

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**Ірина ФІЛІМОНОВА**

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

Монографія

Умань  
Візаві  
2022 р.

УДК 378.018.8:378.22:664-051(02)

Ф53

**Рецензенти:**

*Вадим РЕБЕНОК*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка;

*Дмитро КІЛЬДЕРОВ*, доктор педагогічних наук, професор, декан інженерно-педагогічного факультету НПУ ім. М.П. Драгоманова;

*Наталія ДУБОВА*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Рекомендована до друку вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
(протокол №4 від 25 жовтня 2022 р.)*

**Філімонова І.**

Ф53 Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін : монографія / І. Філімонова ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Візаві, 2022. – 267 с.

У монографії обґрунтовано основні науково-методичні засади та дидактичні аспекти формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій; охарактеризовано методологічне забезпечення компетентнісного підходу професійної підготовки майбутніх фахівців професійної (професійно-технічної) освіти.

Це видання стане в нагоді педагогам-практикам, студентам, викладачам інженерно-педагогічних факультетів закладів професійної та вищої освіти.

**УДК 378.018.8:378.22:664-051(02)**

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ .....	5	
ПЕРЕДМОВА.....	6	
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ</b>		
<b>ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ</b>		
<b>БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК</b>		
<b>ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....</b>		9
1.1. Формування професійної компетентності майбутніх		
бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення		
фахових дисциплін як педагогічна проблема .....		9
1.2. Сутність ключових понять дослідження у контексті		
професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових		
технологій .....		35
1.3. Особливості підготовки майбутніх бакалаврів харчових		
технологій до професійної діяльності у закладах вищої		
педагогічної освіти .....		56
Висновки до першого розділу .....	71	
<b>РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ</b>		
<b>КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ</b>		
<b>ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ</b>		
<b>ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН .....</b>		74
2.1. Аналіз навчально-методичного забезпечення		
формування професійної компетентності майбутніх		
бакалаврів харчових технологій .....		74

2.2. Обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій .....	90
2.3. Обґрунтування та реалізація педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій .....	105
Висновки до другого розділу .....	128
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН .....</b>	<b>131</b>
3.1. Модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін .....	131
3.2. Організація й методика проведення констатувального етапу педагогічного експерименту .....	145
3.3. Формувальний етап педагогічного експерименту та узагальнення результатів дослідження .....	162
Висновки до третього розділу .....	180
ПІСЛЯМОВА .....	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	186
ДОДАТКИ .....	214

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

ЄКТС	– європейська кредитно-трансферна система
ЄС	– Європейський Союз
ЗВО	– заклад вищої освіти
ЗВПО	– заклад вищої педагогічної освіти
ЗП(ПТ)О	– заклад професійної (професійно-технічної) освіти
ЗФПО	– заклад фахової передвищої освіти
ІКТ	– інформаційно-комунікаційні технології
ЛПР	– лабораторно-практичні роботи
МБХТ	– майбутні бакалаври харчових технологій
ПК	– професійна компетентність
П(ПТ)О	– професійна (професійно-технічна) освіта
ПТНЗ	– професійно-технічний навчальний заклад
ФПО	– фахова передвища освіта

## ПЕРЕДМОВА

Сучасний стан соціально-економічного розвитку України, вступ до світової організації торгівлі та асоціації з Європейським союзом відкривають нові напрями ринкових відносин з іншими державами світу, поглиблення яких вимагають формування нових знань, освоєння економічних механізмів регулювання ринків, адекватних новим умовам трансформацій та інтеграції у світову спільноту. Для того, щоб задовольнити попит на ринку праці відповідними фахівцями, необхідно створити оптимальні педагогічні умови для модернізації та подальшого розвитку системи професійної освіти.

Система вищої освіти в Україні реформується в умовах швидкої зміни світогляду, політичних та економічних структур суспільства, побудови незалежної держави і відродження національної культури. Обрана Україною стратегічна лінія на забезпечення якісної вищої освіти вже зараз реалізована на багатьох напрямках. Зокрема, це – розширення обсягів підготовки фахівців, перегляд спеціальностей та змісту освіти, створення нової інформаційної бази, забезпечення належної якості освіти. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено, що ефективна підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників є одним з основних механізмів розвитку освіти і належить до проблем, які потребують першочергового розв'язання [108].

Особливістю сфери освіти є те, що підготовка кадрів для неї здійснюється в самій же галузі. Кількісні та якісні параметри підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників визначають загальну ефективність освітньої діяльності. Педагоги, що працюють з молоддю, значною мірою впливають на її виховання, втілення кращих моральних цінностей та розвиток інтелектуальних здібностей. Саме тому підготовка педагогічних кадрів постійно знаходиться в центрі уваги всієї освітньої системи. Нові умови зумовлюють нові вимоги до викладачів: їм мають бути притаманні духовність і висока мораль, культура, інтелігентність, професійна компетентність, творче

мислення, гуманістична спрямованість педагогічної діяльності і здатність сформуванати конкурентоспроможного фахівця.

Разом з тим, ринок праці висуває нові вимоги до робітників «сучасного типу». Особливої гостроти й актуальності набувають питання, які визначають підготовку до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у педагогічних вузах, де, відповідно до Болонських домовленостей, обов'язковим є задоволення вимог суспільства у формуванні конкурентного, мобільного, адаптованого до ринку праці фахівця [156].

Аналіз сучасного ринку праці показує, що за останнє десятиліття значно підвищилися вимоги до молодих фахівців з боку роботодавців. Сьогодні необхідні спеціалісти, які в повній мірі володіють різними видами професійної діяльності, мають високу інформаційну та управлінську культуру, володіють знаннями у різних галузях виробництва, готові до зміни характеру і змісту власної професійної діяльності, оскільки необхідно не лише вдосконалювати свої професійні якості, але й бути психологічно готовим до інших їх видів.

На разі, у нових умовах, що характеризуються нестабільним розвитком нашої країни, зумовлених появою нових ціннісних орієнтирів серед учнівської молоді, все більш очевидним стають протиріччя між: зростаючими вимогами суспільства і ринку праці до рівня професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, що здатні ефективно працювати у галузі професійної (професійно-технічної) освіти, та малоефективною системою їх підготовки у закладах вищої педагогічної освіти; необхідністю реалізовувати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців та відсутністю розробленості їх теоретичних та методичних засад; потребою реалізовувати компетентнісний підхід у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців та недосконалістю методик його використання у навчально-виховному процесі закладів вищої педагогічної освіти.

Для подолання цих протиріч необхідний новий підхід, що сприяє

формуванню майбутнього фахівця, здатного до самореалізації, гнучкої зміни способів і форм професійної діяльності. Вирішити ці завдання покликаний компетентнісний підхід, який дає змогу сформувати в майбутніх фахівців професійну компетентність, сприяє професійному розвитку, допомагає адаптуватись у нових умовах, забезпечує мобільність та гнучкість відповідно до викликів сучасності, зумовлених змінами у підходах до формування змісту підготовки, визначенні переліку навчальних дисциплін і скорочення їх кількості у навчальних планах, визначенні компетентностей і формування змісту кожного предмета та підбір необхідної для навчального процесу інформації. Саме тому підготовку майбутніх фахівців у галузі харчових технологій, значущість якісної складової якої постійно зростає, необхідно зосередити не тільки на оволодінні ними сукупністю знань з фахових дисциплін, а й на розвитку їх особистісних та професійно значущих якостей, набутті ними практичного досвіду, підготовці їх до здійснення професійної діяльності на високому, конкурентоспроможному рівні – тобто на формуванні професійної компетентності.

У пропонованому посібнику колектив авторів зробив спробу розкрити основні науково-методичні основи та дидактичні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців для закладів фахової передвищої освіти, обґрунтувати методологічне забезпечення компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі харчових технологій.

Це видання стане в нагоді педагогам-практикам, студентам, викладачам інженерно-педагогічних факультетів закладів вищої освіти та слухачам курсів підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.



## РОЗДІЛ 1

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

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

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

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

В умовах швидкозмінного глобального світу знання й кваліфікація особистості стають не тільки її капіталом, особистісною цінністю, а й

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

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

Тому навчальні заклади фахової передвищої освіти повинні готувати висококваліфікованих, компетентних фахівців для всіх галузей промисловості, зокрема харчової галузі. На сучасному етапі розвитку освіти необхідно не тільки зберегти сильні сторони системи ФПО, а й зробити її більш гнучкою й

адаптивною, тобто такою, що відповідає запитам суспільства та ринку праці. Основою підготовки висококваліфікованих фахівців мають стати не лише теоретична, але і фахова практична підготовка. Майбутній фахівець відповідної галузі має здобути підготовку європейського рівня, щоби брати участь у розробці нових технологій уже на стадії навчання і могли адаптуватися до умов конкретного виробничого середовища, мобілізувати власні знання, уміння і досвід у конкретних виробничих ситуаціях.

