

ПЕДАГОГІЧНІ КОНСТРУКТИ

ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Колективна монографія

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науково-дослідна лабораторія
«Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти»

**ПЕДАГОГІЧНІ КОНСТРУКТИ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ
ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Колективна монографія

За науковою редакцією А. Г. Грітченка

Умань
Віаві
2024

УДК 378.018.8:664-051(02)

П24

Науковий редактор:

Грiтченко А. Г., доктор педагогiчних наук, професор професiйної освiти та технологiй за профiлями Уманського державного педагогiчного унiверситету iменi Павла Тичини

Авторський колектив:

Гвоздецька Ю. В., Грiтченко А. Г., Дубова Н. В., Ткачук С. І., Фiлiмонова І. А.

Рецензенти:

Ребенок В. М., доктор педагогiчних наук, професор, завідувач кафедри професiйної освiти та безпеки життєдiяльностi Нацiонального унiверситету «Чернiгiвський колегiум» iменi Т. Г. Шевченка;

Савченко Л. О., доктор педагогiчних наук, професор, завідувач кафедри педагогiки та методики технологiчної освiти Криворiзького державного педагогiчного унiверситету;

Поворознюк І. М., кандидат економiчних наук, доцент, завідувач кафедри технологiй та органiзацiї туризму i готельно-ресторанної справи Уманського державного педагогiчного унiверситету iменi Павла Тичини

Рекомендовано до друку вченою радою

*Уманського державного педагогiчного унiверситету iменi Павла Тичини
(протокол № 20 вiд 28.05.2024 року)*

Педагогiчні конструкти пiдготовки майбутнiх фахiвцiв професiйної освiти у галузi харчових технологiй : кол. моногр. / [Ю. В. Гвоздецька, А. Г. Грiтченко, Н. В. Дубова, С. І. Ткачук, І. А. Фiлiмонова] ; за наук. ред. А. Г. Грiтченка ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т iменi Павла Тичини, Н.-д. лаб. «Актуальнi проблеми професiйної та технологiчної освiти». – Умань : Вiзавi, 2024. – 280 с.

П24

ISBN

У монографiї висвітлено узагальненi результати дослiдження колективу науково-дослiдної лабораторiї «Актуальнi проблеми професiйної та технологiчної освiти» психолого-педагогiчних аспектiв пiдготовки майбутнiх фахiвцiв професiйної освiти у галузi харчових технологiй, формування у них професiйної етики, культури самоорганiзацiї, активiзацiї пiзнавальної дiяльностi в умовах дистанцiйного навчання та готовностi до професiйної дiяльностi у процесi виробничої практикi тощо.

Монографiя розрахована на широке коло науковцiв, аспiрантiв, магiстрантiв, студентiв, якi цiкавляться проблемами теорiї i практикi пiдготовки майбутнiх фахiвцiв професiйної освiти у галузi харчових технологiй у ЗВО в умовах евроiнтеграцiї та глобалiзацiї освiтнiх процесiв.

УДК 378.018.8:664-051(02)

ISBN

© Авторський колектив, 2024

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1 / розробник Ю. В. Гвоздецька / ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	7
1.1. Сутність, зміст та компоненти психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у ЗВО	7
1.2. Партисипативний та диверсифікаційний підхід у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій ...	10
1.3. Реалізація та організаційно-педагогічних умов психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.....	23
РОЗДІЛ 2 / розробник І. А. Філімонова / ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	42
2.1. Професійна етика майбутніх фахівців професійної освіти у сучасних наукових дослідженнях	42
2.2. Мета, завдання та принципи формування професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій	53
2.3. Педагогічні умови формування професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій та їх реалізація в освітньому середовищі сучасного ЗВО	63
РОЗДІЛ 3 / розробник А. Г. Грітченко / ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	92
3.1. Поняття «культури самоорганізації» особистості у науковому соціумі	92
3.2. Критерії, показники та рівні сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій	101
3.3. Педагогічні умови формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій	113
3.4. Етапність формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у ЗВО.....	145

РОЗДІЛ 4 / розробник Н. В. Дубова /	
АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	158
4.1. Наукові дефініції поняття «активізація пізнавальної діяльності особистості майбутнього фахівця» у ЗВО.....	158
4.2. Структура, показники та рівні активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій	170
4.3. Реалізація педагогічних умов активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій засобами дистанційного навчання.....	182

РОЗДІЛ 5 / розробник С. І. Ткачук /	
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ	204
5.1. Виробнича практика майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій як складова їх професійної підготовки.....	204
5.2. Педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у процесі виробничої практики	219
5.3. Якісна характеристика реалізації педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у процесі виробничої практики.....	234

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

до розділу 1.....	253
до розділу 2.....	261
до розділу 3.....	265
до розділу 4.....	271
до розділу 5.....	273
Відомості про авторів.....	279

Сучасна динаміка харчової промисловості та її технологічний розвиток створюють нові виклики для системи професійної освіти. Цей процес потребує не лише ретельного вивчення технічних аспектів сфери професійної освіти, а й ефективних педагогічних стратегій, які зможуть ефективно сформувати у здобувачів вищої освіти необхідні компетентності та навички. Особлива роль відводиться педагогічним конструктам – ретельно вибудованим освітнім стратегіям розробки та впровадження ефективних технологій підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

У контексті підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, педагогічні конструкти відіграють ключову роль у забезпеченні повноцінного засвоєння теоретичних знань, розвитку практичних навичок та цілеспрямованого формування професійної компетентності та пристосованості до мінливих вимог сучасності. Педагогічні конструкти повинні бути гнучкими та адаптованими до вимог ринку праці, інтегрувати інноваційні методи навчання та активно залучати здобувачів вищої освіти до творчої та дослідницької діяльності.

У монографії педагогічні конструкти визначені переліком певних стратегій, спрямованих не тільки на передачу базових знань, але й на формування проектного мислення, творчого підходу до вирішення завдань, а також вміння застосовувати отримані знання у майбутній професійній діяльності.

Ці конструкти передбачають різноманітні педагогічні умови впровадження сучасних новітніх освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій та засобів навчання в освітнє середовище сучасних закладів вищої освіти.

Зазначимо, що пропоновані педагогічні конструкти не обмежуються лише методичним аспектом підготовки студентів. Важливим елементом є також розвиток у них критичного мислення, аналітичних здібностей, комунікативних навичок та здатності до колективної роботи –

компетентностей, невід'ємних у сучасному професійному середовищі. Кожна з цих стратегій спрямована на досягнення певних освітніх цілей, таких як розвиток аналітичного мислення, формування практичних навичок та підтримка самостійного дослідження тощо.

Таким чином, монографія націлена на аналіз та систематизацію педагогічних конструктів, які застосовуються у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. Розгляд цих аспектів дозволить виявити основні тенденції та успішні практики, що сприяють ефективному формуванню компетентного фахівця у ЗВО, забезпечуючи при цьому не лише високий рівень теоретичних та практичних знань, а й індивідуальний розвиток особистості студента, що сприятиме успішній адаптації до динамічного професійного оточення та професійного зростання.

Монографія адресована науковцям, аспірантам, студентам, викладачам закладів вищої педагогічної освіти.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Сутність, зміст та компоненти психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у ЗВО

Сучасна система вищої освіти перебуває у стадії кардинальних змін, орієнтації на нову освітню парадигму. Інноваційні процеси, що поширюються в освіті створюють протиріччя між вимогами до рівня професійної підготовки педагога та наявним рівнем його професійної підготовки. Професійна освіта являє собою сферу соціальної практики, що повинна забезпечувати об'єктивні умови для формування професійних компетентностей майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, навчальної, практичної, соціальної діяльності та формувати цілісну гармонійно розвинену новаторську особистість педагога. А це можливе при високому рівні психолого-педагогічної підготовки педагогічних кадрів, тому актуальність дослідження не викликає сумнівів.

Психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх педагогів створені і репрезентовані у дослідженнях таких вчених, як: В. Андрущенко [5], Д. Гельфанова [18], Н. Дем'яненко [22], О. Коваленко [28], В. Кремень [32], В. Рибалка [48], Л. Хомич [59], С. Ящук [62] та інші; дослідження фундаментальних аспектів підготовки педагогів професійного навчання висвітлені у наукових працях Н. Брюханової [12], О. Дубасенюк [23], І. Каньковського [27], Н. Ничкало [39], В. Радкевич [47], З. Курлянд [55].

Враховуючи своєрідність професійної освіти та змін, що відбуваються сфері вищої освіти, вважаємо за доцільне

проаналізувати дефініції понятійного конструкту «психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій» у наукових працях:

1. «Психологічна підготовка – система психолого-педагогічних впливів на особистість з метою активізації її до певного виду діяльності» [8];

2. «Психологічна підготовка особистості до професійної діяльності - процес формування психологічної готовності до продуктивної участі у професійній діяльності через ряд етапів (інформаційно-смысловий, діагностичний, корекційно-розвивальний), що забезпечують становлення та розвиток психологічної грамотності, психологічної компетентності, психологічної культури особистості» [2].

Психологічна готовність особистості до професійної діяльності як «складне багатоаспектне особистісне утворення» та «результат психологічної підготовки особистості до професійної діяльності» складається з таких компонентів: «мотиваційний (сукупність мотивів, що спонукають фахівця до професійної діяльності), когнітивний (сукупність психологічних знань щодо сутності і закономірностей професійної діяльності), операційний (сукупність психологічних умінь і навичок, що забезпечують ефективне виконання професійної діяльності), особистісний (сукупність професійно важливих якостей особистості фахівця)» [8].

У своєму дослідженні Л. Козак, обґрунтовує «психолого-педагогічну підготовку, я складову цілісного процесу формування особистості майбутнього фахівця в системі професійної освіти у закладі вищої освіти, що спрямована, передусім, на формування професійно-педагогічного та соціального досвіду фахівця шляхом засвоєння ним системи психолого-педагогічних понять, знань, умінь і способів дії; методична підготовка – завершальна стадія цілісного процесу формування особистості майбутнього фахівця, процес, який інтегрує соціально-гуманітарну, природничо-наукову, психолого-педагогічну, загально-професійну і спеціальну (галузеву) підготовки та спрямований на оволодіння технологією педагогічної діяльності» [29, с. 34].

У своїх дослідженнях дослідниця О. Кривильова виокремлює внутрішню та зовнішню психолого-педагогічну підготовку майбутніх педагогів професійного навчання: «зовнішня психолого-педагогічна підготовка – це організований освітній процес зі створення умов для досягнення студентами оптимального рівня психолого-педагогічної компетентності; внутрішня психолого-педагогічна підготовка – це процес оволодіння студентами певними компетентностями в досягненні психолого-педагогічної компетентності, передумовами формування якої є вдосконалення виконання основних професійних функцій, що відповідають певним видам психолого-педагогічної діяльності» [33, с. 15].

У нашому дослідженні ми виділимо такі компоненти «психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій»:

1) «базова психолого-педагогічна підготовка (загально-педагогічна)», що передбачає вивчення основ дидактики та історії педагогіки, основ психології;

2) «фундаментальна психолого-педагогічна підготовка», метою якої є вивчення загальної, педагогічної та професійної психології, професійної педагогіки та інших дисциплін психолого-педагогічного спрямування;

3) «наукова психолого-педагогічна підготовка», що має на меті роботу над курсовим проектом з методики професійного навчання та дипломним проектом;

4) «функціональна психолого-педагогічна підготовка», метою якої є опанування методики професійного навчання, методики виховної роботи, методики гурткової та позакласної роботи, тощо) та застосування отриманих знань під час виконання завдань технологічної педагогічної і виробничої педагогічної практик;

5) «творча психолого-педагогічна підготовка», що спрямована на створення та реалізацію творчих проектів, участь в олімпіадах, конкурсах підсумком яких є випускна атестація.

Здійснивши аналіз наукових, психолого-педагогічних джерел, ми встановили, що «психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій – це складний процес поєднання різних видів діяльності майбутнього фахівця у галузі професійної освіти, результатом якого є формування психолого-педагогічної готовності майбутнього педагога професійного навчання».

Модернізація психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця професійної освіти у галузі харчових технологій наразі є надзвичайно актуальною проблемою сучасної професійної освіти й об'єктом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Між тим, системні дослідження саме психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій усіх наявних спеціалізацій (профілів) практично не здійснювалося.

1.2. Партисипативний та диверсифікаційний підхід у психолого-педагогічній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій

Реформування усіх ланок професійної освіти в Україні відбувається у тісному взаємозв'язку зі змінами, що спричинені процесами модернізації й удосконалення освіти у Європі. Особливого поширення набуває процес транспарентності вищої освіти, який інтерпретується як взаємна прозорість, відкритість між нерівноцінними у минулому й рівнозначними нині напрямками освітньої підготовки – загальноосвітнім та професійно-технічним [20].

У нашому дослідженні транспарентність ми потрактуємо як інформаційний процес із сукупністю відносин, що виникають навколо доступу, передавання та поширення інформації. Отже, стосовно психолого-педагогічної підготовки педагога професійного навчання ми тлумачимо це поняття як одну з важливих умов забезпечення

якості професійної освіти. Саме завдяки розширенню інформаційного простору та збільшенню засобів комунікації в освітньому середовищі виникає необхідність моніторингу якості освіти з подальшою диверсифікацією підготовки майбутніх фахівців.

Особливо це стосується підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, а саме психолого-педагогічної її складової. Ми вважаємо, що формулювання «транспарентність підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій» передбачає прозорість, гласність, доступність та відкритість усіх стадій професійної підготовки майбутніх фахівців та має на меті забезпечення привабливості майбутньої спеціальності й посилення конкурентоспроможності випускників ЗВО на ринку праці.

У дослідженні Т. Кагановської запропоновано ряд нагальних завдань, реалізація яких у системі вищої освіти сприятиме, на нашу думку, транспарентності психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, а саме [26, с. 11]:

- 1) «розробка національної концепції (стратегії) забезпечення якості освіти в українському контексті;
- 2) розробка національних стандартів освіти;
- 3) формування системи цінностей у вищій освіті відповідно до провідного європейського досвіду;
- 4) підвищення мотивації всіх учасників освітнього процесу;
- 5) перехід від бюрократичних процедур формальної звітності до фактичних результатів підвищення якості вищої освіти;
- 6) створення потужного інформаційного поля;
- 7) створення за допомогою сучасних інформаційних технологій інформаційної платформи;
- 8) виховання культури забезпечення якості освіти шляхом накопичення досвіду».

І. Мігус зазначає, що транспарентність системи освіти – це відкритість закладів освіти у фінансово-економічній, нормативно-правовій та управлінській сфері. Невід’ємною

частиною транспарентності є також певне середовище, що забезпечує надання й отримання необхідної інформації про освітні установи та організації у відкритій, повній, своєчасній та зрозумілій формі усім зацікавленим сторонам для ухвалення раціональних рішень [38].

На нашу думку, саме впровадження транспарентного підходу сприятиме якісному покращенню освіти, створенню конкурентного середовища для освітніх послуг та припиненню корупції у сфері освіти. Реалізація принципу транспарентності можлива за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, тобто наявна пряма залежність від Інтернет-ресурсів.

Як зазначає Н. Титова, дієвим механізмом забезпечення прозорості, гласності й відкритості національної системи вищої освіти є створення інформаційної платформи для прямого зв'язку між суспільством і освітою за допомогою сучасних інформаційних технологій (зокрема, веб-технологій, що надаються Інтернет і веб-простором). Ця платформа забезпечить [56]:

- доступ громадськості до первинної інформації про систему вищої освіти (інформацію про учасників освітнього процесу, їх освітню траєкторію, про відповідні накази, положення і трансакції, досягнення та оцінки їх впливу на академічну спільноту та розвиток суспільства(імпакт);

- посилення впливу громадськості та її контролю щодо правдивості інформації про систему вищої освіти за допомогою соціальних механізмів перевірки та контролю;

- можливість отримати будь-яким громадянином країни об'єктивні аналітичні висновки й оцінки у вигляді статистики, рейтингу, і т. д. на основі первинної інформації про систему вищої освіти.

Отже, виокремимо такі основні риси транспарентного підходу в освіті: це прозорість, публічність, гласність, доступність, підзвітність, відкритість.

Спираючись на дослідження К. Мельник [37], ми узагальнили переваги транспарентного підходу в освіті, а саме:

1. Оприлюднення інформації Міністерством освіти і науки України (сайт міністерства – <https://mon.gov.ua/ua>), закладами вищої освіти (прозорий університет НПУ імені М. П. Драгоманова – <http://www.npu.edu.ua/ua/prozoryiuniversytet>), їх структурними підрозділами (сайт факультету – <http://www.igto.npu.edu.ua/>, сайт кафедри – <http://www.tmpn.npu.edu.ua/uk/>) і професорсько-викладацьким складом зменшує рівень її асиметрії в суспільстві).

2. Підвищена транспарентність майже нівелює помилки з прогнозування в освіті та підвищує гнучкість її реакції на виклики суспільства (наприклад, Єдина державна електронна база з питань освіти є автоматизованою системою збирання, реєстрації, опрацювання, зберігання та захисту відомостей та даних з питань освіти – <https://info.edbo.gov.ua/>).

3. Реалізація транспарентного підходу в освіті сприятиме покращенню добробуту суспільства й має позитивний вплив на формування очікувань суспільства, що дає можливість Міністерству освіти і науки України більш ефективно провадити освітню політику.

4. Транспарентність сприятиме покращенню репутації та забезпеченню конкурентоспроможності закладів вищої освіти та їх професорсько-викладацького складу на вітчизняному й світовому ринках надання освітніх послуг.

