиток особистості), провідна ідея якої – оновлення змісту відповідно до вимог освітньої ситуації та в інтересах професійного становлення майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій.

3. Розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено концепцію професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, яка охоплює *методологічний, теоретичний, змістовно-процесуальний і практичний* концепти. *Методологічний концепт* ґрунтується на системному (передбачає цілісність професійної підготовки на основі її взаємодії та педагогічного освітнього середовища), особистісно орієнтованому (зумовлює орієнтацію системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів), компетентнісному (дає змогу трактувати готовність до професійної діяльності в галузі харчових технологій як базис розвитку професійної компетентності та креативності), змістовно-процесуальному (забезпечує умови для опанування системи теоретичних засад і реалізації їхньої процесуальної грані), креативно-діяльнісному (уможливлює конкретизацію пріоритетних напрямів підготовки), акмеологічному (забезпечує становлення особистості, здатної до саморозвитку, творчості, креативного мислення), аксіологічному (дає змогу сформувати професійно-особистісні ціннісні орієнтації, визначати пріоритети в особистісному та професійному розвитку), синергетичному (зумовлює розвиток педагогічної системи, сприяє виявленню прихованих можливостей особистості та перспектив її саморозвитку та самовдосконалення), технологічному (інтегрує в своєму змісті поняття, способи дій, творчий потенціал, досвід суб'єктної позиції) методологічних підходах. *Теоретичний концепт* визначає дані, параметри, дефініції, важливі для розуміння сутності досліджуваного процесу, передбачає обґрунтування педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах цифровізації

освітнього процесу. *Змістовно-процесуальний концепт* інтегрує сукупність методологічних підходів і принципів, теоретичний фундамент нестандартної діяльності інженера-педагога, професійні компетенції й уміння, етапи професійної підготовки в умовах університетської освіти. *Практичний концепт* умотивовує потребу в експериментальній перевірці авторської педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів- педагогів у галузі харчових технологій, а також регламентує педагогічні умови, технології, форми та методи впливу на підвищення ефективності професійної підготовки.

4. Обґрунтовано педагогічні умови професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, як-от: створення позитивно-емоційного розвивального середовища; розвиненість інноваційного потенціалу особистості та творча насиченість змісту професійної діяльності; особистісна активна позиція суб'єктів освітнього процесу; методологічна грамотність в організації й реалізації системи професійної підготовки; науково-методичний супровід, що зумовлює ефективність професійної підготовки майбутніх інженерів- педагогів у галузі харчових технологій. Констатовано, що перша педагогічна умова передбачає забезпечення у педагогічному закладі вищої освіти креативного освітнього середовища та позитивного психолого-емоційного клімату; друга – створення атмосфери пошуку, вияву активності, підвищення рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до творчої діяльності; третя – організацію пізнавальної діяльності в освітньому процесі, що сприяє залучення інноваційних методів засвоєння та використання їх як інструмента практичних дій; четверта – мотивацію до нестандартної діяльності: постановки завдання, генерування ідеї, побудови проєкту, прогнозування результату, створення алгоритму практичних дій, оцінювання результату; п'ята – розроблення психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу, що уможливорює ефективну професійну підготовку майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

5. Завдяки обґрунтуванню концепції, змісту, компонентів і педагогічних умов розроблено педагогічну систему професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Систему побудовано з увагою до вимог професійної діяльності, конкурентоспроможності у європейському освітньому просторі та представлено як сукупність взаємодетермінованих блоків, а саме: *методологічно-цільового* (мета й завдання, методологічні підходи та принципи професійної підготовки), *змістового* (теоретичні основи творчої професійної діяльності, уміння, навички, креативні дії, способи нестандартного розв'язання професійних проблем), *технологічного* (взаємодія, співпраця та співтворчість викладача зі студентами в ході професійної підготовки, використання різноманітних технологій, активних форм і методів, психолого-педагогічного супроводу, педагогічного дизайну), *моніторингового* (методика моніторингу, критерії та показники рівнів готовності до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій як показники продуктивності процесу, очікуваний результат і корекція (за потреби) досягнутих результатів, які набувають реалізації за допомогою діагностичного інструментарію).

Практична реалізація педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності в умовах університетської освіти передбачала звернення до методологічних підходів, принципів, методичного та психолого-педагогічного супроводу, застосування інструментарію педагогічного дизайну в спеціально створених педагогічних умовах.

Оцінювання здобувачами вищої освіти випускних курсів змісту та якості підготовки у педагогічних ЗВО до професійної діяльності та ступінь їхньої зацікавленості в такій підготовці мотивували перегляд методів викладання загальноосвітніх і професійно-орієнтованих навчальних компонентів щодо інтенсифікації освітнього процесу та його спрямованості на здобуття майбутніми

фахівцями в галузі харчових технологій практичних знань із сфери професійної підготовки. Недостатню зацікавленість студентів у виробленні практичних навичок професійної діяльності визнано наслідком низького рівня їхньої інформаційної культури, а також результатом слабкої шкільної підготовки.

Розроблену педагогічну систему професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної професійної діяльності використано для корекції освітніх програм спеціальностей 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) і 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування) з увагою до їхньої професійної спрямованості.

6. На основі аналізу теорії та педагогічної практики доведено, що подолання однобічності розвитку особистості, гармонізація особистісного й професійного становлення майбутнього інженера-педагога можливі шляхом організації психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу як системи керування педагогічним впливом, спрямованим на створення умов для професійного розвитку студентів і втілюваним за трьома напрямками: психологічної підтримки й професійно-педагогічної допомоги; професійного консультивання; психолого-педагогічної корекції. Як наслідок, розроблено й упроваджено в освітній процес науково-методичний супровід реалізації педагогічної системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, що містить: освітньо- професійні програми, робочі програми навчальних дисциплін, методичний посібник з виконання лабораторних робіт, конспекти лекцій, дидактичні матеріали, систему завдань, а також методичних рекомендацій до їхнього виконання; укладено навчально-методичний комплекс, лабораторний практикум із курсу «Проектування та САПР об'єктів ГРГ», комплект дидактичних матеріалів до дисципліни «Кухні народів світу», систему практико-орієнтованих рольових ситуацій, методичні рекомендації до проведення тренінгів тощо.

7. Констатовано про поетапне діагностування ефективності реалізації педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, тобто в ході побудови структурно-функціональної моделі такої підготовки й упровадження системи загалом.

Ефективність і позитивний вплив педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій на формування їхнього професіоналізму доводять простежені під час експерименту якісні та кількісні зміни, тобто позитивна динаміка готовності майбутніх інженерів- педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій: під час констатувального етапу експерименту низький рівень готовності до творчої роботи мали 59,9% осіб, середній – 35,3% осіб, високий – 13,8% осіб, тоді як за результатами формувального етапу експерименту низький рівень виявили 42,8% осіб, середній – 40,8% осіб, а високий – 16,4% осіб. Позитивна динаміка рівнів готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної діяльності зумовлена сукупністю педагогічних умов, створених для підвищення результативності професійного зростання таких фахівців.

Унаслідок узагальнення результатів дослідження можна стверджувати, що продуктивність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій істотно підвищується завдяки обґрунтуванню, розробленню її теоретичних і методичних основ, а також реалізації в системі університетської освіти.

Результати дослідження уможливають формулювання низки пропозицій із сфери практичного використання, що стосуються:

- удосконалення рівнів креативних здібностей науково-педагогічних працівників та їхньої готовності до організації професійної підготовки на принципах педагогічної творчості;
- оновлення змісту, методики, технологій професійної підготовки

здобувачів вищої освіти до нестандартної діяльності в галузі харчових технологій;

– розроблення методичного забезпечення, збагачення інструментарію педагогічного дизайну та методики психолого-педагогічного супроводу підготовки студентів до нестандартної діяльності;

– формування індивідуальних стратегій професійного зростання майбутніх інженерів-педагогів у системі університетської освіти й накопичення досвіду нестандартної діяльності в галузі харчових технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. М. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія. Київ. 2011. 232 с.
2. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. 2-ге вид. перероб. і доп. Київ : Радянська школа, 1981. 206 с.
3. Андрущенко В. Державно-громадський характер управління освітою. *Вища освіта України*. 2011. № 3. С. 5–8.
4. Андрущенко В. Духовна сутність освіти. *Вища освіта України*, 2007. № 1. С. 5–10.
5. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 5–9.
6. Анненкова І. П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних вищих навчальних закладів : дис.. докт. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2016. 517 с.
7. Анісімов М. В. Теоретико-методичні основи прогнозування моделей у професійно-технічних закладах : монографія. Київ–Кіровоград : поліграфічне підприємство «ОЛІУМ», 2011. 464 с.
8. Анісімов М. В., Григор Н. В. Розподіл технічних дисциплін залежно від їхнього призначення. *Наукові записки*. Вип. 3 : КДПУ, 2016. С. 83–86.
9. Арестенко В. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до використання нових інформаційних технологій на уроках хімії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 193 с.
10. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи. Інтерактивні технології в курсах навчальних дисциплін : навч.-метод. посібник. Київ : Кондор, 2008. 272 с.
11. Архипкіна Н. Креативність та її діагностика. *Психолог*. 2003. № 44. С. 15–18.

12. Архипова С. П. Загальні тенденції розвитку інноваційних процесів. *Вісник Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. Серія : Педагогічні науки.* Черкаси, 2000. Вип. 17. С. 6–9.

13. Атаманчук Ю. М. Інформаційне забезпечення як складова управлінської діяльності керівника освітнього закладу. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір.* Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 91.

14. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. Донецк : ЕАИ-пресс, 2001. 158 с.

15. Ашерев А. Т., Коваленко О. Е., Артюх С. Ф. Введення в спеціальність інженера-педагога комп'ютерного профілю : навч. посіб. Харків : Вид-во Української інж.-пед. акад., 2005. 224 с.

16. Ашерев А. Т. Курс лекцій «Підготовка, експертиза і захист дисертацій» для майбутніх професіоналів у галузі педагогіки вищої школи і управління навчальним закладом. Харків, 2007. 112 с.

17. Балл Г. О. Про специфіку цілей і способів керування розвитком особистості. *Радянська школа.* 1990. № 9. С. 49–55.

18. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці. *Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: науково-метод. збірник.* Київ, 1994. 384 с.

19. Бевзенко Л. Д. Социальная самоорганизация, синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций. Киев : Институт социологии НАН Украины, 2002. 437 с.

20. Безрученко Ю. В. Формування професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства у вищому навчальному закладі : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2014. 20 с.

21. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання – нова освітня педагогіка. *Педагогіка толерантності.* 2001. № 1. С. 16–19.

22. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах *Педагогіка толерантності*. 2001. № 2. С. 157–162.
23. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 45–50.
24. Біда О. Застосування інтерактивних технологій при підготовці вчителя біології. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 50–53.
25. Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів-інженерів в університетах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 179 с.
26. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
27. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки. URL : https://lib.iitta.gov.ua/718692/1/Mikrosoft20Word%20%20%DO%91%DO%B8%DO%BA%DO%BE%DO%B2%20%DO%92_2019_2.pdf (дата звернення 25.10.2019).
28. Біла О. Застосування інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери до проєктної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного університету*. 2012. Ч. 4. С. 18–23. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpudpu_2012_4_4.pdf.
29. Богданова І. М. Особистіна змобілізованість майбутнього вчителя як умова його підготовки до успішної професійної діяльності. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. Одеса, 2013. № 4. С. 41–45.
30. Бойченко Н. М. Управління якістю освіти : філософські засади. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис*. Додаток 3. 2006. С. 36–41.
31. Бондар В. І. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання. *Освіта управління*. 1997. № 2. С. 85–108.

32. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ : ФАДА, ЛТД, 2000. 216 с.
33. Бондар С. Педагогічна технологія: становлення, термінологія, сутність, структура. Школа першого ступеня : Теорія і практика: зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького ДПІ ім. Г. С. Сковороди. Переяслав-Хмельницький : Астон, 2002. Вип. 6. С. 157–163.
34. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
35. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці : сутність та структура. *Освіта і управління*. 2007. Т. 10. № 2. С. 93–99.
36. Бондарєва Н. І., Козлова О. Г. Педагогічний аналіз інноваційної діяльності вчителя. Суми : Слобожанщина, 2001. 44 с.
37. Брюханова Н. О. Концептуальні положення проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків, 2012. Вип. 34-35. С. 8–13.
38. Бурак В. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи : дефінітивний аналіз. *Педагогічний альманах*. 2020. № 46. С. 124–131.
39. Бурак В. Г. Рівні готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. *Педагогічний альманах*. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Вип. 49. С. 122–129.
40. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів. *Вища школа*. 2002. № 6. С. 18–29.
41. Василенко Н. В. Органіація профільного навчання в загальноосвітньому закладі : навчально-методичний посібник. Вінниця : ВОПОПП. 2010. 171 с.
42. Василенко А. В. Менеджмент устойчивого розвитку : монографія. Київ : Центр учебной литературы, 2005. 648 с.

43. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
44. Велитченко Л. К. Категории педагогического взаимодействия. *Психология*. Измаил, 2001. Вып. 2. С. 38–48.
45. Вербицька С. В. Міжнародна студентська академічна мобільність : етап розвитку та суб'єкти організації. *Вісник Житомирського державного університету. Серія : Педагогічні науки*. Житомир : вид-во ЖДУ, 2009. Вип. 45. С. 20–26.
46. Верлань А. Ф., Апатова Н. В. Інформатика : підручник для 10–11 кл. середньої школи. Київ : Форум, 2001. 255 с.
47. Віндюк А. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-курортної справи : дефінітивний аналіз. *Педагогічний альманах*. 2020. № 46. С. 124–131.
48. Вієвська М. Г. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1994. 18 с.
49. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. *Теоретичний та науково-методичний часопис*. Т. 3. 2006. 528 с.
50. Вознюк А. В. Формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління атестацією педагогічних працівників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2007. 318 с.
51. Волинець Ю. О. Формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 274 с.
52. Волкова Н. В. Соціокультурний контекст професійної підготовки майбутніх педагогів в епоху інформаційної комунікації. *Збірник наукових праць*. Кривий Ріг : КДПУ, 2010. Вип. 30. С. 417–423.

53. Волкова Н. В., Горбатюк Р. М. Формування готовності здобувачів вищої освіти до використання цифрових технологій у професійній діяльності. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції*. Кривий Ріг, 2023. С. 80–84.

54. Волкова Н. В. Дидактичний супровід організації навчальної діяльності майбутніх учителів трудового навчання як системоутворювальний чинник інформаційної культури. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2011. № 3. С. 236–242.

56. Волкова Н. В. Розвиток інформаційної культури у підготовці майбутніх учителів дисциплін технологічного циклу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 1.37. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. С. 69–72.

57. Волкова Н. В. Шляхи ефективного формування інформаційної культури майбутніх інженерів-педагогів в умовах модернізації вітчизняної освітньої системи. *Збірник наукових праць*. Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. Вип. 36. С. 575–583.

58. Волкова Н. В. Вивчення проблеми формування цілісного світогляду та інформаційної культури студентів ВПНЗ. *Гуманітарний вісник*. Вип. 27. Том VI (39) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2012. С. 120–128.

59. Волкова Н. В. Стратегічні цілі реалізації інформатизації вищої освіти. *Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб.* В 3 т. Слов'янськ : СДПУ, 2012. Вип. 17. Т. 1. С. 247–253.

60. Волкова Н. В. Організація проєктної діяльності студентів у процесі вивчення дисциплін «Практикум з художньої обробки матеріалів» : колективна

монографія. Проектна діяльність у технологічній освіті. Кривий Ріг : СПД Залозний В. В., 2012. С. 271–293.

61. Волкова Н. В. Теоретичні засади стратегії змістовно-процесуального підходу як підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя технології. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Вип. 31. Том 1 (43) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2013. С. 488–496.

62. Волкова Н. В. Теоретические аспекты содержательно-процесуального подхода к профессиональной подготовке будущего учителя технологического цикла дисциплин. Том I, 6–7 декабря 2013 г. Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. С. 23–30.

63. Волкова Н. В. Теоретичні аспекти взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів професійної підготовки майбутніх учителів технологій. *Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи* : матер. міжрег. наук-практ. конфер. Дніпропетровськ : ТОВ «Інновація», 2013. С. 25–28.

64. Волкова Н. В. Використання мультимедійних технологій у сучасному навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи. XI Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької. *Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії*. Київ, 2013. С. 27–29.

65. Волкова Н. В. Дидактичні умови ефективного взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. *Підвищення якості освіти в професійній підготовці майбутніх учителів*. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. Кривий Ріг : Копіювальний центр КП ДВНЗ «КНУ», 2014. С. 16–18.

66. Волкова Н. В. Теоретичні та методичні засади стратегії реалізації системного підходу до діагностування рівня інформаційної культури майбутнього учителя дисциплін технологічного циклу : колективна монографія.

Управління якістю освіти: досвід та інновації. Дніпропетровськ : «ІМА-прес», 2014. С. 320–351.

67. Волкова Н. В. Педагогічні умови формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів в контексті інформатизації професійної освіти. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ. 2010. Додаток 4, том V (23). С. 64–70.

68. Волкова Н. В. Формування інформаційної культури майбутніх фахівців: стратегічні орієнтири сучасної освітньої парадигми. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг : КДПУ, 2011. Вип. 32. С. 255–257.

69. Волкова Н. В. Розроблення змістово-процесуального компонента студентів технологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки. *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ плюс-2015»*. Матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції. Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2015. С. 25–27.

70. Волкова Н. В. Моделювання реалізації взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів навчання дисциплін технологічного циклу. *Фундаменталізація змісту загальноосвітньої та професійної підготовки : проблеми та перспективи*. Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції. Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2015. С. 6–9.

71. Волкова Н. В. Системний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Київ : ІПТО НАПН України, 2016. Вип. 11. С. 10–15.

72. Волкова Н. В. Умови професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у контексті сучасних євроінтеграційних процесів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр.* Вип. 46. Київ–Вінниця : ТОВ «Планер», 2016. С. 137–140.

73. Волкова Н. В. Компетентнісний підхід підготовки майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2016. № 1. С. 137–140.

74. Волкова Н. В. Удосконалення технологій приготування рибних січених виробів для студентського харчування шляхом додавання шпроту. *Міжвузівський збірник «Наукові нотатки»*. Вип. 56. Луцьк, 2016. С. 137–140.

75. Волкова Н. В. Інформаційна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у сучасних умовах. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль : ТНТУ ім. В. Гнатюка, 2016. С. 18–20.

76. Волкова Н. В. Теоретичні і методичні засади реалізації інноваційних технологій у професійній діяльності майбутніх учителів технологічного циклу дисциплін. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 25–26 лютого 2016 р.). Київ : Міленіум, 2016. С. 18–20.

77. Волкова Н. В. Система професійної підготовки майбутній інженерів-педагогів харчових технологій. Міжнародна науково-технічна конференція «*Розвиток промисловості та суспільства*». Том 2. Криворізький національний університет. 2016. С. 16–18.

78. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг : Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2016. Том XIV. С. 85–87.

79. Волкова Н. В. Аспектування проблеми формування цілісного світогляду та інформаційної культури студентів ВПНЗ. *Гуманітарний вісник*. Додаток 1. Вип. 27, Том VI(39) : Тематичний випуск «*Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*». Київ : Гнозис, 2012. С. 120–128.

80. Волкова Н. В., Горбатюк Р. М. Формування інформаційної культури в майбутніх інженерів-педагогів. *Збірник наукових праць*. Вип. 10. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. С. 65–69.

81. Волкова Н. В. Формування в майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності на основі компетентнісно-креативного підходу. *Професійна освіта : методологія, теорія та технології : зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М., 2017. Вип. 6. С. 122–137.

82. Волкова Н. В. Інноваційно-зорієнтований підхід як основа підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Військова освіта : збірник наукових праць*. 2017. № 1 (35). С. 31–38.

83. Волкова Н. В. Методи формування творчої особистості майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми професійної освіти : збірник наукових праць*. 2017. № 54–55. С. 380–386.

84. Волкова Н. В. Готовність до професійної діяльності як показник структурно-змістових і динамічних характеристик особистості майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка*. 2017. Вип. 4. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_4_4 (дата звернення 22.10.2019).

85. Волкова Н. В. Розвиток професіоналізму у майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Умань, 2019. С. 55–60.

86. Волкова Н. В. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах модернізації системи вищої освіти. *Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях* : матер. VI Всеукр. наук.-практ. конф. з між нар. участю. Бердянськ : БДПУ, 2017. С. 55–57.

87. Волкова Н. В. Формування педагогічних знань і вмінь майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Вища школа в контексті євроінтеграційних процесів* : збірник доповідей і тез Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2017. С. 116–118.

88. Волкова Н. В. Інформаційно-комунікаційні технології в системі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Науково-практична конференція *«Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці»*. Кривий Ріг, 2017. С. 55–59.

89. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до вивчення та використання педагогічного досвіду як соціально-педагогічна проблема. *Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Кривий Ріг, 2017. С. 42–43.

90. Волкова Н. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Підвищення якості освіти: стан, проблеми, перспективи*. Матеріали Всеукраїнської наукової інтернет-конференції. Кривий Ріг : КДПУ, 2017. С. 50–52.

91. Волкова Н. В. Щодо підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Тези доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції *«Інформаційні технології в освіті, науці і виробництві (ІТОНВ-2017)»*. Луцьк : інф.-вид. відділ Луцького НТУ, 2017. С. 35–37.

92. Волкова Н. В. Інтеграція професійної освіти і виробництва як чинник модернізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology: науковий часопис*. Том 6. № 1. 2018. С. 89–102. URL : <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse/article/view/2447> (дата звернення 25.10.2019).

93. Волкова Н. В. Горбатюк Р. М. Організація контролю навчальних досягнень майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у процесі

вивчення дисциплін загальнопрофесійної підготовки. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 52–54.

94. Волкова Н. В. Професійно-педагогічні вміння в системі підготовки майбутніх інженерів-педагогів на основі компетентнісного підходу. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції *«Підготовка конкурентоздатних фахівців : виклики сучасності»*. Кривий Ріг : Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей. 2018. С. 102–104.

95. Волкова Н. В. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. XIV Міжнародна науково-практична конференція *«Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми»*. Київ : ТехноПрофІнформ, 2018. С. 255–261.

96. Волкова Н. В., Горбатюк Р. М. Критерії та показники ефективної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Інформаційні технології в освіті, науці і виробництві (ІТОВН-2023)*: матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції. Луцьк, 2023. С. 112–114.

97. Волкова Н. В. Професійна підготовка сучасного інженера-педагога у галузі харчових технологій в системі педагогічних категорій компетентнісного підходу. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології* : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2018. Вип. 8. С. 27–45.

98. Волкова Н. В. Теоретичні аспекти взаємозв'язку психолого-педагогічних в спеціальних дисциплін при підготовці майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Міжнародна науково-практична конференція *«Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі»* (9-10 квітня 2019). Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2019. С. 52–54.

99. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання комунікативних технологій у закладах професійно-технічної освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і педагогічні науки*. 2019. С. 105–113.

100. Волкова Н. В. Сутнісно-змістова характеристика інформаційно-конструктивної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в області харчових технологій. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Кривий Ріг, 2019. С. 55–59.

101. Волкова Н. В. Підвищення ефективності психолого-педагогічної підготовки – основа формування професіоналізму майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій. VII Міжнародна науково-практична конференція «*Інформаційні технології в освіті, науці і виробництві (ІТОНВ-2019)*». Луцьк : інф.-вид. відділ Луцького НТУ, 2019. С. 36–38.

102. Волкова Н. В. Сутність і специфіка компетентно-діяльнісного підходу в системі вищої освіти при підготовці інженера-педагога у галузі харчових технологій. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі*: матеріали науково-практичної конференції молодих учених. Харків, 2020. С. 70–74.

103. Волкова Н. В. Формування інформаційно-конструктивної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в області харчових технологій. VII Міжнародна науково-практична конференція «*Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях*». Бердянськ, 2019. С. 124–129.

104. Волкова Н. В. Проєктування та САПР об'єктів ГРГ. Лабораторний практикум для студентів спеціальності 015.16 Професійна освіта (Сфера обслуговування). Кривий Ріг, 2020. 128 с.

105. Волкова Н. В. Провідні тенденції та психолого-педагогічні умови формування професіоналізму інженера-педагога в системі університетської

освіти. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав : ПП «СКД», 2021. Вип. 13. С. 64–78.

106. Волкова Н. В. Основні тенденції формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю. *Професійна освіта : методологія, теорія та технології : зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький : «СКД», 2020. Вип. 11. С. 44–64.

107. Волкова Н. В. Методологічні підходи дослідження формування професіоналізму майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр.* Вип. 56. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2020. С. 198–208.