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

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

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

У Державній цільовій програмі розвитку професійно-технічної освіти (ПТО) на 2011–2015 роки [163], виконання якої було достроково (у березні 2014 р.) припинене, відзначались шляхи та способи розв'язання проблеми, серед яких: забезпечення належної якості професійно-технічної освіти через упровадження державних стандартів з конкурентоспроможних професій,

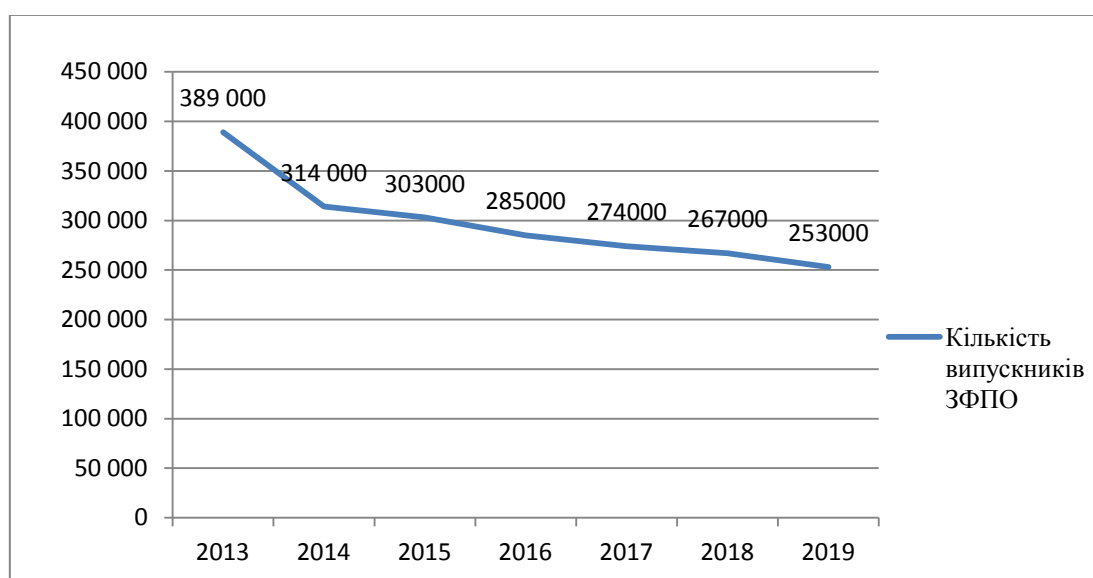
упровадження в навчально-виховний процес ЗФПО та адаптація інформаційно-комунікаційних технологій, оновлення та осучаснення наявної матеріально-технічної та бібліотечної бази професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ); зміни у системі фінансування закладів фахової передвищої освіти; покращення діяльності закладів ПТНЗ завдяки осучасненню матеріально-технічної бази; оптимізація правового статусу закладів професійно-технічної освіти, що дасть можливість вести господарську діяльність та отримувати заробіток за надані послуги; викорінення упередженого ставлення молоді до робітничих професій як неперестижних та неперспективних.

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

Заклади фахової передвищої освіти (ЗФПО) мають різне спрямування і готують фахівців сотень професій для різних галузей економіки. Третя частина усіх закладів (близько 33 %) здійснюють підготовку фахівців для легкої промисловості, у 29,5 % закладів здобувають фахову передвищу освіту для

подальшої діяльності у сільському господарстві, близько 17 % закладів готують фахівців з будівельно-ремонтних спеціальностей, трохи більше 7 % – для сфери послуг, близько 6 % – для торгівлі та громадського харчування, для дорожньо-транспортної бази 5,5 % закладів, для житлово-комунальне господарство забезпечують близько 1,3 %, і менше 1 % – для сфери зв'язку [249].

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



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

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

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

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

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

Українські підприємства, що переживають кризу, потребують

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

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

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

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

«Формування та розвиток фахівця, соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу можливий за умови створення ефективної цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок, а також досвіду самостійної діяльності й особистої відповідальності, тобто ключових компетентностей, які визначають сучасну якість змісту освіти», – зауважено у Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2021 рр. Саме тому законодавчі органи країни

розробили шляхи реформування професійної освіти, що відображені у ряді нормативно-правових документів. Зокрема, у 2012 р. була затверджена «Концепція ключових компетенцій», де зауважено, що «компетенції – це важлива умова конкретизації загальних цілей освіти, що дозволяє по-новому оцінити її якість» [256].

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

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

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

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

У «Словнику української мови» словом «компетентність» позначено «грунтовну обізнаність із чим-небудь; коло повноважень певної організації, установи, особи» [195]. Аналогічне тлумачення можна знайти в словнику



іншомовних слів, де поняття «компетентність» (лат. «competere» – добиватися, відповідати, підходити) протрактовано як «коло повноважень будь-якого органу або посадової особи; коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний» [194].

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

І. Зимня простежує використання поняття компетентнісного підходу в європейській системі освіти з 70-х років ХХ ст., коли на нього почали звертати увагу в теорії й практиці управління та спілкування та докладно досліджували сутнісну характеристику компетентностей [72, с. 14]. Зокрема, французький вчений М. К. Сміт запропонував розглядати компетентність як певну «здатність» або «потенціал» особистості для ефективного виконання дій у конкретному контексті [267].

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

Наприкінці ХХ ст. компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду в загальному контексті психології праці. У цей час навчання почали будувати з урахуванням необхідності формування компетентності як кінцевого результату освітнього процесу. Основним

завданням навчальних закладів було визначено підготовку особистості до професійної діяльності.

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

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

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

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

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

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

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

компетентність спрямована на розвиток спілкування [104].

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

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

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

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

Так, А. Грітченко за основу бере структуру професійної компетентності вчителя, розроблену Л. Карповою, та погоджується, що структурні компоненти професійної компетентності представлені трьома сферами: мотиваційною,

предметно-практичною та саморегуляційною [45, с. 11]. Втім, дослідник оминає увагою значення професійно значущих та особистісних якостей майбутніх фахівців.

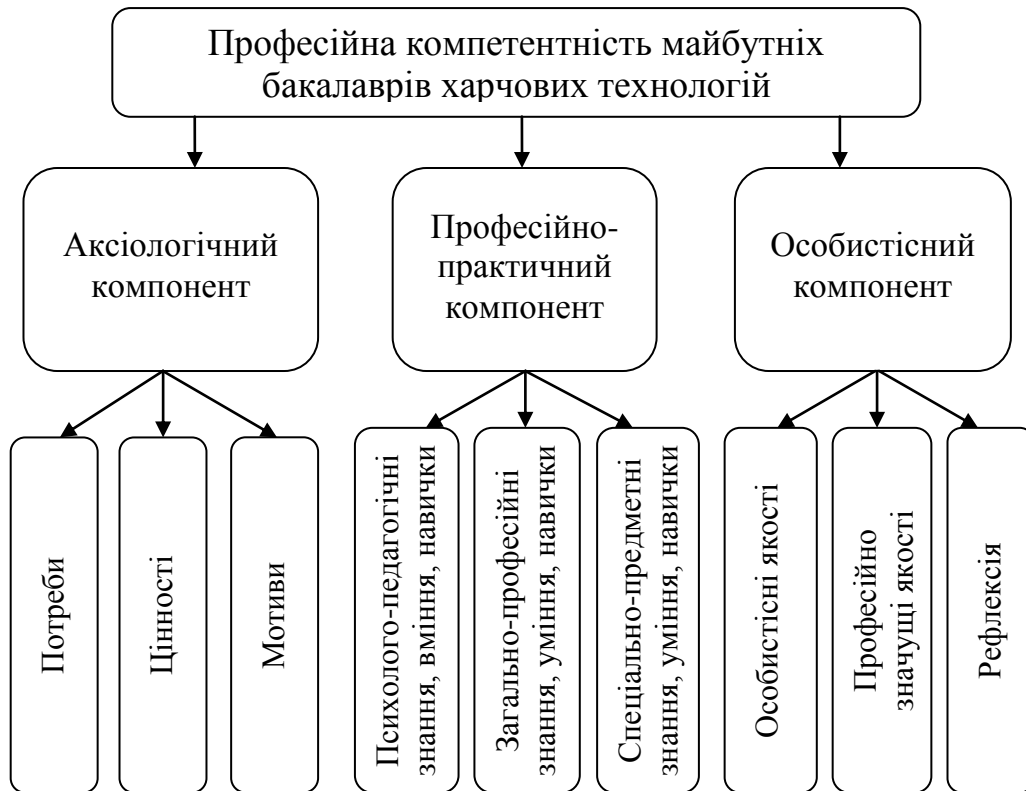
Г. Кашкар'ов виокремлює спеціально-педагогічну, методичну, соціально-психологічну та особистісну складову професійної компетентності, наголошуючи про полікомпонентність кожної складової [82].

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

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

Підготовка висококваліфікованих фахівців на сучасному рівні передбачає не тільки організацію глибокого, системного та якісного освоєння ними власної діяльності.

Наше бачення структури професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій відображено на рисунку 1.2.



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

\*Розроблено автором

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

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

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

Більшість праць об'єднує думка, що працівники професійної освіти зобов'язані подати учням необхідні знання та навички, щоб ті могли їх творчо використовувати; сформувати професійно грамотних, конкурентоспроможних працівників [64]. Утім сучасні науково-технічні зміни спричинили суперечності між потребами суспільства, зацікавленого в зростанні якості підготовки кваліфікованих кадрів, і змістом та якістю професійної підготовки майбутнього

працівника фахової передвищої освіти. Як наголошує Л. Гриневич, підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійного становлення і творчої діяльності є актуальним питанням вітчизняної вищої школи [44, с. 4]. Тому для початку з'ясуємо значення термінів «інженер-педагог», «фахівець-технолог» та «бакалавр харчових технологій»; в чому полягає різниця між ними та чи можливо ототожнювати ці поняття.

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

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

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





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

\*Примітка: розроблено автором

Таким чином, особливості структури інженерно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій зумовлюють її унікальність. В свою чергу поєднання педагогічної та інженерної складової сприяють процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема, розвивають вміння орієнтуватись та приймати рішення у нестандартних педагогічних та виробничих ситуаціях, оволодівати новітніми технологіями в інженерній галузі.

## Висновки до першого розділу

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

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

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

У значенні «професійна компетентність» треба розуміти, на нашу думку, таку професійну характеристику фахівця, коли на основі сформованих компетентностей, а також безперервного розвитку його професійних та особистісно значущих якостей забезпечується його професійний розвиток.

Професійною компетентністю майбутніх бакалаврів харчових технологій ми позначаємо систему сформованих характеристик, що містить стійку мотивацію до здійснення професійної діяльності за допомогою сформованих компетентностей, розвинених особистісних та професійно значущих якостей, які спонукають до постійного професійного розвитку та самовдосконалення.

2. Проаналізувавши наукову літературу про сутність поняття «структура професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій», ми

встановили, що професійна компетентність майбутніх бакалаврів харчових технологій представлена такими компонентами: аксіологічним, що містить сформовані потреби, цілі та мотиви діяльності; професійно-практичним, який містить сформовані знання, уміння і навички; особистісним компонентом, що передбачає чіткі уявлення про власні можливості, професійні якості, відповідальність за результати власної діяльності.