Упровадження партисипативного підходу у вищій освіті як одного з перспективних напрямів забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців спрямоване на подолання байдужості й пасивності викладачів при застосуванні стереотипних форм і методів провадження освітнього процесу в закладах вищої освіти. Необхідність упровадження в освітній процес ЗВО різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема потужностей системи управління навчальним контентом MOODLE, є нагальною потребою сучасності, бо сприятиме втіленню основних положень державної політики у сфері вищої освіти.

Поліаспектність проблеми психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у педагогічних закладах вищої освіти

відображена у педагогічних дослідженнях різних напрямів. Теоретико-методологічні аспекти професійної освіти і навчання висвітлено у дослідженнях науковців І. Бендери [8], О. Дубасенюк [23], О. Коваленко [28], Н. Корінько [30], В. Кременя [32], Н. Ничкало [39], О. Нікітіної [40], В. Радкевич [47], О. Щербак [61] та інших учених.

Аналіз психолого-педагогічної літератури й наукових досліджень свідчить, що проблематика запровадження партисипативного підходу в освіті не нова. В теорії та методиці професійної освіти партисипативний підхід був задіяний доктором педагогічних наук, професором О. Нікітіною [40].

Аналізуючи результати дослідження О. Нікітіної, ми звернули увагу на те, що партисипативний підхід дослідниця протрактує як методико-технологічне підґрунтя педагогічної концепції розвитку громадянської позиції майбутнього педагога, що сприяє формуванню у нього системи уявлень про основи управління, що ґрунтуються на демократичних принципах та гуманістичних концепціях [40].

М. Корінько тлумачить партисипативність як спільне схвалення та виконання рішень, надання можливості кожному студентові (учневі) бути активним на усіх стадіях підготовки, схвалення, виконання, контролю й оцінки рішення; діалог між суб'єктами освітнього процесу, що побудований на паритетних основах; пошуки згоди, досягнення консенсусу; активна позиція учасників освітнього процесу; опора на вищі мотиви студентів – прагнення до визнання самовираження, бути причетними до наукового дослідництва [30, с. 23].

Партисипатія у психолого-педагогічній підготовці педагога професійного навчання є важливою дефініцією щодо визначення своєрідності організації освітнього процесу в сучасних закладах вищої освіти. Цей термін має різні тлумачення, зокрема:

– процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентом, що сприяє спільному ухваленню і виконанню рішень, надання можливості кожному студентові бути задіяним на всіх рівнях психолого-педагогічної підготовки;

- відкритий діалог між суб'єктами освітнього процесу, що ґрунтується на паритетних основах;
- пошук згоди, досягнення консенсусу;
- активна позиція всіх учасників освітнього процесу;
- опора на вищі мотиви студентів: прагнення до визнання, самовираження, самоактуалізації тощо.

Партисипатія між викладачем та студентами – це процес взаємозбагачення, адже на боці викладача – знання, досвід, володіння методами і прийомами організації спільної діяльності й обов'язок налагодити зв'язок; а на боці студентів – творчий пошук, прагнення до навчання, великий запас сил і неперевантажене стереотипами мислення.

Застосування партисипативних методів у психолого-педагогічній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій модифікує стиль поведінки працівника освіти, є його основним індикатором, і спрямоване на подолання традиційної авторитарної системи відносин між викладачем та студентом в освітньому середовищі, один з яких є досвідченим і компетентним наставником, тренером, коучем, а другий – зацікавленим партнером, здобувачем. Як наслідок застосування цього підходу суттєво зменшується різко скорочується дистанція між викладачем та студентом, відбувається трансформація їхніх взаємин: із «суб'єкт-об'єктних» вони перетворюються на «суб'єкт-суб'єктні», що відкриває можливості для самореалізації кожному студентові – майбутньому педагогові професійного навчання – вже в умовах ЗВО [5].

Багатосторонній та комплексний підходи до характеристики сутності партисипативних методів у психолого-педагогічній підготовці педагогів професійного навчання мають важливе значення, оскільки потрактовується нами як способи організації управлінської взаємодії, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до діяльності, спрямованої на досягнення більш високого рівня компетентності

Семантика терміна «партисипативність» є дефініцією, що протистоїть авторитарності й категоричності, диктатурі та примусу тощо. Партисипативний підхід обумовлює

кооперацію (а не вплив) педагогів та студентів для підготовки, схвалення та спільного вирішення професійних завдань на основах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У зв'язку з цим механізм такої кооперації має бути подібним за змістом до переговорів з метою віднайдення спільних поглядів на проблему схвалення єдиного узгодженого рішення та забезпечення активності здобувачів освіти у процесі його виконання.

Як зазначає О. Нікітіна, партисипативний підхід може бути використаний у різноманітних організаціях незалежно від їх розміру та галузевої належності. Впровадження цього підходу може здійснюватися як зверху-вниз, так і знизу-вгору шляхом поступового й послідовного охоплення одного рівня за іншим. Однак найбільш позитивний результат можна отримати при застосуванні цього підходу до видів діяльності, що не мають жорстких алгоритмів виконання дій, а працівники установ ніколи не вирішують однакових завдань. При цьому дуже важливо постійно підтримувати у колективі працівників установи творчий тонус, що максимально добре забезпечується за допомогою партисипативного методу керування. Це стосується, перш за все, до методології та технологій організації наукової, дослідницької, інноваційної, консультативної діяльності, а також до вищої освіти [40, с. 165].

Одним з найбільш ефективних способів активізації комунікації у контексті психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій є вирішення проблемно-ситуативних завдань, що відображають процес поступового переходу від традиційного авторитарного типу до нового типу освіти. Такий метод відтворює предметний та соціальний контексти майбутньої професійної діяльності й посилює розвивальний, соціально зорієнтований характер освітнього процесу в закладах вищої освіти. Тема проблемно-ситуативних завдань визначається відповідно до навчальної програми при психолого-педагогічній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. Предмет завдання становлять як моделювання студентами майбутньої професійної діяльності

та керування процесом здійснення цієї діяльності, так і схвалення необхідних професійних рішень.

Все це дає можливість студентам визначити умови майбутньої діяльності, що будуть моделюватися у ході вирішення проблемно-ситуативних завдань, сферу та місце діяльності, зміст навчання, ролі та функції учасників освітнього процесу.

Для здійснення колективного контролю й оцінювання результатів діяльності широко застосовуються методи спільних проектів, творчих звітів, змагань командами, конкурсів тощо, що є відображенням спільної діяльності, суть якої полягає в об'єднанні зусиль суб'єктів освіти для досягнення спільної мети при одночасному розподілі серед них функцій, ролей та обов'язків.

Відносини між учасниками спільної діяльності ґрунтуються на основі формального чи письмового неформального договору (угоди), які об'єднують індивідуальні інтереси учасників, та характеризуються такими параметрами:

а) наявністю єдиної особистісно орієнтованої мети діяльності, що ґрунтується на індивідуальних мотивах, інтересах і прагненнях;

б) спеціальною організацією із розподілом функцій та ролей між суб'єктами освітнього процесу, ранжування залежно від їхньої компетенції, мети, засобів та умов її досягнення;

в) наявністю лідера/бригадира в особі одного або кількох учасників зі спеціальними повноваженнями, серед яких розподілені функції;

г) просторовою або тимчасовою присутністю учасників, що створює можливість безпосереднього особистого контакту між ними, зокрема й для обміну діями та інформацією;

ґ) взаємозв'язком і взаємозалежністю учасників з освітнім процесом і з кінцевим результатом спільної діяльності;

д) виникненням у процесі роботи міжособистісних відносин, спочатку обумовлених змістом спільної діяльності

або впливом на її хід, та результат раніше сформованих відносин [5].

У процесі такої взаємодії відбувається обмін інтелектуальними та духовними цінностями: ідеями, знаннями, досвідом, спостереженнями, питаннями, висновками.

Одним з найбільш продуктивних є метод взаємного компромісного узгодження, який за формою може бути застосованим у ході наради, бесіди, спеціально організованих перемовин, роботи з викладеними письмово (на паперових, електронних або інших носіях) думками, організаційно-діяльнісної або рольової гри тощо. Його суть полягає у тому, що двоє або більше учасників освітнього процесу у ході спільної роботи доводять спільну думку, досягають консенсусу.

Аналіз науково-методичної літератури й узагальнення ефективного педагогічного досвіду, а також результати власного дослідження засвідчили переваги застосування партисипативного підходу і, зокрема, його компонентів – взаємоконтролю і взаємооцінювання навчальних досягнень студентів:

- 1) участь студентів при обговоренні критеріїв оцінювання, основних компонентів діагностичного інструментарію;
- 2) обговорення терміну, коли відбуватимуться взаємоконтроль та взаємооцінювання навчальних досягнень студентів та ін.;
- 3) складання плану контрольного заходу (день, тема, навчальна група тощо);
- 4) консультування, консалтинг, форум, обговорення результатів виконання самого завдання;
- 5) проведення контрольного заходу;
- 6) обговорення (аналіз) контрольного заходу за допомогою діагностичного інструментарію та його оцінювання за створеними показниками ефективності.

Необхідно під час партисипативного управління психологопедагогічною підготовкою майбутніх педагогів професійного навчання враховувати індивідуальні

характеристики кожного студента і готовність його до партнерської взаємодії, участі у прийнятті рішень і відповідальності за результат. Створення е-портфоліо майбутнього фахівця професійної освіти у галузі харчових технологій дає змогу вносити корективи в освітню траєкторію здобувача освіти та прогнозувати перспективи подальшого розвитку з мінімальними втратами.

Підсумовуючи викладене, зауважимо, що застосування партисипативного підходу у психолого-педагогічній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій сприятиме підвищенню її рівня, доступності інформації, формуванню доброзичливої робочої атмосфери, обговорення проблем і схвалення рішень, стимулюванню залученості студентів до «участі» на основі паритетності й міжособистісної комунікації, формування рівня відповідальності за прийняті ухвали. Вважаємо, що саме запровадження партисипативного підходу у психолого-педагогічній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій дасть змогу викладачеві якісно покращити рівень їхньої компетентності щодо цього напрямку підготовки та розширити можливості застосування прогресивних технологій навчання у закладах вищої освіти.

Осучаснення вищої та професійної освіти в Україні не можливе без диверсифікації освіти, що є складним соціально-педагогічним явищем і передбачає різноманітність, різнобічний розвиток й інтеграцію всіх освітніх підсистем та процесів. Український дослідник Н. Авшенюк та Н. Креденець, потрактовуючи сутність та визначаючи закономірності освітнього процесу в закладах вищої освіти, звертає увагу на суто педагогічну суперечність: «навчальна діяльність має суспільне значення, оскільки студентами засвоюється вироблена суспільством система знань, і водночас вона глибоко індивідуальна за своєю формою і сутністю» [4]. Вважаємо, що одним із варіантів подолання цієї суперечності є реалізація диверсифікаційного підходу в освіті.

Н. Дем'яненко акцентує увагу на поглибленні диверсифікації змісту сучасної освіти й процесі переходу

вітчизняної економіки до практико-орієнтованих і людино-орієнтованих моделей, а також на необхідності створення передових освітніх технологій нового покоління [22, с. 45].

Диверсифікація (від лат. *diversus* – різний, віддалений та *ficatio* – роблю) – створення багатопрофільного виробництва чи портфеля цінних паперів з метою зменшення ризиків та підвищення ефективності господарюючих суб'єктів [19].

П. Брінь обґрунтовує диверсифікацію як «збільшення переліку послуг, що надаються; як об'єктивний процес, що сприяє виживанню закладів освіти (розширення реєстру освітніх послуг, забезпечення працевлаштування викладачів та інші)» [10, с. 174].

Диверсифікація освіти тлумачиться як принцип структурування освіти, що забезпечує можливість варіативності освітніх послуг, освітніх програм, типів та видів закладів освіти і т.п. [10, с. 174].

В. Свистун визначає диверсифікацію «як об'єктивну й закономірну тенденцію розвитку діяльності будь-якої організації в умовах сучасної економіки, науково-технічного прогресу й інформатизації». Для професійної освіти, зокрема, цей процес набуває особливого значення, що виявляється у тенденціях посилення різноманітності змісту освіти (переліку дисциплін та їх взаємодії), спеціальностей, форм навчання, методів та технологій освіти, критеріїв її якості, що, в свою чергу, впливає на зміни в її управлінні, його об'єктах, підходах та цілях, формах і методах, функціях та стратегії й призводить до диверсифікації управління [51].

Дискусійне обговорення науковцями основних принципів професійної освіти дало підстави для виокремлення провідних (серед них чільне місце належить диверсифікації), а саме [8]: випереджальний характер професійної підготовки; фундаменталізація; інтеграція професійної освіти, науки і виробництва; рівний доступ до здобуття якісної професійної освіти різними категоріями населення; гнучкість і взаємозв'язок процесу професійного навчання з реструктуризацією та подальшим розвитком економіки і зайнятістю населення, розвитком різних форм власності;

диверсифікація; регіоналізація професійної освіти; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки; стандартизація;

– єдність професійного навчання і виховання; професійної освіти; екологізація, варіативність, індивідуалізація і диференціація».

У зв'язку з тим, що професійна освіта як сфера соціальної практики суспільства не лише створює об'єктивні умови для розширення професійних компетентностей особистості, збагачення її досвіду, оволодіння способами пізнавальної, практичної та соціальної діяльності майбутніх фахівців, але й формує цілісну, гармонійну особистість. У такому розрізі диверсифікація професійної освіти є цілісне соціально-педагогічне явище [13, с. 127].

Вважаємо, що «диверсифікація неперервної професійної освіти в Україні, як стратегія оновлення освітнього простору, завдяки сучасним інноваційним технологіям сприятиме різнопрофільності підготовки майбутніх фахівців, різноманітності, розширенню видів освітніх послуг» [12]. «Диверсифікація підготовки бакалаврів професійної освіти передбачає розширення основного профілю діяльності майбутнього фахівця з метою підвищення рівня його конкурентоспроможності на освітньому просторі, покращення технології обслуговування і підвищення завантаженості відповідних потужностей на ринку праці» [12, с. 260].

Сучасні технології підготовки фахівців у сфері професійної освіти наголошують на необхідності прогностичного моделювання особистості студента як майбутнього професіонала, що в свою чергу потребує визначення чинників виникнення та розвитку диверсифікації неперервної професійної освіти. Аналіз наукових досліджень дає підстави для виокремлення основних чинників диверсифікації професійної освіти [13, с. 128]:

– підвищення соціального запиту населення на більш якісний рівень професійної освіти й потреба задоволення необхідних вимог різноманітних прошарків населення;

– запровадження новітніх наукових досягнень при викладанні академічних дисциплін, посилення

фундаменталізації змісту професійної освіти та розвиток міждисциплінарних зв'язків;

– прискорене впровадження інформаційних та комунікаційних технологій.

Прагматичний підхід, що спричинив поштовх до конструктивістських підходів у дидактиці, призвів до появи компетентнісного підходу.

Відповідно до цього підходу змістом професійної освіти є певна система компетентностей майбутнього фахівця професійної освіти, які здобувачеві вищої освіти необхідно формувати й розвивати в процесі навчання у ЗВО. Цикл дисциплін, що забезпечують психолого-педагогічну підготовку майбутніх фахівців професійної освіти (у нашому дослідженні – «Психологія», «Професійна педагогіка», «Методика професійного навчання», «Е-навчання», «Методика виховної роботи» та інші) охоплює теоретичну та практичну підготовленість фахівця, що забезпечує ефективність розв'язання ним професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності. Вважаємо, що ефективність психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій залежить від кваліфікації викладача ЗВО, його загальнолюдських принципів моралі та етики, рівня володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику концептуальних положень сучасної педагогіки, методів навчання; викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження заходів оцінно-ціннісної рефлексії.

Тому диверсифікація психолого-педагогічної підготовки фахівців професійної освіти спрямована на гуманізацію і демократизацію освітнього процесу у ЗВО, актуалізацію інноваційних технологій навчання та формування нових життєвих настанов особистості й орієнтована на сучасного

фахівця. Феномену диверсифікації професійної освіти властиві: підвищення гнучкості освітнього процесу у ЗВО та здатність до швидкої перебудови, пошуку нових інтегрованих методів формування майбутнього фахівця, що запозичені з інших сфер діяльності людини

Отже, диверсифікаційний підхід у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій розглядається нами як такий, що передбачає підвищення гнучкості освітнього процесу, розширення і актуалізацію інноваційних технологій навчання, а як наслідок – формування нового типу аналітичного і проектно-конструктивного мислення майбутніх фахівців. Вважаємо, що психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій має бути центрована на особистісно зорієнтованій навчальній діяльності студентів, оскільки це обумовлено потребами особистості до самореалізації в умовах інноваційного суспільно-економічного розвитку суспільства.

1.3. Реалізація організаційно-педагогічних умов психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій

Аналіз передового педагогічного досвіду свідчить про значні методично-прикладні напрацювання вітчизняних та зарубіжних вчених, які обґрунтовують сучасні інноваційні процеси, що відбуваються нині в освітньому просторі України та Європи. Але на практиці спостерігаємо сповільнені темпи упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних засобів навчання у освітній процес підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО, зокрема використання електронного журналу обліку успішності студентів, який ми позиціонуємо як ефективний інструмент моніторингу якості професійної підготовки. Поряд з цим спостерігаємо також низьку мотивацію викладачів щодо оволодіння принципами роботи й застосування у своїй науково-педагогічній діяльності

інформаційно-комунікаційних технологій, що активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів та значною мірою сприяють їхньому самонавчанню і само оцінюванню [23, с.14].