108. Волкова Н. В. Принцип наступності компетентісно-діяльнісного підходу у підготовці майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Педагогіка сучасності: виклики і перспективи цифрової доби: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Переяслав, 2022. С. 57–60.

109. Волкова Н. В. Інтерпретація отриманих результатів дослідження формування базових професійних компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Глухів, 2022. С. 77–81.

110. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів галузі харчових технологій до використання педагогічного дизайну у професійній діяльності. *Професійна освіта : методологія, теорія та технології : зб. наук. праць*. Переяслав : «СКД», 2022. Вип. 15. С. 52–70.

111. Волкова Н. В. Шляхи формування професійної майстерності майбутніх інженерів-педагогів з харчових технологій. *Технологічна і професійна освіта: проблеми і перспективи*. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Глухів : Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2022. С. 113–118.

112. Волкова Н. В. Моделювання процесу формування професіоналізму у майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій в умовах університету. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії*: матеріали IV Всеукраїнського відкритого науково-практичного онлайн-форуму. Київ, 2022. С. 99–101

113. Волкова Н. В. Моделювання освітньої технології формування професіоналізму інженера-педагога у галузі харчових технологій у процесі його професійної підготовки. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій*. III Всеукраїнська науково-практична конференція. Глухів. С. 45–51.

114. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій: компетентнісно-діяльнісний підхід. *Педагогіка сучасності: виклики і перспективи цифрової доби*. II Всеукраїнська науково-практична конференція. Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав. С. 55–59.

115. Волкова Н. В. Результативно-оціночний компонент організаційно-змістової моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання педагогічного дизайну. *Актуальні питання графічної підготовки: теорія, практика та шляхи розвитку*. IX Міжнародна науково-практична конференція, присвячена пам'яті члена-кореспондента НАПН України Віктора Костянтиновича Сидоренка. Київ. С. 55–58.

116. Волкова Н. В. Аналіз основних кваліфікаційних вимог освітньої програми 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) при вирішенні професійно-орієнтованих завдань. *Актуальні проблеми технологічної та професійної освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Кременець, 2023. С. 27–30.

117. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності у галузі харчових технологій: теоретико-методичний аспект : монографія. Тернопіль. Вид-во «Вектор», 2024. 378 с.

118. Волкова Н. В. Моделювання процесу формування професіоналізму у майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій. *Управління розвитком ЗП(ПТ)О на засадах педагогічної логістики: стан, реалії, досвід: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Чернівці, 2022. С.150–154.

119. Волкова Н., Горбатюк Р., Кабак В. Формування здатності до особистісно-професійного саморозвитку в майбутніх здобувачів освіти. *Освітологічний дискурс*. № 3(42). 2023. С. 39–53.

120. Волкова Н. В., Горбатюк Р. М. Формування готовності здобувачів вищої освіти до використання цифрових технологій у професійній діяльності. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції*. Кривий Ріг, 2023. С. 80–84.

121. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посібник. Вид. 2-е, перероб., доп. Київ : Академ видав., 2007. 616 с.

122. Волощук І. А. Формування готовності молодого вчителя фізико-математичних дисциплін до інноваційної діяльності в системі методичної роботи школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2004. 20 с.

123. Воронова Н. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів. Початкова школа. 2007. № 3. С. 5–6.

124. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. Київ, 2002. С. 137–145.

125. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 46 с.

126. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : монографія. URL : <http://www.mon.gov.ua> (дата звернення: 22.10.2020).

127. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогічні та психологічні науки.* 2010. № 54. С. 13–17.

128. Гевко І. В. Професіоналізм педагогічних кадрів як одна із умов якісної підготовки майбутніх учителів технології. *Journal of Education, Health and sport.* Poland. 2017. Vol. 7. № 5. P. 797–807.

129. Гевко І. В. Методологічні основи дослідження системи освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки.* Черкаси : видавничий відділ Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, 2018. № 2. С. 20–28.

130. Гладкова В. М. Профорієнтація : навчальний посібник. Львів : Новий світ – 2000, 2011. 160 с.

131. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.

132. Гнезділова К. М. Знання і технологія їх управління у сучасному університеті. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту : європейський вимір.* Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 20–21.

133. Головань М. Компетенція і компетентність: досвіт теорії, теорія до світу. *Вища освіта України.* 2008. № 3. С. 23–30.

134. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

135. Гончаренко С. У. Професійна освіта : навч. посібник. Київ, 2000. 380 с.

136. Гончаренко С. У. Фундаментальність освіти як дидактичний принцип. *Шлях освіти.* 2008. № 1 (47). С. 2–6.

137. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Інтеграція професійної освіти і виробництва як чинник модернізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. Том 6. № 2. 2018. С. 89–102

URL : <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse/issue/view/88> (дата звернення: 20.10.2019).

138. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Організація контролю навчальних досягнень майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у процесі вивчення дисциплін загальнопрофесійної підготовки. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту : європейський вимір*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 52–53.

139. Горбатюк Р. Формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх педагогічних фахівців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка*. 2017. Вип. 1. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrped_2017_1_5 (дата звернення: 22.10.2019).

140. Горбатюк Р. М. Розвиток графічних компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів. *Молодь і ринок*. Дрогобич. 2008. № 6 (41). С. 71–76.

141. Горбатюк Р. М., Мурій Б. О., Бочар І. Й. Образно-знакове моделювання як метод формування творчого стилю діяльності майбутнього спеціаліста. *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград. 2002. Вип. 46. С. 155–160.

142. Горбатюк Р. М., Павх І. І., Луцик І. Б. Застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів. *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка*. Тернопіль. 2006. № 7. С. 144–149.

143. Горбатюк Р. М. Основні напрямки формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів у контексті Болонського процесу. *Проблеми професійної освіти*. Харків. 2007. № 17. С. 347–354.

144. Горбатюк Р. М. Формування професійної компетенції в майбутніх інженерів-педагогів. *Вісник Луганського нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. Луганськ. 2007. Ч. 1. № 21 (137). С. 62–70.

145. Горбатюк Р. М. Інноваційні технології в професійній підготовці вчителів трудового навчання. *Наукові записки Тернопільського державного пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка*. Тернопіль. 1999. № 5. С. 129–133.

146. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Кваліфікаційні вимоги до підготовки бакалаврів спеціальності 015 «Професійна освіта. Сфера обслуговування». Модернізація змісту освіти у підготовці майбутніх професійно-педагогічних фахівців: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Кривий Ріг, 2023. С. 77–79.

147. Гребеник Т. В. Формування готовності студентів вищих навчальних закладів до реалізації професійної кар'єри. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2014. № 25 (318). С. 45–49.

148. Григораш В. В. Кваліметричний підхід до експертного оцінювання навчально-виховного процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 140–146.

149. Грищенко А. С. Інноваційні технології в управлінській діяльності. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 106–108.

150. Громов Є. В. Формування педагогічних знань і вмінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання комп'ютерних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2006. 248 с.

151. Губенко О. Методологічні аспекти аналізу чинників активізації креативних проявів особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 11. С. 64–67.

152. Гузій Н. В. Основи педагогіки професіоналізму : навч. посібник. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 156 с.
153. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм з позицій особистісно зорієнтованих методологічних стратегій. *Освіта для сучасності : зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Т. 1. 662 с. С. 494–507.
154. Гурова Н. Інтерактивні технології формування професійних компетенцій. *Керівник і керівництво: інноваційні підходи*. Київ : Шк. світ, 2011. С. 85–93.
155. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.
156. Даниленко Л. І. Застосування компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2009. № 1. С. 14–16.
157. Данилова Г. Теоретичний аналіз професіоналізму суб'єкта діяльності в контексті акмеології. *Освіта і управління*. 2008. Т. 10. № 1. С. 35–46.
158. Данилова О. І. Модернізація професійної підготовки в закладах професійно-технічної освіти. *Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси : Видавець Гордієнко Є. І., 2019. С. 63–65.
159. Даценко О., Яровець В. Креативність особистості майбутнього вчителя як передумова успішної діяльності. *Вісник Міжнародного дослідницького центру «Людина, мова, культура»*. Кривий Ріг. 2006. Вип. 11. С. 162–167.
160. Дегтяр Г. О. Роль рефлексії у структурі свідомості особистості. *Проблеми становлення інноваційних підходів у сучасній освіті*. Харків : Стиль-Іздат, 2004. С. 48–52.

161. Денисенко С. М. Педагогічний дизайн у сучасному освітньому процесі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2015. № 3 (81). С. 79–83.

162. Дереза І. С. Організаційно-педагогічні умови управління самоосвітньої діяльністю студентів математичних спеціальностей педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Черкаси, 2014. 20 с.

163. Десятов Т. М. Сучасний зміст освіти – головна мета професійно-технічної освіти. *Проблеми професійної освіти*. Харків, 2005. Вип. 10. С. 91–96.

164. Десятов Т. М. Професіоналізація управління освітою. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 42–44.

165. Десятов Т. М. Стратегії та інноваційні технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах непередбачених викликів. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2020. № 2. С. 5–10.

166. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академ. видав., 2004. 352 с.

167. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навчальний посібник. Рівне : Зелент, 2001. 222 с.

168. Дичківська І. М. Готовність до інноваційної діяльності у структурі професійно-особистісної підготовки педагога. *Наука і освіта*. 2011. № 5. С. 13–15.

169. Дмитренко Т. О. Сучасний стан вирішення проблеми оптимізації педагогічного процесу. *Проблеми професійної освіти : зб. наук. праць Української інж.-пед. академії*. Харків, 2001. Вип. 1. С. 14–18.

170. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент, целевое управление персоналом организаций : учеб. пособие. 2-е изд., испр. Киев : МАУП, 2002. 192 с.

171. Дмитриченко М. Ф., Русановський О. К., Сидоренко В. К., Терещук Г. В. Фундаменталізація професійної підготовки у вимірі європейського освітнього простору. *Проблеми професійної освіти : зб. наук. праць Української інж.-пед. академії*. Харків, 2005. № 9. С. 7–13.

172. Дубасенюк О. А. Професійне становлення педагога. Житомир : Вид-во Житомирського держ. пед. ін.-ту, 2003. 106 с.

173. Дубінецький В. В. Організаційно-педагогічні умови формування управлінської культури викладачів у системі методичної роботи технічних коледжів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Черкаси, 2016. 20 с.

174. Дудка В. В. Формування у студентів умінь застосовувати комп'ютерні редактори в майбутній професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. 1996. 22 с.

175. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка : підручник. Київ : МАУП, 2002. 232 с.

176. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. праць*. Рівне : Волинські обереги, 2002. С. 170–175.

177. Євтух М. Б., Локшин В. В. Психолого-педагогічні засади підготовки фахівців з управління у соціокультурній сфері з урахуванням європейських стандартів. *Рідна школа*. 2005. № 11. С. 21–23.

178. Єлісеєв А. Г. Основа навчального процесу в ПТУ – нові технології. *Нові технології навчання : наук. метод. зб.* Київ : ІСДО. 1996. Вип. 15. С. 21–28.

179. Єльнікова Г. В. Теоретичні основи адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. Київ : ДАКО, 1999. 303 с.

180. Єльнікова Г. В. Розвиток адаптивного управління в освітніх системах. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 8–9. С. 3–7.

181. Єльнікова Г. В., Рябова З. В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі. *Культура*

народів Причорномор'я. 2007. № 15. Т. 1. С. 35–43. URL : <http://www.enqa.eu> (дата звернення: 22.10.2019).

182. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

183. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Основа, 2009. 176 с.

184. Жалдак М. І., Франчук В. М. Використання хмарних технологій у процесі навчання основ теорії. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2020. № 2. С. 3–13.

185. Жалдак М. І., Михалін Г. О., Франчук Н. П. Основи теорії ймовірностей. *Шкільний курс*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 124.

186. Жовновач Р. І. Системний підхід до управління конкурентоспроможністю підприємства. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету*. 2010, випуск 18, Ч. I. С. 344–351.

187. Жорнова О. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі. *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 2. С. 1–4.

188. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37–38.

189. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39.

190. Запровадження моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти на основі тестових технологій : методичні рекомендації / за ред. О. І. Ляшенко, Ю. О. Жука. Київ : Педагогічна думка, 2019. 134 с.

191. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2010. 160 с.

192. Захарова І. О. Формування інтелектуальної культури старшокласників засобами математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 1999. 19 с.

193. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*

імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2011. Миколаїв. Вип. 1.33. С. 22–27.

194. Гетта В. Г., Гуревич Р. С., Коберник О. М. та ін. Інноваційні педагогічні технології в трудовому навчанні : навч.-метод. посіб. : пробне видання. Тернопіль, Умань, 2007. 208 с.

195. Інноваційні педагогічні технології : теорія та практика використання у вищій школі : монографія. Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. 284 с.

196. Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харьков, 1992. 17 с.

197. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології : монографія. Київ : Інформатор, 2008. 472 с.

198. Калініна Л. М., Калініна Г. М. Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2017. № 7. С. 8–36.

199. Канюк О. Л. Самостійна робота як ефективна складова управління навчально-пізнавальної діяльністю у процесі вивчення іноземної мови майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць. Серія «Сучасні дослідження з іноземної філології»*. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2020. Вип. 18. С. 301–309.

200. Касьянова О. М., Волобуєва Т. Б. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. Управлінський супровід моніторингу якості освіти. Харків : Основа, 2004. 96 с.

201. Касьянова О. М., Пономарьов О. С. Моделювання діяльності фахівця : підручник. Харків : НТУ «ХПІ» ; Вид-во ФОП Тагаєва П. О., 2011. 236 с.

202. Квек М. Національна держава, глобалізація та університети як модерний заклад. *Ідея Університету : Антологія*. Львів : Летопис, 2002. С. 267–294.

203. Керекеша О. В. Мотивація викладача до розвитку професійної майстерності. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 10. С. 83–87.

204. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя : монографія. Київ : Либідь, 1991. 96 с.

205. Кириченко О. Критерії формування готовності до професійної діяльності інженерів на основі 3D-моделювання. *Освітологічний дискурс*. № 3–4 (18–19). 2017. С. 296–308.

206. Кишкашбаев Т. А. Методология и методика индивидуализации профессионального становления будущих специалистов на основе развития содержания образования : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08. Алматы. 2000. 40 с.

207. Клокар Н. І. Методика вивчення професійних запитів педагогів у міжтестастійний період : метод. посіб. Біла Церква : КОШОПК, 2007. 92 с.

208. Кобзар Б. Педагогічні системи, педагогічні процеси й педагогічні технології. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 32. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. С. 47–50.

209. Коберник О. Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 4. С. 104–109.

210. Коберник О. Проектна технологія: теорія, історія, практика : монографія. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. 229 с.

211. Коберник О. М. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу у професійній підготовці. *Збірник наукових праць Уманського державного пед. університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 2. С. 101–109.

212. Ковалькова Т. О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 390 с.

213. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : підручник для студ. вищ. навч. закл. Харків : Вид-во НУА, 2005. 360 с.

214. Коваленко О. Е., Артюх С. Ф., Лобунець В. І., Резніченко М. К., Тарасюк А. П. Основні концептуальні положення розвитку професійної освіти. *Проблеми професійної освіти : збірник наукових праць*. Харків : УПА, 2004. Вип. 6. С. 14–27.

215. Коваль Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання навчальних технологій у процесі викладання математики. *Початкова школа*. 2004. № 11. С. 50–54.

216. Ковальчук В. І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу. Київ : Вид. дім «Шкіл. світ», 2011. С. 53–79.

217. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 403 с.

218. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Київ : ДП «Інформ-аналіт. агентство», 2012. 200 с.

219. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

220. Кондрашов Н. Н. Методическая сфера управления подготовкой студентов к успешной профессиональной деятельности в системе университетского образования : учебно-методическое пособие. Кривой Рог, 2017. 224 с.

221. Кондрашов М. М. Технологізація управління як засіб забезпечення якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір*.

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 46–48.

222. Кондрашов М. М. Управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності: теоретико-методичний аспект : монографія. Черкаси, 2019. 458 с.

223. Кондрашов М. М. Навчання успіхом – філософія управління якістю майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси : Видавець Гордієнко Є. І., 2019. С. 10–12.

224. Кондрашов М. М. Теоретичні і методичні засади управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Черкаси, 2020. 692 с.

225. Кондрашова Л. В. Право вибору і свобода дій- передумова становлення творчої особистості у навчальному процесі ліцею. *Мала Академія*. 2018. № 6. С. 24–36.

226. Кондрашова Л. В., Друзь З. В. Теорія і методика особистісно орієнтованого навчання : методичний посібник. Кривий Ріг. 2005. 81 с.

227. Кондрашова Л. В. Превентивная педагогика. Київ : Вища школа, 2005. 231 с.

228. Кондрашова Л. В. Современный образовательный менеджмент в профессиональной подготовке студентов педагогических университетов. *Вища освіта України*. Додаток 3 (3 т.). Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 2006. С. 378–383.

229. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс : реалии и перспективы. Кривой Рог : КГПУ, 2007. 474 с.

230. Кондрашова Л. В. Научное знание и информационные технологии в структуре профессиональной подготовки студентов высшей школы. *Вестник СевГТУ* : Педагогика. Севастополь : изд-во СевНТУ. Вып. 79. 2007. С. 3–12.

231. Кондрашова Л. В. Содержательно-процессуальный подход в проектировании профессионализма современного учителя. *Педагогика высшей и средней школы : сб. научн. работ*. Кривой Рог : КГПУ, 2010. Вып. 27. С. 3–11.

232. Кондрашова Л. В. Основы дидактики высшей школы. Херсон : ХНТУ, 2011. 326 с.

233. Кондрашова Л. В. Основні проблеми та перспективи розвитку педагогічної освіти в контексті Болонських декларацій. *Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку*. Київ : Знання України, 2011. С. 237–259.

234. Кондрашова Л. В. Концептуальна модель технології підготовки до професійної діяльності в системі дидактичної взаємодії «викладач – студент». Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Вип. 107. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. С. 1–20.

235. Кондрашова Л. В. Педагогика высшей школы : проблемы, поиски, решения : монографический очерк. ЧНУ имени Богдана Хмельницкого. Кривой Рог, 2014. 399 с.

236. Кондрашова Л. В. Основы дидактики высшей школы. Херсон : ХНТУ, 2011. 326 с.

237. Кондрашова Л. В. Образовательная среда как основа гармонизации интеллектуально-эмоционального развития личности будущего специалиста. *Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист. Сборник с научни статии*. Т. 1. Габрово : Издателство «ЕКС-ПРЕС», 2011. С. 54–58.

238. Коновалова В. Б. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського, 2005. 20 с.

239. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 17.09.2017).

240. Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл : Затверджено колегією Міністерства освіти і науки України. 2001. № 13. С. 3–10.

241. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.

242. Краус К. М. Імперативи формування цифрової освіти в Україні. URL : dspace.puet.edu.ua/bitstream/123456789/6059/1/%D0%9A%D1%80%D0%BD1%83%D1%81%20%D0%9A%D0%9C.pdf (дата звернення: 28.10.2023).

243. Кремень В. Філософія освіти XXI століття. *Вища школа*. 2002. № 6. С. 10–15.

244. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

245. Кривильова О. А., Курило О. Ю. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 85. С. 127–133.

246. Кривильова О., Курило О. Експериментальне дослідження формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2023. Вип. 60. Том 2. С. 284–290.

247. Кулик Є. Ф. Концептуальні зміни в змісті професійної і технічної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2016. № 1. С. 6–10.

248. Курлянд З. Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2009. Вип. 148. С. 3–7.

249. Кучерявий А. О. Закономірності педагогічного управління самостійною навчальною діяльністю студентів. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. Черкаси, 2013. Вип. 12 (265). С. 66–72.

250. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект. Кіровоград, 2001. 348 с.

251. Кушнір В. А. Дослідницька діяльність у фундаментальній професійній підготовці майбутніх учителів. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 150. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 23–28.

252. Лазарєв М. О. Педагогічна творчість : навч. посіб. для студентів, магістрантів, аспірантів педагогічного університету. 2-е видання, доповнене і перероблене. Суми : ФОП «Цьома С. П.», 2016. 228 с.

253. Лісова С. В. Проблеми професійного становлення майбутнього фахівця з готельно-ресторанної справи на етапі навчання у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць «Вісник ЖДУ ім. Франка»*. Житомир : ЖДУ, 2022. № 4. С. 83–95.

254. Лодатко Є. О. Структурні компоненти готовності майбутніх магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масового навчання. *Педагогічний альманах : збірник наукових праць*. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Випуск 38. С. 175–181.

255. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 1. URL : http://intellect-invest.org.ua//pedagog-educations_e_magazine_pedagogical_science_vypusk_nl_2010_st_2 (дата звернення: 13.08.2016).

256. Луговий В. І. Інтеграція дослідницько-інноваційної складової вищої школи країн ОЧЕС в європейські наукові і освітні простори: порівняльний аналіз. *Наука та наукознавство*. 2008. № 2. С. 95–100.

257. Луговий В. І. Управління освітою. *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 944–945.

258. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України. *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 77–82.

259. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1 (46). С. 5–12.

260. Макаренко О. А. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 310 с.

261. Манько В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2005. 486 с.

262. Максименко С. Д. Загальна психологія. Вінниця : Нова Книга, 2000. 704 с.

263. Максименко С. Д. Рефлексія проблем розвитку в психології. *Психологія і суспільство*. 2001. № 3. С. 4–22.

264. Максименко С. Д., Клименко В. В., Толстоухов А. В. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості. Київ : Вид-во Європейського університету, 2010. 15 с.

265. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посібник. Київ : Кондор, 2005. 398 с.

266. Маметбакулов Э. Дидактические основы реализации межпредметных связей в формировании у школьников естественнонаучных понятий : учеб.-метод. пособ. Фрунзе : [б. и.]. 1990. 145 с.

267. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. Харків : Основа, 2004. 200 с.

268. Марченко А. А. Вища професійна освіта як об'єкт педагогіки вищої школи. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 11–12.

269. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посібник. Тернопіль : Астон, 2007. 150 с.

270. Мартинець Л. А. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2017. 408 с.

271. Медведєва А. С. Підготовка майбутніх учителів до структурування навчальної інформації у дидактичному процесі загальноосвітньої школи (на матеріалі математики і фізики) : автореф. дис. ... кандидата пед. наук : 13.00. 04. Одеса, 2003. 20 с.

272. Мешко О. І. Професійна позиція як умова творчої самореалізації особистості педагога. Креативність і творчість. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Соціологія. Психологія. Педагогіка.* Темат. випуск № 1. Київ : Гнозис, 2009. С. 171–178.

273. Міщенко І. Модель професійної підготовки викладача економіки: напрями удосконалення. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика.* 2003. № 1. С. 185–192.

274. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання, 1989. 43 с.

275. Моляко В. О. Психологія – нова парадигма творчості дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота.* 2004. № 8. С. 1–5.

276. Мороз О. Г. Управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект. *Вісник психології і педагогіки.* URL : <http://www.psyh.kiev.ua> (дата звернення: 17.10.2019).

277. Морозов В. В. Формування готовності студентів педагогічних закладів до діалогічного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 2000. 196 с.

278. Муқан Н. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституція та їхня діяльність. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна*. 2007. Вип. 22. С. 227–231.

279. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки / URL : zakon.rada.gov.ua/go/344/2013 (дата звернення: 21.09.2021).

280. Ніколаєнко С. Компетентнісний підхід до підвищення кваліфікації керівників ВНЗ 1–2 рівнів акредитації. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 1. С. 49–52.

281. Ничкало Н. Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення. *Нові технології навчання : наук.-метод. збірник*. Київ : ІСДО, 1995. Вип. 15. С. 11–15.

282. Ничкало Н. Г. Концептуальні засади неперервної професійної освіти. *Вісник НТУУ «КПІ» : філософія, психологія, педагогіка : зб. наук. праць*. Київ : ІВС «Політехніка», 2001. № 3. Кн. 2. С. 104–111.

283. Ничкало Н. Г. Проєктування в системах професійної освіти і навчання в умовах ринкової економіки. Проєктування професійного навчання у закладах профосвіти : монографія. Київ, Хмельницький, 2010. С. 116–154.

284. Нісімчук К. О., Панасюк Н. Л. Методика використання інформаційних технологій у підготовці інженерів-педагогів : навч. посіб. Луцьк : ПВД «Твердиня», 2008. 160 с.

285. Нічуговська Л. І. Професійна рефлексія як чинник розвитку творчого потенціалу викладача вищого навчального закладу. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія : Педагогіка*. 2017. Вип. 3 (5). / URL : <http://am.eor.by/sndex.php/gallery/124-vipusk-3-2017> (дата звернення: 3.02.2021).