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

4. Ми з'ясували, що інженерно-педагогічна підготовка бакалаврів харчових технологій як сукупність знань, умінь та способів виконання певної діяльності, має такі особливості: якісну характеристику рівня оволодіння майбутнім фахівцем професійною діяльністю, що полягає в однаковій значущості та рівноцінності інженерного та педагогічного компонентів. Отже, необхідно розробити теоретичні положення і методичні матеріали для забезпечення реалізації основної мети інженерно-педагогічної освіти – формування необхідного рівня професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

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

## **РОЗДІЛ 2.**

### **ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблиця 2.1

## Відповідність фахових дисциплін фаховим компетентностям [33]

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

## Продовження таблиці 2.1

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

*Продовження таблиці 2.1*

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

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

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

З метою з'ясування стану сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій нам необхідно визначити такі базові поняття: «критерій», «показник», «рівень». Питання критеріального апарату наукових досліджень у галузі педагогіки ґрунтовно представлено в науковому доробку багатьох зарубіжних та вітчизняних учених: Н. Брюханової, Н. Кузьміної, О. Локшиної, М. Лазарєва, Т. Лазарєвої, А. Маркової, Т. Сулими,



Л. Шевчук та ін., які зауважують, що для розробки критеріїв оцінки професійної компетентності необхідно знати ті параметри (характеристики), які допоможуть майбутнім бакалаврам харчових технологій набути професійної компетентності та адаптуватися до нових професійних умов.

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

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

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

- професійна інформація – формування позитивного ставлення до майбутньої професії, розвиток внутрішніх стимулів майбутніх бакалаврів у діяльності й саморозвитку, формування викладачем мотивації успіху;
- професійна консультація – схвалення викладачами попереднього успіху та заохочення студентів до оволодіння знаннями, уміннями, навичками у процесі вивчення фахових дисциплін;
- професійна адаптація – спрямованість активності майбутнього фахівця у реальних професійних умовах на розвиток його внутрішньої мотивації, мотивів самоствердження, саморозвитку та самореалізації (Рис. 2.2).

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



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

Реалізація цієї умови досягається шляхом удосконалення робочих програм фахових дисциплін за рахунок використання традиційних та сучасних

способів мотивації: повідомлення практичної, теоретичної й соціальної значущості навчального матеріалу, створення та вирішення проблемних виробничих та педагогічних ситуацій, обговорення далеких і близьких перспектив навчання.

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

Описані методи активного навчання покликані розвивати уміння грамотно висловлювати думку, вести бесіду, аргументувати та дискутувати, тобто оптимізують формування особистісно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців.

### **Висновки до другого розділу**

Відповідно до другого та третього завдання дослідження було виконано:

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

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

Проаналізувавши докладно зміст модулів фахових дисциплін, робимо

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

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

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

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

– когнітивно-діяльнісний (володіння психолого-педагогічними, загально-професійними, спеціально-предметними знаннями), що визначає рівень опанування вищезазначеної системи знань, умінь та навичок, що, на нашу думку, дасть змогу сформувати здатність фахівця до майбутньої професійної діяльності, зокрема, реалізовувати на практиці завдання психолого-педагогічної, загально-професійної та спеціально-предметної складової на

засадах компетентнісного підходу.

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

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

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

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

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

### **РОЗДІЛ 3.**

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

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

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

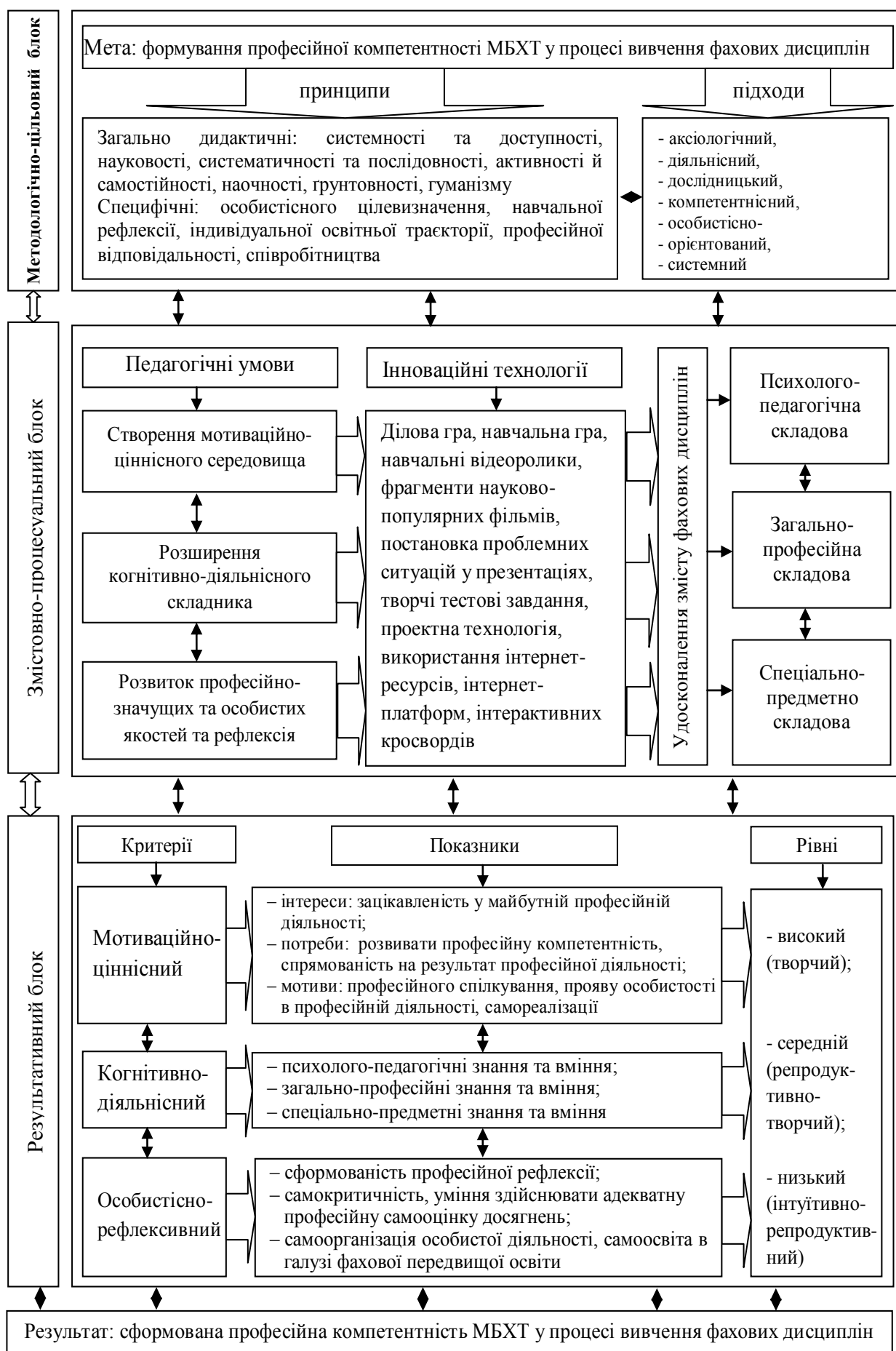
Для розробки та обґрунтування моделі розвитку професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій насамперед треба визначити зміст таких понять, як «модель» та «моделювання». Модель (англ. «model») – речова, знакова або уявна система, що відтворює, імітує чи віддзеркалює закономірності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

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

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

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

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





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

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

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

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

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

якостей, здатності до рефлексії.

### **3.2. Організація й методика проведення констатувального етапу педагогічного експерименту**

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

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

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

Констатувальний етап (2016–2017 рр.) мав на меті розроблення програми та методики дослідження; визначення показників, критеріїв та рівнів сформованості професійної компетентності; розроблення методики вимірювання та оброблення результатів експерименту; відбір контрольних та експериментальних груп; проведення констатувального зрізу.

На цьому етапі передбачалось вирішення таких завдань:

- вивчити стан досліджуваності проблеми формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій: проаналізувати освітні програми, навчальні плани та навчально-

методичне забезпечення фахових дисциплін підготовки фахівців спеціальності 015.21 Професійна освіта (Харчові технології);

- визначити критерії, компоненти, показники і рівні сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій;
- визначити експериментальні та контрольні групи студентів;
- розробити методи дослідження констатувального етапу експерименту: аналіз документів, анкетування, розв’язання завдань, статистична обробка отриманих результатів;
- розробити анкети для констатувального етапу експерименту;
- установити рівень сформованості професійної компетентності в студентів на початковому етапі дослідження;
- проаналізувати результати констатувального етапу експерименту.

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

*Таблиця 3.13*

**Таблиця узагальнених результатів рівня успішності майбутніх бакалаврів харчових технологій на етапі формування експерименту**

Контрольна група КГ 198 осіб			Експериментальна група ЕГ 202 особи		
Оцінка	Кількість оцінок	Кількість оцінок %	Оцінка	Кількість оцінок	Кількість оцінок %
«2»	2	2	«2»	–	–
«3»	91	49	«3»	79	51,5
«4»	84	35,4	«4»	94	37,1
«5»	21	13,6	«5»	29	10,4
Разом	198	100	Разом	202	100

Для визначення достовірності подібностей і відмінностей експериментальних даних про рівні сформованості професійної компетентності за порядковою шкалою ми вважаємо за доцільне використати критерій Пірсона  $\chi^2$ , емпіричне значення якого  $\chi^2_{емп}$  розраховують за формулою:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}, \quad (3.3.1)$$

де:

$N$  – загальна кількість студентів експериментальної групи (198 осіб);

$M$  – загальна кількість студентів контрольної групи (202 особи);

$n_i$  – кількість студентів експериментальної групи (ЕГ), які мають середні показники за критеріями високого ( $n1$ ), середнього ( $n2$ ), та низького ( $n3$ ) рівнів;

$m_i$  – кількість студентів контрольної групи (КГ), які мають середні оцінки за критеріями високого ( $m1$ ), середнього ( $m2$ ) та низького ( $m3$ ) рівнів;

$L$  – шкала оцінювання [140],  $L = 3$ .