Удосконалення вищої освіти потребує суттєвих змін щодо кожної складової освітнього процесу, зокрема системи оцінювання навчальних досягнень студентів як основного компонента системи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

На нашу думку, пріоритетним напрямом моніторингу якості вищої освіти є визначення і застосування методів для її підвищення. У більшості випадків цей процес обмежується проблемами стану навчально-матеріальної бази, якістю підготовки науково-педагогічних кадрів, змістом і програмно-методичним забезпеченням освітнього процесу, його формами та методами, виокремленням основних компетентностей, здійснення проміжної і підсумкової атестації, недосконалістю або необ'єктивністю шкали оцінювання навчальних досягнень студентів, використанням схваленої у багатьох країнах світу практики тестування тощо.

Інформаційною основою, на підставі якої створюються засоби об'єктивного контролю освітнього ступеня «Бакалавра» зі спеціальності 015«Професійна освіта (за спеціалізаціями)» є система загально-професійних компетентностей, що визначена в освітньо-професійній програмі, та відповідні блоки змістових модулів, що становлять інваріантну частину змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівця.

Проблема всебічного і гармонійного розвитку творчої особистості завжди була, є і буде актуальною як у галузі освіти, так і на рівні держави, суспільства, цивілізації. З розвитком суспільства змінюються цілі, форми та засоби освітньої діяльності студентів, але незмінним залишається ставлення держави та наукової спільноти до розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця, його вміння надавати відповідний контекст новим ідеям і знанням, оцінювати сучасні винаходи та відкидати знецінену

інформацію. Збільшення кількості наукових знань, насичений інформаційний потік потребують переосмислення і розбудови сучасної системи самостійної роботи студентів як основної складової оновлення освітнього процесу у ЗВО. Самостійна робота студентів має на меті формування теоретичної та практичної підготовленості майбутніх педагогів професійного навчання до виконання завдань освітнього процесу у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Зважаючи на широту і багатоплановість психолого-педагогічних досліджень з проблем організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти, ми визначили певні аспекти цієї складної проблеми, що залишаються у методиці професійного навчання «білими плямами»: не розкриті достатньою мірою зв'язок і співвідношення між метою організації самостійної роботи студентів педагогічного закладу вищої освіти і способами її здійснення; немає практичних рекомендацій, у яких враховувалися б нові ціннісні орієнтації та підходи до організації самостійної роботи майбутніх фахівців.

Основне завдання сучасного закладу вищої освіти спрямоване на підготовку компетентного фахівця, який здатний адаптуватися до змін, а саме бути мобільним на ринку праці, самостійно навчатися, тобто бути здатним до постійного підвищення кваліфікації та навчання упродовж життя. Саме такі принципи покладені в основу освітнього процесу викладачами, які брали участь в педагогічному експерименті при навчанні дисциплін із циклу психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Аналіз сучасних досліджень засвідчив, що самостійна робота має різне трактування в науковій психолого-педагогічній літературі й тлумачиться як метод чи засіб навчання, як форма організації навчальної діяльності, як самоутворення, як виконання завдань без допомоги викладача. Ми дотримуємося тієї точки зору, що самостійна робота студента – це такий вид пізнавальної діяльності, основу якої становлять творча активність, самостійність, потреба й уміння

креативно мислити, аналізувати, знаходити шляхи для вирішення поставлених завдань тощо. Широкий спектр навчальних технологій, що застосовуються в сучасних педагогічних закладах вищої освіти, дає можливість максимально оптимізувати самостійну роботу студента. Але разом з тим, вчені спостерігають і наголошують на зменшенні ефективності самостійної підготовки студентів, спричинену низкою чинників

До них належать: нерегулярність навчально-методичної дії (консультації, тестування, контроль), недостатній рівень науково-методичного забезпечення дисциплін, низький рівень матеріальної бази тощо.

Частковим розв'язанням цієї проблеми нині є активне впровадження інноваційних (дистанційних та інформаційно-комунікаційних) технологій. Вони слугують одним із основних інструментів підвищення якості підготовки студентів у закладах вищої освіти, яка відбувається у формі взаємодії студента з середовищем (у нашому випадку з інформаційним студентоцентрованим портативним середовищем психолого-педагогічної підготовки педагога) за чи без присутності викладача (у випадку самоконтролю), що дає йому змогу відразу отримати результати тестування і переглянути їх статистику.

Запровадження змішаної системи навчання, що поєднує дистанційні та традиційні методи здобування й отримання вищої освіти створює можливість для розв'язання низки суттєвих проблем:

- забезпечення доступу до різноманітних освітніх ресурсів;
- здобуття професійної освіти в зручній, адекватній і відповідно до очікувань студента формі;
- інтенсифікація системи професійної освіти;
- розвиток творчих та інтелектуальних здібностей студента засобами відкритого та вільного застосування усіх освітніх ресурсів та програм, у тому числі доступних у мережі Інтернет;

– обмін даними, комунікативна діяльність на основі спільних інтересів, переважно освітніх та професійних тощо[38].

Нині широкому загалу доступні різноманітні інформатичні системи для проектування, організації та підтримки дистанційних форм навчання, серед них – Open Source: MOODLE, Claroline, Atutor, Dokeos та інші. Зазначені системи під час їх застосування не потребують від учасників (викладачів, студентів тощо) особливих знань та вмінь з програмування, але разом з тим охоплюють майже всі стадії навчання, а саме: планування, формування нових знань й умінь, повторення, закріплення, різноманітні види контролю, різноманітні типи взаємодії викладача зі студентами та студентів між собою, широкий спектр засобів для проведення дискусій (форум, семінар тощо), адміністрування процесу навчання (відбувається облік активності студентів, статистика, динаміка всебічного й гармонійного розвитку особисто кожного студента або певної групи, оцінювання навчальних досягнень студентів та інше.

У перехідний період розвитку України підготовка кадрів для ринкової економіки є однією з найважливіших соціально-економічних проблем. «Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються у контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених як впровадженням нових освітніх технологій, заснованих на використанні можливостей сучасної комп'ютерної техніки, так і суттєвим розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини» [23, с. 19].

Інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій на платформі MOODLE актуалізує:

– забезпечення ефективного зворотного зв'язку між викладачем та студентами, між самими студентами (консалтингові послуги, тестування, форуми, чати тощо);

– реалізація індивідуального підходу до кожного студента: викладач має змогу здійснювати диференційний

підхід, оцінюючи навчальні досягнення студентів, враховуючи їхні індивідуальні

- потреби, а студенти, в свою чергу, обирати власний темп виконання дидактичних і методичних завдань, тестів, здійснювати підготовку до семінарських завдань тощо;

- створення атмосфери навчального суперництва, партисипатії;

- використання у процесі психолого-педагогічної підготовки навчально-дидактичного матеріалу (електронні підручники, гіпер-посилання, ресурси Інтернет, тестові завдання, кросворди тощо).

Таким чином, створюється індивідуальна «база знань» та е-портфоліо кожного студента (споживача послуг середовища), тобто для викладача (координатора програм професійного навчання) є постійно доступними дані про результати оцінювання навчальних досягнень майбутніх педагогів професійного навчання, їхню навчальну активність/пасивність тощо.

Саме інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій створює можливості, з одного боку, для викладача оперативно отримувати інформацію про навчально-пізнавальну активність студента впродовж семестру, надавати йому вчасну допомогу, коригувати його самостійну діяльність, ефективно спостерігати за успішністю і зберігати в архіві динаміку навчальних досягнень кожного студента впродовж усього періоду його навчання, застосовувати транспарентний, партисипативний та диверсифікаційний підходи до професійної підготовки; з іншого боку – студентові ще до початку навчання дисциплін отримати комплект методик щодо оцінювання результатів своєї діяльності, самостійно визначати рівень власної успішності (самооцінювання), ознайомитися з методичними рекомендаціями щодо виконання робіт (лабораторно-практичних, семінарських тощо), отримати електронний теоретичний матеріал з

посиланням на різноманітні джерела, що розміщені в Інтернет-мережі тощо.

Вважаємо, що застосування інформаційного студентоцентрованого портативного середовища психолого-педагогічної підготовки фахівця сприятиме:

- фіксації динаміки успішності студентів на всіх ступенях навчально-пізнавальної діяльності (пошук та опанування інформації, виконання практичної чи самостійної роботи тощо); - адекватній діагностиці характеристики рівня навчальних досягнень майбутніх педагогів професійного навчання;

- заохоченню та розвитку у студентів механізму самооцінювання власних навчальних досягнень;

- створенню можливості студентові порівняти сформовану самооцінку з інтерпретацією викладача;

- постійному контакту між студентами та викладачем засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

- забезпеченню відповідності вимогам кредитно-модульної технології навчання згідно з Болонським процесом;

- налагодженню зворотного зв'язку у співпраці студент–викладач у процесі оцінювання навчальних досягнень з психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, що в свою чергу забезпечує транспарентність в оцінювальній діяльності викладача закладу вищої освіти.

Особливістю інформаційного студентоцентрованого портативного середовища психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій є автоматичне створення та зберігання хронології навчальної активності кожного студента: всі виконані ним роботи, всі оцінки, коментарі викладача до робіт, всі повідомлення у форумі, відповіді на питання анкет і виконані завдання тощо. Особливо доцільним це стає під час диференційованого заліку або іспиту, адже підтвердженням певного рівня навчальних досягнень студента є база його даних, і суб'єктивізм викладача не впливає на оцінювання навчальних досягнень студента за певний період його роботи і

загалом за семестр. Як зазначають науковці та доводить педагогічна практика запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес ЗВО потребує від студента:

- мотивації, прагнення до організації своєї самостійної освітньої траєкторії;

- швидкої адаптації у нових умовах сучасного освітнього процесу, активної взаємодії з викладачами, особливо на початковому ступені навчання;

- ефективного використання усіх складових розробленого інформаційного студентоцентрованого портативного середовища психолого-педагогічної підготовки педагога;

- широкого використання інтерактивних технологій та хмарних сервісів з освітньою метою, зокрема ті, що не належать до складу середовища (зокрема viber та інші сервіси соціальних мереж);

- стабільності, активності, регулярності у своїй роботі;

- підвищення результату навчальних досягнень майбутніх педагогів професійного навчання з дисциплін психолого-педагогічного спрямування.

Отже, безпосередньо на практиці ми мали змогу переконатися у перевагах обраного нами підходу, що ґрунтується на об'єднанні компонентів традиційного та дистанційного навчання. Необхідність створення інформаційного студентоцентрованого портативного середовища психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій обумовлена потребою розв'язання низки проблем, пов'язаних з підвищенням якості професійної освіти у закладах вищої освіти. Застосування даного середовища сприятиме підготовці майбутнього педагога як професіонала та створенню необхідних умов для самоорганізації, самоосвіти, самовдосконалення, самовираження майбутніх фахівців у сфері професійної освіти.

Отже, стає очевидним факт взаємозв'язку між підвищенням якості психолого-педагогічної підготовки

майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій та потенціалом застосування сучасних технологій навчання (зокрема інформаційних). Тому вважаємо, що проблема впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних підходів в освітній процес майбутніх фахівців з професійної освіти у ЗВО нині є особливо важливою.

Педагогізація психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у закладах вищої освіти сприяє постійному її оновленню й удосконаленню, що забезпечує підвищення якості професійної освіти загалом. Сучасні інноваційні технології навчання посилюють функції педагога професійного навчання у якості тьютора, фасилітатора, коуча, наставника, модератора, вихователя, майстра тощо.

Загальновідомий факт, що під організаційно-педагогічними умовами переважно розуміють чинники (суб'єктивні і об'єктивні), обставини(внутрішні і зовнішні), що мають безпосередній особливий вплив на освітній процес ЗВО. Спираючись на дослідження Н. Тверезовської зазначимо, що у науковій спільноті трактування поняття «педагогічні умови» визначено як [54]: характеристика освітнього середовища; обставини, необхідні для перебігу освітнього процесу; фактори, шляхи, напрями освітнього процесу; уявні результати освітнього процесу; форми, методи, педагогічні прийоми.

Організаційно-педагогічні умови психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у нашому дослідженні передбачають реалізацію шляхів формування спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності майбутніх фахівців. Вважаємо, що основними організаційно-педагогічними умовами психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій є спрямованість освітнього процесу на професійне становлення студентів; суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками освітнього процесу, забезпечення інтегративності, наступності

та неперервності професійного саморозвитку здобувачів освіти.

У сучасному інформаційному суспільстві виникає необхідність забезпечити адекватність освіти динамічним змінам, що відбуваються за умов величезного обсягу різноманітної та суперечливої інформації, стрімкого розвитку нових інформаційно-комунікаційних технологій. До сучасного конкурентоспроможного фахівця висувається вимога – інтегруватися у нові технологічні схеми, знаходячи своє місце у технологічних циклах.

Формування організаційно-педагогічних умов з метою отримання психолого-педагогічних знань, умінь і навичок з компонентами інформаційної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій сприятимуть активному розвитку майбутніх фахівців відповідно до потреб сучасності, оволодінню ними новими напрямками діяльності, що виникають з розвитком науки, техніки і технологій. Все це позначається на нинішніх змінах у системі надання освітніх послуг. На зміну традиційній системі освіти «приходить» така, що має спрямована на формування і становлення всебічно й гармонійно розвиненої творчої особистості, здатної легко адаптуватися до сучасних мінливих умов, орієнтуватися у широкому потоці інформації та невпинно самовдосконалюватися [24].

Вважаємо, що рівень психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, їх здатність до опанування методологією й принципами дієвості педагогічних інновацій будуть провідними у сучасних процесах осучаснення системи професійної освіти, а, отже, й у модернізації змісту освіти, впровадженні сучасних форм і методів навчання тощо.

Р. Гуревич наголошує на необхідності й важливості комплексних методичних і психолого-педагогічних досліджень, що будуть спрямовані на визначення нового підґрунтя для освіти й навчання, на пошуку концептуальних шляхів його впровадження в освітній процес закладів професійної (професійно-технічної) освіти. «Підвищення

гуманітарного потенціалу людини в її спілкуванні з оточуючим середовищем, зростання технологічності виробництва на основі нових інформаційних технологій, фундаменталізація освіти, глобальність екологічного мислення та інші» [21, с. 4].

Успішність, конкурентоспроможність, професійна мобільність на ринку праці, висока працездатність, креативність, ініціативність – це той неповний перелік основних якостей сучасного фахівця у динамічному суспільному середовищі. Одним із провідних завдань сучасної системи освіти є створення сприятливих умов для підготовки фахівців, які легко навчаються й мобільні до змінних умов та змісту праці, які зацікавлені у безперервній освіті [21, с. 5]. Від психолого-педагогічних умов організації освітнього процесу залежить ступінь опанування студентами ЗВО важливих фахових компетентностей, прикладний розвиток їхніх навичок та вмінь, що в подальшому якісно позначиться на професійному становленні майбутнього фахівця, матиме вплив на його професійну придатність до майбутньої професії.

Удосконалення освітнього процесу у ЗВО нині можливе лише на ґрунті нової інноваційної парадигми «розвивальної освіти», що реалізується здійсненням продуктивного, суб'єктно орієнтованого педагогічного процесу, найважливішою складовою якого стала ідея «освіти протягом усього життя» [17]. Це все зумовлює потребу в корекції цілей освіти, її змісту, форм і технологій навчання, що сприятиме в умовах мінливості навколишнього середовища ефективній підготовці людини до життя та майбутньої професійної діяльності.

У сучасній освіті комп'ютерна техніка стала могутнім засобом навчання у складі автоматизованих систем різного ступеня інтелектуальності. В освіті все більше і більше застосовуються автоматизовані системи навчання, системи контролю знань та керування освітнім процесом [16]. Нові інформаційні й телекомунікаційні технології, мультимедіа-технології і технології віртуальної реальності значно розширили межі інформатизації освітнього процесу ЗВО.

Україна не залишається осторонь глобальних тенденцій світового освітнього простору. Інтеграційні процеси посприяли розробці стратегії національного розвитку за парадигмою повного залучення людського потенціалу для розвитку сучасного інформаційного суспільства. Національна доктрина розвитку освіти передбачає формування у всіх учасників навчально-виробничого процесу готовності до роботи в умовах інформатизації суспільства [16]. Законом України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» визначається необхідність підготовки молодих фахівців до сприйняття потоку інформації, який постійно збільшується.

На основі узагальнення підходів, висвітлених у зазначених вище наукових працях, можна виокремити такі аспекти впровадження нових інформаційних технологій в освітній процес ЗВО: інформатизація системи вищої освіти як основна з ланок загального процесу професійної підготовки фахівця має за мету підвищення ефективності навчання студентів завдяки розширенню обсягу інформації та вдосконаленню методів і форм її застосування в освітньому процесі; інформатизація системи вищої освіти спрямована на те, щоб майбутні фахівці як користувачі могли застосовувати інформаційні технології в особистій професійній діяльності.

У ході дослідження, здійснюючи аналіз наукових першоджерел, нами встановлено, що для розв'язання з наукових позицій обґрунтування організаційно-педагогічних умов забезпечення психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій доцільно впроваджувати формування інформаційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців у контексті розвитку ключових компетентностей. З цією метою викладач ЗВО має здійснювати обґрунтовану діагностику при доборі методики науково-пошукової роботи у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, широко застосовуючи особистісно зорієнтовані засоби навчання. Вважаємо, що за допомогою інтерактивних засобів навчання можливо реалізувати психолого-педагогічну підготовку

майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, спираючись на професійну інтуїцію, професійну майстерність та професійну мобільність викладача ЗВО.