286. Новий словник української мови. У 4 т. Т. 1. 2-ге вид., виправ. Київ : Аконіт, 2004. 927 с.

287. Олійник В. В. Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.

288. Огневюк В. Образование как сфера «будущего времени». *Персонал*. 2003. № 9. С. 66–71.

289. Опанасенко В. П. Формування дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення дисциплін професійно орієнтованого циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2016. 23 с.

290. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладу. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

291. Осадча Л. А. Психологічні особливості впровадження та використання цифрових технологій в освітніх процесах у вузі. / URL : <https://www.inter-nauka.com/uploads/public/15514700263422.pdf> (дата звернення: 11.10.2020).

292. Осадчий В. В. Кращі практики та сучасні тенденції змішаного навчання у вищій освіті. Збірник наукових праць II Міжнародної науково-практичної конференції «*Інформаційні технології в освіті та науці*». Мелітополь : Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2021. С. 120–128.

293. Освіта дорослих : Енциклопедичний словник. Київ : Основа, 2014. 496 с.

294. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.

295. Осипова Т. Ю., Рабецька Н. Л. Педагогічна підтримка становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір*. 2018. С. 30–32.

296. Основи педагогічної творчості. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

297. Основи стандартизації інформаційно-комунікативних компетентностей у системі освіти : метод. рекомендації / В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін. Київ : Антика, 2010. 88 с.

298. Остапенко А. К. Управління освітнім процесом у закладах вищої освіти на засадах здоров'язберезувальних технологій. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 104–108.

299. Павленко О. О. Технології навчального проектування та їх використання в курсі «Основи економічних знань». *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія : Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць*. Київ : НТУУ – КПІ : ІВЦ «Політехніка», 2009. № 3 (27). С. 158–164.

300. Павленко О. О. Формування методичної культури викладача економіки: теоретико-методичний аспект : монографія. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2016. 472 с.

301. Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т. Педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2005. 253 с.

302. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. 152 с.

303. Павлова Л. Д. Методичні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії. *Управління школою*. 2007. № 3. С. 1–16.

304. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. 3-е вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.

305. Педагогіка успішности: практико-орієнтований аспект : колективна монографія. Черкаси – Седльце : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького – УПХ, 2015. 429 с.

306. Пономаренко В. С., Пушкар О. І., Андрющенко Т. Ю. та ін. Педагогічний дизайн засобів електронного навчання на робочому місці : колективна монографія. Харків : ХНЕУ, 2017. С. 35–45.

307. Пономаренко О. В. Теорія і практика підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти : монографія. Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2020. 420 с.

308. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога. Рівне : Тетіс, 2009. 400 с.

309. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будає, А. М. Старева. Київ : А.С.К., 2003. 238 с.

310. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Слово, 2006. 338 с.

311. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 2014. № 12. С. 3–17.

312. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. *Проблема трудової і професійної підготовки*, 2009. Вип. 14. С. 111–115.

313. Піцул К. С. Модель формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи в результаті професійної підготовки. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і Психологія*. 2016. № 1. С. 310–317.

314. Побірченко Н. С. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти. *Рідна школа*. 2003. № 3. С. 3–5.

315. Потапкіна Л. Готовність фахівців готельно-ресторанної справи до інноваційної професійної діяльності: рівнева характеристика. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 108–114.

316. Плачинда Т. С. Теоретичні і методичні засади забезпечення якості професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів в умовах євроінтеграції : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2015. 375 с.

317. Подмазін С. І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти. *Директор школи*. 2002. № 33 (22). С. 8–12.

318. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 10–15.
319. Пометун О. П. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Гірська школа Українських Карпат*. 2020. № 22. С. 89–98.
320. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід. Київ, 2002. 136 с.
321. Прангишвили А. С. Психологические очерки. Тбилиси : Мецниереба, 1975. 111 с.
322. Приходько В. В. Педагогічний контроль у вищій школі : навч. посіб. Донецьк : НГУ, 2009. 150 с.
323. Приходько В. М. Система моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (методологічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2013. 459 с.
324. Приходько В. М. Професійна компетентність вчителя як складова моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього закладу. *Science and Edukation a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 11 (15). Issue 30, 2014. С. 57–59.
325. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології : навч. посібн. Харків : Колегіум, 2005. 224 с.
326. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.05.08, № 371. Додаток 1. Інформ. збірник МОН України. 2008. № 13–14. С. 20–25.
327. Про основні завдання вищих навчальних закладів України на 2006/2007 навчальний рік. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/ 9–550 від 30.08.2006. 7 с.
328. Профосвіта України ХХ століття : енциклопедія. Київ : АртЕк, 2004. 872 с.

329. Психологічна детермінація креативної поведінки : колективна монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 176 с.

330. Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики : метод. посібник / С. Ф. Устименко, Н. М. Токарева, А. І. Воронін, О. Л. Пінська. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. 268 с.

331. Пуховська Л. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах. *Шлях освіти*. 2001. № 1. С. 20–26.

332. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2002. 248 с.

333. Рамський Ю. С. Формування інформаційної культури майбутніх вчителів математики : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 560 с.

334. Рангелова Э. М. Подготовка будущего учителя к творческому взаимодействию с учащимися средствами имитационных методов. *Формування творчої особистості в навчальному процесі : зб. наук. статей*. Кривий Ріг, 1998. С. 52–55.

335. Рацул О. А. Сучасні підходи використання інформаційних технологій майбутніми соціальними педагогами. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2017. Вип. 150. С. 103–107.

336. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 442 с.

337. Рижова І. С. Наукові основи дизайну. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. Запоріжжя, 2015. Вип. 62. С. 109–122.

338. Ріхтер О. Концептуальні засади управління навчальною діяльністю студентів в умовах гуманістичної освіти. *Український науковий журнал. Освіта регіону. Психологія. Комунікація*. Київ. 2011. № 3. С. 446–450.

339. Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір. *Вісник Львівського університету. Серія : Філософські науки*. 2008. Вип. 11. С. 27–37.
340. Романовська М. Б. Метод проєктів у навчальному процесі : методичний посібник. Харків : Веста: Вид-во «Ранок», 2007. 160 с.
341. Романець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. Київ : Либідь, 2003. 990 с.
342. Савченко Н. С. Моделювання технології організації навчального процесу у закладі вищої педагогічної освіти. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Випуск 204. С. 67–71.
343. Савченко Л. А. Формирование готовности студентов к организаторской деятельности в учебном процессе педвуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кривой Рог, 1994. 174 с.
344. Савченко О. П. Професійна підготовка сучасного вчителя: європейський вимір. *Вища школа України. № 3 (Додаток)*. 2012. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т. 3. С. 337–348.
345. Сайфіулін В. І. Інноваційний пошук нових технологій навчання. Інноваційні пошуки в сучасній освіті. Київ : Логос, 2004. С. 53–64.
346. Сажко Г. І. Методика формування ергономічних знань та умінь майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Харків, 2006. 20 с.
347. Самарук Н. М. Професійна спрямованість навчання математичних дисциплін майбутніх економістів на основі міжпредметних зв'язків : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 236 с.
348. Самолюк Н. М. Фізіологія та психологія праці : навчальний посібник. Рівне : НУВГП, 2013. 330 с.

349. Сапожников С. В. Науково-практичні підходи до організації навчального процесу в педагогічних університетах і коледжах Чорноморського регіону. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля. 2014. № 2 (8). С. 115–122.

350. Сейтешев А. П., Абдыкаримов Б. А. Научные основы профессионально-технической подготовки. Алматы : [б. и.], 1993. 431 с.

351. Сейтешев А. П. Формирование профессионализма инженера-педагога как научная проблема. Алматы : Рауан, 2002. 160 с.

352. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека : Модульный курс по психологии. Киев : Миллениум, 2004. 521 с.

353. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 45–53.

354. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

355. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология : монография. Донецк : Донецкий нац. ун-т, 2004. 439 с.

356. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса : Пальміра, 2006. 376 с.

357. Слюсаренко Н., Кульбацька М. Суб'єкт-суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу. *Людинознавчі студії. Сер. Педагогіка: зб. наук. праць ДДПУ ім. Івана Франка*. Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2015. Вип. 1/33. С. 194–201.

358. Совершенствование образования как условие формирования успешной личности : коллективная монография. Тирасполь : (ГУИПП) Бендерская тип. «Полиграфист». 2012. 308 с.

359. Соколюк О. В. Формування здоров'язберігаючої компетентності викладачів вищих навчальних закладів засобами інформаційно-комунікативних технологій. *Наукові записки. Серія : Педагогіка*. Тернопіль, 2016. № 2. С. 76–81.

360. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посіб для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

361. Султанова Л. Ю. Ціннісні орієнтації майбутнього викладача закладу вищої освіти. *Гірська школа Українських Карпат*. 2020. № 22. С. 150–155.

362. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Харків : Акта, 2012. 545 с.

363. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. праць : у 2 ч. Київ, Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2000. Ч. 1. 486 с. ; Ч. 2. 531 с.

364. Сучасні педагогічні технології : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2006. 212 с.

365. Тарарак Н. Г. Ціннісна педагогічна взаємодія учасників навчального процесу вищої школи України. *Освіта та педагогічна наука*. 2013. № 3. С. 27–32.

366. Тархан Л. З. Концептуальні підходи до професійно-інженерної підготовки інженерів-педагогів. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2006. Вип. 81. С. 147–152.

367. Тархан Л. З. Парадигма професійної професійної освіти (компетентнісний підхід). *Проблеми освіти*. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2007. Вип. 50. С. 70–73.

368. Терещук Г. В., Понятишин В. В., Туранов Ю. О. та ін. Технологічна практика студентів інженерно-педагогічного факультету : методичні рекомендації : спец. «Педагогіка і методика серед. освіти. Трудове навч.». Тернопіль : РВВ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. 104 с.

369. Терепищій С. О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 197 с.

370. Тимошенко О. В. Формування дослідницьких умінь у процесі навчання вищої математики студентів біологічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Донецьк, 2011. 254 с.

371. Тинний В. І. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб реалізації самоосвітньої діяльності фахівців з економіки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : матеріали XI міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця : ВДПУ, 2012. Т. 32. С. 448–453.

372. Тинний В. І. Формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 20 с.

373. Ткачук С. І. Особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій в умовах професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип.137.С. 58–62.

374. Траверс Т. М. Психологія праці : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2004. 116 с.

375. Триус Ю. В. Інноваційні інформаційні технології у навчанні математичних дисциплін. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка» : Серія «Інформатизація вищого навчального закладу»*. Львів, 2012. Вип. 731. С. 76–81.

376. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Київ, 1997. 54 с.

377. Труханенко Г. М. Формування інформаційної компетентності вчителів ліцеїв природничо-наукового профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2015. 20 с.
378. Туріщева Л. В. Творчість у педагогічній діяльності. Харків : Основа, 2010. 128 с.
379. Уруський В. І. Готовність вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник. Тернопіль : ТОКІППО, 2005. 96 с.
380. Уруський А. В., Мамус Г. М. Удосконалення проєктно-художньої підготовки майбутніх учителів технологій. *Вісник Черкаського університету*. 2018. № 2. С. 133–139.
381. Устименко С. Ф. Діагностика креативних проявів у когнітивній діяльності майбутніх педагогів. *Вісник Міжнар. дослід. Центру «Людина, мова, культура»*. Кривий Ріг, 2006. Вип. 9. С. 199–203.
382. Федорейко В. С., Горбатюк Р. М., Бочар І. Й. Використання сучасних технологій у професійній підготовці інженерів-педагогів. *Зб. наук. праць Української інж.-пед. академії : проблеми інж.-пед. освіти*. Харків, 2005. № 10. С. 189–197.
383. Федотова Т. Основні підходи до проблеми розвитку креативності особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 9. С. 60–65.
384. Філософський енциклопедичний словник. 3-тє вид., стер. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
385. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник. 3-тє вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.
386. Харківська А. А. Теоретичні засади управління інноваційним розвитком ВНЗ : монографія. Харків : ХГПА, 2011. 350 с.
387. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : ЗІППО, 2007. 364 с.

388. Хлебнікова Т. М. Управління навчальною діяльністю : навч.-метод. посібник. Харків : Вид. група «Основа», 2013. 224 с.
389. Хмельюк Р. І. Формирование гражданской зрелости студенческой молодежи. Київ : Вища школа, 1978. 110 с.
390. Хоменко С. В. Методика формування економічних знань у майбутніх інженерів-педагогів засобами комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Харків, 2008. 338 с.
391. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : монографія. Київ: Магістр-S, 1998. 200 с.
392. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 36 с.
393. Хриков Є. М. Системний підхід до управління навчальним закладом. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Суми, 2004. С. 65–70.
394. Цокур О. С. Педагогіка толерантності як концептуальна основа професійної самосвідомості вчителя нової формації. *Південноукраїнський правничий часопис*. Одеса : Юридичний інститут, 2006. № 1. С. 240–243.
395. Цьома Н. С. Розвиток критичного мислення майбутніх робітників у процесі вивчення інформативних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2020. 276 с.
396. Чаговець Б. М. Креативне середовище як умова підготовки вчителя до інноваційної діяльності. *Інноваційна діяльність сучасного вчителя в умовах креативного освітнього простору: проблеми, перспективи, досягнення*. Кривий Ріг, 2012. С. 51–57.
397. Чередніченко Г. А. Підготовка інженерів-технологів харчової галузі у вищих навчальних закладах: європейський досвід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 50. С. 460–468.

398. Чувасова Н. О. Теоретичні і методичні засади розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2017. 531 с.

399. Шарова І., Кузьмич Т., Назаренко Л. Самоосвіта як умова підвищення професійної компетентності : методичні рекомендації. Херсон : РИПО, 2012. 80 с.

400. Шапошникова В. М., Черепанова М. О. Ігрові технології навчання як одна із інноваційних форм у системі професійної освіти. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 12–14.

401. Шевченко Л. М. Професійна спрямованість: методологічний аспект. *Науковий вісник*. 2005. Вип. 88. С. 204–215.

402. Шевченко Л. С. Використання інноваційних педагогічних технологій для посилення практичної спрямованості в підготовці майбутніх учителів. *Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал*. Рівне, 2009. Спецвип. № 2. С. 539–44.

403. Шевченко Л. С. Розвиток пізнавальної активності студентів як засіб підготовки до інноваційної діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. пр.* Вінниця : ТОВ «Планер», 2010. Вип. 31. С. 105–109.

404. Шевченко Л. С. Цифровізація вищої освіти у стратегії розвитку Харківського регіону. / URL : https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2020/23.01.2020/Tezy_23_01_2020-19.pdf (дата звернення: 23.02.2019).

405. Шевченко Л. С. Класифікація та критерії ефективності педагогічних інновацій. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ТОВ «Планер», 2012. Вип. 29. С. 184–189.

406. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності педагогів закладів профтехосвіти. *Педагог професійної школи*. Київ : Наук. Світ, 2001. Вип. 1. С. 125–129.

407. Шемелюк Г. О. Особливості науково-методичного забезпечення навчального процесу у технічному коледжі в умовах ступеневої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 326 с.

408. Шеремета П., Каніщенко Г. Кейс-метод : з досвіду викладання в українській бізнес-школі. 2-ге вид. Київ : Центр інновацій та розвитку, 1999. 80 с.

409. Шерман М. І. Готовність до професійно-інформаційної діяльності в контексті соціально-правової підготовки майбутніх соціальних працівників. *Педагогічний альманах : збірник наук. праць*. Вип. 38. Херсон. 2018. С. 183–187.

410. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Наук. світ, 2010. 345 с.

411. Щербак О. І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 471 с.

412. Щербак О. І. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. № 23. С. 175–180.

413. Яворська Ж. Ділові ігри та їх роль у підготовці сучасних фахівців. *Вісник Львівського університету*. 2005. № 19. С. 241–246.

414. Ягупов В. Дидактичні поняття «навчальний процес» чи «процес навчання»? *Рідна школа*. 2000. № 2. С. 16–19.

415. Ягупов В. В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів як суб'єктів управління. URL : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20/profos/2012_3/1/2012_1_10.p df. (дата звернення 02.12.2022 р.).

416. Ягупов В. В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів: поняття, зміст і структура. *Науковий*

вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. 2012. №2.

URL : http://www.ipto.kiev.ua/files/pdf/naukoviy_visnik/naukoviy_visnik_3/articles/Yagupov.pdf. (дата звернення 02.12.2022 р.).

417. Ягупов В. В. Нетрадиційні семінарські (практичні) заняття. Семінар-дискусія. URL : https://eduknigi.com/ped_view.php?id=209 (дата звернення: 29.11.2020).

418. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* Київ, 2007. Т. 1. С. 5–7.

419. Ягупов В. В. Ключевые компетентности: понятие, сущность, содержание, классификация и требования к выпускникам профессионально-технического образования. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.* Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. 2012. № 4. С. 12–19.

420. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості : монографія. Київ : Пед. преса, 2007. 176 с.

421. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти. Київ : Наукова думка, 2006. 143 с.

422. Ящук С. М. Організація проєктно-технологічної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Умань. 2004. 201 с.

423. Austin, Vance L. *Effective Behaviors Employed by Successful Teachers of Students with Learning and Emotional Challenges. Paving the Pathway for Educational Success : Effective Classroom Strategies for Students with Learning Disabilities*, 2018. 109 p.

424. Anderson L. Krathwohl D. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessment : a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York : Longman, 2001. 247 p.

425. Anita E. Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers. New Jersey : Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1989. 220 p.
426. Arends R. I. Learning to Teach. New York : Mc-Graw Hill, Inc., 1991. 534 p.
427. Bennett A. Case Study Methods: Design, Use, and Comparative Advantages. *Gases, Numbers, Models. International Relations Research Methods*. 2002. P. 27–64.
428. Bowker Geoffrey. Social Science. Technical Systems and Cooperative Work / [Geoffrey Bowker, Leigh Star Susan, Turner William, Gasser Les]. Beyond the Great Divide, Hillsdale, Nj. Erlbaum, 1997. 231 p.
429. Clark Burton R. Sustaining Change in Universities, Continuities in Case Studies and Concepts The Society for Research into Higher Education & Open University Press / SL6 2QL. England: McGraw-Hill, 2004. 212 p.
430. Clement, Mary C. What Successful Teachers Do: A Dozen Things to Ensure Student Learning. Rowman & Littlefield, 2018. 125 p.
431. Chuvasova Nataliia Oleksandrivna, Chuvasov Mykhailo Olegovich, Kondrashova Lidia Valentinovna, Kondrashov Mykola Mykolayovich, Volkova Nataliia Valentynivna. Student-Centrism-A Methodology for Improving the Quality of the University. Educational Process. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE). DOI:10.9756/INTJECSE/V14I5.668 ISSN: 1308-5581. Vol. 14, Issue 05 2022 5465.
432. Erikson E., & Joan M. The life cycle completed. W.W. Norton & Company, 1998. 134 p.
433. Elliot I. Implications of classroom research for professional development. Professional development of education, Kogan Page, 1993. 34 p.
434. Flechner, Abraham. The usefulness of useless knowledge. Princeton University Press, 2017. 435 p.

435. Glatthorn A. Teacher development: international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education /ed.by L. Anderso. London : Pergamon Press, 1995. 198 p.

436. Hamilton D. Learning about education : an unfinished curriculum/ Philadelphia : Open University Press, 1990. 96 p.

437. Horbatiuk R. M., Volkova N. V. Features of the professional activities of future engineer-and-teachers in the field of food technology. Proceedings of the 1 International Scientific and Praktical Conference. Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness. Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani», 2018. P. 203–206.

438. Ingvarson L. Professional development as the pursuit of professional standarts : the standard based professional development system. *Teaching and Teacher Education*. 1998. 14 (1). P. 127–140.

439. Jain Ar. K. Management education and case method as a pedagogy. Vikalpa : Thebjournal for Decision Makers, 2005. Vol. 1.30. Issue 1. P. 77–84.

440. Kim Y. M., Yoon Y. S., Hong H. C., Min A. Effects of a patient safety course using a flipped classroom approach among undergraduate nursing students : a quasi-experimental study. *Nurse Educ Today*. 2019. 79 : 180–7.

441. Knowles M. S. Adult learning : theory and practice. The handbook of humane resource development; L. Nadler (ed). N. V., 1984. P. 177.

442. Kondrashov M., Kondrashova K., Chuvasov M., Volkova N., Slyusarenko N. Technologization of preventive activities in the system of preparing future teachers: a strategy for improving the quality of university education. Vol. 11 Núm. 4 (2021) : *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*. URL : <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/766> (дата звернення: 22.10.2019).

443. Kondrashova L., Chuvasova N., Chuvasov M., Mankuta A., Volkova N., Krasiuk I. Problem-cognitivetask – instrumental resource of pedagogical design in creasing the quality of university education. *Revistade Gestao E Secretaria do*

Management and Administrative Professional Review. Revista Gesec Sao Paulo, SP, Brasil v. 14, n 8, p. 14094-14109, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7769.gesec.v14i8.2517>.

444. Lidia Kondrashova, Nataliia Chuvasova, Mykola Kondrashov, Mykhailo Chuvasov, Katerina Kondrashova, Volkova Nataliia. Pedagogical Design: Methodological Resource Improving the Quality of University Education. Nuances Est. Sobre Educ., Presidente Prudente, v. 33, e022017, Jan./Dec. 2022. e-ISSN: 2236-0441 DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v33i00.9495>.

445. Lidia Kondrashova, Nataliia Chuvasova, Mykhailo Chuvasov, Nataliia Volkova, Olena Drazhko, Alina Mankuta, Iryna Krasiuk. Readiness of future teachers for successful professional activities is the result of effective management of the university's educational process. Revista GeSec São Paulo, SP, Brasil v. 14, n. 8, p. 14094-14109, 2023. URL : <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001055357300003>.

446. Meletsinek A. Inzhenerna pedahohika. Praktyka peredachi tekhnichnykh znan. Niu York : Springer Wien, 2000. 239 s.

447. Nicholls A. Managing Educational Innovations. New York : Free Press, 1988. 345 p.

448. Образование и възпитание за утре между традицията и иновациите. София : Издателство «Авангард Прима», 2015. 504 с.

449. Okon W. Słownik pedagogiczny. Wydanie 3. Warszawa : Zak, 2001. 238 s.

450. Oh J., Kim S. J., Kim S., Kang K. A., Kan J., Bartlett R. Development and evaluation of flipped learning using film clips within a nursing informatics course. *Jpn J Nurs Sci* ; 2019. 16(4) : 385–95.

451. Ornstein A., Levine D. Foundations of Education. Boston : Houghton Mifflin Company, 1989. 621 p.

452. Review A of the Literature on Teacher Effectiveness and Student Outcomes. / URL : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-16151-4_2 (дата звернення: 04.05.2020).

453. Reisch G. A. Abraham Flexner : The Usefulness of Useless Knowledge, withan introduction bu Robbert Diykrgeaaf. *Ethical Theory and oral Practice*, 2017. 20 (5). P. 1083–1085.

454. Ripley, Dale. The Successful Teacher's Survival Kit : 83 Simple Things that Successful Teachers Do to Thrive in the Classroom. Rowman & Littlefield, 2018. 240 p.

455. Rogers E. M. Diffusion of Innovations. N. Y. : Free Press, 1983. № 4. P. 23–30.

456. Short Ed. C. Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educaonal settings. Lanham : University Press of America, 1984. V.VI. 185 p.

457. Shulman J. H. Case methods in teacher education. New York : Teachers College Press, 1992. 58 p.

458. The Vocational Training of Young People in the United Kingdom. Berlin : CEDEFOP, 1983. 76 p.

459. Theodore R. The students are watching : schools and the moral contract. Sizer et al : L Guilford Press, 1996. 280 p.

460. Tyunnikov Yu. S. Preparation of Future Pedagogues for Innovation Activity: the Present State and Unresolved Jssues. *European Journal of Contemporaru Education*. 2014. Vol. 7. № 1. P. 63–80.

461. Weinert F. Weber's ideal types as models in the social Sciences. «Verstehen» and humane understanding. Cambridge, 1996. P. 17–28, 73–94, 95–108.

462. White R. Separation of powers and legislative supremacy. *Law Quart. Rev. L.*, 2011. Vol. 127, July. P. 457–474.

463. World Guide to Higher Education. A comparative survey of systems, degrees and qualifications : third edition. France : UNESCO Publishing, 1996. 571 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Кафедра кафедри педагогіки та методики технологічної освіти

ЗАТВЕРДЖУЮ
Перший проректор

_____ Остроушко О. А.
« ____ » _____ 2019 р.

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**КУХНІ НАРОДІВ СВІТУ**
(основна частина)

підготовки: бакалавра

спеціальності: 015.16 Професійна освіта (Сфера обслуговування)

факультет: дошкільної та технологічної освіти

Програма дисципліни «Кухня народів світу» для студентів спеціальності 015.16 Професійна освіта (Сфера обслуговування). – 15 с.