Спочатку вирахуємо значення критерію  $\chi^2$ , експериментальної та контрольної групи студентів на етапі формувального експерименту. Потім порівняємо отримані значення з емпіричними значеннями  $\chi_{\text{емп}}^2$ , до початку експерименту. Отримані результати занесемо в таблицю можливих результатів парних порівнянь експериментальної та контрольної групи.

1. Параметри контрольної групи на етапі формувального експерименту будуть:

$$M = 198, m_1 = 2, m_2 = 91, m_3 = 84, m_4 = 21.$$

Параметри експериментальної групи на етапі формувального експерименту будуть:

$$N = 202, n_1 = 0, n_2 = 79, n_3 = 94, n_4 = 29.$$

$$\begin{aligned} \chi_{\text{емп}}^2 &= 202 \times 198 \times [(0/202 - 2/198)^2 / (0+2) + (79/202 - 91/198)^2 / (79+91) + \\ &+ (94/202 - 84/198)^2 / (94 + 84) + (29/202 - 21/198)^2 / (29+21)] = 39996 \times [(0 - \\ &0,101)^2 / 2 + (0,391 - 0,459)^2 / 170 + (0,465 - 0,424)^2 / 178 + (0,143 - 0,106)^2 / 50] = \\ &39996 \times [0,005 + 0,00002 + 0,00009 + 0,00003] = 39996 \times 0,00022 = 8,79 \end{aligned}$$

Аналогічним способом вираховують всі можливі результати парних

порівнянь груп (експериментальна і контрольна групи до початку і після закінчення експерименту).

2. Параметри контрольної групи на етапі констатувального експерименту будуть:

$$M = 198, m_1 = 4, m_2 = 97, m_3 = 70, m_4 = 27$$

Параметри експериментальної групи на етапі констатувального експерименту будуть:

$$N = 202, n_1 = 2, n_2 = 104, n_3 = 75, n_4 = 21$$

$$\begin{aligned} \chi^2_{emn} = 202 \times 198 \times [ & (2/202 - 4/198)^2 / (2+4) + (104/202 - 97/198)^2 / (104 + \\ & 97) + (75/202 - 70/198)^2 / (75+70) + (21/202 - 27/198)^2 / (21+27)] = 39996 \times \\ & [(0,009 - 0,02)^2 / 6 + (0,515 - 0,489)^2 / 201 + (0,371 - 0,354)^2 / 145 + (0,104 - \\ & 0,136)^2 / 48] = 39996 \times [0,00002 + 0,000003 + 0,000002 + 0,00002] = 39996 \times \\ & 0,00005 = 1,99 \end{aligned}$$

3. Параметри контрольної групи на етапі констатувального експерименту будуть:

$$M = 198, m_1 = 4, m_2 = 97, m_3 = 70, m_4 = 27$$

Параметри експериментальної групи на етапі формувального експерименту будуть:

$$N = 202, n_1 = 0, n_2 = 79, n_3 = 94, n_4 = 29$$

$$\begin{aligned} \chi^2_{emn} = 202 \times 198 \times [ & (0/202 - 4/198)^2 / (0 + 4) + (79/202 - 97/198)^2 / (79+97) + \\ & (94/202 - 70/198)^2 / (94 + 70) + (29/202 - 27/198)^2 / (29 + 27)] = 39996 \times [(0 - \\ & 0,020)^2 / 4 + (0,391 - 0,489)^2 / 176 + (0,465 - 0,354)^2 / 134 + (0,144 - 0,136)^2 / 56] = \\ & 39996 \times [0,0001 + 0,00006 + 0,00008 + 0,000001] = 39996 \times 0,000241 = 11,99 \end{aligned}$$

4. Параметри контрольної групи на етапі формувального експерименту будуть:

$$M = 198, m_1 = 2, m_2 = 91, m_3 = 84, m_4 = 21$$

Параметри експериментальної групи на етапі констатувального експерименту будуть:

$$N = 202, n_1 = 2, n_2 = 104, n_3 = 75, n_4 = 21$$

$$\chi^2_{emn} = 202 \times 198 \times [(2/202 - 2/198)^2 / (2+2) + (104/202 - 91/198)^2 / (104 + 91) + (75/202 - 84/198)^2 / (75 + 84) + (21/202 - 21/198)^2 / (21 + 21)] = 39996 \times [(0,0099 - 0,1)^2 / 4 + (0,515 - 0,459)^2 / 195 + (0,371 - 0,424)^2 / 159 + (0,104 - 0,106)^2 / 42] = 39996 \times [0,00202 + 0,01610 + 0,0176 + 0,000001] = 39996 \times 0,000035 = 1,39$$

5. Параметри експериментальної групи на етапі формувального експерименту будуть:

$$N = 202, n_1 = 0, n_2 = 79, n_3 = 94, n_4 = 29$$

Параметри експериментальної групи на етапі констатувального експерименту будуть:

$$N = 202, n_1 = 2, n_2 = 104, n_3 = 75, n_4 = 21$$

$$\chi^2_{emn} = 202 \times 202 \times [(2/202 - 0/202)^2 / (2+0) + (104/202 - 79/202)^2 / (104+79) + (75/202 - 94/202)^2 / (75 + 94) + (21/202 - 29/202)^2 / (21 + 29)] = 39996 \times [(0,009 - 0)^2 / 2 + (0,515 - 0,391)^2 / 183 + (0,373 - 0,449)^2 / 145 + (0,1 - 0,14)^2 / 48] = 39996 \times [0,00004 + 0,0854 + 0,0385 + 0,032] = 39996 \times 0,00025 = 9,99$$

6. Параметри контрольної групи на етапі формувального експерименту будуть:  $M = 198, m_1 = 2, m_2 = 91, m_3 = 84, m_4 = 21$

Параметри контрольної групи на етапі констатувального експерименту будуть:  $M = 198, m_1 = 4, m_2 = 97, m_3 = 70, m_4 = 27$

$$\chi^2_{emn} = 198 \times 198 \times [(2/198 - 4/198)^2 / (2 + 4) + (91/198 - 97/198)^2 / (91+97) + (84/198 - 70/198)^2 / (84 + 70) + (21/198 - 27/198)^2 / (21 + 27)] = 39996 \times [(0,01 - 0,02)^2 / 6 + (0,459 - 0,489)^2 / 188 + (0,424 - 0,353)^2 / 154 + (0,106 - 0,136)^2 / 48] = 39996 \times [0,00002 + 0,0045 + 0,003 + 0,00002] = 39996 \times 0,00754 = 2,99$$

Результати розрахунків зведено у таблицю 3.13.

При визначеній умові, що  $L = 4$ ;  $L - 1 = 3$ , маємо  $\chi^2_{0,05} = 7,82$  тобто  $\chi^2_{емп} > \chi^2_{0,05}$  ( $8,79 > 7,82$ ). Якщо  $\chi^2_{емп} \leq \chi^2_{0,05}$ , то закономірним є висновок, що характеристики порівнюваних вибірок збігаються з рівнем значимості 0,05; якщо  $\chi^2_{емп} > \chi^2_{0,05}$  – то достовірність відмінностей характеристик вибірок, що порівнюються, складає 95 %.

Таблиця 3.14

**Емпіричні значення критерію Пірсона  $\chi^2_{\text{емп}}$  для перевірки достовірності  
узагальнених результатів рівня сформованості професійної компетентності  
майбутніх бакалаврів харчових технологій**

	<b>КГ до початку експерименту</b>	<b>ЕГ до початку експерименту</b>	<b>КГ після завершення експерименту</b>	<b>ЕГ після завершення експерименту</b>
КГ до початку експерименту	0	1,99	2,99	11,99
ЕГ до початку експерименту	1,99	0	1,39	9,99
КГ після завершення експерименту	2,99	1,39	0	8,79
ЕГ після завершення експерименту	11,99	9,99	8,79	0

Отже, результати експериментальної та контрольної груп на етапі констатувального експерименту збігаються, а на формуальному – відрізняються. Для встановлення загальних показників сформованості професійної компетентності студентів експериментальної та контрольної групи було сформульовано дві гіпотези  $H_0$  і  $H_1$ . Гіпотеза  $H_0$  передбачала, що різниця рівнів підготовленості студентів контрольної й експериментальної груп несуттєва. Відповідно до гіпотези  $H_1$ , різниця рівнів підготовленості студентів контрольної та експериментальної груп суттєва.

Якщо  $t_{\text{спост}} < t_{\text{кр}}$ , то нульова гіпотеза  $H_0$  про випадковість між відхиленнями середніх значень двох незалежних вибірок приймається, а якщо  $t_{\text{спост}} > t_{\text{кр}}$ , нульова гіпотеза відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза  $H_a$  про нерівнозначність двох незалежних вибірок, тобто результати формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій для контрольних та експериментальних груп відрізняються суттєво, що спричинено дієвішою підготовкою студентів експериментальних груп, порівняно зі студентами контрольних груп у визначених педагогічних умовах.

Отже, ефект змін зумовлений саме запровадженням запропонованих педагогічних умов та моделі формування професійної компетентності

майбутніх бакалаврів харчових технологій. Результати дослідно-експериментальної роботи загалом підтвердили позитивний вплив розробленої моделі та виокремлених педагогічних умов в організації навчально-виховного процесу закладів вищої педагогічної освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців спеціальності 015.21 Професійна освіта (Харчові технології).



### **Висновки до третього розділу**

Згідно з четвертим завданням дослідження ми розробили та апробували модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, а також обґрунтували й експериментально перевірили педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін.

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами теоретично обґрунтовано модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. Орієнтуючись на проблему нашого дослідження, під моделлю ми розуміємо описову характеристику, яка містить мету, визначену суспільним замовленням, вимоги щодо знань, умінь, структури й результатів діяльності, особистісних якостей майбутніх фахівців, а також умови та методи її формування відповідно до вимог ринку та роботодавців.

Для проектування ефективної моделі професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій ми обґрунтували доцільність використання системного, компетентнісного, дослідницького, аксіологічного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів. Завдання методологічних підходів, які сприяють формуванню професійної компетентності, передбачають пошук шляхів модернізації навчального процесу підготовки майбутніх фахівців, вироблення способів зміни педагогічної реальності, які реалізовуватимуться в освітній практиці, а також перетворення розроблених в дидактиці законів і принципів на ефективні та оптимальні методи викладання фахових дисциплін.