Основними організаційно-педагогічними умовами психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання є алгоритмізація повноцінного розкриття педагогічного потенціалу особистості у поєднанні з підготовленістю до широкого застосовування інформаційних технологій в освітньому процесі у сучасному закладі професійної (професійно-технічної) освіти. Виконання поставлених завдань тісно пов'язана із розвитком компетентнісного підходу в освіті, що потребує від наукової спільноти переусвідомлення цілей, змісту, форм і технологій навчання у ЗВО загалом. Значна частина методологічних педагогічних досліджень попередніх років була спрямована на пошук загальних закономірностей, створення універсально пристосованих теорій та систематизації педагогічних знань.

Організаційно-технологічні умови будь-якої діяльності передбачають забезпечення ефективності відповідного процесу, здійснюють вплив на продуктивність праці фахівців, визначають перелік чинників організаційно технологічного спрямування з метою підвищення ефективності розподілу трудових ресурсів, робочого часу тощо.

У сфері вищої освіти організаційні умови визначають пріоритети діяльності закладу вищої освіти; консультацій з роботодавцями, проведення організаційних заходів з розробки стандартів вищої освіти, адаптованих до компетентнісного підходу; забезпечення педагогічних умов; проведення контрольних заходів, підсумкової атестації [6, с. 15].

Організаційно-технологічні умови психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій передбачають постійну диверсифікацію системи професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, що сприяє підвищенню якості професійної освіти загалом. Упровадження сучасних організаційних (технологічних) форм навчання змінює принцип взаємодії викладача та студента, оскільки джерелом

інформації виступають бази даних в освітньому просторі, викладач стає координатором освітнього процесу, а студент – інтерпретатором отриманих знань. [9, с. 242–243].

Встановлено, що сучасні інформаційні технології навчання посилюють професійну функціональність майбутнього педагога як тьютора, фасилітатора, коуча, наставника, модератора, вихователя, майстра тощо. Окреслимо коротко кожен з цих характеристик сучасного педагога професійного навчання [9, с. 245].

Термін «тьютор» семантично визначає педагога як наставника, консультанта, домашнього вчителя, репетитора, того, хто здійснює індивідуальну освітню траєкторію здобувача освіти. Науковці виокремлюють різновиди тьюторства: «онлайн-тьюторство; стратегічне, тактичне тьюторство; студентське тьюторство; тьюторство групи, індивідуальне тьюторство; тьюторинг проблемних ситуацій; академічна підготовка; академічне, домашнє, приватне тьюторство тощо» [24].

Функціонування інформаційного студентоцентрованого портативного середовища психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання можливе при умові виконання викладачем закладу вищої освіти функцій тьютора як того, хто здійснює індивідуальну освітню траєкторію здобувача освіти.

Нами виокремлено перелік основних умов для успішного здійснення тьюторингу психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій:

– забезпечення індивідуалізації освітньої траєкторії майбутнього фахівця. Студент, як активний суб'єкт освітнього процесу здійснює вибір, визначає пріоритети, персоніфікує темп та наповненість освітньої траєкторії, визначає стратегічні цілі і завдання, оцінює перспективи, бере відповідальність за свій вибір, враховуючи ризики і особисті можливості;

– підготовка до забезпечення відкритого і доступного середовища з постійним оновленням, наповненням

актуального контенту щодо психолого-педагогічної підготовки студентів;

– оцінювання, самооцінювання та взаємооцінювання навчальних досягнень майбутніх педагогів професійного навчання на засадах партисипатії;

– різноплановість у визначенні способів, що спрямовані на досягнення стратегічних цілей та завдань психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання;

– мотиваційний супровід і транспарентність у здійсненні психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання;

– рефлексія, як чинник стимуляції самовдосконалення, саморозвитку особистості, впливає на психолого-педагогічну підготовку майбутніх педагогів професійного навчання як інструментальний мотиватор;

– самотійність (автономність), добровільність, партнерські стосунки і взаємоповага між суб'єктами освітнього процесу;

– взаємовплив, взаємозбагачення, обмін інформацією тощо.

Термін «фасилітація» у перекладі з англійської мови «*facilitate*» означає дію, що спрямована на допомогу, сприяння та полегшення вирішення складних завдань. У контексті професійної педагогіки фасилітація є новітньою та сучасною технологією суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії викладача і студента [24].

Спираючись на науково-педагогічний досвід, вважаємо, що психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій передбачає формування здатності майбутнього фахівця до опанування й оволодіння педагогічними інноваціями та є вирішальним чинником у майбутніх процесах осучаснення системи професійної освіти, а, отже, й у сфері оновлення змісту освіти і впровадженні сучасних форм, засобів та методів навчання тощо.

Нами обґрунтовано класифікаційні ознаки професійних кросів, що відображають особливості регіонального призначення інформаційного студентоцентрованого портативного середовища психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання за показниками: фаховими (цільових сукупностей), інформаційно-технологічними або педагогічними (платформи, контенти); науково-методичними (забезпечення психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців), діагностичними (самооцінювання, оцінювання та зовнішнє оцінювання навчальних досягнень студентів).

Головна мета дослідно-експериментальної роботи полягала у експериментальній перевірці релевантної системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. Завдання педагогічної діагностики – внутрішня і зовнішня корекція у разі неправильної оцінки результатів чи визначенні недоліків у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, моделювання прогнозу їхнього розвитку.

У процесі дослідження спеціальної психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій нами враховувалися персоніфіковані чинники особистості, а саме: світоглядні та спонукальні умови спрямованості особистості. До світоглядних умов ми відносимо: світогляд і його компоненти (цінності, ідеали, життєві принципи, ціннісні орієнтації); до спонукальних умов спрямованості особистості (бажання, інтереси, схильності, здібності, ідеали, пориви, переконання).

Проведено експрес-опитування серед учасників експерименту з метою констатації персоніфікованих чинників вибору педагогічної професії, мотиваційно-спонукальної умови спрямованості особистості та психолого-педагогічної орієнтації на майбутню професійну діяльність. Встановлено, що найбільшу зацікавленість у студентів викликана перспективами майбутніх сфер професійної зайнятості (сфера обслуговування та сервісу в галузях рекреації та організації

подорожей, задоволення харчових та гурман-потреб, естетики дизайну, етики комунікації, діловодства та референства та інших).

Аналіз результатів тестування на аналітично-спонукальному етапі експерименту показав, що 11,5% респондентів мають низький рівень мотиваційної спрямованості особистості та психолого-педагогічної орієнтації на майбутню професійну діяльність. Середній рівень мотиваційної спрямованості виявлено у 24,6% респондентів, які прагнуть отримати вищу педагогічну освіту і розглядають можливість майбутнього працевлаштування у закладах освіти. Достатній рівень мотиваційної спрямованості виявлено у 35,2 % майбутніх педагогів професійного навчання і 28,7% з високим рівнем.

Аналіз статистичних показників контрольної і експериментальної груп здійснювався з метою визначення рівня сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності здобувачів освіти обох груп. Результати оцінювання майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій викладачами наведено у таблиці (табл. 1.1).

Встановлено, що високий рівень сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності за мотиваційно-спонукальним критерієм мають 10,6% респондентів експериментальних груп та 9,1% контрольних груп; за діяльнісно-репродуктивним – 6,6% респондентів експериментальних груп та 7,1% контрольних груп; за евристично-діагностичним – 4,3% респондентів експериментальних групи та 4,3% контрольних груп.

Діаграмна візуалізація дає змогу стверджувати, що на початку педагогічного експерименту рівень спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій обох груп є статистично рівний (рис.1.1).

Програмою дослідно-експериментальної роботи стала верифікація системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Таблиця 1.1

Показники сформованості компонентів психолого-педагогічної фахової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) груп на констатувальному етапі експерименту

Рівні	Критерії											
	мотиваційно-спонукальний				діяльнісно-репродуктивний				евристично-діагностичний			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий (А)	37	10,6	32	9,2	23	6,6	25	7,1	15	4,3	15	4,3
Середній (В)	120	30,3	124	35,4	100	28,6	98	28	104	29,7	102	29,1
Достатній (С)	143	44,9	147	42	158	45,1	165	47,1	155	44,3	155	44,3
Недостатній (D, E)	50	14,3	47	13,4	69	19,7	62	17,7	76	21,7	78	22,3
Всього	350	100	350	100	350	100	350	100	350	100	350	100

У ході експерименту вивчався реальний стан психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій шляхом діагностування рівня сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання; передбачалося проведення аналітично-мотиваційного, функціонально-констатувального, формувального та контрольного етапів експерименту, добиралися методи дослідження, розроблялися методичні рекомендації.

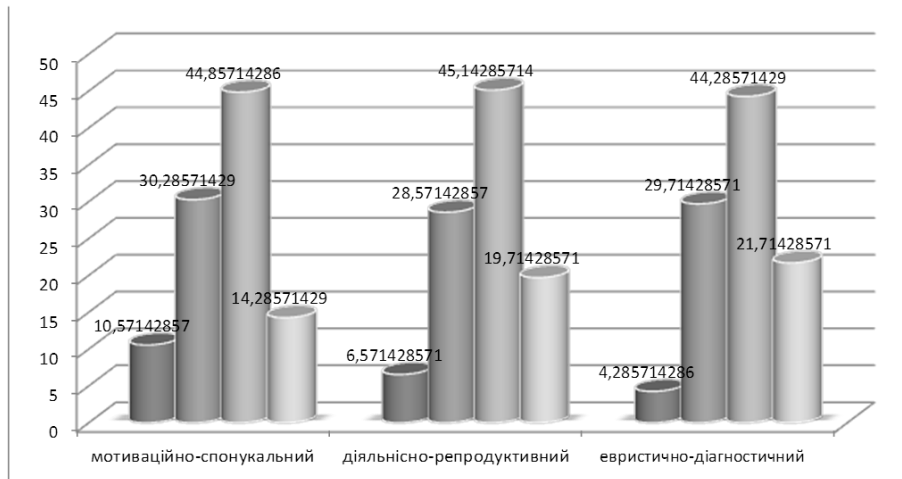


Рис. 1.1. Показники рівня сформованості компонентів психолого-педагогічної фахової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій експериментальних груп на функціонально-констатувальному етапі експерименту

Констатовано позитивні зміни у рівні сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) групах за критеріями (мотиваційно-спонукальним, діяльнісно-репродуктивним, евристично-діагностичним) та рівнями (високий, достатній, середній та недостатній). Встановлено, що позитивний приріст на високому та середньому рівнях сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності здобувачів освіти відбувся за рахунок зменшення кількості респондентів із середнім й недостатнім рівнем на формувальному етапі педагогічного експерименту.

Ефективність формувального етапу експерименту перевірено експертним заключенням роботодавців щодо рівня сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти технологій за 100-бальною шкалою і становить 81 бал.

Результати здійсненого дослідження дали підстави обґрунтувати пропозиції щодо перспектив розвитку психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Професійна етика майбутніх фахівців професійної освіти у сучасних наукових дослідженнях

У сучасному світі, для якого характерними явищами є різкі зміни не тільки у векторах розвитку країни, але й у свідомості населення, в епоху соціальних переломів відбулася зміна ціннісних орієнтацій і переоцінка моральних ідеалів. Це означає, що на практиці засвоюються нові форми життєвої поведінки і взаємин людей. І від того, які цінності стануть домінуючими, залежить не тільки майбутнє самої людини, а й суспільства в цілому. Сучасний викладач, чия моральна свідомість є дзеркалом суспільної моралі, повинен вміти не тільки оцінювати зміни, що відбуваються в суспільстві, а й навчати людей моралі – пропонувати ідеальну модель міжособистісних стосунків. Викладач може лише тоді стати професіоналом, коли оволодіє найтоншим інструментом міжлюдських стосунків – наукою про мораль. Крім того, етика, що є наскрізним стержнем міжособистісних стосунків, вирішує низку соціальних завдань, специфіка яких часто визначається тим, що всі сфери сучасного життя (політика, економіка, освіта) залежать від рішень і вибору людей, міри їхньої добродішності [9].

Вивчення й аналіз наукових праць підтверджує, що останнім часом предметом наукових пошуків стали різні аспекти розвитку професійної етики кваліфікованого працівника, вчителя і викладача професійної освіти.

Проблема моральності, етичних стосунків та міжособистісної професійної взаємодії завжди була актуальною в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних

науковців. Так, основи теорії морального розвитку педагогів і, зокрема, студентської молоді, розкриті у працях сучасних вітчизняних науковців (В. Андрущенко, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Клепко, В. Малахов та ін.); проблеми формування і виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх педагогічних працівників у процесі їх професійної підготовки стали актуальними для наукових досліджень Н. Молодиченко, Л. Москальова, І. Пальшкової, О. Пономаренко та ін. Втім, проблема професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій залишається не розкритою і потребує постійного моніторингу.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено: «Етика – наука про мораль, її походження, розвиток і роль у суспільному і особистому житті людей; норми поведінки, сукупність моральних правил, суспільної організації, професії тощо» [3].

Ідеї, концепції, теорії, що розкривають філософсько-педагогічні проблеми етики, викладені в працях багатьох науковців.

Як пише Т. Мішаткіна, основними завданнями етики є:

– описувати моральну культуру суспільства – її історію, сьогоденні норми, принципи й ідеали;

– роз'яснювати мораль – аналізувати її сутність, структуру, механізми функціонування моралі;

– навчати моралі – давати людям необхідні знання про добро і зло, сприяючи самовдосконаленню людини та відпрацюванню нею особистої стратегії і тактики «правильного життя» [17].

Таким чином, основним соціальним завданням етики є збереження і передача уявлень людини і всього суспільства про найбільш прийнятні способи життєдіяльності. Дані уявлення формують стійкі очікування одних людей відносно можливої чи обов'язкової поведінки інших.

У сучасній науковій літературі термін «етика» означається як філософська наука (практична філософія), яка досліджує сутність, природу, виникнення, структуру,

розвиток, функції моралі, її прояви у найрізноманітніших сферах людської діяльності.

Метою етики є раціональне обґрунтування моралі і виявлення її природи, суті, місця і значення у розвитку людини і суспільства. У ній осмислюються, узагальнюються, систематизуються історичні форми моральності, аналізуються етичні доктрини, що прагнуть пояснити природу, закономірності розвитку, функції моралі, а також здійснюється аналіз механізмів моральної орієнтації і регуляції, виражених у системі цінностей, норм, принципів, понять моральної свідомості [24.].

Отже, етика – це наука, яка досліджує і вивчає мораль у всіх сферах функціонування і вимірах. Етика визначається відповідною системою моральних категорій, вона інтерпретує, обґрунтовує мораль та її норми і правила, нерідко стимулюючи її розвиток.

Професійна етика, як правило, стосується таких видів професійної діяльності, результати, наслідки чи процеси якої мають особливий вплив на життя інших людей, суспільства або всього людства. Науковці виокремлюють такі традиційні види професійної етики, як: військова, педагогічна, юридична, етика вченого, медична. Починаючи з кінця ХХ ст. почали виокремлюватись нові види етики, поява чи актуалізація яких пов'язана з істотним зростанням ролі «людського фактора» в певній сфері, діяльності (наприклад, етика менеджера чи інженерна етика) або посиленням його впливу на довкілля чи суспільство (наприклад, етика агронома, журналістська етика) [9].

Водночас, вживання поняття «професійна етика» виправдано, бо воно підкреслює важливість особливо ретельно продуманої розробки цінностей і норм професії. Говорячи про специфіку професійної етики, Н. Демешкант вказує, що вона «конкретизує загальні моральні вимоги стосовно своєрідності відповідної професії і займається, в основному нормами, правилами поведінки» [5]

Таким чином, встановлено, що поняття «професійна етика» трактується, як: по-перше, професійні моральні

кодекси; по-друге, це їх рефлексивний і експертний супровід; по-третє, це більш спеціалізована інтелектуальна діяльність щодо їх обґрунтування; по-четверте, професійна етика – це спеціальна дослідницька діяльність з метою імплементації норм професійної моралі [9].

Якщо звернутися до неспеціальних суджень, тобто таких, які виходять не від фахівців в області філософської етики, а від тих, хто займається популяризацією етичних знань або розробкою і стратегією власне професійних кодексів моралі, то варто зазначити, що вони розуміють професійну етику як систему професійних моральних норм.

При цьому варто мати на увазі, що у світовій науці і практиці впродовж останніх тридцяти років виділилася окрема сфера етичних досліджень, їх розроблення і консультування, пов'язана з професією (професіоналізмом) взагалі. Доречним прикладом цьому може бути Центр етики і професій Гарвардського університету і асоційована з ним мережа сестринських центрів та інститутів. Спеціаліст із соціально-правових і етичних проблем професійного становлення Р. Хорн, обговорюючи етичні кодекси педагогічної діяльності, підкреслює, що у своїй роботі під «професійною етикою» розуміє те, що люди мають або не мають робити в рамках своєї професії [29].

Враховуючи здійснені теоретичні дослідження і проведений аналіз літературних джерел, відзначимо, що професійну етику можна розглядати не тільки як філософську категорію, а як систему моральних норм і правил, що визначає діяльність і поведінку особистості у всіх сферах її життя. Визначний вплив має етика у професійній діяльності, вона визначає нормативні підвалини професійної діяльності.

Етика педагога (педагогічна етика) – феномен особливий. Її суть і зміст, як і будь-якої професійної етики, найбільш повно й послідовно розкриваються через аналіз її структури, який дає змогу виокремити в ній такі основні блоки:

– це етика ставлення педагога до своєї праці, як предмета діяльності;

– це етика відносин в системі «педагог-студент», що розглядає основні принципи, норми цих відносин і вимоги до особистості і поведінки педагога;

– це етика відносин в системі «педагог-педагог», в якій розглядаються відносини, регламентовані не стільки загальними нормами, скільки психологічною специфікою діяльності педагога;

– це етика адміністративно-ділових відносин педагога і керівного складу, відповідно до якої обом сторонам пропонуються певні «правила гри», які направлені на оптимізацію управління системою освіти [17].