РОЗРОБНИК ПРОГРАМИ:

Волкова Н. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Кучер С. Л. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти

Горбатюк Р. М. – доктор педагогічних наук, доктор педагогічних наук, професор кафедри машинознавства і транспорту Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Обговорено та схвалено кафедрою педагогіки та методики технологічної освіти
« » _____ 2019 р., протокол №

Завідувач кафедри

Л. О. Савченко

Схвалено Вченою радою університету
« » 2019 р., протокол №

1. Опис навчальної дисципліни

| Найменування показників | Шифр спеціальності, спеціальність, ступінь вищої освіти | Характеристика навчальної дисципліни | |
|--|--|--|-----------------------|
| | | денна форма навчання | заочна форма навчання |
| Кількість кредитів – 15 | Шифр і назва спеціальності (предметна спеціалізація) <u>015 Професійна освіта</u> | Нормативна | |
| | | Рік підготовки: | |
| Загальна кількість годин – 450 | Спеціалізація: (сфера обслуговування) | 2-4 | 2-4 |
| | | Семестр | |
| | | 4-8 | 4-8 |
| | | Лекції | |
| | | Лабораторні | |
| Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 10 год. самостійної роботи студента – 18 год. | Додаткова спеціальність (спеціалізація): | 158 | 58 |
| | | Самостійна робота | |
| | | 292 | 392 |
| | Ступінь вищої освіти: <u>бакалавр</u> | Вид контролю: | |
| | | Денне: залік (5 семестр), екзамен (6,8 семестр) Заочне: залік (5,7 сем.), екзамен (0-7,8 семестр) | |

2. Вступ

Програма вивчення навчальної дисципліни «Кухні народів світу» складена відповідно до освітньо-професійної програми бакалавра 015.16 Професійна освіта (сфера обслуговування).

Предметом вивчення навчальної дисципліни є: вивчення національних особливостей харчування народів різних країн та регіонів світу, набуття знань щодо технології виробництва та особливостей подавання страв і напоїв, набуття навичок і умінь.

Міждисциплінарні зв'язки: «Технології організації готельного і ресторанного господарства»; «Сервіс у ресторанному та готельному господарстві» «Основи товарознавства в галузі»

3. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета курсу: формування знань з технології виробництва страв, виробів та напоїв народів різних країн, особливостей подавання страв та споживання напоїв, набуття практичних навичок й умінь керування технологічними процесами виробництва кулінарної продукції високої якості.

Завдання курсу: вивчення впливу географічного розташування країни на сировинну базу, смаки, традиції, асортимент і склад національних страв; вивчення особливостей складання меню для груп туристів різних національностей з урахуванням смаків, режиму харчування, раціону, подавання страв для комплексних обідів, сніданків та вечері; вивчення розрахунку необхідної сировини для приготування страв іноземних кухонь.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен:

знати:

- особливості харчування залежно від географічного положення країни та історично-культурних традицій харчування;
- структуру та режим харчування; класифікацію страв, виробів і напоїв;
- особливості поєднання та використання сировини, продуктів у приготуванні страв;
- методи та прийоми обробки сировини;
- асортимент, характеристики найпоширеніших страв та кулінарних виробів;
- відмінні особливості подавання та оформлення страв;

вміти:

- складати меню для груп туристів різних національностей із урахуванням їх смаків, режиму харчування та видів теплової обробки продуктів;
- добирати асортимент страв для комплексних обідів при проведенні днів національних кухонь, банкетів;

– користуватись нормативно-технічною документацією, проводити розрахунки сировини необхідної для приготування страв за меню для туристів різних національностей;

– складати технологічні карки та схеми приготування страв національних кухонь.

Компетентності:

Інтегральна компетентність: Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі освіти або в процесі навчання за спеціальністю 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування), що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Загальні компетентності: Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; Здатність працювати в команді та автономно. Здатність планувати власну діяльність, керувати часом, критично оцінювати, аналізувати та забезпечувати якість виконуваних робіт; Здатність проведення досліджень на належному рівні; Здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми, цінувати й поважати різноманітність і міжкультурні відмінності.

Спеціальні компетентності: Здатність збирати, аналізувати та інтерпретувати інформацію (дані) у сфері обслуговування (готельно-ресторанній справі).

4. Програма навчальної дисципліни **Змістовий блок 1. КУХНІ НАРОДІВ ЄВРАЗІЇ**

Тема 1.1. Кухні народів Північної Європи

Особливості географічного положення країн Північної Європи і його вплив на організацію харчування. Види сировини, яка характерна для приготування страв кухонь народів Північної Європи. Режим харчування у Балтії, Скандинавії. Особливості технологічного процесу приготування страв Скандинавської і Балтійської кухонь. Національні страви Скандинавської кухні. Національні страви Балтійської кухні. Національні особливості подавання страв Скандинавської, Балтійської кухонь.

Тема 1.2. Кухні народів Південної Європи

Особливості географічного положення країн Південної Європи і його вплив на організацію харчування.

Грецька кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв грецької кухні.

Іспанська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв іспанської кухні.

Італійська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв італійської кухні.

Особливості харчування інших країн, що входять до складу Південної Європи. Національні страви. Особливості технології виготовлення і подавання різних національних страв.

Тема 1.3. Кухні народів Східної Європи

Особливості географічного положення країн Східної Європи і його вплив на організацію харчування.

Українська і білоруська кухні. Спільне і відмінне у сировині, технології обробки і виготовлення страв. Режим харчування українців і білорусів. Національні страви. Особливості подавання національних страв.

Словацька і Чеська кухні. Спільне і відмінне у сировині, технології обробки і виготовлення страв. Режим харчування словаків і чехів. Національні страви. Особливості подавання національних страв.

Польська і Румунська кухні. Сировина для виготовлення страв. Режим харчування. Технологія обробки сировини і виготовлення страв. Національні страви. Особливості подавання національних страв.

Болгарська, Угорська, Молдавська кухні. Сировина для виготовлення страв. Режим харчування. Технологія обробки сировини і виготовлення страв. Національні страви. Особливості подавання національних страв.

Тема 1.4. Кухні народів Західної Європи

Особливості географічного положення країн Східної Європи і його вплив на організацію харчування.

Кухня Великобританії: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв англійської кухні.

Французька кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв французької кухні.

Німецька кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв німецької кухні.

Особливості харчування інших країн, що входять до складу Західної Європи. Національні страви. Особливості технології виготовлення і подавання різних національних страв.

Тема 1.5. Кухні народів Північно-Східної Азії і Закавказзя

Особливості географічного положення країн Північно-Східної Азії і Закавказзя і його вплив на організацію харчування.

Російська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв російської кухні.

Особливості харчування народів країн Закавказзя. Національні страви. Особливості технології виготовлення і подавання різних національних страв.

Тема 1.6. Кухні народів Близького і Середнього Сходу

Особливості географічного положення країн Близького і Середнього Сходу і його вплив на організацію харчування.

Турецька кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв турецької кухні.

Кухня народів Ізраїля: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв цієї кухні.

Кухня Ірану, Афганістану, Пакистану. Спільне і відмінне у сировині, технології обробки і виготовлення страв. Режим харчування. Національні страви. Особливості подавання національних страв.

Особливості харчування інших країн, що входять до складу Близького і Середнього Сходу. Національні страви. Особливості технології виготовлення і подавання різних національних страв.

Тема 1.7. Кухні народів Південної і Південно-Східної Азії

Особливості географічного положення країн Південної і Південно-Східної Азії і його вплив на організацію харчування.

Індійська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв індійської кухні.

В'єтнамська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв в'єтнамської кухні.

Тайська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв тайської кухні.

Особливості харчування інших країн, що входять до складу Південної і Південно-Східної Азії. Національні страви. Особливості технології виготовлення і подавання різних національних страв.

Тема 1.8. Кухні народів Східної Азії

Особливості географічного положення країн Східної Азії і його вплив на організацію харчування.

Китайська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв китайської кухні.

Японська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв японської кухні.

Корейська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв корейської кухні.

Тема 1.9. Кухні народів Центральної Азії

Особливості географічного положення країн Центральної Азії і його вплив на організацію харчування.

Узбецька кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв узбецької кухні.

Таджицька кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв таджицької кухні.

Туркменська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв туркменської кухні.

Киргизька кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв киргизької кухні.

Казахська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв казахської кухні.

Змістовий блок 2. НАЦІОНАЛЬНІ КУХНІ ІНШИХ КРАЇН

Тема 2.1. Кухні народів Північної Америки

Особливості географічного положення країн Північної Америки і його вплив на організацію харчування.

Мексиканська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв мексиканської кухні.

Американська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв американської кухні.

Канадська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв канадської кухні.

Особливості харчування інших країн і колоній інших держав, що входять до складу Північної Америки. Національні страви. Особливості технології виготовлення і подавання різних національних страв.

Тема 2.2. Кухні народів Південної Америки

Особливості географічного положення країн Південної Америки і його вплив на організацію харчування.

Бразильська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв бразильської кухні.

Кухня Венесуели: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв цієї кухні.

Перуанська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв перуанської кухні.

Чилійська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв цієї кухні.

Особливості харчування інших країн і колоній інших держав, що входять до складу Південної Америки. Національні страви. Особливості технології виготовлення і подавання різних національних страв.

Тема 2.3. Кухні народів Африки

Особливості географічного положення країн Північної Африки і його вплив на організацію харчування. Традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, способи подавання страв країн Північної Африки.

Особливості географічного положення країн Західної Африки і його вплив на організацію харчування. Традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, способи подавання страв країн Західної Африки.

Особливості географічного положення країн Центральної Африки і його вплив на організацію харчування. Традиції, види сировини, режим харчування,

технологічний процес приготування страв, способи подавання страв країн Центральної Африки.

Особливості географічного положення країн Східної Африки і його вплив на організацію харчування. Традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, способи подавання страв країн Східної Африки.

Особливості географічного положення країн Південної Африки і його вплив на організацію харчування. Традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, способи подавання страв країн Південної Африки.

Тема 2.4. Кухні народів Австралії і Океанії

Особливості географічного положення країн Австралії і Океанії і його вплив на організацію харчування.

Австралійська кухня: традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, національні страви, способи подавання національних і інших страв цієї кухні.

Традиції, види сировини, режим харчування, технологічний процес приготування страв, способи подавання страв острівних держав, що входять до складу Океанії.

Тема 2.5. Національні кухні інших країн

Особливості харчування інших країн і колоній інших держав, що не входять до вище перелічених континентів. Національні страви. Особливості технології виготовлення і подавання різних національних страв.

5. Структура навчальної дисципліни

| Назви змістових блоків і тем | Кількість годин | | | | | | | |
|--|----------------------|--------------|-----|----|-----------------------|--------------|-----|----|
| | денна форма навчання | | | | заочна форма навчання | | | |
| | усього | у тому числі | | | усього | у тому числі | | |
| | | л | Лаб | сп | | л | лаб | сп |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Змістовий блок 1. Особливості кухонь Європи | | | | | | | | |
| Тема 1.1. Кухні народів Північної Європи | 30 | | 10 | 20 | 32 | | 4 | 28 |

Продовження таблиці

| | | | | | | | | |
|--|------------|--|------------|------------|------------|--|-----------|------------|
| Тема 1.2. Кухні народів Південної Європи | 38 | | 14 | 24 | 32 | | 4 | 28 |
| Тема 1.3. Кухні народів Східної Європи | 38 | | 14 | 24 | 32 | | 4 | 28 |
| Тема 1.4. Кухні народів Західної Європи | 30 | | 10 | 20 | 34 | | 6 | 28 |
| Тема 1.5. Кухні народів Північно-Східної Азії і Закавказзя | 34 | | 14 | 20 | 32 | | 4 | 28 |
| Тема 1.6. Кухні народів Близького і Середнього Сходу | 30 | | 10 | 20 | 32 | | 4 | 28 |
| Тема 1.7. Кухні народів Південної Азії і Південно-Східної Азії | 32 | | 12 | 20 | 32 | | 4 | 28 |
| Тема 1.8. Кухні народів Східної Азії | 30 | | 10 | 20 | 32 | | 4 | 28 |
| Тема 1.9. Кухні народів Центральної Азії | 30 | | 10 | 20 | 32 | | 4 | 28 |
| Разом за Змістовим блоком 1 | 292 | | 104 | 188 | 290 | | 38 | 252 |
| Змістовий блок 2. Національні кухні інших країн | | | | | | | | |
| Тема 2.1. Кухні народів Північної Америки | 30 | | 10 | 20 | 32 | | 4 | 28 |
| Тема 2.2. Кухні народів Південної Америки | 30 | | 10 | 20 | 32 | | 4 | 28 |
| Тема 2.3. Кухні народів Африки | 30 | | 10 | 20 | 32 | | 4 | 28 |
| Тема 2.4. Кухні народів Австралії і Океанії | 30 | | 10 | 20 | 32 | | 4 | 28 |
| Тема 2.5. Національні кухні інших країн | 34 | | 14 | 24 | 32 | | 4 | 28 |
| Разом за Змістовим блоком 2 | 158 | | 54 | 104 | 160 | | 20 | 140 |
| Усього годин | 450 | | 158 | 292 | 450 | | 58 | 392 |

6. Теми лабораторних занять

| № з/п | Назва теми | Кількість годин | |
|-------|--|----------------------|-----------------------|
| | | денна форма навчання | заочна форма навчання |
| 1 | Тема 1.1. Кухні народів Північної Європи | 10 | 4 |
| 2 | Тема 1.2. Кухні народів Південної Європи | 14 | 4 |
| 3 | Тема 1.3. Кухні народів Східної Європи | 14 | 4 |
| 4 | Тема 1.4. Кухні народів Західної Європи | 10 | 6 |
| 5 | Тема 1.5. Кухні народів Північно-Східної Азії і Закавказзя | 14 | 4 |
| 6 | Тема 1.6. Кухні народів Близького і Середнього Сходу | 10 | 4 |
| 7 | Тема 1.7. Кухні народів Південної Азії і Південно-Східної Азії | 12 | 4 |
| 8 | Тема 1.8. Кухні народів Східної Азії | 10 | 4 |
| 9 | Тема 1.9. Кухні народів Центральної Азії | 10 | 4 |
| 10 | Тема 2.1. Кухні народів Північної Америки | 10 | 4 |
| 11 | Тема 2.2. Кухні народів Південної Америки | 10 | 4 |
| 12 | Тема 2.3. Кухні народів Африки | 10 | 4 |
| 13 | Тема 2.4. Кухні народів Австралії і Океанії | 10 | 4 |
| 14 | Тема 2.5. Національні кухні інших країн | 14 | 4 |
| | Разом | 158 | 58 |

7. Самостійна робота

| № з/п | Назва теми | Кількість годин | |
|-------|--|----------------------|-----------------------|
| | | денна форма навчання | заочна форма навчання |
| 1 | Тема 1.1. Кухні народів Північної Європи | 20 | 28 |

Продовження таблиці

| | | | | | | | |
|-------------|----|----|----|----|----|------------|-----|
| Лекції | | | | | | | 100 |
| Лабораторні | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 75 | |
| Самостійні | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 25 | |
| Разом | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 100 | |

Екзамен, 6 семестр

| Поточна робота | | | | | max | екзамен | сума |
|----------------|------------------|------|------|------|-----------|---------|------|
| Вид роботи | Змістовий блок 1 | | | | | | |
| | T1.6 | T1.7 | T1.8 | T1.9 | | | |
| Лекції | | | | | | 30 | 100 |
| Лабораторні | 12 | 14 | 12 | 12 | 50 | | |
| Самостійні | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | | |
| Разом | 17 | 19 | 17 | 27 | 70 | | |

Екзамен, 8 семестр

| Поточна робота | | | | | max | екзамен | сума |
|----------------|------------------|------|------|------|-----------|---------|------|
| Вид роботи | Змістовий блок 2 | | | | | | |
| | T2.1 | T2.2 | T2.3 | T2.4 | | | |
| Лекції | | | | | | 30 | 100 |
| Лабораторні | 10 | 10 | 10 | 10 | 50 | | |
| Самостійні | 4 | 4 | 4 | 4 | 20 | | |
| Разом | 14 | 14 | 14 | 14 | 70 | | |

Заочне відділення

Залік, 5 семестр

| Поточна робота | | | | max | сума |
|----------------|------------------|------|------|------------|------|
| Вид роботи | Змістовий блок 1 | | | | |
| | T1.1 | T1.2 | T1.3 | | |
| Лекції | | | | | 100 |
| Лабораторні | 20 | 25 | 25 | 70 | |
| Самостійні | 10 | 10 | 10 | 30 | |
| Разом | 30 | 35 | 35 | 100 | |

Екзамен, 7 семестр

| Поточна робота | | | | | max | екзамен | сума |
|----------------|------------------|------|------|------|-----------|---------|------|
| Вид роботи | Змістовий блок 1 | | | | | | |
| | T1.4 | T1.5 | T1.6 | T1.7 | | | |
| Лекції | | | | | | 30 | 100 |
| Лабораторні | 10 | 15 | 10 | 15 | 50 | | |
| Самостійні | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | | |
| Разом | 15 | 20 | 15 | 20 | 70 | | |

Залік, 7 семестр

| Поточна робота | | | | max | сума |
|----------------|------------------|------|------------------|------------|------|
| Вид роботи | Змістовий блок 1 | | Змістовий блок 2 | | |
| | T1.8 | T1.9 | T2.1 | | |
| Лекції | | | | | 100 |
| Лабораторні | 20 | 25 | 25 | 70 | |
| Самостійні | 10 | 10 | 10 | 30 | |
| Разом | 30 | 35 | 35 | 100 | |

Екзамен, 8 семестр

| Поточна робота | | | | | max | екзамен | сума |
|----------------|------------------|------|------|------|-----------|---------|------|
| Вид роботи | Змістовий блок 2 | | | | | | |
| | T2.2 | T2.3 | T2.4 | T2.5 | | | |
| Лекції | | | | | | 30 | 100 |
| Лабораторні | 10 | 15 | 10 | 15 | 50 | | |
| Самостійні | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | | |
| Разом | 15 | 20 | 15 | 20 | 70 | | |

Шкала оцінювання: національна та ECTS

| Оцінка за національною шкалою | | Оцінка ЄКТС | 100-бальна система оцінювання |
|-------------------------------|-----------------------|-------------|-------------------------------|
| Екзамен (чотирирівнева) | Залік (дворівнева) | | |
| відмінно | зараховано | A | 90-100 |
| добре | зараховано | B | 80-89 |
| | | C | 71-79 |

Продовження таблиці

| | | | |
|--------------|--------------|----|-------|
| задовільно | зараховано | D | 61-70 |
| | | E | 50-60 |
| незадовільно | незараховано | FX | 30-49 |
| | | F | 0-29 |

11. Методичне забезпечення

Програма навчального курсу, опорні конспекти лекцій, лекції в електронному вигляді, методичні посібники з лабораторних робіт, ілюстративний матеріал, нормативні документи з обладнання, відеоматеріали та презентації з дисципліни.

Джерело: розроблено автором

ДОДАТОК Б

*Тестові запитання першого рівня складності до навчальної дисципліни
«КУХНІ НАРОДІВ СВІТУ»*

1. Першу вегетаріанську школу засновано в:

- A) Греції
- B) Італії
- C) Стародавній Персії
- D) немає правильної відповіді.

2. Ідею «ланчу ділової людини» запропонував:

- A) Секвій Локата (У 40 р. до н. е. в Римі Секвій Локата запропонував ідею «ланчу ділової людини» на галерейній пристані).
- B) Миколай Вежинек
- C) Леваківський
- D) немає правильної відповіді.

3. Перша академія кулінарного мистецтва відкрита в:

- A) Римі (Уже у III ст. до н. е. у Римі існували кулінарні школи. Як свідчили давньоримські історики, кухарем і лікарем у той час була чи не кожна освічена людина).
- B) Китаї
- C) Франції
- D) немає правильної відповіді.

4. Кнайпи спеціалізувалися на подачі:

- A) безалкогольних напоїв
- B) алкогольних напоїв (Кнеіре) – корчма, шинок, пивниця, пивна, кабак, генделик, ресторанчик, забігайлівка – гастрономічний заклад, де подають насамперед спиртні напої. У німецькомовних країнах означає перш за все пивну (пивницю).
- C) молочних коктейлів
- D) немає правильної відповіді.

5. Засновниками виробництва крабових паличок вважають:

- A) китайців
- B) японців (японців вважають засновниками виробництва крабових паличок. Ще здавна (1100 р.) вони помітили, що з перемеленої і океанічної ...).
- C) скандинавів
- D) не має правильної відповіді.

6. У ресторані «Тур д'Аржан», де проводили прийоми на честь монархів, існувала традиція подавати:

- A) фірмову фаршировану качку із спеціальною номерною грамотою птиці, яку з'їли.
- B) гриби шиїтаке з традиційною локшиною, яка підлягає мінімальній термічній обробці
- C) смажену курку у відерці
- D) не має правильної відповіді.

7. Меню для гостей на двох мовах (англійською і французькою) уперше ввів:

- A) Даніель Суїні
- B) М. Буланже
- C) Дж. Дельмоніко (З метою ліквідації мовних бар'єрів один з власників, Джон Дельмоніко, ввів двомовне меню, у якому назви страв французькою та англійською мовами подавали одна навпроти другої. Це нововведення згодом набуло широкого поширення у світовій практиці готельного та ресторанного господарства).
- D) не має правильної відповіді.

8. Залежно від організації роботи ресторанні господарства поділяються на:

- A) закриті, відкриті, змішані
- B) комбіновані, індивідуальні, групові
- C) етнографічні, вегетаріанські, морські матричні, лінійні, функціональні
- D) немає правильної відповіді.

9. Кафе-шантан – це заклад, який спеціалізується на приготуванні піци?

- A) використовується лише для обслуговування

банкетів та конференцій

- В) знаходиться біля басейну, де організуються тематичні вечірки,?
- С) мексиканські фієсти, карибські регбі-ритми тощо
- Д) немає правильної відповіді.

10. Умови залучення постійного споживача до ресторанного закладу:

- А) гарна кухня, професійне обладнання, вдале місце розташування
- В) зразкове обслуговування, професійне відкриття закладу, гарна кухня
- С) зразкове обслуговування, вдале місце знаходження, професійне обладнання (*Не буде сервісу – не буде роботи в ресторані, навіть з професійним обладнанням*).
- Д) немає правильної відповіді.

Джерело: розроблено автором

ДОДАТОК В

ТЕСТ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ОРГАНОЛЕПТНИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

1. Ідентифікація – це:

- a) визначення відповідності характеристик продукції, які зазначені на маркуванні та у супроводжуючих документах, які визначені вимогами нормативних та технічних документах;
- b) здатність протистояти думці більшості при впевненості у своїй правоті;
- c) уміння працювати із людьми при вирішенні задач у конфліктній ситуації;

2. Яким вимогам повинен відповідати експерти-дегустатори:

- a) Мати сенсорну чутливість; розрізняти основні кольори, смаки, запахи та їх відтінки; пройти перевірку сенсорних здібностей;
- b) Відповідати вимогам до експертів; мати досвід роботи як атестованого експерта не менше трьох повних експертних перевірок; вміти організовувати експертну перевірку та керувати нею;
- c) проводити аналіз результатів випробувань; видавати висновки про якісний стан товарів, а при необхідності та консультації щодо їх подальшого використання (переробки або знищення); організовувати та здійснювати інспекційний контроль за сертифікованою продукцією, а також іншими об'єктами експертизи.

3. Експерт – це:

- a) особа, яка має відповідні знання, досвід і компетенцію, і дає висновок при розгляді будь-якого питання;
- b) особа, обрана для участі в органолептичному аналізі з урахуванням індивідуальної сенсорної чутливості;
- c) особа, яка вже брала участь в органолептичному аналізі.

4. Яка кількість людей має входити до експертної групи:

- a) 7-10;
- б) 7-20;
- с) 15-30.

5. Органолептична оцінка – це:

- a) оцінка реакції реакції органів чуття людини на властивості продукту як досліджуваного об'єкта, що виконується за допомогою якісних і кількісних методів;
- б) напрямок, який останнім часом виділяється за допомогою якісних і кількісних методів; напрямок, який останнім часом виділяється в окрему галузь органолептичної науки; найважливіший елемент як маркетингових досліджень, так і оцінки якості продукції.

6. Описовий (дескриптивний) органолептичний аналіз – це:

- a) напрямок, який останнім часом виділяється в окрему галузь органолептичної науки;
- б) найважливіший елемент, як маркетингових досліджень, і оцінки якості продукції;
- с) оцінка реакції органів почуттів людини на властивості продукту як досліджуваного об'єкта, що виконується за допомогою якісних і кількісних методів.