Кожна складова моделі є невід'ємною її частиною, які характеризують відповідні заходи, форми й методи навчання.

2. Для підтвердження ефективності запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін було проведено дослідно-експериментальну роботу, яка тривала впродовж 2016–2019 років та передбачала три етапи

науково-педагогічного пошуку: констатувальний, формувальний, контрольнo-узагальнювальний.

Констатувальний етап (2016–2017 рр.) мав на меті розроблення програми та методики дослідження; визначення показників, критеріїв та рівнів сформованості професійної компетентності; розроблення методики вимірювання та оброблення результатів експерименту; відбір контрольних та експериментальних груп; проведення констатувального зрізу. Було виявлено, що студенти експериментальної і контрольної груп мають низький рівень сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності. А отже, сформувати професійну компетентність майбутніх бакалаврів можна через стійку мотивацію та позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Аналіз рівнів сформованості професійно-практичного компонента професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій засвідчив, що кількість студентів КГ та ЕГ із низьким рівнем є майже однаковою у двох групах та складає 37,2 % і 33,5 %, із середнім рівнем сформованості 41,9 % і 45,2 % відповідно, із високим рівнем – 20,9 % і 21,3 % відповідно, що свідчить про недостатній рівень професійних знань та вмінь. Результати проведених досліджень стану сформованості особистісного компоненту засвідчили, що для більшості респондентів характерна сформованість професійно значущих та особистісних якостей на низькому та середньому рівнях, а отже, необхідною умовою формування цього компонента є застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання.

Формувальний етап (2018–2019 рр.) експериментальної роботи полягав в апробації моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін, а також у реалізації виокремлених педагогічних умов у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій. Формувальний етап експерименту дав змогу порівняти результати навчання студентів контрольних та експериментальних груп. У результаті педагогічного експерименту студенти

експериментальної групи показали вищий рівень сформованості професійної компетентності, ніж студенти контрольної групи. Так, кількість студентів за кожним рівнем сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності змінилася так: кількість студентів в експериментальній групі з високим і середнім рівнем збільшилась відповідно на 8,9 % та 6,4 % за рахунок зменшення кількості студентів із низьким рівнем сформованості на 15,3 %, тоді як кількість студентів контрольної групи з високим і середнім рівнем сформованості не зазнала суттєвих змін.

Контрольно-узагальнювальний етап (2019 р.) передбачав аналіз і систематизацію отриманих даних, уточнення основних положень та формулювання висновків за результатами дослідно-експериментальної роботи. Зіставлення даних, наведених у таблицях, свідчить, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту в контрольних та експериментальних групах показники рівнів сформованості компонентів професійної компетентності суттєво не відрізнялись. Переважали низький та середній рівні сформованості. Під дією експериментального чинника на формуальному етапі експерименту в більшості студентів експериментальної групи суттєво підвищився загальний рівень кожного з компонентів професійної компетентності. Переважна частина студентів досягла середнього та високого рівнів. У контрольній групі теж фіксувались позитивні зрушення, але вони не настільки яскраво виражені.

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

Зміст третього розділу відображено в таких публікаціях автора: [220; 225; 236; 237; 261; 262].

## ПІСЛЯМОВА

Демократичні зміни в Україні викликали пошук ефективних шляхів перетворення різних сторін життя суспільства, його соціальних інститутів, у тому числі і системи вищої освіти, яка орієнтується у своєму розвитку на якісну підготовку фахівця відповідно до змін, які відбуваються на ринку праці. Нині одним із завдань закладів вищої освіти є підготовка компетентного, конкурентоздатного фахівця для роботи в умовах освіти, що динамічно змінюється, здатного самостійно і творчо вирішувати професійні завдання, який володіє не лише знаннями, високими моральними якостями і є професіоналом, а й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, нести відповідальність за свою діяльність.

Аналіз сучасного ринку праці показує, що сьогодні необхідні фахівці, які в повній мірі володіють різними видами професійної діяльності, мають високу інформаційну та управлінську культуру, володіють знаннями у різних галузях виробництва, готові до зміни характеру і змісту власної професійної діяльності.

На разі, в нових умовах, що характеризуються нестабільним розвитком нашої країни, зумовлених появою нових ціннісних орієнтирів молоді, все більш очевидним стають протиріччя між: змістом освіти і зміною потреб галузей економіки та соціальної сфери у розвитку науки, інформаційних технологій; рівнем загальної та професійної освіти і можливістю працевлаштування молоді в суспільстві з ринковою структурою; свободою у виборі змісту і форм навчання і забезпеченням державних гарантій доступності та рівних можливостей отримання повноцінної професійної освіти.

Для подолання цих протиріч необхідний новий підхід, що сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця, здатного до самореалізації, гнучкої зміни способів і форм професійної діяльності. Вирішити ці завдання покликаний компетентнісний підхід, що зумовлює зміни у підходах до формування змісту підготовки, визначення переліку навчальних дисциплін і скорочення їх кількості у навчальних планах, визначення компетентностей і

формування змісту кожного предмета та підбір необхідної для навчального процесу інформації.

Основна мета компетентнісного підходу – підготовка особистості майбутнього фахівця до такого рівня професійної діяльності та до такого рівня особистісного розвитку.

Необхідність упровадження компетентнісного підходу пояснюється тим, що традиційна підготовка фахівців, яка орієнтована на формування знань, умінь і навичок під час вивчення окремих навчальних предметів, все більше відстає від сучасних вимог. Соціально-економічна ситуація в сучасній Україні зумовила необхідність модернізації освіти, переосмислення теоретичних підходів і практики роботи навчальних закладів. Стратегічні цілі освіти пов'язані з такими найважливішими проблемами українського суспільства, а саме: подолання соціально-економічної, екологічної та духовної кризи; забезпечення високої якості життя народу і національної безпеки; утвердження статусу України в світовій спільноті не лише у сфері освіти, а й у сферах культури, науки, високих технологій і економіки; створення основи для стійкого соціально-економічного, екологічного та духовного розвитку.

Отже, при організації навчального процесу необхідно передбачити можливість для студентів здійснення різних видів і напрямів навчально-професійної діяльності. Причому насиченість, складність такої навчально-професійної діяльності повинна постійно зростати, наближаючись до характеристик реальної професійно-педагогічної діяльності в закладах фахової передвищої освіти. Тому компетентнісний підхід у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій, який передбачає формування стійкої мотивації до опанування майбутнього фаху, набуття теоретичних знань та практичних умінь з фахових дисциплін, розвиток особистісних та професійно значущих якостей майбутніх фахівців, може бути взятий за основу при організації навчального процесу в умовах закладів вищої педагогічної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Личность как субъект деятельности. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. Москва: Perse, 2007. 167 с.
2. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярск, 1998. 310 с.
3. Андреев В. А. Педагогика творческого саморазвития / Инновационный курс: в 2 т. Казань: изд-во Казан. гос. ун-та, 1996. Т. 1. 552 с.
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод пособие. Москва: Высш. школа, 1980. 368 с.
5. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате / Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 20 с.
6. Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., Майорова Е. В. Диагностика профессионально важных качеств. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 192 с.
7. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика. 2-е изд. перераб. и доп. Москва: Профессиональное образование, 1999. 904 с.
8. Безрукова В. С. Педагогика профессионально-технического образования. Теоретические основы. Свердловск: Изд-во Сверд. инж.-пед. ин-та, 1989. 88 с.
9. Безрукова В. С. Педагогика. Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1993. 320 с.
10. Белікова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 45 с.
11. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*: кол. монографія. Київ:

- К.І.С, 2004. С. 45–50.
12. Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. Київ: Плеяда, 2005. 120 с.
  13. Білий Л. Особливості розвитку вищої професійної освіти в Україні та сучасні тенденції в управлінні освітою. *Педагогічні науки. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. № 1. С. 47–51.
  14. Білик В. В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* 2010. Вип. 25. С. 219–225.
  15. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / за ред. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук. Київ–Тернопіль, 2003. 329 с.
  16. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 61–67.
  17. Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 26 с.
  18. Бондарчук О. І. Основи психології та педагогіки: курс лекцій. Київ: МАУП, 1999. 168 с.
  19. Бородієнко О. В. Забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання: аналіз зарубіжного досвіду. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. пр.* 2018. Вип. 16. С. 152–161.
  20. Бородієнко О. В. Модель системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємства сфери зв'язку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2017. Вип. 2 (34). С. 29–40.

21. Борытко Н. М., Сластенин В. А., Колесникова И. А. *Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие*. Москва: Академия, 2006. 288 с.
22. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 4. С. 40–50.
23. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 31–39.
24. Васильев И. Б. *Методологические основы системно-компетентного подхода в профобразовании*. Алматы: АГТУ, 2008. 76 с.
25. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь: Перун, 2004. 1736 с.
26. Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т. В. Ковальова. Харків: Фоліо, 2005. 767 с.
27. Вербицкий А. А. *Активное обучение в высшей школе. Контекстный поход*. Москва: Высшая школа, 1991. 205 с.
28. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Кременя; автор. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. Київ: Освіта, 2004. 384 с.
29. Внукова О. М. *Методологічні засади професійної освіти: навчальний посібник*. Київ: КНУТД, 2015. 198 с.
30. Волкова Л. В. Ділова гра як педагогічний феномен. *Наукові записки*. 2000. Т. 36. Ч. 1. С. 27–33.
31. Волкова Н. П. *Педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Академія, 2001. 576 с.
32. Выготский Л. С. *Собрание сочинений: в 6 т.* Москва: Педагогика, 1984. Т. 3. 328 с.
33. Галузевий стандарт вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень. Спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). URL: <http://mon.gov.ua/storage/app/media/vischa-osvita/zatverdzeni%20standarty/>



- 2019/11/22/2019-11-22-015-B.pdf (дата звернення: 20.11.2019).
34. Галузевий стандарт вищої освіти. URL: [http://nads.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=663746cat\\_id=34595](http://nads.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=663746cat_id=34595) (дата звернення: 20.11.2018).
  35. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. Москва: Изд-во МГУ, 1968. 135 с.
  36. Гельфанова Д. Організаційно-педагогічні умови формування професійно-математичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2010. № 2. С. 220–225.
  37. Гельфанова Д. Д. Особливості фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Наук. зап. Тернопільського національного педагогічного університету. Сер.: педагогіка*. 2009. № 3. С. 131–135.
  38. Герлянд Т. М. Сучасні аспекти формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал*. 2010. № 1–2. С. 37–43.
  39. Гетманская И. А. Педагогические условия развития профессиональной компетентности инженерно-педагогических работников: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Улан-Уде, 2006. 22 с.
  40. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
  41. Гончаренко Т. Л. Критерии, показатели и уровни готовности учителя физики к проектированию учебного процесса. *Вестник Алтайской государственной педагогической академии*. 2012. № 13. С. 33–40.
  42. Горбатюк Р. М. До питання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю. URL: <http://www.nbu.gov.ua/portal/socgum/Pipo/200924-25/09grmset> (дата звернення 12.04.2017).
  43. Горбатюк Р. М., Кабак В. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій: монографія.