Відтак, виявивши різні підходи до моралі, необхідно визначити структуру етичної науки, а також місце педагогічної етики в цій структурі.

На прикладному рівні етика взаємодіє з педагогікою. Це проявляється в тому, що при обґрунтуванні теоретичної концепції викладач користується знаннями про мораль, систему моральних цінностей, теорій оцінки поведінки, вчинків як готовим знанням із джерела теоретичної етики. Педагогіка не досліджує мораль теоретично, але викладачам, щоб оволодіти знаннями про гуманізм, сутність і природу гуманізації освіти, необхідні знання про мораль та моральну поведінку.

Етика, на думку деяких учених, вивчає структуру моральної свідомості, встановлює рівні її розвитку й етапи становлення і не може відстежити зміни, що відбуваються тільки з допомоги власних засобів. Педагогіка розробляє різні технологічні системи, що забезпечують проникнення моралі всередину моральної свідомості, виявляє, які засоби, форми і методи навчання і виховання, підготовки майбутнього педагога сприяють формуванню ціннісних орієнтацій, гуманістичної направленості його моральної свідомості [9].

Розробляючи питання моральної поведінки, розкриваючи суть морального вчинку, його структуру й проблеми морального вибору, етика представляє педагогіці знання про моральні якості поведінки, про систему моральних цінностей. Викладач, осмислюючи аспекти моральної

поведінки, повідомляє студентам інформацію про систему цінностей, обґрунтовує їх соціальну значимість та організує використання цієї інформації.

Етика надає педагогіці знання про моральні норми, викладач у своїй практичній діяльності забезпечує їх інтеріоризацію (процес переходу від зовнішніх, реальних до внутрішніх, ідеальних дій) студентами. Етика розкриває суть моральної рефлексії – викладач включає студентів в діяльність, спілкування, моральну практику, організовує співпереживання студентів, дає їм можливість ототожнювати себе з цінностями. Крім прикладної, педагогіка активно взаємодіє з нормативною і дескриптивною етиками. Нормативна і дескриптивна етики, враховуючи зміни в соціальній і моральній практиці життя суспільства, визначають характер взаємовідносин викладача і студента, приписуючи тим самим педагогу цілі і завдання навчання і виховання особистості студента [9, с. 31–32].

Педагогічна етика – це відносно самостійна галузь знань у структурі етичної науки, з цього витікає, що об'єктом педагогічної етики є педагогічна мораль. На основі визначення об'єкта етики, вибраного зі сполучення регулятивної і духовно-практичної концепцій моралі, можна припустити, що педагогічна мораль є важливим неінституційним регулятором поведінки суб'єктів навчального процесу. Одночасно, педагогічна мораль – це необхідний спосіб об'єднання при досягненні загальної мети освіти, що є гарантом стійкості поведінки і діяльності суб'єктів при вирішенні ними різних завдань навчального процесу [1].

Педагогічна етика – складова частина етики, що відображає особливості функціонування моралі (моральності), в умовах педагогічного процесу; наука про різні аспекти моральної діяльності вчителя. Предметом педагогічної етики є закономірності прояву моралі в свідомості, поведінці, відносинах і діяльності педагога [11].

На думку Л. Москальової, педагогічна етика вивчає характер моральної діяльності викладача й моральних відносин у професійному середовищі, розробляє основи

педагогічного етикету, що є сукупністю відпрацьованих у педагогічному середовищі специфічних правил спілкування, манер поведінки і навіть одягу людей, які професійно займаються навчанням та вихованням. Педагогічна етика виділяє із всієї сукупності моральних проблем найбільш важливі для діяльності педагога, дає відповідь на питання про джерела професійно-моральних уявлень, про їхній склад і розвиток на основі загального морального процесу, про моральні основи педагогічної діяльності [19].

Як зазначає І. Зязюн, викладач у своїй професійній діяльності зобов'язаний думати про особистість того, кого вчить, підносити, а не принижувати його, не нав'язувати своїх переконань, розвивати жагу до пізнання і уміння аналізувати. Викладання – спеціальна професійна діяльність, спрямована на передачу студентам суми знань, умінь та навичок і виховання їх у процесі навчання; упорядкована діяльність педагога із реалізації мети навчання й забезпечення інформування, усвідомлення та практичного застосування знань [8].

Питання педагогічної етики знайшли своє подальше висвітлення у працях і видатного педагога і письменника А. Макаренка. Ціннісно й оригінально розроблена А. Макаренком проблема педагога: він повинен не тільки володіти професійними знаннями й педагогічною майстерністю, а й любити дітей, і в той же час бути вимогливим, наполегливим, мати авторитет. Необхідною якістю педагога, на його думку, є вміння і сила орієнтуватися, так як педагогові доводиться проявляти винахідливість й ініціативу, швидко приймати рішення, і водночас вміти обдуманно враховувати почуття і настрої дітей [15].

Дослідниця С. Карпенчук вивчила педагогічні погляди А. Макаренка у світлі філософських, психологічних і педагогічних теорій. На цій основі вона розкрила педагогічну технологію А. Макаренка, що характеризується концептуальністю, спирається на наукову концепцію, яка ґрунтується на програмуванні освітньо-виховних цілей у «просторі», і в часі на методологічному, теоретичному,

організаційно-методичному рівнях. Така система піддається діагностуванню, плануванню, а також характеризується новаторством, перспективністю, практичною орієнтованістю [9].

Педагогічні умови забезпечення ефективності процесу морального виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах дослідила Н. Шагай: упровадження інноваційної виховної технології, котра враховує специфіку позашкільних навчальних закладів і зумовлена сучасним станом виховної системи в цих закладах; діалогічність процесів педагогічної взаємодії керівників гуртків і молодших школярів; урахування вікових і індивідуальних особливостей учнів початкових класів; підвищення компетентності педагогів позашкільних навчальних закладів з питань морального виховання молодших школярів; забезпечення адекватності виховних впливів позашкільних навчальних закладів і сім'ї на особистість учня молодшого шкільного віку [28].

Виховання основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі, на думку С. Гарячої, можливе за умови оптимізації процесу виховання основ етичної культури молодших школярів в освітньому процесі (збагачення змісту освітнього процесу ідеями гуманістичної етики, запровадження активних й інтерактивних форм та методів його реалізації; підготовки вчителів до виховання у молодших школярів основ етичної культури; забезпечення взаємодії школи із сім'єю й іншими соціальними інститутами в плані виховання у молодших школярів основ етичної культури; дотримання основних положень гуманістичної етики) [4].

На основі здійсненого аналізу наукових праць нами виявлено, що в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців значна увага приділяється питанням формування і розвитку педагогічної етики й моралі, виявлення їх суті, природи, місця і значення у розвитку як людини, так і суспільства. У цих дослідженнях висвітлюються проблеми формування і виховання етичної культури майбутніх фахівців

різних галузей; моральних якостей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки; виховання і формування морально-етичних цінностей дітей і молоді, морального виховання в українських закладах освіти; формування морально-етичного ідеалу особистості; морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки; формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців тощо. Тому в суспільства підвищені вимоги до вищої професійної освіти, і, в першу чергу, до розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх фахівців професійної освіти. Відзначаючи плідність розглянутих досліджень, можна зазначити, що згадану проблему вони висвітлили лише частково й опосередковано.

Для нашого дослідження надзвичайно важливим є вивчення особливостей професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. Так, професійній етиці майстрів виробничого навчання в закладах професійної освіти та її формуванню приділена увага в дослідженні О. Кривошеєвої. Вчена обґрунтувала модель формування професійної етики майстрів виробничого навчання на основі відповідних педагогічних умов [12].

Формуванню професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців професійної освіти технічного напрямку присвячене дослідження О. Камінської. Дослідниця теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила педагогічні умови формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців: використання історико-філософського досвіду формування ціннісних орієнтацій; змістове і психолого-педагогічне забезпечення процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у системі «мотивація – цілепокладання – переконання»; аксіологічно спрямована інтеграція навчання і виховання.

Також дослідниця конкретизувала загальнонаукові підходи до процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців професійної освіти (аксіологічний, культурологічний, особистісний, інформаційний) і визначила передумови їх використання [10].

Професійна етика майбутніх інженерів-педагогів на основі ситуаційного навчання, система їхньої професійної підготовки та її формування досліджена О. Лапузіною. Дослідниця розкрила суть і структуру професійної етики інженерів-педагогів, визначила критерії, показники і рівні її сформованості. Теоретично обґрунтувала педагогічні умови формування професійної етики майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання в закладах вищої освіти. Найбільшої уваги, на нашу думку, заслуговує розроблена автором методика ситуаційного навчання професійної етики інженерів-педагогів, яка забезпечує реалізацію принципів доступності, індивідуальної й особистісної спрямованості, самостійної діяльності, наочності, моделювання, зв'язку теорії з практикою, мотивації, проблемності, універсальності [14].

Вивчення й аналіз наукових праць підтверджує, що останнім часом предметом наукових пошуків стали різні аспекти розвитку професійної етики фахівців професійної освіти, вчителя і викладача.

Так, професійно-етична культура педагога та її формування відображені в дослідженні О. Пономаренко – це основні структурні компоненти соціально-педагогічної роботи (мета, зміст, організаційні форми, принципи, професійні якості), а також основні соціокультурні принципи, які визначають характер даної професії:

- принципи компетентності;
- принцип етичної відповідальності перед суспільством і перед клієнтом;
- принцип професійної етики.

Також визначено провідні тенденції формування етики і професійної культури, пов'язаної із соціальною роботою в молодіжному середовищі; обґрунтовано психолого-педагогічні умови ефективного формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців професійної освіти: (ознайомлення здобувачів із професійними знаннями, етичними нормами і гуманістичними цінностями педагогічної діяльності; наявність широкого спектру практичних форм роботи, спрямованих на розвиток умінь і навичок професійної

і міжособистісної взаємодії; об'єднання всіх компонентів процесу формування професійно-етичної культури в єдину цілеспрямовану систему виховання майбутніх фахівців професійної освіти у закладах вищої освіти) [20].

Таким чином, ми пропонуємо розглядати професійну етику як відносно самостійну систему всередині етичної науки, яка активно взаємодіє з іншими галузями етики як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Також нами визначено провідні тенденції формування професійної етики, пов'язаної із професійною діяльністю в молодіжному середовищі; обґрунтовано доцільність використання психолого-педагогічних умов для ефективного формування професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій (ознайомлення студентів із професійними знаннями, етичними нормами і гуманістичними цінностями професійної діяльності; наявність широкого спектру практичних форм роботи, спрямованих на розвиток умінь і навичок професійної і міжособистісної взаємодії; об'єднання всіх компонентів процесу формування професійної етики в єдину цілеспрямовану систему підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у закладах вищої освіти).

Наразі необхідно визначити передумови розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

2.2. Мета, завдання та принципи формування професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій

Вивчення наукових праць щодо суті та значення етики у професійному становленні майбутніх фахівців дало нам можливість встановити, що розвиток професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти має здійснюватися як комплексний науковий пошук, що полягає в наступності освіти, виховання й розвитку, і має складну структуру.

Нами було встановлено, що розвиткові професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій сприяє цілеспрямована й систематична суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і здобувачів вищої освіти у процесі освітньої діяльності, основною метою якої виступає ненасильницький розвиток моральної свідомості, морального становлення і позитивних моральних якостей у майбутніх фахівців на основі базових моральних цінностей.

Професійна етика майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій – це складне, багаторівневе утворення, яке характеризується теоретичною, практичною і психологічною підготовленістю здобувача до педагогічної діяльності відповідно до морально-етичних вимог і норм, як педагогічної професії викладача закладів професійної освіти, так і професії майбутнього кухаря, кондитера, підготовку якого вони здійснюють.

Таким чином, майбутні фахівці професійної освіти у галузі харчових технологій мають внутрішню (педагогічна етика як професійна компетентність) і зовнішню (компетентність у питаннях етики в тих дисциплінах, що націлені на підготовку учнів до майбутньої професії) межі використання педагогом свого професійного потенціалу. У цьому разі свідомо встановлюються і дотримуються не тільки межі впливу на інших людей (викладач – студент, викладач – викладач, викладач – адміністрація), а й результатів і наслідків педагогічних дій, що і є основою професійної етики.

У зміст професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій закладені норми, правила і стереотипи моральної поведінки, що визнані в суспільстві, які реалізуються через: дотримання кодексу етики педагогічного працівника, змістові особливості спеціальних дисциплін у системі розвитку професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти і розвиток професійних етичних умінь під час проходження наскрізної практики.

Таким чином, зміст розвитку професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій передбачає:

- знання з професійної етики;
- здатності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій до пошуку, оцінювання й вибору морально-етичних цінностей;
- розвиток і закріплення поведінкових моральних якостей майбутніх фахівців професійної освіти (педагогічного такту, навичок моральної поведінки, вміння діяти в ситуаціях морального вибору, моральний досвід особистості);
- розвиток здатності здобувачів вищої освіти до морально-етичної рефлексії, правильної моральної самооцінки, самокритичності, вимогливості до себе і прагнення до морального самовдосконалення.

Підготовка висококваліфікованих фахівців на сучасному рівні передбачає не тільки організацію глибокого, системного та якісного освоєння ними фундаментальних знань, формування відповідних практичних умінь і навичок, але й розвиток у них креативності та нестандартності у вирішенні педагогічних та виробничих ситуацій, здатності до рефлексії та відповідальності за результати власної діяльності. Оскільки діяльність майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій пов'язана з вирішенням складних і незапланованих навчальних і виробничих ситуацій, то їм необхідно бути стриманими і врівноваженими, схильними до компромісу, проявляти розсудливість, тактовність і витримку, тобто володіти професійно значущими та особистісними морально-етичними якостями.

Професійно значущі якості – це система стійких особистісних якостей людини, які уможливають успішне виконання нею професійної діяльності. Вирішальне значення для успішної професійної діяльності відіграють вимогливість, творчий підхід до вирішення педагогічних та виробничо-технологічних завдань, емоційна чуйність, організованість, незалежність, соціальна відповідальність, комунікативність, здатність до прогнозування та передбачення результатів діяльності, самокритичність, професійна тактовність [25].

Коло особистісних морально-етичних якостей є необмеженим та залежить від вольової сфери особистості,

особливостей характеру, типу темпераменту. Для обмеження кількості особистісних якостей скористаємось моделлю особистості майбутнього інженера-педагога, запропонованою Н. Романчук. На думку науковця, система особистісних та професійно значущих якостей особистості має такі елементи: ставлення до учнів, до професійної діяльності, специфіка проявів акцентуацій характеру в професійній діяльності майбутніх фахівців, кожен з яких вимагає певних сформованих якостей особистості. Так, ставлення до учнів закладів фахової передвищої освіти вимагає від майбутніх фахівців терпіння, витримки, врівноваженості [21]. А отже, такі фахівці повинні володіти інтелектуальними якостями: ерудованістю, широким кругозором, допитливістю, практичною спрямованістю розуму, критичністю, креативністю.

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

Отже, на основі проведених досліджень, нами виокремлено найбільш важливі, на нашу думку, особистісні характеристики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій:

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

У майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій потрібно розвивати такі морально-етичні якості:

- цілеспрямованість, гуманізм, почуття морального обов'язку, взаємодопомога, співчуття, доброзичливість, етика,

дисциплінованість;

– інформаційно-аналітичні теоретичні знання з професійної етики, морально-етичну самоосвіту і самовдосконалення;

– стриманість, ввічливість, самовладання, діловитість, навички моральної поведінки, вміння діяти навіть у ситуаціях морального вибору, моральний досвід особистості;

– здатність до правильної моральної самооцінки, самокритичності, вимогливості до себе і прагнення до морального самовдосконалення, самостійності.

У формуванні, розвитку й вихованні морально-етичних норм майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій застосовуються специфічні принципи.

А. Шаров визначив такі принципи формування професійної етики фахівців: доступності, системності, цілісності, активізації, професійно-етичної спрямованості.

М. Ситнікова, котра досліджувала методологічні і теоретичні підстави формування культури професійно-педагогічної самореалізації викладачів, визначила сукупність таких принципів [22].

– принципи культури- і природодоцільності;

– принципи діалогізму, антропологізму, екстеріоризації як механізму засвоєння суспільно-історичного досвіду, єдності діяльності й свідомості, динамічного підходу до психологічного вивчення особистості, життєдіяльнісних відносин особистості;

– принципи єдності ціннісної основи педагогічної діяльності, інтеграції теоретичної і практичної готовності до розвитку культури самореалізації, прояви унікальності й креативності особистості, соціальної доцільності.

На нашу думку, представлені принципи є ключовими, вони взаємодіють між собою, впливають один на одного, коригуючи тим самим основні положення і властивості концепції формування культури професійно-педагогічної самореалізації викладача закладів професійної освіти.

На думку Л. Хоружої, систему формування етичної компетентності майбутніх педагогічних працівників доцільно

будувати на принципах культуровідповідності, єдності ціннісно-змістового і професійного спрямування освіти, людиноцентризму, емоційно-почуттєвої домінанти, комплементарності, адекватності, практичної спрямованості [27].