7. Випробовувач – це:

- a) особа, що залучається для органолептичного аналізу;
- б) обличчя, яке має відповідні знання, досвід і компетенцію, і дає висновок при розгляді будь-якого питання;
- с) особа, яка вже брала участь в органолептичних дослідженнях.

8. За допомогою зору визначають:

- a) зовнішній вигляд;
- б) консистенція;

с) запах.

9. Органолептичну оцінку кольору, можливо, замінити більш точним та об'єктивним методом:

- а) фотоелектроколометричним;
- б) дотичним;
- в) візуальним.

10. Пориста консистенція властива таким продуктам як:

- а) хлібобулочним, борошняним кондитерським, сухарним та баранковим виробам, сирам;
- б) пастили, зефіру, збивних цукерок та кремів, а також для пива, ігристих вин;
- в) м'ясні, рибні продукти.

11. Органолептичні методи – це:

- а) методи визначення значень показників якості за допомогою органів чуття;
- б) методи визначення харчових продуктів;
- с) методи визначення якості продукту.

12. Оптичним методом визначається:

- а) консистенція;
- б) смак;
- с) запах.

13. Нюховим методом визначається:

- а) консистенція;
- б) смак;
- с) запах.

14. Яка освітленість має бути при оцінці кольору досліджуваного продукту:

- а) 150-200 люкс;

- b) менше 150 люкс;
- c) більше 200 люкс.

15. Оптимальна відстань між товарами та оком експерта повинна бути:

- a) 25-30 см;
- b) 20-25 см;
- c) 30-35 см.

16. Запах- це:

- a) враження, що виникає під час збудження рецепторів, які знаходяться в порожнині носа;
- b) це природний, характерний запах продукту (аромат свіжих фруктів, прянощів);
- c) почуття, що виникає при збудженні смакових рецепторів та визначається як якісно, так і кількісно.

17. Метод трикутника застосовується:

- a) коли наявні незначні відмінності між зразками, при наявності невеликої кількості дегустаторів, при відборі та тренуванні дегустаторів;
- b) для визначення відмінності між досліджуваним зразком та контрольним. Цей метод добре використовується для контролю якості на виробництві, коли контрольний зразок добре знайомий дегустаторам, для навчання дегустаторів;
- c) коли наявна невелика кількість випробовувачів, для виявлення різниці між зразками.

18. Метод «ранжування» заснований на:

- a) розташування дегустатором зразків в порядку зміни інтенсивності (зменшення чи зростання), або ступінчасто по певним ознакам;
- b) порівняння двох зразків, представлених в парі та виявлення відмінності між ними шляхом віднесення їх або до типу «А» або до типу «не А»;

с) порівняння двох зразків, представлених в блоці з п'яти проб, дві проби з яких ідентичні одній пробі, а три інших проби – іншому та розподіл їх на дві групи по інтенсивності сенсорного імпульсу.

19. Рейтинговий метод застосовується:

- а) для визначення інтенсивності одного або більше імпульсів і для виявлення ступеня переваги;
- б) для первинного відбору зразків для наступних випробувань, для вибору певних товарів;
- с) коли наявні незначні відмінності між зразками, при наявності невеликого числа дегустаторів.

20. Дескриптор:

- а) описовий термін, що відноситься до сприйняття продукту і володіє такими властивостями, щоб він міг бути оцінений за шкалою;
- б) здатність протистояти думці більшості при впевненості у своїй правоті;
- с) обличчя, яке вже брало участь у органолептичних дослідженнях.

Джерело: розроблено автором

ДОДАТОК Г

ТЕСТ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

1. Оберіть правильне визначення поняття «Технології»:

- a) наука про процеси переробки сільськогосподарської сировини в продуктах споживання;
- b) наука про фізико-хімічні, біологічні, мікробіологічні процеси, що протікають у харчових продуктах;
- c) наука про сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану матеріалу або напівфабрикатів, здійснюючих в процесі виробництва продукції.

2. Кислотність молока визначається в:

- a) Тернерах;
- b) Цельсіях;
- c) Відсотках.

3. Виберіть правильне визначення поняття «молоко-сировина»:

- a) харчовий продукт, який отримується при доїнні тварин;
- b) біологічна рідина, яка синтезується в молочних залозах ссавців;
- c) харчовий продукт, який використовується для приготування продуктів споживання.

4. Фрезерування – це:

- a) процес насичення суміші повітрям;
- b) процес отримання однорідної структури;
- c) процес знищення небажаної мікрофлори.

5. Сир – це:

- a) кисломолочний продукт, отриманий шляхом закваски цільного, знежиреного, пастеризованого молока, молочнокислими бактеріями, витримкою та видаленням сироватки;
- b) біологічний продукт, отриманий шляхом закваски молока молочнокислими бактеріями;
- c) білковий продукт виготовлений з молока ссавців.

6. Сметана – це:

- a) кисломолочний продукт, отриманий шляхом сепарування та пастеризації цільного молока, подальшим сквашуванням вершків молочнокислими бактеріями;

- b) кисломолочний продукт, отриманий шляхом сепарації молока, сквашуванням та видаленням частини сироватки;
- c) біологічний продукт, отриманий шляхом закваски молока молочнокислими бактеріями.

7. Твердий сир – це:

- a) молочний продукт, отриманий шляхом біотрансформації та фізико-хімічною дієвістю на компоненти молока з використанням різного обладнання;
- b) молочний продукт або молочноскладовий продукт, вироблений із молока, молочних продуктів або побічних продуктів переробки молока з використанням спеціальних заквасок;
- c) високоживильний продукт, в ньому наявні від 15% до 25% білку, від 20% до 30% жиру, білки твердого сиру зв'язані з кальцієм, від чого вони засвоюються значно краще, ніж із рослинних продуктів.

8. Ковбаса – це:

- a) харчовий продукт, вид ковбасних виробів, який представляє собою м'ясний фарш в довгастій оболонці;
- b) харчовий продукт, виготовлений із декількох різновидів м'ясного фаршу обгорнутий природньою або штучною оболонкою;
- c) процес виробництва продукції із використанням різного обладнання.

9. Обвалювання – це:

- a) обробка туш тварин, відокремлення м'яса від кісток;
- b) поділ м'яса за сортами;
- c) наповнення ковбасних оболонок фаршом на ковбасних шприцах і закріплення кінців оболонки на кліпсаторах.

10. Хліб – це:

- a) харчовий продукт, отриманий шляхом випікання, парової обробки або смаження тіста, що складається ,як мінімум, із води та борошна;
- b) харчовий продукт, виготовлений по рецепту, що складається з пористої м'якоті та покритий твердою скоринкою;
- c) високоживильний продукт, в ньому наявні від 15% до 25% білку, від 20% до 30% жиру.

11. Процес нормалізації здійснюється способами:

- a) змішуванням, в потоці;
- b) безперервним, періодичним;
- c) нестационарним, стаціонарним.

12. Сепарація – це:

- a) процес розділу рідини на дві фракції(рідку та в'язку);
- b) процес знищення патогенної мікрофлори;
- c) процес отримання однорідного гомогенного середовища.

13. Вироблення сиру при сквашуванні молока, здійснюється способами:

- a) кислотним, кисло-лужним;
- b) безперервним, періодичним;
- c) термостатним, резервуарним.

14. Вдосконалення способів виготовлення і технологій різних видів вин та інших продуктів виноробства забезпечується на основі наукових даних з урахуванням практичного досвіду та результатів наукових досліджень і об'єднуються в науку про вино, яке називається:

- a) енологія;
- b) енохімія;
- c) екологія.

15. Розмістіть в правильній послідовності етапи виробництва молока пастеризованого:

- прийом молока
- нормалізація
- охолодження
- підігрів
- очищення
- гомогенізація
- пастеризація
- розлив

Джерело: розроблено автором

ДОДАТОК Д

ПРАКТИЧНА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНОЛЕПТИЧНА ОЦІНКА ХАРЧОВИХ ПРОДУКТІВ»

Практична складова навчальної дисципліни «Органолептична оцінка харчових продуктів» є частиною підготовки бакалаврів за спеціальностями 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування).

Метою навчальної дисципліни є формування в майбутніх бакалаврів професійних компотентностей у сфері органолептичної оцінки харчових продуктів.

Лабораторний курс

Тема 1 Лабораторна робота на тему: «Органолептичний метод визначення якості зерна». Показники якості.

Тема 2 Лабораторна робота на тему: «Органолептичний метод визначення кефіру». Показники якості.

Тема 3 Лабораторна робота на тему: «Органолептичний метод визначення якості вареної ковбаси». Показники якості.

Тема 4 Лабораторна робота на тему: «Органолептичний метод визначення якості зерна». Показники якості.

Тема 5 Лабораторна робота на тему: «Органолептичний метод визначення якості копченої риби». Показники якості.

Тема 7 Лабораторна робота на тему: «Органолептичний метод визначення якості подового хліба». Показники якості.

Тема 8 Лабораторна робота на тему: «Органолептичний метод визначення якості червоного столового вина». Показники якості.

Тема 8 Лабораторна робота на тему: «Органолептичний метод визначення якості молочного шоколаду». Показники якості.

Тема 8 Лабораторна робота на тему: «Органолептичний метод визначення якості рослинної олії». Показники якості.

Тема 8 Лабораторна робота на тему: «Органолептичний метод визначення якості кави натуральної». Показники якості.

Тема 8 Лабораторна робота на тему: «Органолептичний метод визначення якості фруктового соку». Показники якості.

Практичний курс

Тема 1. Практична робота на тему: «Програма органолептичної оцінки визначення якості зерна. Розробка системи комплексних та одиничних показників органолептичної оцінки зерна, борошна».

Тема 2. Практична робота на тему: «Програма органолептичної оцінки визначення якості кефіру. Розробка системи комплексних та одиничних показників органолептичної оцінки зерна, борошна, сиру».

Тема 3. Практична робота на тему: «Програма органолептичної оцінки визначення якості сосисок. Розробка системи комплексних та одиничних показників органолептичної оцінки сосисок».

Тема 4. Практична робота на тему: «Програма органолептичної оцінки визначення якості копченої риби. Розробка системи комплексних та одиничних показників органолептичної оцінки копченої риби».

Тема 5. Практична робота на тему: «Програма органолептичної оцінки визначення якості подового хліба. Розробка системи комплексних та одиничних показників органолептичної оцінки подового хліба».

Тема 6. Практична робота на тему: «Програма органолептичної оцінки визначення якості червоного столового вина. Розробка системи комплексних та одиничних показників органолептичної оцінки червоного столового вина».

Тема 7. Практична робота на тему: «Програма органолептичної оцінки визначення якості цукерок. Розробка системи комплексних та одиничних показників органолептичної оцінки цукерок».

Тема 8. Практична робота на тему: «Програма органолептичної оцінки визначення якості маргарину. Розробка системи комплексних та одиничних показників органолептичної оцінки маргарину».

Тема 9. Практична робота на тему: «Програма органолептичної оцінки визначення якості кави натуральної. Розробка системи комплексних та одиничних показників органолептичної оцінки кави натуральної».

Тема 10. Практична робота на тему: «Програма органолептичної оцінки визначення якості овочевого соку. Розробка системи комплексних та одиничних показників органолептичної оцінки овочевого соку».

Джерело: розроблено автором

ДОДАТОК Ж

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИЗАЙН

(основна частина)

2023–2024 навчальний рік

1. Опис навчальної дисципліни

| | | |
|----|-------------------------------------|---|
| 1 | Освітня програма | Професійна освіта |
| 2 | Спеціальність | 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) |
| 3 | Галузь знань | 01 Освіта/Педагогіка |
| 4 | Ступінь вищої освіти | Другий (бакалаврський) |
| 5 | Статус дисципліни | вибіркова |
| 6 | Мова навчання | Українська |
| 7 | Курс | 2 |
| 8 | Семестр | 3 |
| 9 | Кількість змістових модулів | 2 |
| 10 | Форма підсумкового контролю | залік |
| 11 | ІНДЗ | – |
| 11 | Обсяг дисципліни в кредитах ECTS | 4 кредити |
| 12 | Загальна кількість годин | 120 |
| 13 | Аудиторні заняття (год.) | Денна форма – 40, заочна форма – 12 |
| 14 | Лекції (год.) | Денна форма – 14, заочна форма – 6 |
| 15 | Практичні заняття (год.) | Денна форма – 26, заочна форма – 6 |
| 16 | Самостійна робота (год.) | Денна форма – 80, заочна форма – 108 |

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Навчальна дисципліна передбачена структурно-логічною схемою підготовки майбутніх бакалаврів за освітньою програмою «Професійна освіта. Харчові технології», «Професійна освіта. Сфера обслуговування». Передумовами опанування навчальної дисципліни є засвоєння структури та умов професійної педагогічної діяльності у вищій школі, а також розуміння закономірностей організації педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу різних ланок безперервної освіти.

Метою навчальної дисципліни «Педагогічний дизайн» є ознайомлення майбутніх бакалаврів з педагогічним дизайном, як комплексним інструментом розробки найбільш раціональних, комфортних і, водночас, ефективних систем (методик) онлайн-навчання.

Основні завдання:

- ознайомити з метою та можливостями педагогічного дизайну;

- розвивати здатність вибудовувати стратегію авторського навчального курсу згідно до етапів педагогічного дизайну;
- набути вмінь формувати якісне мультимедійне забезпечення навчального контенту;
- навчитися застосовувати естетику дизайну у розробці зовнішнього вигляду курсу та його наповнення;
- набути здатності застосовувати інноваційні освітні технології, ІКТ, можливості онлайн-навчання у розробці навчального курсу з чітко вираженою метою, актуальним контентом та продуманим зворотним зв'язком.

3. Результати навчання

Результатом вивчення навчальної дисципліни «Педагогічний дизайн» є формування у здобувачів вищої освіти таких **компетентностей**:

- здатність вчитись й оволодівати сучасними знаннями;
- здатність спрямовувати себе певним шляхом для досягнення важливих цілей;
- здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації різних джерел;
- вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми;
- здатність приймати обґрунтовані рішення;
- здатність представити складну інформацію у стислій усній та письмовій формі;
- здатність проявляти творчий підхід у розробці ідей і досягненні цілей;
- здатність здійснювати теоретичний аналіз актуальних освітніх і наукових проблем;
- здатність враховувати норми етики у навчально-методичному процесі;
- здатність розробляти і методично забезпечувати оригінальні електронні навчальні курси, максимально ефективні і привабливі для здобувачів освіти;
- готовність до реалізації принципів педагогічного дизайну в інноваційній професійній педагогічній діяльності.

4. Програма навчальної дисципліни

4.1. Зміст навчальної дисципліни

Змістовий модуль I

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИЗАЙНУ

Тема 1. Дизайн-освіта

Аспекти дизайнерської освіти. Розвиток вітчизняної та зарубіжної дизайнерської освіти. Дизайн-освіта в епоху зростання культури знання та її призначення. Трансформація дизайн-освіти. Види дизайн-освіти. Розвиток дизайн-освіти у закладах вищої освіти України.

Тема 2. Педагогічний дизайн як проєктна діяльність

Завдання, принципи та етапи педагогічного дизайну. Загальні особливості педагогічного дизайну засобів навчання на основі мультимедійних технологій. Дизайн як вид проєктування. Сутність педагогічного дизайну. Педагогічний дизайн як діяльність зі створення ефективних і результативних освітніх ресурсів. Етапи педагогічного дизайну. Педагогічний дизайн, як освітня стратегія. Засоби дизайну.

Тема 3. Моделі педагогічного дизайну

Особливості педагогічного моделювання. ADDIE – базова модель педагогічного дизайну. Циклічна модель педагогічного дизайну SAM. Модель візуального проєктування Action Mapping. Методика впровадження моделі педагогічного дизайну в освітній процес. Способи підвищення мотивації здобувачів освіти. Принципи Agile-підходу в освітньому середовищі. Послідовна модель наближення SAM (successive approximation model). Модель SMART. Модель ALD.

Змістовий модуль II

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ

Тема 4. Педагогічний дизайн як інноваційна технологія в діяльності педагога професійного навчання

Сутність технології педагогічного дизайну. Педагогічний дизайн як інноваційна технологія розробки навчальних курсів. Стан формування професійної компетентності здобувачів освіти у сфері педагогічного дизайну.

Тема 5. Процес навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: форми і методи навчання

Складові освітнього процесу та їх характеристики: цілі навчання, зміст освіти, методи навчання, організаційні форми навчання, визначення результатів

навчання у термінах компетентностей. Сучасні форми лекції (проблемні, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, мультимедійні лекції). Типи організації семінарських занять (модельний семінар, проблемний семінар і пояснювально-ілюстративний семінар).

Тема 6. Технологія педагогічного проектування навчального курсу

Етапи проектування навчального курсу. Постановка цілей. Визначення цільової аудиторії. Побудовування навчальної стратегії. Формат курсу. Забезпечення зворотного зв'язку. Вибір форм подачі матеріалу.

Тема 7. Сучасні трансформації професії педагога професійного навчання

Сучасні трансформації професії педагога професійного навчання (фасилітатор, ментор, коуч, тренер, наставник, модератор). Інноваційна готовність педагога професійного навчання. Поліфункціональна специфічність професійної педагогічної діяльності.

4.2. Структура навчальної дисципліни

| Назви змістових модулів і тем | кількість годин | | | | | | | |
|--|-----------------|--------------|---------------------|-------------------|--------------|--------------|---------------------|-------------------|
| | денна форма | | | | заочна форма | | | |
| | усього | у тому числі | | | усього | у тому числі | | |
| | | лекції | семінарські заняття | самостійна робота | | лекції | семінарські заняття | самостійна робота |
| Змістовий модуль I. Теоретичні основи педагогічного дизайну | | | | | | | | |
| Тема 1. Дизайн-освіта | 4 | 2 | 2 | 10 | 1 | 1 | – | 14 |
| Тема 2. Педагогічний дизайн як проєктна діяльність | 6 | 2 | 4 | 10 | 1 | 1 | – | 14 |
| Тема 3. Моделі педагогічного дизайну | 6 | 2 | 4 | 12 | 3 | 1 | 2 | 14 |
| Разом за змістовим модулем 1 | 16 | 6 | 10 | 32 | 5 | 3 | 2 | 42 |

| <i>Продовження таблиці</i> | | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|------------|
| Змістовий модуль II. Педагогічне проектування | | | | | | | | |
| Тема 4. Педагогічний дизайн як інноваційна технологія в діяльності педагога освітнього закладу | 6 | 2 | 4 | 12 | – | – | – | 16 |
| Тема 5. Процес навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: форми і методи навчання | 6 | 2 | 4 | 12 | 2 | 1 | 1 | 16 |
| Тема 6. Технологія педагогічного проектування навчального курсу | 6 | 2 | 4 | 12 | 3 | 1 | 2 | 16 |
| Тема 7. Сучасні трансформації професії педагога професійного навчання | 6 | 2 | 4 | 12 | 2 | 1 | 1 | 16 |
| Разом за змістовим модулем 2 | 24 | 8 | 16 | 48 | 7 | 3 | 4 | 64 |
| Всього годин | 40 | 14 | 26 | 80 | 12 | 6 | 6 | 108 |

4.3. Теми лекцій

| № з/п | № теми | Назва теми | кількість годин | |
|-------|--------|--|-----------------|--------------|
| | | | денна форма | заочна форма |
| 1 | 1 | Дизайн-освіта | 2 | 1 |
| 2 | 2 | Педагогічний дизайн як проектна діяльність | 2 | 1 |
| 3 | 3 | Моделі педагогічного дизайну | 2 | 1 |
| 4 | 4 | Педагогічний дизайн як інноваційна технологія в діяльності педагога освітнього закладу | 2 | – |

Продовження таблиці

| | | | | |
|---|---|---|----|---|
| 5 | 5 | Процес навчання у у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: форми і методи навчання | 2 | 1 |
| 6 | 6 | Технологія педагогічного проектування навчального курсу | 2 | 1 |
| 7 | 7 | Сучасні трансформації професії педагога професійного навчання | 2 | 1 |
| | | Всього годин | 14 | 6 |

4.4. Темі семінарських занять

| № з/п | № теми | Назва теми | кількість годин | |
|-------|--------|--|-----------------|--------------|
| | | | денна форма | заочна форма |
| 1 | 1 | Поняття, принципи і завдання педагогічного дизайну | 2 | – |
| 2 | 2 | Специфіка поширених моделей педагогічного дизайну | 2 | – |
| 3 | 3 | Етапи проектування навчального курсу | 4 | 1 |
| 4 | 4 | Вибір концепції і формату курсу. Створення пробного модуля | 2 | 1 |
| 5 | 5 | Робота експерта над курсом. Завдання викладача, методиста | 4 | – |
| 6 | 6 | Структурування контенту та узгодження змісту зі способами його презентації. Форми подачі матеріалу | 4 | – |
| 7 | 7 | Підготовка мультимедійного забезпечення курсу. Особливості проведення зйомок відео | 2 | 1 |
| 8 | 8 | Створення тестів, опитувань, кейсів, лонгвідів. Інструменти мотивації і гейміфікації. | 2 | 2 |
| 9 | 9 | Дизайнерське оформлення освітнього продукту (середовища) | 4 | 1 |
| | | Всього годин | 26 | 6 |

4.5. Самостійна робота

| № з/п | № теми | Назва теми | кількість годин | |
|-------|--------|---|-----------------|--------------|
| | | | денна форма | заочна форма |
| 1 | 1 | Опис і класифікація освітнього дизайну | 7 | 8 |
| 2 | 2 | Моделі, шаблони і практика педагогічного дизайну в онлайн-навчанні | 7 | 10 |
| 3 | 3 | Вибір концепції і формату курсу. Створення пробного модуля. | 8 | 10 |
| 4 | 4 | Робота експерта над курсом. Завдання викладача, методиста. | 7 | 10 |
| 5 | 5 | Підготовка мультимедійного забезпечення курсу. Особливості проведення зйомок відео. | 7 | 10 |
| 6 | 6 | Аналітика і зворотний відгук щодо якості навчального курсу | 7 | 10 |
| 7 | 7 | Про теоретичні основи освітнього мультимедійного дизайну | 7 | 10 |
| 8 | 8 | Офіційний сайт LMS і специфікації освітнього дизайну | 7 | 10 |
| 9 | 9 | Візуальний контент: вимоги дизайну | 7 | 10 |
| 10 | 10 | Технологія дизайн-мислення для освіти | 7 | 10 |
| 11 | 11 | Проект навчального курсу (за індивідуальними темами, згідно кваліфікації диплому бакалавра, магістра) | 9 | 10 |
| | | Всього годин | 80 | 108 |

4.6. Орієнтовна тематика індивідуальних завдань

| № з/п | Назва теми |
|-------|--|
| 1 | Аналіз цільової аудиторії (визначення потреб та інтересів здобувачів освіти; вивчення попереднього рівня знань та навичок студентів (учнів)). |
| 2 | Формулювання освітніх цілей (визначення конкретних цілей і результатів навчання; встановлення мети та прогнозованих досягнень студентів після вивчення курсу). |

Продовження таблиці

| | |
|----|---|
| 3 | Розробка навчальної програми (вибір тем і змісту, які відповідають освітнім цілям; визначення послідовності та структури курсу). |
| 4 | Вибір методів і стратегій навчання (вибір педагогічних підходів, які найкраще відповідають потребам студентів; розробка активних методів, проєктів, дискусій та інших способів залучення здобувачів освіти до навчання). |
| 5 | Створення навчальних матеріалів (розробка текстів, презентацій, відеоуроків, завдань для самостійної роботи тощо; використання різноманітних медіа та ресурсів для підвищення ефективності навчання). |
| 6 | Оцінювання та звітування (розробка методів оцінювання здобутих знань та навичок; створення критеріїв оцінювання та відзначення успішності студентів). |
| 7 | Підготовка засобів комунікації (встановлення засобів спілкування між науково-педагогічними працівниками та студентами (форуми, чати, електронна пошта тощо); забезпечення можливості використання технічних засобів). |
| 8 | Тестування і вдосконалення (аналіз результатів та внесення коректив для поліпшення якості навчання). |
| 9 | Аналіз результатів освітнього процесу (збір фідбеку від студентів та аналіз їхніх оцінок навчального курсу; внесення змін у програму та матеріали на основі отриманого досвіду). |
| 10 | Аналіз освітнього контексту (обрати конкретний навчальний заклад або групу студентів; проаналізувати потреби, особливості та цілі цієї аудиторії; розробити рекомендації щодо педагогічного дизайну для цього контексту). |
| 11 | Створення навчального модуля (вибрати тему для навчального модуля (наприклад, «Основи педагогічного дизайну»); розробити план модуля з розподілом тем, завдань та ресурсів; створити презентації, текстові матеріали, відеоуроки та практичні завдання для модуля). |
| 12 | Створення навчального відеокурсу (вибрати тему, яка вас цікавить та в якій ви маєте експертні знання; створити детальний план відеокурсу з розподілом на лекції або уроки; записати відеоуроки, редагувати їх та створити додаткові матеріали). |

Продовження таблиці

| | |
|----|--|
| 13 | Створення інтерактивних завдань (вибрати тему, для якої можна створити інтерактивні завдання (наприклад, «Розв'язання математичних задач»); розробити різноманітні типи завдань: тестові питання, вибіркові завдання, завдання на зіставлення тощо; створити відповідні платформи або інструменти для виконання завдань. |
| 14 | Розробка педагогічного кейсу (вибрати педагогічний сценарій, який потребує розв'язання (наприклад, «Підвищення мотивації студентів до навчання»); вивчити особливості ситуації та розробити рекомендації для її вирішення. |
| 15 | Оцінка та аналіз навчального курсу (вибрати навчальний курс або програму; проаналізувати ефективність контенту, визначити його сильні та слабкі сторони; запропонувати конкретні зміни для оптимізації освітнього процесу. |

5. Засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання

У процесі вивчення дисципліни «Педагогічний дизайн» використовуються такі засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання:

- стандартизовані тести;
- поточне опитування;
- презентації результатів виконаних індивідуальних завдань;
- виступи на наукових заходах;
- аналіз нормативно-правових документів;
- реферати.