Луцьк: Терен, 2015. 264 с.

44. Гриневич Л. Професійно-технічна світа – це частина національної безпеки країни. *Професійно-технічна світа*. 2016. № 2. С. 4–7.
45. Грітченко А. Г. Теорія і методика підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до формування в учнів системи знань сучасного аграрного виробництва: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 38 с.
46. Громов Є. В. Формування педагогічних знань і вмінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання комп'ютерних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.01.02. Харків, 2006. 248 с.
47. Гура С. О. Організаційно-педагогічне забезпечення адаптації першокурсників інженерно-педагогічному ВНЗ до навчання. *Придніпровський науковий вісник*. 1998. № 77(144). С. 56–64.
48. Гуревич Р. С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару (Київ, 3 квіт. 2014 р.). Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. С. 137–142.
49. Гуревич Р., Кадемія М. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? *Зб. наук.пр. Полтавського нац. ун-ту ім. В. Г. Короленка: Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 10. С. 66–70.
50. Гурина Р. Как измерить профессиональную компетентность? *Высшее образование в России*. 2008. № 10. С. 82–89.
51. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределённость. *Стандарты и мониторинг*. 2002. № 4. С. 22–26.
52. Демура І. В. Професійна компетентність студентів вищих навчальних закладів економічного профілю як педагогічна проблема. *Науково-методичний журнал*. 2007. № 3. С. 80–88.
53. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин. Москва: РАУ, 1993. 23 с.

54. Добровольська О. В. Формування соціально-особистісних компетенцій бакалаврів напряму підготовки «Харчові технології та інженерія» інтеграцією аналітичної хімії та історії її розвитку. *Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти: матеріали VIII Всеукр. наук.-метод. конф. (Харків, 23 вер. 2010 р.)*. Харків: ХДУХТ, 2010. С. 47–49.
55. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, затвердженого наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 29.12.2004. *Офіційний сайт Верховної ради України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z1526-04> (дата звернення 20.10.2016).
56. Драгайцев О. І. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2008. Вип. 145. С. 25–28.
57. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти*. 2008. Вип. 57. С. 44–48.
58. Дрозіч І. А. Формування фахової компетентності майбутніх кухарів у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2018. 234 с.
59. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
60. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации. *Психологическая наука и образование*. 2002. № 2. С. 24–29.
61. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
62. Жукова Н. М. Совершенствование структуры содержания психолого-педагогической подготовки инженера-педагога: дис. ... канд. пед. наук:

13.00.04. Москва, 1990. 224 с.

63. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 39. С. 52–56.
64. Загіка О. О. Оновлення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників в сучасних умовах. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 4(57). С. 25–29.
65. Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава. Програма економічних реформ на 2010–2014 роки. *Комітет з економічних реформ при Президентові України*. URL: [http://www.pravda.com.ua/files/0/9/programa\\_reform.pdf](http://www.pravda.com.ua/files/0/9/programa_reform.pdf) (дата звернення: 11.10.2016).
66. Зарочкіна Т. Взаємозв'язок компонентів навчального процесу підготовки студентів до професійної діяльності. *Сучасні проблеми професійної підготовки майбутнього фахівця: інноваційний досвід і перспективи: матеріали III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.* (Київ, 13–14 трав. 2010 р.). Переяслав-Хм.: ДВНЗ Переяслав-Хм. ДПУ ім. Г. Сковороди, 2010. С. 239–240.
67. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Самообразование как социологическая проблема. *Социологические исследования*. 1997. № 10. С. 78–87.
68. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. 120 с.
69. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
70. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Симанюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. Москва: Московский психолого-социальный ин-т, 2005. 216 с.
71. Зимина О. В., Кириллов А. И. Рекомендации по созданию электронного учебника: *AcademiaXXI*. URL: [http://www.academiaxxi.ru/mcth\\_papers/AO\\_](http://www.academiaxxi.ru/mcth_papers/AO_)

resom\_t.html (дата звернення: 18.02.2017).

72. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. *Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: тр. методол. семинара*. Москва: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 40 с.
73. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 5. С. 14–19.
74. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2000. С. 4–7.
75. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Педагогика*. 2006. № 9. С. 55–60.
76. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С. 106–110.
77. Ігнатюк О. А. Формування індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку майбутніх інженерів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету «Київський політехнічний інститут»*. 2008. Вип. 20. С. 191–197.
78. Калініченко Т. В. Комунікативна складова інженерно-педагогічної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць*. 2005. № 9. С. 78–83.
79. Каньковський І. Система професійної підготовки майбутнього інженера-педагога автотранспортного профілю: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 44 с.
80. Каньковський І. Є. Інженерно-педагогічна діяльність та її складові.

*Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць.* 2008. № 21. С. 58–63.

81. Каньковський І. Є. Філософські аспекти професійної підготовки інженера-педагога. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2013. Вип. 7. С. 204–215.
82. Кашкар'юв Г. В. Концептуальні засади формування в майбутні учителів педагогічної компетентності щодо розвитку критичного мислення в учнів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки.* 2008. № 4. С. 75–80.
83. Квіт С. Середня та професійна освіта потребує змін. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки.* URL: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/08/18/onlajn!-pedagogichna-konferenciya-shhodo-pidsumkiv-rozvitku/> (дата звернення: 18.08.2016).
84. Князев А.М., Немцова Е. В., Палецкая С. Н. Социальные компоненты личности как объект оценивания. *Проблемы качества образования: материалы XV Всерос. науч.-метод. конф.* Москва, 2004. Кн. 2. С. 66–77.
85. Коваленко О. Е. Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: монографія. Харків: УПА, 2007. 162 с.
86. Коваленко О. Е. Інженерно-педагогічні кадри віршують усе. Або майже все... *Вища школа.* 2006. № 3. С. 15–25.
87. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Калініченко Т. В. Комунікативні процеси в педагогічній діяльності: навч. посібник для вищих навч. закладів інж.-пед. спеціальностей. Харків: Контраст, 2008. 112 с.
88. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* Харків, 2005. Вип. 10. С. 7–20.

89. Коваленко О. Е., Якубов Я. Ф. Підготовка інженерно-педагогічних кадрів на рівні сучасних вимог. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2003. № 5. С. 32–39.
90. Коджаспирова Г. М. Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей. Москва; Ростов н/Д.: МарТ, 2005. 448 с.
91. Кодинець М., Сторожук І. Кросворд як засіб перевірки знань студентів у ВНЗ I-II рівня акредитації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2001. Вип. 39. 203 с.
92. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий підхід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: кол. монографія / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
93. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / за ред. В. Д. Шинкарука. Київ: ПТЗО, 2008. 73 с.
94. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти (проект). Харків: УІПА, 2004. 40 с.
95. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні. *Професійно-технічна освіта*. 2004. № 3. С. 5–7.
96. Костюк Д. А. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства у процесі вивчення спеціальних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 253 с.
97. Кравець С. Г. Формування ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 273 с.
98. Краткий психологический словарь / под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2 изд., расш., испр. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 512 с.
99. Кремень В. Професійній освіті потрібна цілісна, ефективна державна

- політика і сучасний науковий супровід. *Професійно-технічна світа*. 2016. № 2. С. 10–13.
100. Кремень В. Формування глобального конкурентно спроможного людського капіталу – найважливіше завдання професійної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2015. № 4. С. 3–6.
101. Криволапчук М. В. Зарубіжний досвід становлення та розвитку професійно-технічної освіти. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 1. С. 101–104.
102. Критерії і показники якості навчальної діяльності / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
103. Крокошенко О. Застосування компетентнісного підходу під час викладання дисциплін технологічного циклу. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2010. № 2. С. 161–166.
104. Кузьміна Н. В. Професионалізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 119 с.
105. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. Одесса, 1992. 112 с.
106. Курок В. Генезис сутності інженерно-педагогічної діяльності в науково-педагогічній літературі. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 19. С. 136–140 с.
107. Лазарева Т. А., Рибаківа О. О. Визначення підходів навчання майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр.* 2016. Вип. 52–53. С. 294–301.
108. Лайн М., Спенсер М., Сайн М. Компетенции на работе. Москва: НИРРО, 2005. 384 с.
109. Лаптева А. В. Еволюція розвитку системи підготовки кваліфікованих робітничих кадрів в Україні протягом ХХ століття. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Екон. науки*. 2012. Вип. 22. Ч. 1. С. 190–195.



110. Леднев В. С. Содержание образования. Москва: Высшая школа, 1989. 360 с.
111. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
112. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів: СПОЛОМ, 2014. 76 с.
113. Лобур М. С. Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 2006. 24 с.
114. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.
115. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 16–21.
116. Локшина О. І. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. Київ: КМІУВ ім. Б. Грінченка, 2002. 52 с.
117. Лузан П., Сопівник І., Виговська С. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Київ: НАКіМ, 2012. 368 с.
118. Лук'яненко Г. І. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до формування культури харчування учнів 5-9 класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 26 с.
119. Луцька А. Проблеми фінансування закладів професійної освіти України. *Професійно-технічна освіта*. 2017. № 2. С. 4–7. с. 4
120. Ляска О. Професійно-педагогічна підготовка інженерів-педагогів в аграрному вузі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2014. Вип. 20. С. 139–142.
121. Маленко А. Т. Воспитание инженера-педагога: учебно-метод. пособие для вузов. Москва: Высш. шк., 1986. 120 с.
122. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996.