О. Мироненко обґрунтувала загальні конкретні принципи виховання морально-етичної культури майбутніх учителів. Зокрема, встановлено, що такими принципами мають бути [16]:

- цілеспрямованості виховання морально-етичної культури майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки;

- опори на фундаментальну основу морально-етичної культури особистості майбутнього фахівця;

- централізації виховання морально-етичної культури;

- співтворчості викладача і студента у розвитку вмінь генерувати й розробляти технології та методики самовиховання і виховання учнівської молоді;

- орієнтації на результат у вихованні морально-етичної культури майбутніх фахівців.

Аналіз науково-педагогічної літератури [9, 14, 16,21, 27] дає змогу виділити в якості основних, загальноновизнаних, такі принципи розвитку професійної етики в майбутніх фахівців:

- свідомості і активності (врахування двобічності характеру освітнього процесу; необхідність викликати у здобувачів вищої освіти бажання працювати самостійно, творчо; ефективне включення в освітній процес активних методів і форм навчання; спонукання здобувачів до самостійного набуття знань; розвиток у здобувачів наукового мислення і професійного творчого підходу до набуття знань, вміння самостійно й вільно користуватися ними для вирішення конкретних виробничих завдань);

- наочності (чітке визначення дидактичної мети застосування наочності; порядок і методика показу; відбір цілеспрямованої наочності; логічність демонстрації; поєднання окремих видів наочності; залучення здобувачів до самостійного аналізу об'єктів, що спостерігаються;

дотримання вимог культури показу; психологічні вимоги до оформлення наочності; наявність висновку викладача);

– систематичності і послідовності (чітке, логічне розташування навчального матеріалу як у навчальній програмі, так і в методах передачі знань здобувачам; послідовне набуття компетентностей і одночасне їх застосування на практиці);

– міцності (ефективно реалізовувати вимоги щодо перерахованих принципів; педагогічно доцільно і чітко організувати закріплення отриманих знань, формувати вміння й навички щодо застосування цих знань на практиці; систематично контролювати, оцінювати набуті здобувачами професійні компетентності; здійснювати індивідуальний, диференційований підхід до здобувачів вищої освіти у процесі організації навчально-виховної роботи);

– науковості (наявність у здобувачів системи теоретичних знань; достовірність фактів, явищ, закономірностей; наукова аргументація практичних висновків, дій);

– доступності (врахування: освітнього рівня, пізнавальних можливостей, професійної підготовки, темпераменту і досвіду, вікових особливостей, потреб та інтересів здобувачів вищої освіти);

– зв'язку теорії з практикою (професійна спрямованість усього навчально-виховного процесу; одержання відповіді на питання де, коли і як можна використовувати набуті компетентності в житті та на виробництві) [9].

Такі принципи є основоположними у підготовці фахівців будь-якої освітньої програми і є певною мірою універсальними. На нашу думку, варто більш детально вивчити принципи вищої школи, які систематизують всі раніше відомі принципи. Розглянемо їх докладніше:

– орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця;

– забезпеченості безперервної освіти;

– інформатизації, технічної і технологічної забезпеченості освітнього процесу;

– відповідності змісту вищої освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки, техніки й виробництва;

– оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу у закладах вищої освіти;

– раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;

– відповідності результатів підготовки майбутніх фахівців вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності [13].

Охарактеризовані вище принципи вищої школи варто розглянути у контексті формування професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Багато вчених переконані, що основними принципами формування професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти є загальнодидактичні принципи (об'єктивності і науковості; зв'язку теорії з практикою; послідовності і систематичності; доступності при раціональному рівні труднощів; наочності й різноманітності методів; активності студентів; міцності засвоєння знань, умінь і навичок у поєднанні з досвідом творчої діяльності), а також загальнопедагогічні принципи (професійна спрямованість, проблемність навчання, системність інформатизованого навчання, соціальна відповідальність, креативність, гуманізація й демократизація навчання тощо).

Охарактеризуємо кожного з них.

1. Принцип системності розвитку професійної етики зумовлює розгляд суті розвитку професійної етики майбутнього бакалавра професійної освіти у своїй власній системності й у структурі більш масштабної системи (розвитку: педагогічної культури викладача; морально-етичних норм і культури суспільства), в яку предмет входить як компонент цієї системи. Принцип системності розвитку професійної етики майбутніх бакалаврів професійної освіти

розкриває і збагачує такі діалектичні категорії, як якість, загальний зв'язок, взаємодія, розвиток, вдосконалення. У цьому принципі на перше місце ставляться характеристики об'єкта, як визначеного цілого і встановлення механізмів, що забезпечують цю цілісність, а не розгляд фрагментів об'єкта [7].

2. Принцип міждисциплінарності в розвитку професійної етики забезпечує реалізацію щойно згаданих принципів у руслі єдиних організаційно-педагогічних вимог до змісту й методів навчання здобувачів вищої освіти, забезпечує взаємодію, співпрацю викладачів різних дисциплін, в тому числі спеціальних, при складанні і впровадженні базисних та функціональних навчальних програм [7].

3. Принцип єдності моральної свідомості і моральної діяльності. Моральна свідомість – це усвідомлення особистістю норм моральності, взаємовідносин у суспільстві, ідей, уявлень, ідеалів, що функціонують у ньому. Це сукупність етичних знань, моральних поглядів, переконань, почуттів, потреб. Моральна діяльність – одна з основних сторін моралі; суспільна діяльність людини, оскільки вона підпорядкована здійсненню моральних цілей. Поняття «моральна діяльність» в етиці є певною абстракцією, за допомогою якої зі всього різноманіття суспільної практики виділяється її моральний аспект – вчинки, оскільки вони продиктовані моральними мотивами (почуттям обов'язку, прагненням до добра, спрямованістю на здійснення суспільних і моральних ідеалів) і можуть бути піддані моральній оцінці [7].

4. Принцип комплементарності передбачає підхід до розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій як до сукупності взаємодоповнюючих процесів поряд з природними, соціальними, суспільними, культурними чинниками. Комплементарність структурних компонентів професійної етики, а також напрямів діяльності викладача і його особистісних форм моральної свідомості досягається за

рахунок реалізації зв'язків взаємодії, зв'язків створення і зв'язків перетворення між ними [7].

5. Принцип інтеграції та взаємовпливу етичних і професійних компетентностей. Зміст даного принципу визначається тим, що на прикладному рівні етика взаємодіє з педагогікою. Це проявляється в тому, що при обґрунтуванні теоретичної концепції викладач користується знаннями про мораль, систему моральних цінностей, теорією оцінки поведінки, вчинків як «підготовленим» знанням, яке береться з теоретичної етики [7].

6. Принцип морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання майбутніх фахівців професійної освіти орієнтує викладача на розвиток їх здатності до морально-етичної рефлексії. Цей принцип проводить їх мотиви через лабіринти практичного вибору, крізь призму якого студент оцінює результати морального вибору за критеріями золотого правила моралі, передбачає створення морального контексту цього вибору [7].

7. Принцип морального вибору. Моральний вибір здійснюється на основі прийнятого рішення і заснований на моральних критеріях, реалізація яких сприяє самовизначенню суб'єкта в системі цінностей і визначає лінію поведінки за допомогою сполучення та інтеграції вчинків [7].

Реалізуються ці принципи під час вирішення проблемних морально-етичних ситуацій, що створюють умови для виявлення і загострення суперечностей між суспільною мораллю та індивідуальною моральністю особистості, між вимогами суспільної моралі до поведінки особистості і особистими цілями й інтересами, потребами, почуттями майбутнього фахівця професійної освіти у галузі харчових технологій; між моральними рішеннями, потребами, ідеями і відсутністю у здобувача реальної здатності впровадити їх у життя; суперечності, що штовхають людину до протиборства полярних почуттів (добра і зла, страху і відваги, сумління й безсовісності, обов'язку і безвідповідальності тощо); суперечності між особистими міркуваннями різних людей щодо однієї і тієї самої моральної ситуації, вчинку.

Вирішення майбутніми фахівцями професійної освіти суперечностей, з якими вони стикаються в різних організаційних формах навчання, в період педагогічної практики і у позааудиторній роботі, вимагає їх залучення до виявлення провідних ідей, принципів морального вибору, принципів педагогічної діяльності.



Рис. 2.1. Схема взаємодії специфічних принципів розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій

У результаті аналізу наукових досліджень нами було встановлено, що розвиток професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій за сучасних умов буде успішним, якщо він ґрунтується й

забезпечується сукупністю таких специфічних принципів (рис 2.1):

- системності розвитку професійної етики;
- міждисциплінарності в розвитку професійної етики;
- єдності моральної свідомості й моральної діяльності;
- комплементарності;
- інтеграції і взаємовпливу етичного і педагогічного знання;
- морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій;
- морального вибору.

Таким чином, розвиткові професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій сприяє цілеспрямована й систематична суб'єкт-об'єктна взаємодія викладачів і здобувачів вищої освіти у процесі різноманітної освітньої діяльності, основною метою якого є розвиток моральної свідомості, морального становлення і позитивних моральних якостей у майбутніх фахівців на основі базових моральних цінностей.

Підсумовуючи зазначимо, що сучасні дидактичні принципи навчання спрямовані на отримання знань, умінь і навичок при належному освітньому процесі.

Представлені принципи є ключовими, вони взаємодіють між собою, впливають один на одного, коригуючи тим самим основні положення і властивості концепції формування професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти в галузі харчових технологій.

2.3. Педагогічні умови формування професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій та їх реалізація в освітньому середовищі сучасного ЗВО

Процеси соціальної і морально-психологічної зрілості людей, їхня спроможність до ведення толерантного діалогу,

культури комунікацій, ініціативного самопізнання і самовираження виходять на перший план у сучасному світі. У зв'язку з цим змінюються функції і сама суть професійної освіти: вона повинна не тільки передати знання, формувати вміння, а й розвивати здібності до самовизначення, підготувати майбутніх професіоналів до самостійних дій, навчити їх нести моральну відповідальність за себе й свої дії.

Якісно змінюється і природа взаємодії викладача і здобувачів вищої освіти. Студент є не стільки об'єктом навчання, скільки суб'єктом цього процесу, а педагог – його організатором. Це приводить до необхідності розгляду змістовних процесів міжсуб'єктної взаємодії, що здійснюються в системі професійної освіти. У підґрунті таких процесів лежать: формування високої етичної культури викладача, розвиток його хисту до ведення міжсуб'єктного діалогу зі студентами, створення відкритого освітнього простору, здатного забезпечити творче зростання кожного студента, спроможність викладача розкрити моральні можливості студента, послуговуючись педагогічно-доцільним поєднанням репродуктивних і продуктивних способів навчальної роботи, допомогти молодій людині оцінити свої здібності й можливості, правильно означити своє місце в житті і відкрити йому напрями для реалізації повноцінної професійної кар'єри як майбутнього викладача спеціальних дисциплін [9].

Підготовка майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій до реалізації положень професійної етики зумовлюється тим, що вони не тільки мають знати ці положення, а й неухильно дотримуватися їх в своїй діяльності, показуючи приклад морально-етичних відносин майбутнім кваліфікованим робітникам: кухарям, кондитерам, барменам.

Розвиток професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій спирається на закономірності і специфічні принципи, що сформульовані як педагогічні положення, якими треба керуватися. Вони визначають загальну стратегію взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку професійної етики, а також

зумовлюють, конкретизують і визначають мету, зміст, методи, форми та прийоми цього процесу. На основі цих суджень, а також з урахуванням особливостей розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій ми пропонуємо виокремити такі компоненти їх професійної етики:

- ціннісно-мотиваційний;
- інформаційно-знаннєвий;
- діяльнісно-рефлексивний.

Кожен з цих компонентів характеризує різноплановий процес розвитку професійної етики майбутніх фахівців з урахуванням особливостей освітнього процесу та особистісних якостей кожного здобувача вищої освіти (рис. 2.2).

Ціннісно-мотиваційний компонент є визначальним у переліку структурних компонентів професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, адже не тільки визначає перелік моральних цінностей особистості, але й спрямовує її на пошуки істини, причинно-наслідкових зв'язків, що є надзвичайно важливим у прийнятті професійних рішень.

Інформаційно-знаннєвий компонент передбачає набуття високого рівня інформаційних компетентностей, що орієнтуються на вміннях відбирати необхідну інформацію та визначати рівень її значимості у здійсненні професійної діяльності.

Знання і навички з професійної етики необхідні майбутньому фахівцю професійної освіти в його спілкуванні «по горизонталі» (в системі «викладач – викладач») і, особливо, «по вертикалі» (в системі «викладач – учень»).

Діяльнісно-рефлексивний компонент відображає уміння майбутнього фахівця професійної освіти застосовувати знання та навички професійної етики, а також аналізувати власну професійну діяльність відповідно загальних та специфічних принципів та положень професійної етики.



Рис. 2.2. Структурні компоненти професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій (розроблено І.Філімоною)

Спілкування в цих двох площинах є показником рівня професійної етики майбутнього фахівця і ставить перед ним особливі вимоги, що є ключовими:

- повага до особистості учня як майбутнього кваліфікованого робітника (кухара, кондитера, бармена), що передбачає, передусім, рівноправність, партнерство – попри різницю в статусі, рівні культури й освіти, вік, життєвий досвід тощо;

- орієнтація на позитивні відносини і почуття;

- розумне поєднання формальних (офіційних) і неформальних відносин у спілкуванні викладачів та учнів.

В свою чергу, майбутні фахівці професійної освіти у галузі харчових технологій під час реалізації положень професійної етики мають бути готові:

- до висловлювання оцінних тверджень, моральних міркувань, до здійснення суджень, що базуються на розвиткові здатності до зняття проблемності етичної педагогічної ситуації, яка потребує вибору дій та оцінювання результатів;

- до морально-етичної педагогічної рефлексії, до оцінювання дій і вчинків, пов'язаних з моральним вибором (вибір, що передбачає порівняння, зіставлення, аналіз своїх дій, вчинків і дій, а також вчинків учнів) [9].

У процесі такої педагогічної взаємодії в майбутніх фахівців професійної освіти відбувається розвиток

професійно-педагогічних етичних умінь. Розглянемо їх більш детально.

Уміння визначається як здатність особистості до ефективного виконання розподіленої діяльності на основі наявних знань у змінених або нових умовах. Уміння характеризується насамперед здатністю за допомогою знань осмислювати наявну інформацію, скласти план досягнення мети, регулювати і контролювати процес діяльності. Уміння передбачає використання усіх необхідних навичок особистості [3].

Здобувач, володіючи узагальненими вміннями з професійної етики, може використовувати їх при вирішенні значного кола завдань як майбутній викладач спеціальних дисциплін, а також у виховній і громадській діяльності.

Плануючи дану діяльність, варто зважати на те, що стихійного розвитку умінь з професійної етики не відбувається. Необхідна цілеспрямована морально-етична підготовка, спеціально організована діяльність. Тому розвиток узагальнених умінь майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій з професійної етики здійснюється такими етапами:

1. Розвиток умінь загальнолюдської етики, що спираються на вищі моральні цінності.

2. Розвиток знань і вмінь ділового спілкування та службового етикету, що підпорядковують собі всі види професійних взаємовідносин «по вертикалі» й «горизонталі».

3. Розвиток умінь з професійної етики, в яких розкривається специфіка праці викладача професійної освіти [18].

У результаті морально-педагогічної взаємодії викладач досягає сконструйованого ним образу «ідеального» педагогічного результату – моральності здобувачів вищої освіти.

Досягається такий результат завдяки ціннісним орієнтаціям викладача, тією системою цінностей, яка розкриває зміст і спрямованість його діяльності, орієнтованої на розвиток професійної етики майбутніх фахівців

професійної освіти як майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, що в свою чергу забезпечує реалізацію усіх компонентів професійної етики майбутніх бакалаврів професійної освіти.

Варто зазначити, що одними з найбільш ефективних засобів формування професійно значущих та особистісних якостей майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій є олімпіади й конкурси. Участь в олімпіаді з фахових дисциплін мотивує здобувачів вищої освіти через закріплення отриманих знань, умінь і навичок реалізовувати себе як майбутнього успішного фахівця. Участь у конкурсах розвиває творче мислення та креативні здібності майбутніх фахівців, мотивує їх до виконання практичної діяльності, стимулює й активізує навчальну діяльність, сприяє формуванню професійної компетентності [25].

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

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

Використання проблемно-виробничих задач, задач на моральність, ділових ігор з використанням морально-етичних ситуацій під час проведення лабораторно-практичних робіт буде доцільним під час вступного інструктажу. В основі

такого методу лежить відтворення проблеми, що може статися на виробництві під час технологічного процесу і розв'язання якої можливо лише за умов знання алгоритму вирішення таких задач. Ці ситуації носять реальних характер і потребують нестандартних розв'язків, в результаті чого у майбутніх бакалаврів професійної освіти формуються не тільки діяльнісні, а й креативні уміння [26, с. 103–109.].

Описані методи активного навчання покликані розвивати уміння грамотно висловлювати думку, вести бесіду, аргументувати та дискутувати, тобто оптимізують процес розвитку професійної етики. Усе це формує у майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій якісно нове ставлення до навчальної діяльності, почуття особистої причетності до загальної справи й усвідомлення власної відповідальності.

Як зазначалось вище, узагальненими вміннями з професійної етики є: розуміння здобувачами вищої освіти наукових основ професійної етики й дотримання етики педагогічної взаємодії, самостійне визначення доцільної логічності рефлексії і реалізації морального вибору.

Керуючись ідеями вітчизняних та зарубіжних науковців, ми можемо стверджувати, що розвиток професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій буде ефективнішим за умов урахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти, використання сучасних ідей взаємодії студентського та педагогічного колективу, упровадження інноваційних виховних технологій. Тому наше бачення педагогічних умов розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій таке:

– використання методів інтерактивного навчання як провідного засобу розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій;

– розвиток особистісних якостей майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, зокрема, їх гуманістичних рис.