Серед методів організації навчально-пізнавальної діяльності, спрямованих на передачу та засвоєння знань аспірантами, формування вмінь та навичок, важлива роль належить активним та інтерактивним методам навчання.

6. Форми контролю

У процесі вивчення дисципліни «Педагогічний дизайн» використовуються такі форми контролю:

- поточний контроль здійснюється у формі оцінювання результатів навчальної діяльності аспірантів на семінарських заняттях та виконання ними завдань самостійної роботи;
- модульний контроль застосовується після вивчення логічно завершеної частини навчальної дисципліни, оцінка модульного контролю складається з балів, накопичених упродовж вивчення змістового модуля;

– підсумковий контроль проводиться у формі тестування на сервері електронних ресурсів MOODLE у термін, визначений графіком підсумкового контролю.

Поточне опитування та поточне тестування; бліц-опитування; оцінювання активності під час лекційних та семінарських занять; оцінки за опрацювання першоджерел; оцінки за реферати та повідомлення підготовлені до занять; оцінка за індивідуально-дослідне завдання (ІНДЗ) – реферат.

7. Критерії та порядок оцінювання результатів навчання

Критерії оцінювання на семінарських заняттях:

За роботу на семінарському занятті студент може отримати максимум **3 бали**.

3 бали: студент демонструє ґрунтовні знання матеріалу семінарського заняття в повному обсязі, вміє вільно висловлює думку з проблемних питань семінару, виявляє креативність у розумінні і творчому використанні набутих знань та умінь.

2 бали: студент демонструє повні, систематичні знань з семінарського заняття, вміє вільно висловлювати думку з проблемних питань семінару, самостійно аналізує події, явища, факти, однак при викладі матеріалу допускає несуттєві помилки.

1 бал: студент демонструє знання основного матеріалу в обсязі, достатньому для подальшого навчання і майбутньої фахової діяльності, поверхневу обізнаність у проблемних питань семінару, допускає суттєві помилки при викладі матеріалу, але спроможний усунути їх із допомогою викладача.

Критерії оцінювання ІНДЗ

Максимальна оцінка – **20 балів**

1. Обґрунтування актуальності проблеми (4 бали).
2. Повнота у розкритті теми (3 бали).
3. Оригінальність і доказовість суджень (4 бали).
4. Структурованість викладу матеріалу (4 бали).
5. *Дотримання вимог щодо технічного оформлення* (3 бали).

Розподіл балів, які отримують здобувачі вищої освіти

| Змістовий модуль № 1 | | | Змістовий модуль № 2 | | | | ІНДЗ | Підсумковий контроль | Сума |
|----------------------|--------|--------|----------------------|--------|--------|--------|------|----------------------|------|
| Тема 1 | Тема 2 | Тема 3 | Тема 4 | Тема 5 | Тема 6 | Тема 7 | | | |
| 8 | 8 | 9 | 8 | 9 | 9 | 9 | 20 | 20 | 100 |

8. Інструменти, обладнання та програмне забезпечення, використання яких передбачає навчальна дисципліна

1. Мультимедійний проєктор – демонстрація презентацій.
2. Комп'ютери з доступом до мережі Інтернет.

9. Рекомендована література

Основні джерела

1. Бирко Н. М. Ролі сучасного педагога в освітньому просторі. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/21721/Byrko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Борова Т. А. Педагогічний консалтинг: навч. посіб. Луцьк: Терен, 2019. 324 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Закон України Про вищу освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/stru>
5. Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33692866.pdf>.
6. Козлова Г. М. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Одеса : ОНЕУ, ротапринт, 2014. 200 с.
7. Луговий В. І. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі URL: <http://ihed.org.ua/ua/resursy/rekomendovanidzerela.html>.
8. Мигаль С. П. Науково-методологічні основи дизайну просторово-предметного середовища. *Традиції і новації у вищих архітектурно-художній освіті*. Харків : ХДАДМ, 2012. № 5. С.75–78.
9. Педагогічний дизайн засобів електронного навчання на робочому місці : монографія : [Електронне видання] / В. С. Пономаренко, О. І. Пушкар, Т. Ю.

- Андрющенко та ін. ; за заг. ред. д-ра екон. наук, професора В. С. Пономаренка, д-ра екон. наук, професора О. І. Пушкаря. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2017. 263 с.
10. П'янкova О. В. «Активні лекції: сутність, види, особливості, перспективи використання в українській вищій школі. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/19772/1/57.pdf>
 11. Рижова І. С. Наукові основи дизайну. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2015. Вип. 62. С. 112–127.
 12. Рижова І. С. Методи, принципи, підходи до аналізу дизайнерської культури як умови гармонізації відносин людини, природи, суспільства. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2016. Вип. 66. С. 192-205. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpvgvzdia_2016_66_20.
 13. Сторож В. В. Готовність викладача закладу вищої освіти до інноваційної діяльності. URL: <https://repo.odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7277/Storozh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 14. Цюман Г. М. Професіоналізм викладача як основа педагогічної майстерності. URL: <http://acup.poltava.ua/wp-content/uploads/2015/03/Tsuman.pdf>
 15. Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2012). *Trends and issues in instructional design and technology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
 16. Dam, R. F., & Siang, T.Y. (2020). *What is design thinking and why is it so popular?* Interaction Design Foundation. <https://www.interaction-design.org/literature/article/what-is-design-thinking-and-why-is-it-so-popular>
 17. Hogle, P. (2019). *What L&D professionals need to know to get hired or promoted*. Learning Solutions. URL : https://learningsolutionsmag.com/articles/what-ld-professionals-need-to-know-to-get-hired-or-promoted?utm_campaign=lspub&utm_medium=link&utm_source=lspub.

Джерело: розроблено автором

ДОДАТОК К

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Криворізький державний педагогічний університет

ПРОЕКТУВАННЯ ТА САПР ОБ'ЄКТІВ ГРГ**ЛАБОРАТОРНИЙ ПРАКТИКУМ**

для студентів спеціальностей 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), 015.16 Професійна освіта (Сфера обслуговування)

СХВАЛЕНО

на засіданні кафедри
педагогіки та МТН

Протокол № 12
від 21.09.2020 р.

СХВАЛЕНО

на засіданні Ради факультету
дошкільної і технологічної
ОСВІТИ
Протокол № 4 від 14.12.2020р.

Проектування об'єктів готельно-ресторанного господарства [Електронний ресурс] : лабораторний практикум для студентів спеціальностей 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), 015.16 Професійна освіта (Сфера обслуговування) / уклад. Н.В.Волкова. Кривий Ріг: КДПУ, 2020. 122 с.

Рецензенти:

Горбатюк Р. М. – доктор педагогічних наук, доктор педагогічних наук, професор кафедри машинознавства і транспорту Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Кучер С. Л. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Укладач: **Н. В. Волкова**, канд. пед. наук, доцент

Подано в авторській редакції

ВСТУП

Широкий розвиток комп'ютерних технологій в сучасному середовищі приводить до необхідності глибокого вивчення систем автоматизованого проектування (САПР). САПР дозволяють вести проектування комплексно, починаючи з постановки завдання і закінчуючи отриманням креслень.

Сучасний ринок САПР пропонує широкий спектр програмних продуктів для вирішення великого кола завдань. У 1983 році для персонального комп'ютера була адаптована найбільш поширена у світі система автоматизованого проектування AutoCad фірми Autodesk. Inc. Вивчення останньої на сьогодні версії цієї системи і освоєння навиків проектування готелів в САПР AutoCad є метою даних лабораторних робіт.

Лабораторні заняття суттєво доповнюють зміст лекційного матеріалу. Знання, уміння та навички, набуті під час виконання лабораторних робіт, дозволять майбутнім фахівцям професійно розробляти проекти нових, а також проводити реконструкцію діючих підприємств готельно-ресторанного господарства, аналізувати виробничі процеси, розробляти сучасні заходи їх удосконалення, обґрунтовувати і приймати рішення щодо необхідності і впровадження новацій в засобах розміщення.

ЗАГАЛЬНІ ВКАЗІВКИ

Лабораторні роботи виконуються за розкладом навчальних занять. Відпрацювання пропущених лабораторних робіт здійснюється з дозволу завідувача кафедри педагогіки та методики технологічної освіти.

Перед лабораторним заняттям студентам слід ознайомитись з його змістом та обсягом, вивчити теоретичний матеріал, необхідний для виконання роботи. Ступінь підготовленості до заняття студент повинен перевірити, відповівши на запитання для самоперевірки, подані до кожної лабораторної роботи.

До виконання лабораторної роботи студенти допускаються після співбесіди з викладачем, яку проводять з метою виявлення теоретичних знань студентів та наявності підготовленого протоколу лабораторної роботи, залишивши в його тексті вільні місця для проведення розрахунків та написання висновків.

Протокол кожного лабораторного заняття має містити такі дані:

- дата проведення заняття;
- номер і назва роботи;

- мета і завдання роботи;
- вихідні дані;
- порядок виконання роботи;
- необхідні формули та пояснення прийнятих умовних позначень;
- потрібні розрахунки;
- графічну частину (виконану на персональному комп'ютері за допомогою системи автоматизованого проектування AutoCad та роздруковану);
- висновки (аналіз врахування нормативних вимог та рекомендацій щодо виконання різних креслень).

Кожний студент виконує роботу самостійно.

Виконана робота вважається зарахованою після захисту її студентом та перевірки і підписання протоколу викладачем.

ПРАВИЛА ТЕХНІКИ БЕЗПЕКИ ПІД ЧАС РОБОТИ

В КОМП'ЮТЕРНОМУ КЛАСІ

Лабораторні заняття проводяться в навчальній аудиторії № 16, обладнаній персональними комп'ютерами, на факультеті дошкільної і технологічної освіти під керівництвом викладача.

Під час роботи в комп'ютерному класі треба бути особливо уважним, не займатися сторонніми справами, не відволікати увагу працюючих. Студенти мають дотримуватись вимог з охорони праці, техніки безпеки та протипожежної профілактики, оскільки обладнання, за допомогою якого виконуються лабораторні роботи, знаходиться під напругою. У разі їх недотримання студенти несуть дисциплінарну відповідальність.

Перед початком лабораторних занять студенти проходять інструктаж з техніки безпеки, відмітка про який робиться у спеціальному журналі. Крім того, під час кожної роботи вони одержують усний інструктаж від викладача.

Вмикати та працювати на персональному комп'ютері студенти можуть тільки в присутності викладача відповідно до інструкції з експлуатації.

На лабораторних заняттях студентам забороняється:

- починати роботу на персональному комп'ютері без вступного інструктажу викладача;
- залишати персональний комп'ютер під напругою без догляду;
- з'єднувати та роз'єднувати кабелі та блоки при увімкненій напрузі;
- працювати одному з персональним комп'ютером, який знаходиться під напругою;
- палити, смітити, голосно розмовляти, знаходитись у верхньому одязі, без необхідності переходити з місця на місце і захаращувати робочі місця сторонніми предметами.

Після закінчення роботи в комп'ютерному класі необхідно вимкнути всі електроприлади, якими користувалися, та прибрати свої робочі місця.

ПЕРША ДОПОМОГА ПРИ НЕЩАСНИХ ВИПАДКАХ У КОМП'ЮТЕРНОМУ КЛАСІ

Порушення правил техніки безпеки при виконанні лабораторної роботи можуть призвести до нещасних випадків.

Кожен студент повинен уміти надати першу долікарську допомогу потерпілому. Для цього у лабораторії знаходиться аптечка.

Послідовність надання першої допомоги:

- усунути вплив на організм ушкоджуючих факторів, котрі загрожують здоров'ю та життю потерпілого, оцінити його стан;
- визначити характер та важкість травми, найбільшу загрозу для життя потерпілого і послідовність заходів щодо його рятування;
- виконати необхідні заходи з рятування потерпілого в послідовності терміновості (відновити прохідність дихальних шляхів, здійснити штучне дихання, провести зовнішній масаж серця);
- підтримати основні життєві функції потерпілого до прибуття медичного працівника;
- викликати швидку медичну допомогу або вжити заходів щодо транспортування потерпілого до найближчого лікувального закладу.

При ураженні електричним струмом, перш за все, потрібно знеструмити постраждалого, не забуваючі про власну безпеку. Для цього необхідно вимкнути джерело електроживлення (вимикач знаходиться в навчальному класі у межах доступності).

Після припинення дії електричного струму на людину необхідно викликати лікаря, а до його прибуття надати потерпілому необхідну допомогу. Заходи долікарської допомоги залежать від стану, в якому перебуває потерпілий.

Для оцінки стану потерпілого перевіряють наявність у нього свідомості, дихання, пульсу. Потерпілий, після звільнення від дії електричного струму, зазвичай може перебувати в одному з трьох станів:

- при свідомості;
- непритомний, однак у нього є дихання та пульс;
- у стані клінічної смерті (відсутнє дихання та не прощупується пульс).

Якщо потерпілий при свідомості, то його необхідно покласти на підстилку з тканини чи одягу, створити приплив свіжого повітря, розстібнути одяг, що стискає та перешкоджає диханню, розтерти та зігріти тіло і забезпечити спокій до прибуття лікаря.

Потерпілому, що знаходиться в непритомному стані, треба дати понюхати нашатирний спирт або збризнути обличчя холодною водою. Коли потерпілий прийде до тями, дати йому випити 15-20 крапель настоянки валеріани та гарячого чаю.

За відсутності ознак життя (дихання та пульсу) потрібно негайно розпочати серцево-легеневу реанімацію (СЛР); адже імовірність успіху тим менша, чим більше часу минуло від початку клінічної смерті. До заходів СЛР належать штучне дихання та непрямий (закритий) масаж серця.

Штучне дихання виконується способом «з рота в рот» або «з рота в ніс». Людина, яка надає допомогу, робить видих зі своїх легень у легені потерпілого безпосередньо в його рот чи ніс; у повітрі, що видихається людиною є ще досить кисню. Попередньо потерпілого необхідно покласти спиною на тверду рівну поверхню, звільнити від одягу, що стискає (розстебнути комір сорочки, пасок, послабити краватку), підкласти під лопатки невеликий валик з будь-якого матеріалу (можна з одягу), відхилити голову максимально назад.

Перш ніж розпочати штучне дихання, необхідно переконатися в прохідності верхніх дихальних шляхів, які можуть бути закриті запалим язиком, сторонніми предметами.

Рятівник робить глибокий вдих, а потім, щільно притиснувши свій рот через марлю до рота потерпілого (при цьому, як правило, закриває ніс потерпілого своєю щокою), вдуває повітря в легені. При цьому грудна клітка потерпілого розширяється. За рахунок еластичності легень та грудної стінки потерпілий робить пасивний видих. У цей час його рот повинен бути відкритим. Частота вдихування повітря повинна становити 12 разів за хвилину. Аналогічно виконується штучне дихання «з рота в ніс»; при цьому вдувають. Повітря через ніс, а рот потерпілого повинен бути закритим.

При проведенні штучного дихання слід бути уважним: коли у потерпілого з'являються перші ознаки слабого поверхневого дихання, необхідно до нього пристосувати ритм штучного дихання.

У випадку зупинки серця, яку можна визначити за відсутністю у потерпілого пульсу на сонній артерії та розширенням зіниць або у разі фібриляції серця, необхідно одночасно зі штучним диханням проводити непрямий масаж серця.

При необхідності проведення непрямого масажу серця потерпілого кладуть спиною на тверду поверхню (підлога, стіл), оголюють його грудну клітку, розстібають пасок. Рятівник стає ліворуч або праворуч від потерпілого, поклавши на нижню третину грудної клітки кисті рук (одна на одну), енергійно (поштовхами) натискає на неї. Натискати потрібно досить різко, використовуючи при цьому масу власного тіла, і з такою силою, щоб грудна клітка прогиналась на 4-5 см у бік хребта. Необхідна частота становить 60-65 натиснень на хвилину.

Масаж серця необхідно поєднувати зі штучним диханням. Якщо СЛР виконує одна людина, то заходи щодо рятування потерпілого необхідно проводити в такій послідовності: після двох глибоких вдувань у рот чи ніс зробити 15 натиснень на грудну клітку, потім знову повторити два вдування і 15 натиснень для масажу серця і т.д. Якщо допомогу надають двоє рятівників, то один повинен робити штучне дихання, а інший - непрямий масаж серця, причому під час вдування повітря масаж серця припиняють. Після одного вдування повітря в легені потерпілого необхідно п'ять разів натиснути на його грудну клітку.

Заходи щодо оживлення можна вважати ефективними, якщо звузились зіниці; шкіра почала рожевіти (у першу чергу, шкіра верхньої губи); при масажних поштовхах явно відчувається пульс на сонній артерії. Штучне дихання та непрямий масаж серця необхідно виконувати доти, поки у потерпілого повністю не відновиться дихання та робота серця або поки не прибуде швидка медична допомога.

ЗМІСТ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ

Лабораторна робота № 1

ОСНОВНІ СКЛАДОВІ КОМП'ЮТЕРНОЇ СИТЕМИ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПРОЕКТУВАННЯ AUTOCAD

Метою лабораторної роботи є ознайомлення з елементами інтерфейсу користувача комп'ютерної системи автоматизованого проектування AutoCAD.

Порядок виконання роботи

ЗАВДАННЯ 1. ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНТЕРФЕЙСУ ВІКНА AUTOCAD

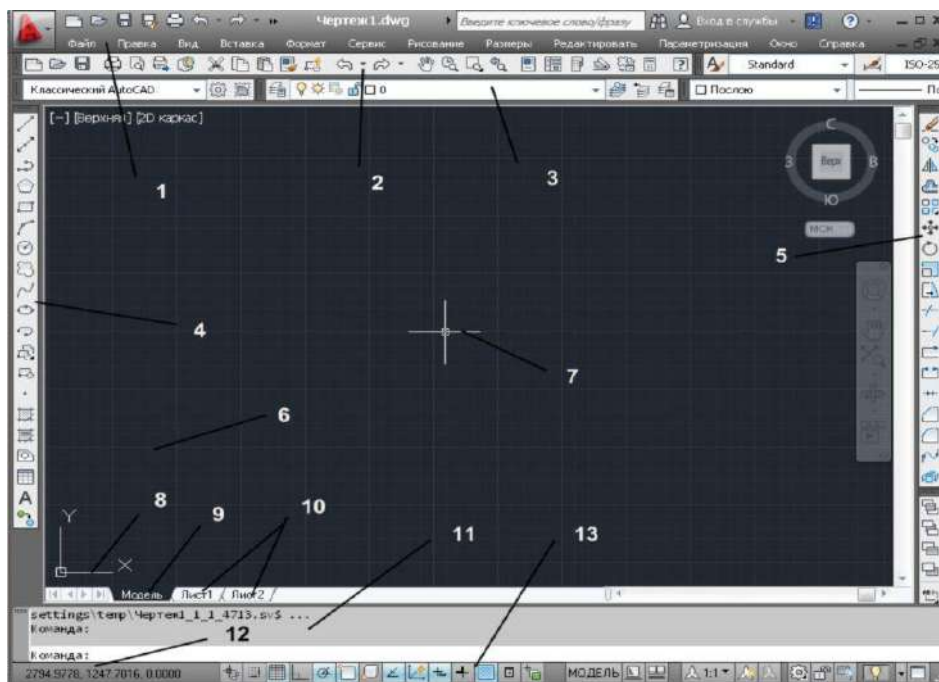


Рис.1.1 – Елементи інтерфейсу користувача:

1 – рядок меню, 2 - панель інструментів – правка, 3 – панель інструментів – шари, 4 - панель інструментів – малювання, 5 – панель інструментів – редагування, 6 – графічний екран; 7 – покажчик миші, 8 – піктограма осей координат, 9 - вкладка моделі, 10 – вкладка листів, 11 – зона командних рядків, 12 – покажчик координат, 13 – кнопки режимів

Після запуску комп'ютерної системи автоматизованого проектування AutoCAD з'являється робоче вікно AutoCAD (рис.1.1).

Верхній рядок екрану (ноз. 1) прийнято називати рядком меню. Він складається з падаючих меню: Файл, Правка, Вид, Вставка, Формат, Сервіс, Малювання, Розміри, Редагування, Параметризація, Вікно, Довідка. Відкрити будь-яке падаюче меню можна відповідно навівши на нього курсором і натиснувши лівою кнопкою миші.

Панелі інструментів у AutoCAD (ноз. 2-5) оформленні так само, як і панелі в Microsoft Office. Основним елементом. Інтерфейсу користувача є кнопки





панелей інструментів. Дві горизонтальні панелі (поз. 2,3) бажано нечіпати, не видаляти і не переміщати, оскільки вони постійно потрібні для роботи. Вертикальні панелі (поз. 4, 5) ліворуч та праворуч від графічного екрана – Малювання та Редагування - можуть розміщуватися у будь-якій частині екрану як у вигляді панелей, так і самостійних вікон. Для виклику панелей на екран і видалення їх з екрана можна скористатися випадним меню «Вид», пунктом «Панелі». Діалогове вікно, що з'явилося, у лівому верхньому куті показує усі імена панелей, що доступні в даній версії системи AutoCAD. У квадраті перед ім'ям панелі стоїть знак "x", якщо панель активна, тобто знаходиться на екрані, при відсутності цього знака - панелі на екрані не буде.





Центральна частина екрану - основна робоча зона, в якій знаходиться видима частина малюнка (поз. 6) - *графічний екран* (інші його частини можуть знаходитися вище, правіше, нижче і лівіше). При русі покажчика миші по екрану він (покажчик) має вид перехрестя з квадратним маркером в точці перетину (поз. 7).

У лівому нижньому куті графічного екрана зображена піктограма осей координат (поз. 8). Вісь X екрана спрямована уздовж горизонтальної межі екрана, вісь Y – уздовж вертикальної. Основна система координат, у якій Ви за замовчуванням починаєте роботу, називається *світовою*. Вісь Z системи AutoCAD спрямована від площини екрана до користувача (якщо ви працюєте не на площині, а в просторі).

У нижній частині графічного екрану знаходяться кнопки вкладок «Модель» (поз. 9), «Лист 1», «Лист 2» (поз. 10). Ці вкладки використовуються для переходу між моделлю і листом. Трикутні кнопки ліворуч від вкладок дозволяють пересуватися по вкладках (аналогічно аркушам у книзі Microsoft Office) в обох напрямках. Праворуч від вкладок розташована горизонтальна лінійка прокручування для графічного екрана. За замовчуванням активна вкладка «Модель».

Нижня частина екрана – *зона командних рядків* (поз. 11). Це область, через яку, в основному, відбувається діалог користувача із системою, тут відображаються команди, що вводяться Вами, і відповіді (чи питання) AutoCAD. Останній рядок, що містить запрошення «Команда», називається *командним рядком*.

Нижче від зони командних рядків знаходиться *рядок режимів*, де розташовані *покажчик координат* (поз. 12) і прямокутні кнопки режимів (поз.13): «КРОК» , «СІТКА» , «ОРТО» , «ОТС-ПОЛЯР» .

«ПРИВ'ЯЗКА» , «ОТС-ПРИВ» , «ВЕС» , «ДИНАМІЧНИЙ ВВІД ДАНИХ» . Показчик координат служить для орієнтації на полі креслення – він змінює своє трьохкоординатне значення при русі показчика миші графічним екраном.