308 с.

123. Марковська О. Концептуальні підходи до професійно-практичної підготовки інженерів-педагогів машинобудівного профілю. *Міжвузівський збірник «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво»*. 2011. Вип. 5. С. 167–170.
124. Маслов Ю. С. Введение в языкознание: учебник для филологических специальностей вузов. Москва: Высшая школа, 1997. 272 с.
125. Маслоу А. На подступах к психологии бытия. Москва: Рефл-бук, 1997. 138 с.
126. Міністерство освіти про підсумки попередніх результатів у сфері професійної освіти. *Міністерство освіти і науки: офіційний сайт*. URL: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/08/18/onlajn!-pedagogichna-konferenciya-shhodo-pidsumkiv-rozvitku/>. (дата звернення: 11.09.2016).
127. Монахова М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований. *Школьные технологии*. 2001. № 5. С. 5–7.
128. Моніторинг стану професійно-технічної освіти та альтернативні пропозиції щодо її модернізації. *Центр моніторингу освіти*. URL: <http://centromonitor.com.ua/> (дата звернення: 02.08.2017).
129. Муковіз О. П. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2016. 393 с.
130. Муратова Е. И., Федоров И. В. Методология и технология оценки готовности выпускников технических вузов к инновационной деятельности. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2009. № 24/25. С. 269–281.
131. Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010. *Класифікатор професій ДК 003:2010*. URL: <https://www.dk003.com/> (дата звернення 22.06.2017).
132. Недосєкова Н. С. Аналіз досліджень та публікацій з проблеми формування творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

*Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2010. Ч. III. № 22 (209). С. 289–296.

133. Недосекова Н. С. Критерії та рівні сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю в процесі виробничої практики. *Вісник Черкаського університету. Серія Пед. науки*. 2013. Вип. 26 (279). С. 69–75.
134. Нероба Є. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 24 с.
135. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 9–22.
136. Ничкало Н. Г. Сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* 2000. С. 78–86.
137. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія. Київ: Пед. думка, 2008. 200 с.
138. Новейший энциклопедический словарь. Москва: «Изд-во АСТ», 2004. 1424 с.
139. Новий тлумачний словник української мови: у трьох томах / укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ: Вид-во «АКОНІТ», 2006. Том 1, А–К. 926 с.
140. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва: МЗ–Пресс, 2004. 67 с.
141. Новікова Н. М. Професійні стандарти підготовки : зміст, світовий досвід та українські реалії. *Економіка. Проблеми економічного становлення*. 2013. № 4. С. 46–51.
142. Новые педагогические и информационные технологии в системе

- образования / под ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 2002. 272 с.
143. Овчарук О. В. Ключові компетентності: Європейське бачення. *Управління освітою*. 2003. № 3. С. 6–9.
144. Олексюк М. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення народних художніх ремесел: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Дрогобич, 2015. 267 с.
145. Онопченко С. В. Форми й методи інженерно-педагогічної освіти в Україні в другій половині ХХ століття (50–90-і рр. ХХ ст.). *Педагогічні науки. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 17(204). Ч. 1. С. 136–141.
146. Організація та методика ігрової діяльності: метод. вказівки до вивчення курсу / укладач Л. Г. Тимошевська. Харків, 1998. 24 с.
147. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: монографія / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця: ФОП Рогальська І. О., 2011. 348 с.
148. Освітня програма. Професійна освіта (Харчові технології). Освітній ступінь: бакалавр за спеціальністю 015 Професійна освіта (Харчові технології) / Затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 2 від 30.01.2016 р.). Умань, 2016. 6 с.
149. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра (в частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін). Галузь знань: 015 Професійна освіта (Харчові технології) / Затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 2 від 30.01.2016 р.). Умань, 2016. 6 с.
150. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования. Оценка качества профессионального образования: проект ДЕЛФИ / под ред. В. И. Байденко, Дж.

- ван Зантворта. Москва, 2001. С. 42–46.
151. Основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні: Указ Президента України. *Відомості Верховної Ради України*. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10>. (дата звернення 12.05.2018).
152. Паламарчук Л. С. Словник української мови. Київ: Укр. енцикл., 2004. 612 с.
153. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: монографія. Луганськ: Вид-во «ДЗЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 280 с.
154. Паюнова А. В. Особливості формування професійних якостей при підготовці інженерів-педагогів економічного профілю. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2015. № 48–49. С. 127–129.
155. Педагогічні технології: наука – практиці / за ред. С. О.Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2002. 280 с.
156. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. № 2. С. 55–60.
157. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Іліон, 2007. 272 с.
158. Пільова С. Г. Визначення сутності понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній педагогіці. *Личность в образовательном пространстве: сб. науч. статей*. 2010. Ч. 1. С. 141–143.
159. Пометун О. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
160. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн *Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики*: кол. монографія. Київ: К.І.С., 2004. С. 16–26.
161. Поплавська М. В. Теоретична модель формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку. *Збірник наукових*

*праць «Проблеми інженерно-педагогічної освіти»*. 2013. № 40–41. С. 298–305.

162. Про вищу освіту: Закон України № 1556-XVII від 01.07.2014.
163. Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 рр: Постанова від 13.04.2011 № 495 / Кабінет Міністрів України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/495-2011-%D0%BF>. (дата звернення: 14.03.2016).
164. Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів. Постанова від 31 травня 2017 р. № 373 / Верховна рада України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-п> (дата звернення: 18.09.2017).
165. Про Національну доктрину розвитку освіти: указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/iaws/shaw/347/2002> (дата звернення: 08.04.2016).
166. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html> (дата звернення 17.12.2016).
167. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 18.01.2016).
168. Про професійно-технічну освіту: Закон України № 103/95–ВР від 10.02.1998 р. *Вісник профтехосвіти*. 1998. № 3. С. 1–32.
169. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року. *Офіційний сайт Верховної ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80> (дата звернення: 28.09.2019).
170. Про фахову передвищу освіту: Закон України № 30 від 26.09.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>. (дата звернення 28.09.2019).
171. Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика:

- науково-метод. посіб. / за ред. С. Ж. Левцової. Київ: Департамент, 2008. 520 с.
172. Прокофьева А. Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов в современной информационной образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2008. 24 с.
173. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
174. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
175. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
176. Разумовська Н. Р. Специфіка професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 29. С. 335–340.
177. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб: Питер, 2002. 432 с.
178. Реформа освіти: інтерв'ю Ганни Новосад. *Освіта України*. URL: <https://osvita.ua/school/65625/> (дата звернення: 23.09.2019).
179. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации». *Психологическая лаборатория*: веб-сайт. URL: <http://psylab.info> (дата звернення: 24.05.2018).
180. Романчук Н. О. Модель особистості майбутнього інженера-педагога. *Вісник аграрної науки Причорномор'я*. 2006. Вип. 4. С. 303–307.
181. Ромащенко І. В. Методологічні аспекти впровадження сучасних підходів до навчання та формування професійних компетентностей майбутніх маркетологів. *Молодь і ринок*. 2009. № 12. С. 15–22.
182. Рупрехт Р. Инженерно-педагогические компетенции. *Вісник Московського автомобільно-дорожного інституту*. URL: [http://www.madi.ru/igip\\_journal/34/9.html](http://www.madi.ru/igip_journal/34/9.html) (дата звернення: 15.11.2019).

183. Сазонова З., Соколова Л. Инженерная педагогика: от теории к практике. *Высшее образование в России*. 2008. № 10. С. 62–70.
184. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
185. Семиченко А. В. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник. Київ: Вища шк., 2004. 335 с.
186. Сисоєва С. Освітнологічний контекст освітніх реформ. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів: монографія / за ред. В. Кременя. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с.
187. Сисоєва С. О. Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: метод проектів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Вип. 1. С. 73–80.
188. Сичевська Н. С. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-технологів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 274 с.
189. Сікора Я. Б. Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Наука в информационном пространстве*: матеріали IV Междунар. науч.-практ. Интернет-конф. (15–16 окт. 2008 г.). URL: [http://www.confcontact.com/2008oktInet\\_tezi/pe\\_sikora.htm](http://www.confcontact.com/2008oktInet_tezi/pe_sikora.htm) (дата зверення: 22.12.2016).
190. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология: монография. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. 439 с.
191. Скібіна О. В. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 1 (48). С. 150–157.
192. Сластенин В. А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / под ред. В.А.Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
193. Словник іншомовних слів: 10 000 слів / уклад. С. М. Морозов,



- Л. М. Шкарапута. Київ: Наук. думка, 2000. 680 с.
194. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра: УНВЦ «Рідна мова», 2000. 1017 с.
195. Словник української мови: в 11 томах. Київ: Наукова думка, 1972. Т. 3. 624 с.
196. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
197. Співаковський О. Передвища освіта має правовий статус. *Освіта України*. URL: <https://osvita.ua/blogs/64775/> (дата звернення: 6.06.2019).
198. Співаковський О. Професійна освіта потребує модернізації. *Професійно-технічна світа*. 2016. № 2. С. 7–10.
199. Стандарт вищої освіти України. Проект. *Міністерство освіти і науки України*. URL: [mon.gov.ua/.../015.21-profesijna-osvita-xarchovi-texnologiyi-bakalavr](http://mon.gov.ua/.../015.21-profesijna-osvita-xarchovi-texnologiyi-bakalavr). (дата звернення: 30.06.2017).
200. Статистика: підручник / за ред. С. С. Герасименка. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: КНЕУ, 2000. 467 с.
201. Створення інтерактивних завдань. *Quizlet*. URL: <https://quizlet.com/283808610/flash-cards/> (дата звернення: 11.11.2019).
202. Створення інтерактивних тестів. *Create.kahoot*. URL: [https://create.kahoot.it/?\\_ga=2.228515613.1658845226.1573711129-1346656551.1537274674](https://create.kahoot.it/?_ga=2.228515613.1658845226.1573711129-1346656551.1537274674) (дата звернення: 11.11.2019).
203. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020». *Відомості Верховної Ради України*. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10> (дата звернення: 12.07.2017).
204. Сулима Т. С. Формування професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання будівельного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 235 с.
205. Сучасний тлумачний словник української мови: 50 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: Школа, 2006. 832 с.