Розглянемо та проаналізуємо їх більш детально.

Для розуміння значення методів інтерактивного навчання у розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій умовно розділимо їх за двома напрямками:

– методи активізації звичних форм навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій на засадах діяльнісного підходу;

– активні методи навчання, вживання яких пов'язане з використанням в освітньому процесі інтерактивних форм навчання.

Таблиця 2.1

Класифікація інтерактивних форм навчання за характером навчально-пізнавальної діяльності і форми взаємодії учасників

Неімітаційні форми навчання		Імітаційні форми навчання
неігрові		ігрові
проблемна лекція	аналіз конкретних ситуацій	ігрове проектування
дискусія	рішення виробничих задач	стажування з виконанням посадової ролі
виїзні заняття з тематичною дискусією	розбір пошти (документації)	розігрування ролей
програмоване навчання	дія за інструкцією	ділова гра

При використанні в професійній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій методів інтерактивного навчання вирішуються такі важливі завдання:

– заняття не обмежуються надбанням здобувачами вищої освіти певних знань, умінь і навичок з професійної етики, а виходять на практичні морально-етичні дії студентів, що стосуються їхньої емоційної і моральної сфери. Завдяки

цьому посилюється мотивація до прийняття ними морально-етичних рішень;

– майбутні фахівці професійної освіти отримують можливість не лише здійснювати творчу роботу в рамках заданої теми, а й самостійно здобувати необхідну інформацію про морально-етичні норми і правила професії. При цьому вони набувають навичок самостійного мислення, знаходження і розв'язання морально-етичних проблем, прогнозування можливих результатів і наслідків різних варіантів вирішення проблем морального вибору, навчаються встановлювати причинно-наслідкові, морально-етичні зв'язки;

– реалізація морально-етичної взаємодії усіх учасників освітнього процесу; при цьому роль викладача змінюється: замість контролера він стає рівноправним партнером і консультантом.

Основними вимогами до використання методів інтерактивного навчання в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій є:

– наявність значущої в морально-етичному плані проблеми, що вимагає комплексного інтегрованого професійного морально-етичного знання, дослідницького пошуку і вмінь до здійснення морального вибору;

– практична, теоретична, пізнавальна, соціальна і моральна значущість передбачуваних результатів;

– самостійна морально-етична діяльність майбутніх фахівців професійної освіти;

– структурування морально-етичних завдань із зазначенням поетапних результатів, їх змістовної частини;

– використання дослідницьких методів: визначення моральної проблеми, морально-етичних задач дослідження, що впливають з неї, висунення гіпотези для вирішення цієї проблеми.

Розглянемо приклади використання методів інтерактивного навчання, що використовуються для розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Найпоширенішою формою використання інтерактивного навчання в освітньому процесі закладів вищої освіти є ділові ігри – педагогічне моделювання різних управлінських і виробничих ситуацій з метою набуття професійних компетентностей щодо вирішення певних виробничих та педагогічних проблем.

Навчальна ділова гра займає особливе місце в розвитку умінь професійної етики. Вона активізує освітній процес і, в порівнянні з узвичаєними формами проведення занять, має вагомі переваги:

- підвищує зацікавленість отримання повної інформації щодо досліджуваної морально-етичної проблеми;

- надає здобувачам можливість формувати і підвищувати професійно-педагогічну майстерність;

- сприяють виявленню таких морально-етичних якостей особистості, як дисциплінованість, моральна відповідальність, почуття педагогічного морального обов'язку, вміння морально-етичної взаємодії з колективом [6]

Навчальна ділова гра допомагає відпрацьовувати виконання конкретних специфічних операцій, наприклад, методики написання статті (недопущення плагіату), вирішення ситуацій морального вибору тощо. В ділових іграх моделюється належний робочий процес, наприклад, навчально-виховний з розвитку професійної етики.

Такі методи можна використовувати для обговорення питань з майбутніми фахівцями професійної освіти у галузі харчових технологій, що стосуються плагіату та дотримання академічної доброчесності. Так, опитування здобувачів закладів вищої освіти показало, що, на їхню думку, основними факторами поширення плагіату в студентському середовищі є:

- необхідність виконання великого обсягу письмових робіт упродовж навчального семестру/року;

- повторюваність чи неактуальність тем письмових робіт, розрив між темами та сучасними потребами;

- відсутність практичного застосування результатів робіт;

- відсутність розуміння необхідності та мети написання письмових робіт (непрофільні, нецікаві, застарілі предмети);
- незнання або нерозуміння принципів дотримання академічної доброчесності та суті плагіату;
- низький рівень професіоналізму, мотивації та зацікавленості викладачів;
- відсутність чітких та універсальних норм щодо оцінки оригінальності текстів, а також її вплив на загальну оцінку письмової наукової роботи [2]

Важливу роль у формуванні професійної етики у питаннях академічної доброчесності у здобувачів вищої освіти відіграє безпосередньо викладач та система його етичних норм та переконань. Об'єктивне оцінювання практичних робіт, виконаних рефератів та курсових робіт, індивідуальних навчально-дослідних завдань мотивуватиме студентів притримуватись академічної етики і підтримуватиме їх бажання вчитись. Водночас, набуті навички опрацювання наукової літератури, висловлювання власних гіпотез та формулювання висновків сприятимуть у написанні тез, статей, кваліфікаційних та наукових робіт. За таких умов вміння здобувача вищої освіти мають бути об'єктивно оцінені для внесення коректив у систему набуття знань і для підтримки його бажання в подальшому навчанні. Адже підтримка у здобувача цікавості до отримання нових знань та компетенцій є основою для випуску на ринок праці висококваліфікованого фахівця [23]

Ще один вид навчальних ділових ігор, що здобуває все більше прихильників як серед викладачів, так і серед студентів, є «діловий театр». У «діловому театрі» розігрується певна морально-етична ситуація, відпрацьовується моральна поведінка особистості в цій обстановці. Майбутній бакалавр професійної освіти має мобілізувати весь свій морально-емоційний досвід, знання з етики, навички з вирішення ситуацій морального вибору, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти моральність її вчинку, оцінити обстановку і знайти правильну етичну лінію поведінки в складній ситуації морального вибору.

Провідне завдання цього методу – навчити орієнтуватися в різних складних морально-етичних обставинах, давати об'єктивну моральну оцінку своїй поведінці, враховувати моральні можливості інших людей, встановлювати з ними морально-етичні контакти, впливати на їхні морально-ціннісні установки, інтереси, потреби і діяльність.

Для цієї форми навчання складається сценарій, де описується конкретна морально-етична ситуація, позначаються функції і обов'язки дійових осіб та їхні завдання [9].

Як форма навчання та розвитку умінь професійної етики, «діловий театр» та інші форми ділової гри повинні відповідати таким вимогам:

- розподіл і закріплення ролей між учасниками гри;
- спільна морально-етична діяльність учасників гри в умовах диференціації й інтеграції імітованих ситуацій морального вибору;
- морально-етичне діалогове спілкування партнерів по грі як необхідна умова прийняття погоджених моральних рішень;
- створення ситуацій морального вибору, коли інтереси учасників гри розходяться;
- наявність спільної ігрової морально-етичної мети у всього колективу (ігрова система), яка є провідним стрижнем гри, фоном, на якому розвиваються і вирішуються ситуації морального вибору;
- включення в гру експромту (несподіваних морально-етичних ситуацій, що моделюють можливі випадкові обставини);
- запровадження системи оцінки результатів ігрової морально-етичної діяльності і професійно-етичних знань, що сприяє створенню атмосфери змагання;
- присутність у грі системи стимулювання, що створює інтелектуальну й емоційну морально-етичну обстановку, яка спонукає особистість вчиняти так, як би вона діяла в реальному житті;

– досягнення за рахунок динамічності, безперервності і зацікавленості єдиного ефекту ділової гри – розвитку морально-етичних якостей учасників гри [19].

Провідне місце у діловій грі належить творчій морально-етичній діяльності. Вона дає можливість особистості відчути суть свого «Я», особливо в тих епізодах, коли здобувач шукає і знаходить те чи інше оригінальне рішення, яке відразу позначається на траєкторії гри і позитивно оцінюється (керівником гри або самими учасниками гри). Має місце поступове спадання його напруги, скутості, нерішучості, й наростання мобілізуючої напруженості на засадах посилення зацікавленості до ігрового процесу. У ході ділової гри здобувачі вищої освіти співпереживають проблемну морально-етичну ситуацію, виявляють в ній особистісний сенс, а сама ігрова ситуація стає частиною майбутнього особистого професійно-педагогічного етичного досвіду.

Таким чином, ділова гра стане оригінальним рішенням у вирішенні комплексних морально-етичних завдань засвоєння нового, закріплення пройденого матеріалу, розвитку творчих і моральних здібностей, підвищення інтересу до майбутньої діяльності майбутніх фахівців професійної освіти. Вона вирішує ще одне важливе завдання, пов'язане з професійним самовизначенням здобувачів вищої освіти – майбутніх викладачів спеціальних дисциплін – це доцільність професійного вибору, що пов'язано з падінням престижу педагогічної професії. Емоційне переживання здобувачами педагогічних проблем у процесі практичної підготовки, презентації і обговорення етичних ситуацій сприяє формуванню позитивного ставлення до майбутньої професії і духовно-морального осмислення професійного зростання як однієї зі складових сенсу життя.

Ще одна форма інтерактивної діяльності здобувачів вищої освіти – вирішення проблемних морально-етичних ситуацій. Проблемні морально-етичні ситуації створюють умови для виявлення і загострення суперечностей між суспільною мораллю та індивідуальною моральністю особистості, між вимогами суспільної моралі до поведінки і

вчинків особистості і особистими цілями й інтересами, потребами, почуттями майбутнього фахівця професійної освіти у галузі харчових технологій; між моральними рішеннями, потребами, ідеями і відсутністю у здобувача реальної здатності впровадити їх у життя; суперечності, що штовхають людину до протиборства полярних почуттів (добра і зла, страху і відваги, сумління й безсовісності, обов'язку і безвідповідальності тощо); суперечності між особистими міркуваннями різних людей щодо однієї і тієї самої моральної ситуації, вчинку.

Вирішення майбутніми фахівцями професійної освіти у галузі харчових технологій суперечностей, з якими вони стикаються в різних організаційних формах навчання, в період педагогічної практики і у позааудиторній роботі, вимагає їх активної мисленнєвої діяльності, принципів морального вибору, принципів педагогічної діяльності. Одним із таких способів стимулювання мисленнєвої діяльності є інфографіка.

Інфографіка (скорочено від «інформація» та «графіка») є способом передачі інформації через зображення, що поєднує представлені у тексті дані з візуальною ілюстрацією. Інфографіка – це візуалізація даних, спрямована на передачу читачеві складної інформації у такий спосіб, аби її швидко і легко можна було зрозуміти. Процес опрацювання зорової інформації активізує близько 50% задіяної в роботі частини мозку. На відміну від словесного представлення інформації, візуальна подача даних запам'ятовується краще. Тому використання інфографіки під час навчання робить його більш ефективним: на 89% поліпшується процес запам'ятовування. За допомогою інфографіки можна представити: статистичні дані; ідеї, концепції, теорії, ідеології; хронологічні дані, порядок подій та багато іншого.

Інфографіка та візуалізація даних є сучасними способами представлення інформації, які використовуються у різних сферах людської діяльності і дають змогу зрозуміти та запам'ятати великі обсяги інформації за короткий проміжок часу. На думку інших авторів, інфографіка – малюнок, об'єднаний з текстом, який демонструє та описує складні теми

стислими фразами, цифрами та символами. Він подібний до презентації у слайдах, але показує усі слайди одночасно. На відміну від «живої» презентації, в якій доповідач роз'яснює складні елементи, інфографіка має змістовно і в короткій формі донести до користувача головну інформацію.

Друга педагогічна умова полягає у цілеспрямованому та послідовному розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, зокрема, їх гуманістичних рис.

На сьогодні пропонується новий підхід до розвитку гуманістичних рис особистості в логіці моральної діяльності і спілкування, предметом яких стають моральні цінності. Щоб здійснити правильну оцінку тієї чи іншої риси особистості, треба розглядати її у стосунках з оточенням. Особистість завжди формується як єдине ціле. Тому формування і розвиток окремих рис проблематичне, так як для розвитку особистості важливе значення має як поєднання рис, так і спрямованість такого поєднання. Важливо, щоб своєрідність рис особистості утворювала моральну, соціально-відповідальну особу.

Взявши за основу наявні дослідження і висновки, що містяться в них, виділимо компоненти моральної діяльності: теоретичне засвоєння моральних норм; аналіз дій, що відбуваються, і виділення на їх підставі моральних норм, моральних аспектів цих дій; вираження особистого ставлення до подій; вироблення власних і особистісно значущих моральних поглядів, відносин, почуттів щодо того, що відбувається; проектування лінії поведінки з опорою на моральну позицію.

Гуманістична спрямованість розвитку особистості майбутнього фахівця професійної освіти у галузі харчових технологій передбачає:

– розвивальну морально-етичну функцію, що полягає в морально-етичній природі професійної діяльності, у відтворенні моральних ідеалів поведінки;

– інформаційно-навчальну функцію стимулювання розвитку творчого мислення, за допомогою їхньої участі в практичній діяльності, з перспективою паралельного

оцінювання і морально-етичної рефлексії успіху із застосування етичних теоретичних знань на практиці;

– мотиваційно-спонукальну функцію високого емоційного впливу гри на учасників, розвитку в них інтересу, азарту, прагнення до успіху;

– рефлексивно-оцінну функцію, що виявляється в незмінній рефлексії кожним учасником свого місця в ній, своїх морально-етичних дій та способу мислення; співставлення себе і своєї діяльності з моральною діяльністю і способами дії інших учасників освітнього процесу;

– комунікативну функцію – у набутті досвіду морального спілкування і сприяння морально-педагогічної корекції недоліків та пошуку виходу з виявлених комунікативних морально-етичних ситуацій;

– функцію організації й управління етичною діяльністю, що здійснюється відповідно до запланованої тематики занять, їх спрямованістю і вирішуваними завданнями [9].

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

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

Одним із важливих чинників розвитку професійної етики є педагогічна взаємодія, яка в професійній діяльності викладача професійної освіти представляє систему його індивідуальних, свідомих зв'язків з різними сторонами об'єктивної дійсності, критерієм оцінювання яких (зв'язків) є

добро. У зв'язку з цим істотним аспектом є формування, підтримання і розвиток творчих взаємин між студентами і педагогами, а також між самими здобувачами вищої освіти.

Ціленаправлений контакт викладача зі студентом, результатом якого є взаємні зміни в поведінці, діяльності й відносинах учасників освітнього процесу, передбачає єдність педагогічного впливу, його активне сприйняття і власну активність учасників взаємодії.

Педагогічна взаємодія передбачає активність двох найважливіших учасників навчально-виховного процесу – викладача і здобувача вищої освіти. Функціями педагогічної взаємодії є конструктивна, організаційна, комунікативно-стимулювальна, інформаційно-навчальна, емоційно-коригувальна, контрольна-оцінна [9].

Для етичної педагогічної взаємодії, що безпосередньо впливає на розвиток умінь професійно-педагогічної етики, важливим джерелом є етичний кодекс науково-педагогічного працівника. Педагогічна взаємодія регламентується етичними нормами і правилами цього кодексу, тобто визначається характер простору педагогічної взаємодії; зміст, з приводу якого організується педагогічна взаємодія (пізнання, предметно-практична чи духовно-практична діяльність, спілкування); можливі наслідки при порушенні етичних норм.

Професійні якості особистості вдосконалюються у процесі використання дидактичних ігрових технологій. Вони забезпечують самостійну, активну, професійну діяльність студентів. Дидактична гра створює необхідні умови для розвитку саморефлексії кожного учасника; сприяє згуртуванню студентів як колективу однодумців, мотивує особистість до перетворення власної діяльності, розвиває ініціативність, самостійність, мобільність, цілеспрямованість і креативність, організованість та старанність, дисциплінованість і працьовитість, самооцінку, відповідальність тощо [9].

Використання проблемно-виробничих задач, задач на моральність, ділових ігор під час проведення лабораторно-практичних робіт буде доцільним під час вступного інструктажу студентів. В основі такого методу лежить

відтворення проблеми, що може статися на виробництві під час технологічного процесу і розв'язання якої можливо лише за умов знання алгоритму вирішення таких задач. Ці ситуації носять реальних характер і потребують нестандартних розв'язків, в результаті чого у здобувачів формуються не тільки діяльнісні, а й креативні уміння.

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

Варто зазначити, що професійно значущі якості – це система стійких особистісних якостей людини, які уможливають успішне виконання нею професійної діяльності [3]. Вирішальне значення для успішної професійної діяльності відіграють вимогливість, творчий підхід до вирішення педагогічних та виробничо-технологічних завдань, емоційна чуйність, організованість, незалежність, соціальна відповідальність, комунікативність, здатність до прогнозування та передбачення результатів діяльності, самокритичність, професійна тактовність.

Таким чином, визначальними якостями особистості майбутнього фахівця професійної освіти у галузі харчових технологій, що здатні створити міцний фундамент його професійної етики, є: повага до кожного учасника освітнього процесу, толерантність, почуття гумору, кмітливість, ерудованість.