Лабораторна робота № 2

СТВОРЕННЯ АПАРАТУРНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ СХЕМИ ВИРОБНИЦТВА КУЛІНАРНОЇ ПРОДУКЦІЇ

Мета і завдання роботи

Метою лабораторної роботи є ознайомлення з вимогами виконання креслень апаратурно-технологічних схем виробництва кулінарної продукції.

Завдання: відповідно до нормативних вимог виконати креслення апаратурно-технологічної схеми виробництва заданого виду кулінарної продукції.

Вихідні дані

1. Вид кулінарної продукції – на вибір студента при погодженні з викладачем.

Порядок виконання роботи

1. Відповідно до завдання скласти технологічну схему виробництва обраного виду кулінарної продукції.

2. Визначитися з необхідним технологічним обладнанням для виготовлення обраного виду кулінарної продукції.

3. Виконати креслення апаратурно-технологічної схеми виробництва кулінарної продукції (формат А3).

4. Скласти та винести на аркуш з кресленням специфікацію обладнання (табл. 2.1) та умовні позначення (табл. 2.2).

5. Висновок (аналіз врахування вимог та рекомендацій щодо виконання креслення апаратурно-технологічної схеми виробництва обраного виду кулінарної продукції)

Таблиця 2.1 – Специфікація обладнання

| № поз. | Найменування обладнання | Тип, марка | Габаритні розміри, мм | К-сть |
|--------|-------------------------|------------|-----------------------|-------|
| 4. | Підтоварник | ПТ-3 | 800x400x300 | 2 |
| ... | ... | ... | ... | |

Таблиця 2.2 – Умовні позначення

| Позначення | Назва |
|------------|--------------|
| -1х- | Холодна вода |
| -1г- | Гаряча вода |
| -4- | Яйця курячі |
| ... | ... |

Рекомендації щодо порядку виконання роботи

1. Технологічна схема виробництва обраного виду кулінарної продукції складається у відповідності до вимог розроблення технологічних карт на кулінарну продукцію.

2. Технологічне обладнання підбирається для кожної стадії технологічного процесу виготовлення кулінарної продукції.

3. При виконанні креслення апаратурно-технологічної схеми виробництва кулінарної продукції застосовують позначення у вигляді умовних графічних зображень, встановлених стандартами ЄСКД, і нестандартизованих. Стандартні умовні графічні позначення зображують у розмірах, нестандартизовані графічні позначення виконують у вигляді спрощених зовнішніх обрисів устаткування, на якому здійснюється та чи інша стадія технологічного процесу. Вони виконуються без масштабу, але з обов'язковим дотриманням співвідношення розмірів обладнання.

Графічні позначення елементів на схемі треба розташовувати в послідовності технологічних процесів і з'єднувати лініями зв'язку. Кількість однотипного устаткування в технологічній схемі повинна бути достатньою для зображення послідовності технологічних операцій.

У апаратурно-технологічній схемі зображенням устаткування характеризується стадія технологічного процесу, тому, якщо на одному й тому самому обладнанні здійснюються дві або більше стадії виробництва, то устаткування для кожної стадії технологічного процесу зображується окремо. Наприклад, пасерування овочів, приготування основної страви - операції, що здійснюються на електричній плиті, яка в схемі повинна бути зображена двічі.

Схема виконується в послідовності технологічних процесів зліва направо, згори донизу. Під час складання технологічної схеми не треба ототожнювати послідовність технологічних процесів з розміщенням устаткування у виробничому приміщенні закладу. Проте розташування обладнання по висоті в схемі потрібне.

Складання апаратурно-технологічної схеми починають зі зберігання сировини і закінчують одержанням і подачею готової продукції. Технологічне обладнання зображають на лінії відмітки чистої підлоги. Кріплення та приводи до устаткування на схемі не позначають. Обладнання на схемі нумерують по черзі, починаючи з одиниці у напрямку ходу технологічного процесу. Номери обладнання розміщують біля ліній виносок. Зображуючи одне й те саме обладнання декілька разів, його позначають одним номером.

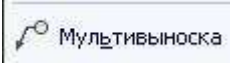
Після зображення обладнання на схему наносяться лінії зв'язку, які відповідають переміщенню сировини, напівфабрикатів, готової продукції у послідовності технологічного процесу. Вони складаються з горизонтальних і вертикальних відрізків і повинні мати мінімальну кількість зламів. Відстань між окремими сусідніми паралельними лініями зв'язку повинна бути не менше 3-5 мм. Напрямок руху сировини, продуктів протягом всієї схеми показують суцільними лініями зі стрілками. Основний інгредієнт кулінарної продукції наносять потовщеною лінією (1,5 мм), решту креслять лінією завтовшки 1 мм. За ГОСТ 2.784-96 «ЕСКД. Позначення умовні графічні. Елементи трубопроводів» для умовних позначень води, пари, повітря прийняті відповідно числа 1, 2, 3; фреону – 18, інші продукти позначають лініями з цифрами, починаючи з 4.

Лінії сировини і продуктів не повинні перетинати контури обладнання, їх взаємний перетин обводять півколом на одному з них. Не допускаються короткі вказівки типу «до поз. 1» чи «від поз. 1».

На першій лінії відмітки чистої підлоги всі лінії сировини, продуктів виводять до правого краю аркуша (за межами зображення схеми) і закінчують стрілкою й цифрою, що позначає сировину чи продукт. На другій лінії відмітки чистої підлоги всі лінії сировини, продуктів починають з лівого краю аркуша із зазначенням цифри, що позначає сировину чи продукт, після чого роблять розводку далі.

4. Таблиця умовних позначень ліній зв'язку, що застосовуються, одається в лівому нижньому куті аркуша креслення. Специфікація обладнання розташовується над основним написом, а коли недостатньо місця – ліворуч від нього з відступом на 10–12 мм.

Виноска

Для того, щоб зробити виноску (наприклад, для позначення обладнання на кресленні) в AutoCAD 2010–2012, натискаємо лівою кнопкою миші на падаюче меню «Розміри». В меню, що з'явилося, вибираємо команду «Мультивиноска» . Далі на графічному екрані обираємо точку, з якої виноска буде виходити (наприклад, центр обладнання), і фіксуємо її натисненням лівої кнопки миші. Потім, в необхідному напрямку, креслимо безпосередньо виноску, яку також фіксуємо натисканням лівої кнопки миші, та вводимо текст (ЛР № 1, завдання 2), котрий буде відображатися біля виноски (наприклад, номер обладнання), і закріплюємо його натиснення кнопки «ОК» на меню, що постає при кожному вводі тексту.

Для зміни параметрів виноски, необхідно натиснути на ній правою кнопкою миші та обрати в меню, що виникнуло, – «Властивості». В діалоговому вікні «Властивості» ми можемо змінити колір виноски, її розмір, а також вид стрілки (зафарбована, не зафарбована, кружечок, нахилена риска, або ж відсутність стрілочки).

Також виноску можна створити за допомогою команди «Відрізок» панелі «Малювання» з увімкненим режимом «Полярного відслідковування» – «ОТС-ПОЛЯР».

Примітка. При нанесенні на креслення виносок, їх горизонтальні полки повинні знаходитися на одному рівні.

Структура завершальної роботи

- дата проведення заняття;
- номер і назва роботи;
- мета і завдання роботи;
- вихідні дані;
- порядок виконання роботи (наявність технологічних карт на кулінарну продукцію обов'язкова);

– графічна частина (виконана на персональному комп'ютері за допомогою системи автоматизованого проектування AutoCad та роздрукована, приклад – додаток Д);

– висновок.

Запитання для самоперевірки

1. Вкажіть основні вимоги виконання креслення апаратурно-технологічної схеми виробництва кулінарної продукції.
2. Яких правил слід дотримуватися при зображенні на апаратурно-технологічних схемах обладнання?
3. Як позначають рух сировини, напівфабрикатів та готової продукції на апаратурно-технологічних схемах приготування кулінарної продукції?
4. Які таблиці розташовують на аркуші креслення апаратурно-технологічної схеми виробництва кулінарної продукції?
5. Яким чином створюється виноска для позначення обладнання?

Джерело: розроблено автором

ДОДАТОК Л

Технологічна картка для приготування безопарного дріжджового тіста

| Продукти | Нетто | |
|----------|-------|-----|
| | 1000 | 510 |
| Борошно | 605 | 303 |
| Цукор | 39 | 20 |
| Маргарин | 20 | 11 |
| Сіль | 10 | 5 |
| Дріжджі | 19 | 9,5 |
| Вода | 332 | 166 |

Технологія приготування

Для приготування тіста всі продукти, передбачені рецептурою, змішують за один прийом. У діжу з тістом просіювальної машини вливають воду, підігріту до температури 35–40 °С, а також, попередньо розведені у теплій воді проціджені дріжджі, цукор, сіль; додають меланж або яйця, всипають просіяне борошно і добре перемішують 7–8 хв.

Наприкінці замішування вводять розтоплений маргарин, щоб зменшити руйнування клейковини. Готовність тіста визначають за його однорідністю, відсутністю грудочок. Добре вимішане тісто відстає від рук і стінок посуду. Діжу закривають кришкою і ставлять на 3–4 години для бродіння у тепле місце з температурою 35–40 °С.

Коли тісто збільшиться в об'ємі в 1,5 рази його обминають 1–2 хв. і знову залишають для бродіння, у процесі якого тісто обминають ще 1–2 рази. Закінчення бродіння визначають за зовнішніми ознаками: тісто збільшується в об'ємі в 2,5 рази, поверхня його опукла, воно набуває приємного спиртового запаху.



**Технологічна карта для приготування начинки картопляної з цибулею
№ 1125. Збірник рецептур страв і кулінарних виробів.**

| Назва сировини | На 1000 г готового продукту, г | |
|------------------|--------------------------------|-------|
| | Брутто | Нетто |
| Картопля | 1017 | 740 |
| Цибуля ріпчаста | 214 | 90 |
| або гриби сушені | 90 | 180 |
| Олія рослинна | 30 | 30 |
| Сіль | 10 | 10 |
| Вихід | - | 1000 |



Технологія приготування

Очищену картоплю варять, відвар повністю зливають, потім картоплю в гарячому вигляді протирають, змішують з пасерованою до готовності цибулею або вареними нарізаними грибами і цибулею.

Вимоги до якості

Зовнішній вигляд – протерта картопляна маса з часточками пасерованої цибулі або дрібно нарізаних грибів.

Смак і запах – картопляного фаршу, з присмаком і запахом пасерованої цибулі або грибів.

Колір – від світло-кремового до кремового; цибулі і часточок грибів – світло-коричневий.

Консистенція – густа, пухка.

Технологічна карта для приготування начинки з капустою

Рецептура № 1126. Збірник технологічних карт на страви і кулінарні вироби.

| Найменування сировини | Витрати сировини на 1000 г готового продукту, г | |
|--------------------------------|---|-------------|
| | Брутто | Нетто |
| Капуста свіжа білокачанна | 1500 | 1200 |
| Маргарин столовий | 70 | 70 |
| <i>Маса готової капусти</i> | – | 900 |
| Яйця | 2 ¹ / ₂ шт. | 100 |
| або цибуля ріпчаста | 238 | 200 |
| Маргарин столовий | 30 | 30 |
| <i>Маса пасерованої цибулі</i> | – | 100 |
| Перець мелений чорний | 0,2 | 0,2 |
| Петрушка (зелень) | 14 | 10 |
| Сіль | 10 | 10 |
| Вихід | – | 1000 |

Технологія приготування

Свіжу очищену промиту капусту шинкують, потім викладають шаром не більше 3 см на лист з розтопленим жиром і смажать до готовності в жаровій шафі при температурі 180–200 °С. Готову капусту охолоджують, додають сіль, пасеровану цибулю або зварені круто насічені яйця, дрібно нарізану зелень петрушки. Солити капусту потрібно до смаження. Неохолоджену капусту солити після смаження неможна, тому що з неї виділиться волога, яка погіршує якість начинки. Якщо свіжа капуста гірчить, її попередньо бланшують 3–5 хв, відкидають, обсушують, а потім смажать.

Вимоги до якості

Зовнішній вигляд – акуратно нашаткована капуста з дрібними шматочками зварених круто яєць або пасерованої цибулі.

Смак і запах – приємні, властиві смаженій капусті; аромат спецій або смаженої капусти, пасерованої цибулі або варених яєць, без стороннього присмаку і запаху.

Колір – капуста кремова; цибуля світло-коричнева; ячний білок білий, жовток жовтий.

Консистенція – м’яка, соковита, злегка розсипчаста.

Технологічна карта для приготування начинки з сиру

Рецептура № 1135. Збірник технологічних карт на страви і кулінарні вироби.

| Найменування сировини | Витрати сировини на 1000 г готового продукту, г | |
|-----------------------|---|-------------|
| | Брутто | Нетто |
| Сир кисломолочний | 841 | 833 |
| Яйця | 2 шт. | 80 |
| Цукор | 80 | 80 |
| Борошно пшеничне | 40 | 40 |
| Ванілін | 0,1 | 0,1 |
| Вихід | - | 1000 |

Технологія приготування

Сир кисломолочний протирають, додають оброблені яйця, борошно, цукор, ванілін і все ретельно перемішують.

Вимоги до якості

Зовнішній вигляд – однорідна маса з кисломолочного сиру.

Смак і запах – приємні, властиві начинці з кисломолочного сиру; смак солодкуватий з невеликою кислинкою; чистий кисломолочний аромат, без стороннього присмаку і запаху.

Колір – кремовий.

Консистенція – м’яка, однорідна, без грудочок не протертого сиру.



**Технологічна картка для приготування біляшів
№ 1097 (13)**

| Продукти | 1 порція | | 3 порції | |
|-----------------------|-----------------------|-------|----------|-------|
| | брутто | нетто | брутто | нетто |
| Борошно пшеничне | 80 | 80 | 250 | 240 |
| Вода або молоко | 40 | 40 | 120 | 120 |
| Дріжджі | 2 | 2 | 6 | 6 |
| Цукор | 1 | 1 | 3 | 3 |
| Сіль | 1 | 1 | 3 | 3 |
| Маса тіста | - | 120 | - | 360 |
| Яловичина | 149 | 110 | 447 | 330 |
| або баранина | 154 | 110 | 467 | 330 |
| Цибуля ріпчаста | 24 | 20 | 72 | 60 |
| Перець чорний мелетий | 0,5 | 0,5 | 1,5 | 1,5 |
| Сіль | 2 | 2 | 6 | 6 |
| Вода | 15 | 15 | 45 | 45 |
| Маса фаршу | - | 144 | - | 432 |
| Маса напівфабрикату | - | 264 | - | - |
| Олія для смаження | 17 | 12 | 51 | 51 |
| Вихід | 240 (3 шт. по 80 гр.) | | | |

Технологія приготування:

З готового дріжджового тіста розробляють коржик масою 40 гр. На середину коржика кладуть 48 г фаршу, надаючи виробам округлої форми, зачіпаючи краї так, щоб було видно фарш.

Для фаршу м'ясо пропускають крізь м'ясорубку з великою решіткою, додають дрібно січену ріпчасту цибулю, сіль, перець, воду і перемішують до однорідної консистенції.

Біляші вкладають на сковороду з розігрітим жиром, отвором донизу і смажать до готовності з обох боків.

Правила відпуску: подають по 3 штуки на порцію. Можна також поштучно.

Вимоги до якості

Зовнішній вигляд – форма круга, поверхня матова, не забруднена, без підгорілості, злипів, посередині видно начинку, поверхня злегка зморщена.

Смак і запах – характерний для свіжо смаженого дріжджового тіста, м'яса і цибулі, без присмаку гіркого жиру.

Колір – від світло-жовтого до світло-коричневого.

Консистенція начинки – соковита, м'ясна. Основа добре пропечена, без закалу, слідів промісу немає. Біляші пухкі, при легкому натисканні відновлюють початкову форму.

Технологічна картка для приготування пампушок (пончиків)

| № | Сировина | Кількість, гр |
|-------|--|----------------|
| 1. | Борошно | 250 |
| 2. | Цукор | 35 |
| 3. | Маргарин вершковий | 20 |
| 4. | Яйця | 20 |
| 5. | Сіль | 2,5 |
| 6. | Дріжджі | 6,0 |
| 7. | Вода | 125 |
| 8. | Цукрова пудра для посипання | 50 |
| 9. | Рослинна олія для змащування інвентарю | 2,5 |
| 10. | Жир для змащення виробів | 50 |
| Вихід | | 10 шт. по 50 г |

Технологія приготування

Дріжджове тісто готують безопарним способом слабкої консистенції. Готове тісто охолоджують щоб воно не перекисло під час розбирання. Шматки масою по 570 г розкачують у вигляді джгута завтовшки 3–4 см, нарізають на шматочки масою 57 г кожен, формують у формі кульок і кладуть на листи,

змащені жиром на відстані 4–5 см одна від одної. Період коли «підходить» тісто – 20–30 хв, після чого його обсмажують в олії з обох сторін. Готові пампушки після охолодження посипають цукровою пудрою.



Вимоги до якості

Пончики округлої або кільцеподібної форми, колір світло-коричневий, зверху посипані цукровою пудрою.

Технологічна карта для приготування пиріжків смажених із дріжджового тіста

| Сировина | Витрати сировини, г | Вимоги до сировини |
|--|---------------------|--------------------|
| Тісто дріжджове | 5100 | сировина |
| Начинка | 2500 | повинна |
| Олія для змащування інвентаря і обладнання | 25 | відповідати |
| Жир | 600 | вимогам |
| Вихід | 100 шт. по 75 г | НТД |

Технологія приготування

Тісто готують безопарним способом слабкої консистенції. Інвентар та обладнання змащують олією. Підготовлене тісто охолоджують до 10 градусів, щоб воно не перекисло під час формування виробів.

На столі, змащеному олією, з тіста масою 0,5–1 кг роблять валик, порціонують його на шматочки масою 50 г, формують кульки, розкладають на

столі (на відстані 4–5 см одна від одної) і вистоюють 5–6 хв. Після «підходження» тіста, кульки перевертають на іншу сторону і надають їм форму коржиків завтовшки 4–5 мм. На середину коржиків кладуть начинку, згинають їх удвоє, з'єднують краї, формують півмісяць, укладають на змащені олією кондитерські листи і ставлять у тепле місце на 20–30 хв. Перед смаженням пиріжки злегка видовжують, кладуть у підігрітий до 170–180 °С фритюр і смажать 2–3 хв. Пиріжки можна смажити у спеціальних жарових апаратах із регульованим нагріванням.

У процесі смаження вироби перевертають і смажать до утворення на всій поверхні рівномірного золотистого покриття. Готові пиріжки виймають на сітчасту поверхню, щоб зменшити кількість олії.



Вимоги до якості

Вироби з тіста повинні мати правильну форму, рівномірно запечену поверхню, без тріщин і розломів. Колір поверхні світло-золотистий або світло-коричневий. Тісто добре пропечене, еластичне, при легкому надавлюванні пальцем набуває первинної форми. Смак і запах повинні відповідати виробу і його складу, без присмаку гіркоти, надмірної кислотності. Не допускаються сторонні запахи і присмаки.

Технологічна картка для приготування оладок

Рецептура № 1085

(Збірник технологічних карт на страви і кулінарні вироби 2007 р.)

| Найменування сировини | Витрати сировини на 1 п, г | |
|-----------------------|----------------------------|-------|
| | Брутто | Нетто |
| Борошно пшеничне | 86 | 86 |
| Яйця | 1/8 | 5 |
| Молоко | 86 | 86 |
| Дріжджі | 1,2 | 1,2 |
| Цукор | 4 | 4 |
| Сіль | 3 | 3 |
| Маса тіста | - | 176 |
| Олія рослинна | 9 | 9 |
| Маса готових оладок | - | 150 |
| Сметана | 20 | 20 |

Технологія приготування

Борошно просіюють, яйця обробляють. Дріжджі розводять у невеликій кількості теплого молока, проціджують, додають сіль, цукор, молоко, борошно, яйця, і перемішують до однорідної маси. Тісто залишають в теплом місці для бродіння. Після того як тісто збільшиться в 2–3 рази і на поверхні з'являться бульбашки, оладки смажать на розігрітій з олією сковороді з обох боків.

Правила подавання

Подають оладки на порційній тарілці, зверху поливають сметаною. Температура подавання – 65 °С.

Вимоги до якості

Зовнішній вигляд – форма оладок кругла, добре пропечені, политі зверху сметаною.

Смак і запах – притаманний дріжджовому тісту, в міру солоні, з присмаком сметани.

Колір – поверхня золотиста, на зрізі – жовтуватого кольору.

Консистенція – м'яка, еластична.



Інструкційна картка для приготування пиріжків смажених, біляшів

| №з/ п | Послідовність | Інструкційні вказівки (як робити) |
|----------|-------------------------|--|
| 1. | Борошно просіяти | Борошно насипати в сито і плавними рухами рук просіяти для того щоб наситити киснем і видалити домішки з нього. |
| 2. | Молоко або воду нагріти | Молоко або воду налити в каструлю і підігріти на електричній плиті до температури 35–40 °С. |
| 3. | Дріжджі розвести | Дріжджі розводять окремо у невеликій кількості води або молока, проціджують і додають у миску з рідиною. |
| 4. | Сіль і цукор розчиняють | Розчиняють у невеликій кількості рідини, проціджують, додають до рідини і дріжджів. |
| 5. | Яйця обробити | Яйця звільняють від упаковки. Миють теплою водою у ванні або в посуді, а дуже забруднені протирають сіллю. Оброблені яйця проціджують через сито з отворами 2–3 мм. Додають до суміші. |
| 6. | Додати просіяне борошно | У рідину всипають просіяне борошно і все добре перемішують до однорідної маси. Добре вимішане тісто легко відстає від рук і стінок посуду. |
| 7. | Бродіння тіста | Тісто накривають тканиною, ставлять у тепле місце для бродіння на 2,5–3 год. |
| 8. | Обминка тіста | Приблизно через годину від початку бродіння, коли тісто збільшиться в об'ємі в 1,5-2 рази, його 1–2 хв перемішують. |

Продовження таблиці

| | | |
|-----|-----------------------------|---|
| 9. | Охолодження тіста | Підготовлене тісто охолоджують до 10 °С щоб воно не перекисло під час формування з нього виробів. |
| 10. | Порціювання тіста | На столі, змащеному олією, з тіста роблять джгут, потім порціонують на шматочки масою 50 г, надають їм форми кульки, розкладають на столі і вистоюють 5–6 хв. |
| 11. | Формування пиріжків | Після вистоювання кулькам надають форму коржика завтовшки 4–5 мм, на середину кладуть начинку, згинають удвоє, з'єднують краї, надають виробам форму півмісяця. |
| 12. | Вистоювання напівфабрикатів | Напівфабрикати укладають на лист і ставлять у тепле місце для вистоювання на 20–30 хв. |
| 13. | Смаження виробів | Вироби кладуть у підігрітий до 175–180 °С фритюр і смажать 2–3 хв. У процесі смаження продукти перевертають і смажать до утворення на всій поверхні рівномірного золотистого покриття. Готові пиріжки виймають шумівкою, щоб стекла олія. |
| 14. | Вимоги до якості | Вироби з тіста повинні мати правильну форму, рівномірну поверхневу шкірку, яка щільно прилягає до м'якоти, без тріщини і надривів, тісто добре підсмажене, еластичне, поверхня не потріскана. |

Джерело: розроблено автором

ДОДАТОК М**ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ
Волкової Наталії Валентинівни
«ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ
ТЕХНОЛОГІЙ»**

1. «Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи» (м. Дніпропетровськ, 24 грудня 2013 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Теоретичні аспекти взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів професійної підготовки майбутніх учителів технологій».

2. «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії: матеріали XI Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької» (м. Київ, 4-5 грудня 2013 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Використання мультимедійних технологій у сучасному навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи».

3. «Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ плюс-2015» (м. Суми, 3-4 грудня 2015 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Розроблення змістово-процесуального компонента студентів технологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки».

4. «Фундаменталізація змісту загальноосвітньої та професійної підготовки: проблеми та перспективи». (м. Кривий Ріг, 22-23 жовтня 2015 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Моделювання реалізації взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів навчання дисциплін технологічного циклу».

5. «Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної

освіти» (м. Тернопіль, 23-24 вересня 2016 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Інформаційна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у сучасних умовах».

6. «Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації». (м. Київ, 25-26 лютого 2016 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Теоретичні і методичні засади реалізації інноваційних технологій у професійній діяльності майбутніх учителів технологічного циклу дисциплін».

7. «Новітні комп'ютерні технології». «Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності» (м. Кривий Ріг, Криворізький національний університет, 19-20 травня 2016 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності».

8. «Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях» (м. Бердянськ, 13-15 вересня 2017 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів- педагогів у галузі харчових технологій в умовах модернізації системи вищої освіти».

9. «Вища школа в контексті євроінтеграційних процесів» (м. Черкаси, Черкаський Національний університет, 26-27 квітня 2017 р). Форма участі – доповідь на тему: «Формування педагогічних знань і вмінь майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій».