206. Тархан Л. Компетентнісний підхід до створення професійно-педагогічних програм підготовки інженерів-педагогів. *Збірник наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки)*. 2010. № 2. С. 152–157.
207. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические основы и модель. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр.* 2007. Вип. 17. С. 193–201.
208. Тархан Л. З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 40 с.
209. Татур Ю. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: *Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.
210. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.
211. Теорія і методика професійної освіти: навч. посібник / за ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2012. 390 с.
212. Тімець О. В. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки: монографія. Умань: Видавець «Сочінський», 2010. 339 с.
213. Ткачук С. І. Педагогічні аспекти підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчових технологій у педагогічних навчальних закладах. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2016. № 2. С. 181–186.
214. Туринський процес 2016. Україна. Регіональний рівень. Резюме регіональних звітів / Міністерство освіти і науки України, Європейський Фонд Освіти. Київ: «Вік принт». 2016. 32 с.
215. Українська культура: лекції / за ред. Д. Антоновича. Київ, 1993. 219 с.
216. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 3. Москва: Педагогика,

1988. 543 с.

217. Филимонова И. А. Ключевые компоненты профессиональной компетентности будущих специалистов-технологов пищевой отрасли. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. Київ, 2017. № 1(23). С. 57–61.
218. Филимонова И. А., Ткачук С. И. Формирование профессиональной компетентности специалистов-технологов пищевой отрасли в условиях модернизации современного профессионального образования в Украине. *Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта: сборник материалов международной научно-практической конференции* / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. С. 474–480.
219. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. Москва: ИНФРА-М, 2002. 576 с.
220. Філімонова І. А. Аналіз стану сформованості аксіологічного компоненту професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 1 бер. 2019 р.). Київ, 2019. С. 94–98.
221. Філімонова І. А. Виробниче навчання [Електронний ресурс]: навч.-мет. посібник для самостійної роботи студентів. Умань, 2017. 31 Мб.
222. Філімонова І. А. Виробниче навчання: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2016. 261 с.
223. Філімонова І. А. Інноваційні технології як обов'язкова умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. *Інженерна освіта у сфері харчової і готельної індустрії: виклики сьогодення*: матеріали Міжн. науково-метод. конф. (Харків, 23–24 трав. 2019 р.). Харків: ХДУХТ, 2019. С. 249–251.

224. Філімонова І. А. Ключові компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів харчової галузі. *Молодий учений*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 114–117.
225. Філімонова І. А. Концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / за ред. М. Т. Мартинюка. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип. 1. С. 375–383.
226. Філімонова І. А. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Вип. 12. Частина 2. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 219–226.
227. Філімонова І. А. Мотиваційно-ціннісне середовище як педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2018. Вип. 21. С. 177–181.
228. Філімонова І. А. Особливості інженерно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць*. 2017. Вип. 51. С. 90–94.
229. Філімонова І. А. Особливості підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій до професійної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах. *Молодий вчений: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф.* (Харків, 10–11 бер. 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 79–84.
230. Філімонова І. А. Педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів

- харчових технологій на засадах компетентнісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Частина 2.* 2018. Вип. 60. С. 196–199.
231. Філімонова І. А. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. пр. 2016. Вип. 47. С. 284–287.
232. Філімонова І. А. Стан професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у вищих педагогічних навчальних закладах. *Психологія та педагогіка:* зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 15–16 вер. 2017 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 63–67.
233. Філімонова І. А. Структура професійної компетентності у підготовці майбутніх фахівців у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету.* 2017. С. 140–146.
234. Філімонова І. А., Гвоздецька Ю. В. Збірник технологічних карток «Перші страви»: навч.-мет. посібник для самостійної роботи студентів. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2019. 58 с.
235. Філімонова І. А., Гвоздецька Ю. В. Збірник технологічних карток «Приготування страв з овочів. Холодні закуски та салати»: навч.-мет. посібник для самостійної роботи студентів. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2018. 69 с.
236. Філімонова І. А., Ткачук С. І. Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16–17 лист. 2019 р.). Київ, 2019. С. 94–98.

237. Філімонова І. А., Ткачук С. І. Методологічні підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової галузі у вищих педагогічних навчальних закладах. Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти: монографія / за ред. Я. Гжесяк, І. Зимомрі, В. Ільницького. Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг: Посвіт, 2019. С. 175–185.
238. Філімонова І. А., Ткачук С. І. Практична реалізація інноваційних технологій під час проведення практичних робіт з фахової дисципліни «Фізіологія харчування». *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали Міжнар. наук.-практ.конф. (Хмельницький, 5–6 лист. 2019 р.). Хмельницький, 2019. С. 94–98.
239. Хоменко В. Г. Теоретичні та методичні засади розроблення дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2015. 686 с.
240. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–61.
241. Цідило І. М. Теорія і методика підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування інтелектуальних технологій у професійній діяльності: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04., 13.00.10. Тернопіль, 2015. 528 с. с. 39
242. Цырельчук М., Федосенко В. Обоснование профессиональной модели инженера-педагога. *Педагог професійної школи: зб. наук. праць*. Київ: Науковий світ, 2003. Вип. 5. С. 253–262.
243. Чайка В. М. Основи дидактики: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 238 с.
244. Чаплак М. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів. *Российская наука*. URL: [http://www.rusnauka.com/4\\_SWMN\\_2010/Pedagogica/58932.doc.htm](http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm) (дата звернення: 17.06.2017).
245. Шевчук Л. Критерії визначення рівнів професійної компетентності

- викладачів професійної школи. *Педагог професійної школи: зб. наук. пр.* 2002. Вип. VI. С. 40–44.
246. Юртаєва О. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 366 с.
247. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2007. Т. 71. С. 3–8.
248. Ягупов В., Півень Н. Компетентнісний підхід до формування змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів технічного профілю (на прикладі спеціальності «Інженерне матеріалознавство»). *Наук. записки Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка.* Сер.: Педагогіка. 2009. Спецвипуск № 3. С. 283–287.
249. Як модернізувати професійно-технічну освіту України. *Центр моніторингу якості освіти.* URL: <http://centromonitor.com.ua/> (дата звернення: 20.10.2016).
250. Яковенко О. І. Практична підготовка у вищих навчальних закладах Німеччини: особливості дуальної системи. *Порівняльна професійна педагогіка: наук. журн.* 2012. № 2(4). С. 76–81.
251. Якою має стати профосвіта в Україні. *Міністерство освіти і науки України.* URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yakoyu-maye-stati-profosvita-v-ukrayini-uryad-uhvaliv-zakonoprojekt-pro-profesijnu-profesijno-tehnichnu-osvitu> (дата звернення: 3.11.2019).
252. Яровой В. И. Формирование педагогических учений у будущих инженеров-педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Киев, 1988. 249 с.
253. Яцура Н. Г. Становление профессионально-педагогической компетентности преподавателя технического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2006. 22 с.
254. Brezinka W., Heraus E. Philosophie der Erziehung. *Metatheorienach Wolfgang*

- Eine arbeitun ganhandseiner Werke «Vonder Pädagogik zur Erziehung swissenschaft»*. URL: <http://www.grin.com/de/e-book/215634/philosophie-der-erziehung-metatheorie-nach-wolfgang-brezinka> (дата звернення: 21.11.2016).
255. Britell G. K. Competency and Excellence: The Searchforan Egalitarian Standart. The Demand for a Universal Guarantee. *Minimum Competency Achivement Testing* / Jaeger R. M. and Tittle C. K. (ads.). Berkeley, 2008. P. 25–26.
256. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifcations. Educationand Training 2010. *An official website of the European Union*. URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) (дата звернення: 14.03.2018).
257. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process. Summary and Country Reports. OECD. University of Neuchatel, 2001. 279 p.
258. European Association for the Education of Adults (EAEA): Європейська асоціація освіти дорослих. URL: <http://www.eaea.org> (дата звернення: 10.02.2017).
259. European Forum of Technical and Vocational Education and Training (EFVET): Європейський форум технічної й професійної освіти. URL: <http://www.efvet.org> (дата звернення: 14.02.2017).
260. Filimonova I. A. Using of innovative technologies in the process of professional competencies' forming of the future food technologies bachelors. *Хуманитарни Балкански изследвания*. 2017. № 1. P. 5–9.
261. Filimonova I. A., Gvozdetska Yu. V. Pedagogical conditions for formation of professional competence of future factors in the field of food technologies in professional preparation. *The scientific method*. 2018. Vol. 1, № 15. P. 37–42.
262. Filimonova I. A., Tkachyk S. I. Justification of the model for forming the professional competence of the future bachelors of food technologies in the higher educational institutions. Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine: monograph. 2018. P. 464–481.



263. Hager P. Conceptions of Competence. *Philosophy of Education*. 1993. P. 17–19.
264. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Council for Cultural Cooperation (CdCC) a Secondary Education for Europe*. 1997. P. 11.
265. Lazarieva T., Blahiy O. Training of future engineer-technologists of Food Industry to the Creative Professional Activity. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland: Collective monograph*. 2018. Vol. 1. P. 204–225.
266. Osborn A. F. Applied imagination: principles and procedures of creative thinking. *N.Y.*, 1953. 366 p.
267. Smith M. K. Competence and Competency. The Encyclopedia of Informal Education *Infed*. URL: <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm> (дата звернення: 07.10.2016).
268. Yashchuk S., Gvozdetska Yu. Practical training of an engineer-teacher in the field of food production in a higher educational institution. *Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine: monograph / edited by authors*. 2nd ed. Riga: “Baltija Publishing”, 2018. P. 464–481.