10. «Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації» (м. Кривий Ріг, 20-21 листопада 2017 р). Форма участі – доповідь на тему: «Підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до вивчення та використання педагогічного досвіду як соціально-педагогічна проблема».

11. «Підвищення якості освіти: стан, проблеми, перспективи» (м. Кривий Ріг, Криворізький державний педагогічний університет, 27-28 квітня 2017 р). Форма участі – доповідь на тему: «Компетентнісний підхід до професійної

підготовки майбутніх інженерів-педагогів».

12. «Інформаційні технології в освіті, науці і виробництві (ІТОНВ-2017)» (м. Луцьк, Луцький, НТУ 25-27 травня 2017 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Щодо підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій».

13. «Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір» (м. Черкаси, 29-30 березня 2018 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Організація контролю навчальних досягнень майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у процесі вивчення дисциплін загальнопрофесійної підготовки».

14. «Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності» (м. Кривий Ріг, Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей, 25-26 квітня 2018 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Професійно-педагогічні вміння в системі підготовки майбутніх інженерів-педагогів на основі компетентнісного підходу».

15. «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (м. Вінниця, 15-17 травня 2018 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій».

16. Збірник наукових праць (м. Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 17 травня 2018 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Формування інформаційної культури в майбутніх інженерів-педагогів».

17. «Мова, культура та освіта» (м. Вінниця, Вінницький національний аграрний університет, 19 квітня 2018 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Професійно-педагогічні вміння в системі підготовки майбутніх інженерів-педагогів на основі компетентнісного підходу».

18. «Proceedings of the 1 International Scientific and Praktical Conference» (Batumi, Georgia, Desember 13-14, 2018 р.). Форма участі – доповідь на тему:

«Features of the professional activities of future engineer-and-teachers in the field of food technology»..

19. «Професійна успішність педагогічного працівника – основа якості освітнього процесу». Четверті всеукраїнські педагогічні читання (м. Черкаси, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 9-10 квітня 2019 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Професіоналізм інженера-педагога у галузі харчових технологій як науково-педагогічна проблема».

20. «Розвиток професіоналізму сучасного педагога в посткласичній парадигмі» (м. Черкаси, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 9-10 квітня 2019 р.) Форма участі – доповідь на тему: «Теоретичні аспекти взаємозв'язку психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін при підготовці майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій».

21. «Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи» (м. Умань, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини 16-17 квітня 2019 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Розвиток професіоналізму у майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій».

22. «Інформаційні технології в освіті, науці і виробництві (ІТОНВ-2019)» (м. Луцьк, Луцький національний технічний університет, 23-25 травня 2019 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Підвищення ефективності психолого-педагогічної підготовки – основа формування професіоналізму майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій».

23. «Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях» (м. Бердянськ, Бердянський державний педагогічний університет, 19-20 вересня 2019 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Формування інформаційно-конструктивної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в області харчових технологій».

24. «Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці» (м. Кривий Ріг, Криворізький професійний

гірничо-технологічний ліцей, 31 жовтня-1 листопада 2019 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Сутнісно-змістовна характеристика інформаційно-конструктивної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в області харчових технологій».

25. «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (м. Харків, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 14-15 травня 2020 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Сутність та специфіка компетентно-діяльнісного підходу в системі вищої освіти при підготовці інженера-педагога у галузі харчових технологій».

26. «Педагогіка сучасності: виклики і перспективи цифрової доби» (м. Переяслав, Університет Григорія Сковороди в Переяслові, 18 січня 2022 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Принцип наступності компетентно-діяльнісного підходу у підготовці майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій».

27. «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій» (м. Глухів, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 13 травня 2022 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Інтерпретація отриманих результатів дослідження формування базових професійних компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій».

28. «Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії» (м. Київ, Академія педагогічних наук, 27 жовтня 2022 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Моделювання процесу формування професіоналізму у майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій в умовах університету».

29. «Філософські аспекти професійної освіти» (м. Херсон, Херсонський державний аграрно-економічний університет, 17 листопада 2022 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Моделювання освітньої технології формування професіоналізму інженера-педагога в процесі його професійної підготовки».

30. «Управління розвитком ЗП(ПТ)О на засадах педагогічної логістики: стан, реалії, досвід» (м. Чернівці, «Університет менеджменту освіти», Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти у Чернівецькій області, 2022 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Моделювання процесу формування професіоналізму у майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій».

31. «Технологічна і професійна освіта: проблеми і перспективи» (м. Глухів, Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка, 21 жовтня 2022 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Шляхи формування професійної майстерності майбутніх інженерів-педагогів з харчових технологій».

32. «Педагогіка сучасності: виклики і перспективи цифрової доби» (м. Переяслав, Університет Григорія Сковороди в Переяслові, 17 січня 2023 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій: компетентнісно-діяльнісний підхід».

33. «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій» (м. Глухів, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 7 квітня 2023 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Моделювання освітньої технології формування професіоналізму інженера-педагога у галузі харчових технологій у процесі його професійної підготовки».

34. «Модернізація змісту освіти у підготовці майбутніх професійно-педагогічних фахівців» (м. Кривий Ріг, Криворізький державний педагогічний університет, 21 квітня 2023 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Кваліфікаційні вимоги до підготовки бакалаврів спеціальності 015 «Професійна освіта. Сфера обслуговування»».

35. «Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти» (м. Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 20-21 квітня 2023 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Формування готовності здобувачів вищої освіти до використання

цифрових технологій у професійній діяльності».

36. «Гостинність, сервіс, туризм: досвід, проблеми, інновації» (м. Київ, Київський Національний університет культури і мистецтва; Київський університет культури, 6-7 квітня 2023 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Основні параметри техніко-економічного обґрунтування ЗРГ, що проектуються».

37. «Інформаційні технології в освіті, науці і виробництві (ІТОВН-2023)» (м.Луцьк, Луцький національний технічний університет, 25-26 травня 2023 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Критерії та показники ефективної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій».

38. Актуальні питання графічної підготовки: теорія, практика та шляхи розвитку» (м. Київ, 20 травня 2023 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Результативно-оціночний компонент організаційно-змістової моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання педагогічного дизайну».

40. «Актуальні проблеми технологічної та професійної освіти» (м.Кременець, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, 30 травня 2023 р.). Форма участі – доповідь на тему: «Аналіз основних кваліфікаційних вимог освітньої програми 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) при вирішенні професійно-орієнтованих завдань».

ДОДАТОК Н

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

*Праці, у яких опубліковано основні результати дослідження**Монографії*

1. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності у галузі харчових технологій: теоретико-методичний аспект: монографія. Тернопіль: Вид-во «Вектор», 2024. 378 с.

*Наукові публікації у періодичних виданнях, проіндексованих у базах даних**Web of Science Core Collection i SCOPUS*

2. Volkova Nataliia Valentynivna, Kondrashov Nikolay Mykolayovych, Kondrashova Katerina Gennadyevna, Chuvasov Mykhailo Olegovich, Slyusarenko Nina Vitaliivna. Technologization of preventive activities in the system of preparing future teachers: Apuntes Universitarios. Peru. Vol. 11, No 4. (2021). P. 183–202. URL: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/17315464>.

3. Volkova N., Kondrashova L., Chuvasova N., M. Kondrashov, Chuvasov M., Kondrashova K., Pedagogical Design: Methodological Resource improving the Quality of university Education. Nuances Est. Sobre Educ., Presidente Prudente. V 33, e022017, Jan. / Dec. 2022. №1-18. DOI: https://doi.org/10.32930/nuances_v33i00.94952.

4. Nataliia Volkova, Lidia Kondrashova, Nataliia Chuvasova, Mykhailo Chuvasov, Olena Drazhko, Alina Mankuta, Iryna Krasiuk. Readiness of future teachers for successful professional activities is the result of effective management of the university's educational process. Revista GeSec São Paulo, SP, Brasil v. 14, n. 8, p. 14094-14109, 2023. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001055357300003>.

Статті в наукових фахових виданнях України

5. Волкова Н. В. Соціокультурний контекст професійної підготовки майбутніх педагогів в епоху інформаційної комунікації. *Збірник наукових праць*. Кривий Ріг: КДПУ, 2010. Вип. 30. С. 417–423.

6. Волкова Н. В. Педагогічні умови формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів в контексті інформатизації професійної освіти. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ. 2010. Додаток 4, том V (23). С. 64–70.

7. Волкова Н. В. Формування інформаційної культури майбутніх фахівців: стратегічні орієнтири сучасної освітньої парадигми. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг: КДПУ, 2011. Вип. 32. С. 255–257.

8. Волкова Н. В. Шляхи ефективного формування інформаційної культури майбутніх інженерів-педагогів в умовах модернізації вітчизняної освітньої системи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2012. Вип. 36. С. 575–583.

9. Волкова Н. В. Аспектування проблеми формування цілісного світогляду та інформаційної культури студентів ВПНЗ. *Гуманітарний вісник*. Додаток 1. Вип. 27, Том VI(39): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2012. С. 120–128.

10. Волкова Н. В. Стратегічні цілі реалізації інформатизації вищої освіти. *Проблеми трудової і професійної підготовки: наук.-метод. збірник: у 3 т*. Слов'янськ: СДПУ, 2012. Вип. 17. Т. 1. С. 247–253.

11. Волкова Н. В. Системний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Київ: ПТО НАПН України, 2016. Вип. 11. С. 10–15.

12. Волкова Н. В. Умови професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у контексті сучасних євроінтеграційних

процесів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 46. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 137–140.

13. Волкова Н. В. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2016. № 1. С. 137–140.

14. Волкова Н. В. Формування в майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності на основі компетентнісно-креативного підходу. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2017. Вип. 6. С. 123–137.

15. Волкова Н. В. Інноваційно-зорієнтований підхід як основа підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць «Військова освіта» Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського*. 2017. № 1(35). С. 31–37.

16. Волкова Н. В. Методи формування творчої особистості майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 54–55. С. 380–385. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2017_54-55_46

17. Волкова Н. В. Готовність до професійної діяльності як показник структурно-змістових і динамічних характеристик особистості майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_4_4.

18. Волкова Н. В. Професійна підготовка сучасного інженера-педагога у галузі харчових технологій в системі педагогічних категорій компетентнісного підходу. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2018. Вип. 8. С. 27–45.

19. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання комунікативних технологій у закладах професійно-технічної

освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* 2019. № 1. С. 105–112.

20. Волкова Н. В. Основні тенденції формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології.* Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2020. Вип. 11. С. 44–66.

21. Волкова Н. В. Методологічні підходи до дослідження формування професіоналізму майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2020. Вип. 56. С. 198–208.

22. Волкова Н. В. Провідні тенденції та психолого-педагогічні умови формування професіоналізму інженера-педагога в системі університетської освіти. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології.* Переяслав: ПП «СКД», 2021. Вип. 13. С. 64–78. URL: <https://education-journal.org/index.php/journal/article/view/251>.

23. Волкова Н. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів галузі харчових технологій до використання педагогічного дизайну у професійній діяльності. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології.* Переяслав: ПП «СКД», 2022. Вип. 15. С. 52–70.

24. Волкова Н., Горбатюк Р., Кабак В. Формування здатності до особистісно-професійного саморозвитку в майбутніх здобувачів освіти. *Освітологічний дискурс.* № 3(42). 2023. С. 39–53. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.33>.

Статті в зарубіжних виданнях

25. Volkova N., Kondrashova L., Chuvasova N., Chuvasov M., Kondrashov. Student-Centrism-A Methodology for Improving the Quality of the University.

Educational Process. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE). DOI:10.9756/INTJECSE/V14I5.668 ISSN: 1308-5581 Vol 14, Issue 05 2022.

26. Volkova N., Kondrashova L., Chuvasova N., Chuvasov M., Mankuta A., Kراسiuk I. Problem-cognitivetask – instrumental resource of pedagogical designin in creasing the quality of university education. Revistade Gestao E Secretaria do Management and Administrative Professional Review. RevistaGesecSaoPaulo, SP, Brasil v. 14, n 8, p. 14094-14109,23. DOI: [https:// doiorg/107769.gesec.v14i8.2517](https://doi.org/107769.gesec.v14i8.2517).

ДОДАТОК П

Акти впровадження результатів дослідження

ДОВІДКА

про впровадження результатів
докторського дисертаційного дослідження
Волкової Наталії Валентинівни

на тему:

**«Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх
інженерів - педагогів у галузі харчових технологій»
в освітній процес Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова**

Результати дисертаційного дослідження Н. В. Волкової були впроваджені в освітній процес кафедри Інженерії та технологій виробництва факультету Технологій та дизайну Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Протягом 2018 – 2023 років проведено ознайомлення науково - педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти зі спеціальністю 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) з матеріалами, які висвітлюють теоретичні і методичні аспекти підготовки майбутніх інженерів- педагогів (педагогів професійного навчання) у галузі харчових технологій під час фахової підготовки. Зокрема студенти були залучені до проведення констатувального етапу експериментального дослідження щодо вивчення стану підготовки майбутніх бакалаврів у галузі харчових технологій.

Здобувачкою представлено авторський лабораторний практикум «Проектування та САПР об'єктів ГРГ», який використовувався викладачами кафедри інженерії та технологій виробництва. Засвідчуємо, що структура та зміст лабораторного практикуму забезпечили ґрунтовне ознайомлення майбутніх інженерів - педагогів з формами та методами практичної діяльності у галузі харчових технологій.

Констатуємо, що дослідно - експериментальну роботу, виконану Н. В. Волковою, визнано ефективною, а впровадження авторських напрацювань дало змогу суттєво підвищити професійну компетентність

науково - педагогічних працівників за зазначеною спеціальністю, а також збагатити практичний досвід майбутніх бакалаврів у галузі харчових технологій.

Обговорено на засіданні кафедри Інженерії та технологій виробництва (Протокол № 9 від 13 березня 2024 р.).

Проректор з наукової роботи
УДУ імені Михайла Драгоманова



Завідувач кафедри Інженерії
та технологій виробництва

Григорій ТОРБІН

Володимир ШЕВЧЕНКО



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 імені Павла Тичини р/р UA14 820172 0343 12100 22 0000 4420,
 банк одержувача Державна казначейська служба України, м. Київ МФО 820172, код 02125639

05.03.2024 № 357/01
 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Волкової Наталії Валентинівни
 на тему: «Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій»
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Волкової Наталії Валентинівни на тему: «Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» упроваджувалися в освітній процес факультету інженерно-педагогічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини упродовж 2019- 2023 рр.

Наукові напрацювання Волкової Н. В. впроваджувалися на кафедрі професійної освіти та технологій за профілями при викладанні таких дисциплін: «Культурна етнологія», «Технологія виробництва продукції громадського харчування», «Технологічне обладнання харчової галузі», «Харчові технології» та ін. для здобувачів вищої освіти спеціальності 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), що сприяло підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Запропонована дослідницею методика професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів (педагогів професійного навчання) у галузі харчових технологій на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти є ефективною завдяки комплексній реалізації організаційно-педагогічних умов, що створює підґрунтя для опанування теоретичних основ дослідження, забезпечує якісне формування готовності студентів до нестандартного виконання професійних функцій.

Рівень обґрунтованості і достовірності наукових положень, висновків та рекомендацій, висвітлених у дисертаційному дослідженні, забезпечується методологічною й теоретичною зумовленістю вихідних концептуальних положень, застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів дослідження, адекватних меті, предмету і завданням наукової роботи.

Наукові доробки Н. В. Волкової достатньо висвітлюють проблему професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в системі університетської освіти, містять поради щодо її вдосконалення. Працям здобувачки властиві логічна стрункість, висока науковість і доступність.

Основні положення і результати дисертаційної роботи Волкової Наталії Валентинівни на тему: «Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» розглянуто та схвалено на засіданні кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 7 від 22 лютого 2024 року).

10255

Перший проректор



Андрій ГЕДЗИК

Міністерство освіти
і науки України



Ministry of Education
and Science of Ukraine

УКРАЇНЬСЬКА ІНЖЕНЕРНО-
ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

UKRAINIAN ENGINEERING
PEDAGOGICS ACADEMY

вул. Університетська, 16,
м. Харків, 61003, Україна

Тел.: (057)731 28 62; факс: (057)731 32 36
E-mail: rektor@uipa.edu.ua
Web: <http://uipa.edu.ua>
Код ЄДРПОУ 02071228

Universitets'ka str. 16,
Kharkiv, 61003, Ukraine

Від 14.02.2024 № 106-01/08

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторської дисертації Волкової Наталії Валентинівни
«Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх інженерів-
педагогів у галузі харчових технологій» в освітній процес
Української інженерно-педагогічної академії

Дисертаційна робота спрямована на вирішення актуальних проблем підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, аналіз основних понять професійної діяльності, визначення її структури та розробку моделі, яка передбачає широке застосування сучасних інформаційних технологій в освітній процес.

У дисертаційному дослідженні проаналізовано проблеми професійної освіти, запропоновано пріоритетні напрями підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у ЗВО в сучасних умовах. Результати роботи мають науково-практичне і соціальне значення для розв'язання проблеми підвищення рівня ефективності підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 015 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології).

Серед основних наукових результатів Н. В. Волкової слід відмітити розроблену та науково обґрунтовану модель системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, яка поєднує сукупність компонентів цілісного освітнього процесу – від цілей до результату, і орієнтована на особистість майбутнього фахівця, який володіє інноваційними технологіями та високим рівнем майстерності.

Волкова Н. В. неодноразово приймала участь у науково-практичних конференціях Української інженерно-педагогічної академії.

Впровадженню результатів дисертаційного дослідження сприяло й те, що у наукових статтях, в яких аналізується сучасний стан професійної підготовки інженерів-педагогів, перспективи її розвитку, висвітлюються питання методики викладання навчальних дисциплін професійної підготовки, даються практичні рекомендації щодо вдосконалення практичної складової освітнього процесу.

Основні результати дисертаційної роботи Волкової Н. В. протягом 2021 – 2023 років були впроваджені у процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів спеціальності 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) Української інженерно-педагогічної академії, що дозволило підвищити якість їх професійної підготовки.



Денис КОВАЛЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34
E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

13 ЛЮТ 2024

№ 08-48/3

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Волкової Наталії Валентинівни на тему: «Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій», подану на здобуття ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 Теорія та методика професійного навчання

Упродовж 2022-2023 рр. результати дисертаційного дослідження Н. В. Волкової впроваджувалися у освітній процес Криворізького державного педагогічного університету. У дослідженні Н. В. Волкової розроблено педагогічну систему професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, складовими якої є: пріоритетні цілі, зміст, інтерактивні методи та форми навчання, засоби, способи контролю і корекції, результат, педагогічні умови професійної підготовки педагогів професійної освіти, що дають змогу формувати їх професійні компетентності. На основі спроектованої системи обґрунтовано теоретичні та методичні засади інтеграції психолого-педагогічних і фахових дисциплін з урахуванням специфіки професійної підготовки інженерів-педагогів.

Рівень обґрунтованості і достовірності наукових положень, висновків і рекомендацій висвітлених у дисертаційному дослідженні забезпечується методологічною та теоретичною зумовленістю вихідних концептуальних положень, застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів дослідження, адекватних меті, предмету і завданню наукової роботи.

00 03 4 2 Розроблена Н. В. Волковою система професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій використана для корекції робочих програм психолого-педагогічних і фахових дисциплін, різних форм навчальної діяльності, враховуючи їх професійну спрямованість, зосереджена увага на методах викладання педагогічних понять і категорій, які мають у собі найбільше фахове навантаження.

Основні положення докторської дисертації знайшли своє відображення в статтях, монографії, методичних розробках, які використовують науково-педагогічні працівники у підготовці здобувачів вищої освіти другого (бакалаврського) рівня спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями).

Апробація результатів дисертаційного дослідження Н. В. Волкової у Криворізькому державному педагогічному університеті підтвердила достовірність наукових положень та ефективність розробленої педагогічної системи.

РЕКТОР



Ярослав Шрамко

Ярослав ШРАМКО

Міністерство освіти і науки України
УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В
ПЕРЕЯСЛАВІ

вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав,
Київська обл., 08401
тел.: (044) 293-11-11
ел. пошта: uhsp.edu@gmail.com

21.02.2024 № 101



Ministry of Education and Science of Ukraine
HRYHORII SKOVORODA UNIVERSITY IN
PEREIASLAV

30, Sukhomlynsko Str.,
Pereiaslav,
Kyiv reg., 08401
tel.: (044) 293-11-11
e-mail: uhsp.edu@gmail.com

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторської дисертації
Волкової Наталії Валентинівни «Теоретичні і методичні основи професійної підготовки
майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» в освітній процес
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

Матеріали дисертації Н.В. Волкової було упроваджено упродовж 2021-2023 рр. в освітньому процесі підготовки бакалаврів з професійної освіти в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі. Дисертанткою обґрунтовано структуру і зміст системи професійної підготовки, яка представляє сукупність компонентів цілісного педагогічного процесу й орієнтована на особистість майбутнього інженера-педагога (педагога професійного навчання), котрий володіє цифровими технологіями та високим рівнем професійної майстерності. На основі аналізу змісту і результатів діяльності фахівців та умов, які їх супроводжують (соціального, професійного, особистісного аспектів) спроектовано структурно-функціональну модель підготовки студентів до нестандартної професійної діяльності в галузі харчових технологій у якій розглядаються питання застосування в освітньому процесі інноваційних технологій.

Проведений аналіз професійних вимог до підготовки майбутніх педагогів професійного навчання (інженерів-педагогів у галузі харчових технологій) дозволив обґрунтувати підходи щодо її оновлення з метою розв'язання суперечностей між існуючою системою підготовки і потребами сучасного суспільства.

Упродовж 2021-2023 р.р. Н. В. Волкова розробила та представила до упровадження комплекс діагностичних матеріалів, а також практичних розробок та рекомендацій, які використовувалися науково-педагогічними працівниками. Авторський курс «Інноваційні стратегії формування професійних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» використовувався викладачами кафедри теорії і методики професійної підготовки. Структура та зміст курсу забезпечили ґрунтовне ознайомлення майбутніх інженерів-педагогів з формами та методами практичної діяльності в системі закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Впровадженню результатів дисертаційного дослідження сприяло й те, що в багатьох наукових працях висвітлювалися питання вдосконалення професійної підготовки здобувачів професійної освіти, перспективи її розвитку, даються практичні рекомендації надруковані у фаховому виданні «Професійна освіта: методологія, теорія та технології».

Упровадження результатів досліджень Наталії ВОЛКОВОЇ в освітньому процесі Університету Григорія Сковороди у Переяславі сприяло підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, здобувачів освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Результати заслухано і схвалено на засіданні кафедри теорії та методики професійної підготовки Університету Григорія Сковороди в Переяславі (протокол 13.02.2024, №8).

Ректор

Завідувачка кафедри



Віталій КОЦУР

Інна ЛЕВЧЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ПОДІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ЗВО «ПДУ»)

вул. Шевченка, 12, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна 32316, Тел/факс (03849) 7-62-85
 E-mail: main@pdatu.edu.ua • www.pdatu.edu.ua • ЄДРПОУ 22769675

28 лютого 2024р. № 01-14/76

ДОВІДКА

На № _____ від _____ 20__ р.
про впровадження результатів докторської дисертації доцента кафедри технологічної та професійної освіти Криворізького державного педагогічного університету Наталії Валентинівни ВОЛКОВОЇ «Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій» в освітній процес ЗВО «Подільський державний університет»

У дисертаційному дослідженні Наталії ВОЛКОВОЇ розроблено концепцію професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до нестандартної професійної діяльності як теоретичну основу підвищення ефективності навчання в закладах вищої освіти, що розглядається на методологічному, теоретичному та методичному рівнях, і враховує професійну спрямованість фахової підготовки через інтеграцію навчальних дисциплін (психолого-педагогічних і професійних). Запропонована концепція створює широкі можливості для розроблення на її основі дидактично обґрунтованих ефективних методик професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій у закладах вищої освіти.

Впровадженню результатів дисертаційного дослідження сприяло й те, що в наукових статтях, в яких аналізується сучасний стан професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, перспективи її розвитку, висвітлюються питання методики викладання навчальних дисциплін професійної підготовки, даються практичні рекомендації щодо вдосконалення практичної складової освітнього процесу.

Дослідно-експериментальну роботу, виконану Наталією ВОЛКОВОЮ, визнано ефективною, а впровадження авторських напрацювань протягом 2021-2023 н.р. дало змогу суттєво підвищити ефективність освітнього процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Проректор з навчальної,
 науково-інноваційної та
 міжнародної діяльності,
 доктор економічних наук, професор

Оксана БЯЛКОВСЬКА