Для досягнення максимального рівня сформованості особистісних якостей майбутніх фахівців професійної освіти необхідно цілеспрямовано використовувати описані вище інтерактивні технології навчання з урахуванням загальнодидактичних та специфічних принципів навчання та відповідно до структурних елементів професійної етики

майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Ефективність визначених педагогічних умов розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій можна визначити відповідно певних критеріїв. Результати аналізу сучасних наукових педагогічних досліджень дозволили виокремити такі критерії оцінювання розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти:

- ціннісно-мотиваційний;
- інформаційно-знансвий;
- діяльнісно-операційний.

Ціннісно-мотиваційний компонент містить систему провідних мотивів та цінностей здобувачів вищої освіти, а також принципи розвитку професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти. Інформаційно-знансвий компонент конкретизує зміст навчального матеріалу та перелік інноваційних технологій розвитку професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти. Діяльнісно-операційний компонент передбачає методи, форми, засоби, відповідні критерії і показники оцінювання сформованості професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти, а також корекцію отриманих результатів.

Ефективність, дієвість і достовірність спроектованих педагогічних умов розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій може бути підтверджена експериментальною перевіркою, що дасть змогу впевнитися у їх перевагах в освітньому процесі й рекомендувати їх до впровадження у заклади вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців професійної освіти.

Експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій здійснювалась у п'ять етапів:

- перший етап – формування експериментальної та контрольної груп респондентів (ЕГ та КГ);

– другий етап – визначення рівнів сформованості професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій експериментальної та контрольної груп;

– третій етап – здійснення цілеспрямованого впливу на ЕГ та порівняння з результатами КГ;

– четвертий етап – проведення статистичної обробки отриманих експериментальних даних;

– п'ятий етап – порівняння й узагальнення результатів дослідження і здійснення прогностичних рекомендацій щодо педагогічних умов розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Перший етап – підготовчий, на якому вирішуються такі завдання:

1. Формулювання мети, завдань, гіпотези, висновки про правильність якої варто перевірити.

2. Вибір необхідної кількості експериментальних об'єктів (кількість досліджуваних, навчальних груп, закладів вищої освіти тощо).

До експерименту були залучені здобувачі вищої освіти освітньої програми «Професійна освіта. Харчові технології» (19 студентів у контрольній і 17 студентів в експериментальній вибірках).

Принагідно зауважимо:

– обидві вибірки випадкові, оскільки на рівні формування ЕГ і КГ не здійснювався цілеспрямований відбір за ступенем підготовленості студентів до майбутньої професійної діяльності (формування груп здійснювалось випадковим чином);

– вибірки є незалежними: члени кожної вибірки незалежні між собою, оскільки в межах освітнього процесу студенти ЕГ і КГ не перетиналися, а студенти, які належать до КГ або ЕГ при тестуванні й оцінюванні не залежали від оцінки, що отримали одногрупники.

Для забезпечення рівності умов, у ЕГ і КГ розділено склад студентів на співрозмірні групи за рівнем успішності чи іншими важливими для експерименту ознаками; визначено ЕГ

як більш слабку групу; залучено до проведення занять у групі одних і тих же науково-педагогічних працівників.

Для перевірки припущення про те, що рівні сформованості професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти є недостатніми, а самі рівні сформованості показників у ЕГ і КГ однакові, були проведені констатувальні (діагностичні) експериментальні дослідження.

На констатувальному етапі проведено зріз рівнів сформованості компонентів професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. Здобувачам були запропоновані анкети, тести і завдання для перевірки всіх компонентів (ціннісно-мотиваційного, інформаційно-знанняєвого, діяльнісно-операційного) професійної етики.

На констатувальному етапі експерименту більшість здобувачів вищої освіти характеризувалися продуктивним рівнем сформованості професійної етики (значення достатнього і високого рівнів майже не відрізнялись).

Істотних відмінностей у рівнях сформованості між ЕГ і КГ немає, що було підтверджено експериментальною перевіркою. Більше того, за рівнями сформованості ціннісно-мотиваційного, інформаційно-знанняєвого, діяльнісно-операційного компонентів професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій КГ мала незначну перевагу над ЕГ.

Отже, можна констатувати, що вибірки є репрезентативними.

Другий етап – здійснення цілеспрямованого експериментального впливу. Цей етап має дати відповідь на питання про результативність педагогічних умов розвитку професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти. Методичне забезпечення формувального експерименту здійснювалося через:

– рекомендації щодо використання інтерактивних технологій під час вивчення фахових дисциплін з метою розвитку їх професійної етики;

– введення до робочих програм фахових дисциплін елементів розвитку мотивації до набуття професійної етики.

Зазначимо, що здійснення цілеспрямованого експериментального впливу відбувалося на всі компоненти професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-знаннєвий, діяльнісно-операційний).

Для реалізації ціннісно-мотиваційного компонента організовувались заходи, що сприяли підвищенню позитивної мотивації і спрямованості майбутніх фахівців професійної освіти до розвитку професійної етики, здатності до етичної ціннісної орієнтації, розвитку морально-етичних якостей. Для цього здійснювалися як індивідуальні, так і групові бесіди з елементом переконання; застосовувалися інтерактивні методи навчання й імітаційне моделювання педагогічної діяльності для розвитку професійної етики в умовах морального вибору.

Під час лекцій, семінарів, практичних занять і наскрізної практики здійснювалося обговорення етичних питань як в царині педагогічної етики, так і професійної етики дисциплін спеціалізації, значення професійно-моральних вимог для суспільства. Під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і здобувачами вищої освіти здійснювався аналіз морально-етичного викладацького досвіду. Проведені заходи мали на меті не лише виявлення цінностей, мотивів і потреб майбутніх фахівців професійної освіти щодо етичної науково-педагогічної діяльності, а й переконання їх у необхідності розвитку професійної етики як основи морального кар'єрного зростання.

Для оцінювання ціннісного-мотиваційного компонента використовувався тест мотивації досягнення, розроблений І. Ладановим і методика Є. Рогова «Оцінка професійної спрямованості особистості викладача». Це уможливило відстежити спрямованість майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій на бажання досягати вершин в розвитку професійної етики.

Також проводилось дослідження щодо рівня сформованості особистісних моральних якостей здобувачів вищої освіти за методикою Є.Рогова.

Інформаційно-знаннєвий компонент – обов'язкова складова розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, які засвоюють знання з професійної етики, проходячи цикл дисциплін професійної і практичної підготовки: «Вступ до спеціальності: професійна освіта», «Вікова і педагогічна психологія», «Основи наукових досліджень та інтелектуальна власність», «Методика професійного навчання», «Охорона праці в галузі» і дисципліни за вибором університету, зокрема, «Етика викладача вищої школи».

Метою курсу «Етика викладача вищої школи» є вивчення теоретичних основ педагогічної етики: формування у майбутнього фахівця професійної освіти морально-етичної і професійної культури, набуття професійно-моральних якостей майбутніх фахівців професійної освіти, основними етичними нормами і принципами поведінки викладача професійної освіти, його професійною етикою. Навчальний курс розраховано на дев'ять годин лекційних, дев'ять годин семінарських і практичних занять.

Реалізація діяльнісно-операційного компонента здійснюється під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії (студент-студент, викладач-студент, наставник-студент, адміністрація-студент) в освітньому процесі, застосування інтерактивних методів навчання й імітаційного моделювання педагогічної діяльності, при проходженні навчальної та виробничої практики.

Для реалізації цього компонента розвитку професійної етики у майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін розглядаються специфічні питання етичної взаємодії, морального вибору, педагогічно-етичної рефлексії та саморефлексії. Цей компонент оцінюється за допомогою тесту на визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії за О. Калашніковою і методики А. Карпова «Діагностика

рефлексії», які дали змогу визначити здатності майбутніх фахівців професійної освіти аналізувати власний стан і стан інших учасників освітнього процесу.

Проведена експериментальна перевірка (четвертий етап педагогічного експерименту) педагогічної системи розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій використовувалась у чіткій відповідності із запропонованою методикою й отримала загальну позитивну оцінку, що і підтверджується результатами формувального експерименту.

Під час цього етапу проводилися контрольні зрізи всіх компонентів професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти, що дало змогу оцінювати ефективність запропонованих педагогічних умов та, в разі необхідності, вносити зміни, пов'язані з розвитком професійної етики. У результаті використання особистісно орієнтованих технологій спостерігалась позитивна динаміка у формуванні особистісних якостей майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. Попереднє адаптування навчального матеріалу фахових дисциплін з урахуванням рівня знань та отриманого досвіду здобувачів, освоєння студентами методів «Апелювання досвіду», «Етичні ситуації», «Завдання масивом», використання дидактичних ігор «Дискусійна гра», «Знайди компроміс» та ін., розігрування педагогічних та виробничих ситуацій із використанням ділових ігор сприяло усвідомленню студентами себе майбутніми фахівцями, розвитку їх креативності, ініціативності, комунікативних умінь, рефлексії.

Зокрема, кількість студентів, що критично оцінюють свої професійно значущі якості, зросла на 17,6 % в експериментальній групі та на 10,8 % в контрольній. На запитання «Чи важливий для Вас самоаналіз педагогічних ситуацій, що виникли на занятті?» 56,9 % опитаних студентів ЕГ та лише 27,9 % КГ відповіли схвально. Якщо на формувальному етапі педагогічного експерименту на запитання «Чи легко Вам робити вибір у проблемних моральних ситуаціях?» лише 17,8 % студентів ЕК та 21,5 % КГ відповіли схвально, то на формувальному етапі цей показник

зріс до 35,7 % та 21,8 % відповідно.

Збільшилась кількість респондентів, які розуміють важливість комунікаційних навичок у майбутній професійній діяльності (на початку – 31,4 % КГ та 37,8 % ЕГ, після – 36,6 % та 45,8 % відповідно). Так, кількість студентів, які чітко можуть висловити власну думку, з легкістю оперують професійними термінами всього навчального матеріалу, а не лише визначеної теми, а також етичними постулатами збільшилась на 5,9 % у контрольній групі та на 17,9 % в експериментальній. У результаті проведеного дослідження ми спостерігали позитивну динаміку і в оцінюванні власної конфліктності. Змогли чітко оцінити себе за цим показником на констатувальному етапі 51,7 % студентів КГ та 47,9 % ЕГ, та відповідно 53,9 % та 65,4 % – на формувальному.

Для встановлення емпіричного розподілу рівнів сформованості професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій необхідно визначити значення критерію χ^2 за визначеними критеріями у ЕГ і КГ та результатами формувального етапу експерименту.

Нульова гіпотеза H_0 (різниця між групами відсутня за визначеними показниками), буде мати вигляд $H_0: pKi = pEi$ за всіма трьома рівнями, а альтернативна гіпотеза H_1 (буде вказувати на наявність статистично значимої різниці між рівнями сформованості професійної етики за визначеними критеріями в ЕГ і КГ), і матиме вигляд $H_1: pKi \neq pEi$.

Для перевірки нульової гіпотези за допомогою критерію χ^2 здійснюється розрахунок статистики критерію (відповідно до експериментальних даних, отриманих на формувальному етапі експерименту) $T_{спост}$. У межах прийнятого рівня значимості $\alpha = 0,01$, тобто з ймовірністю 0,99 для ступенів вільності $\nu = C - 1 = 2$ критичне значення статистики критерію становить $T_{крит} = 9,210$.

Правило прийняття рішення матиме такий вигляд: якщо $T_{спост} < T_{крит}$, то підтверджується нульова гіпотеза, тобто рівні сформованості критеріїв в ЕГ і КГ однакові; якщо $T_{спост} > T_{крит}$, то актуалізується альтернативна гіпотеза, тобто ЕГ і КГ за рівнями сформованості є відмінними.

Визначення статистики щодо рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної етики майбутніх бакалаврів професійної освіти у галузі харчових технологій показано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Показники сформованості професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій на початку педагогічного експерименту

	ціннісно-мотиваційний	інформаційно-знаннєвий	діяльнісно-операційний
КГ	68,64%	62,53%	48,54%
ЕГ	70,33 %	60,28 %	54,22 %

Зрізи рівнів сформованості професійної етики (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-знаннєвий та діяльнісно-операційний компоненти) у майбутніх фахівців професійної освіти до формувального етапу і після експерименту представлені на рисунках 2.3.–2.5.

Отже, на основі використання статистики критерію χ^2 спостерігається позитивний прогрес у рівнях сформованості професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій ЕГ порівняно з КГ.

На третьому етапі педагогічного дослідження ми аналізували результати експериментальної перевірки впровадження запропонованих заходів. Більшість викладачів університету, які були залучені до роботи з ЕГ, приділяли значну увагу саме розвитку професійної етики здобувачів вищої освіти у процесі педагогічної взаємодії засобами інтерактивного навчання й імітаційного моделювання педагогічної діяльності, проходження наскрізної практики майбутніх фахівців професійної освіти у педагогічній системі розвитку їх професійної етики.

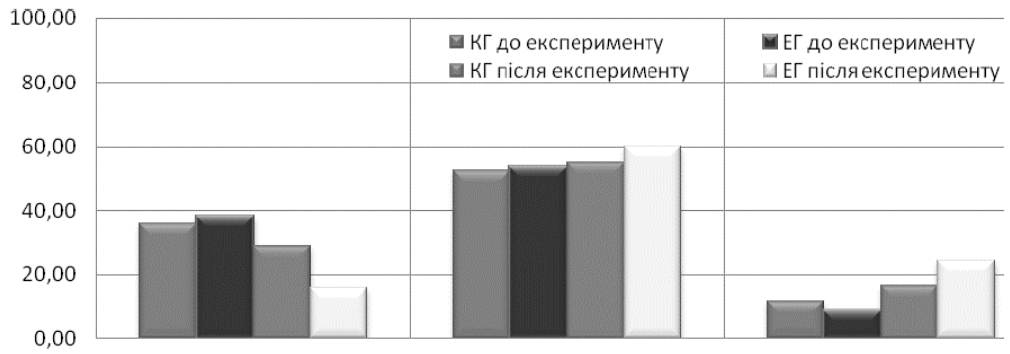


Рис. 2.3. Зрізи рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій до початку і після проведення експерименту

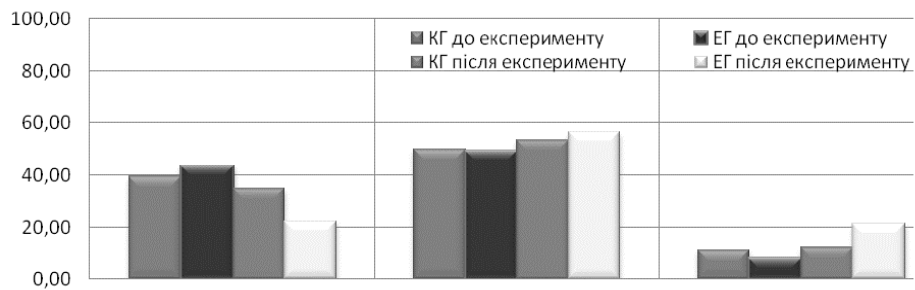


Рис. 2.4. Зрізи рівнів сформованості інформаційно-знаннєвого компонента професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій до початку і після проведення експерименту

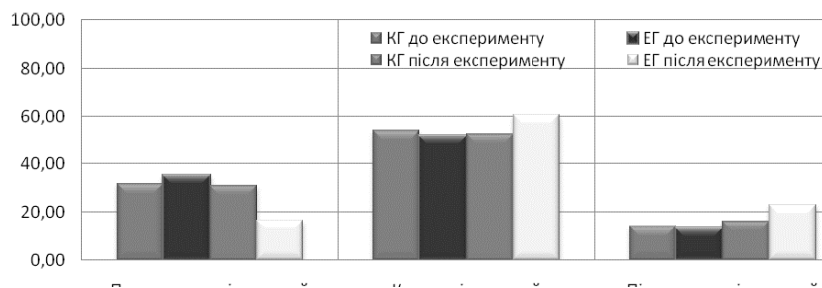


Рис. 2.5. Зрізи рівнів сформованості діяльнісно-операційного компонента професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій до початку і після проведення експерименту

У результаті, на фоні середніх показників контрольної групи були отримані високі показники експериментальної групи.

Варто наголосити, що професійна етика майбутніх фахівців професійної освіти в контрольній групі мала незначний розвиток, що відбувався опосередковано, несистемно і на основі традиційних методик навчання.

Таблиця 2.3

Показники сформованості професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій по завершенню педагогічного експерименту

	ціннісно-мотиваційний	інформаційно-знаннєвий	діяльнісно-операційний
КГ	7,64%	4,53%	6,54%
ЕГ	23,33 %	18,28 %	14,22 %

Результати проведеного педагогічного експерименту показано у таблиці 2.3.

Отже, результати дослідно-експериментальної роботи загалом підтвердили позитивний вплив виокремлених педагогічних умов розвитку професійної етики майбутніх фахівців професійної освіти в галузі харчових технологій в організації освітнього процесу закладів вищої педагогічної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективним є дослідження розвитку професійної етики у викладачів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання, здійснення пошуку ефективних форм, методів і засобів розвитку професійної етики в умовах запровадженої національної рамки кваліфікацій, обґрунтування розвитку професійної етики у викладачів закладів професійної освіти за різними профілями і спеціалізаціями на рівні стандартів.

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У
ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**3.1. Поняття «формування культури
самоорганізації» особистості у
науковому соціумі**

Для визначення особливостей процесу формування культури самоорганізації особистості, зокрема, майбутнього фахівця у галузі харчових технологій, важливе значення має урахування різних філософських, психологічних і педагогічних підходів до розуміння сутності цього унікального явища.

Розглянемо сутність поняття «культура», сутність понять «самоорганізація», «культура самоорганізації» особистості в філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях.

Поняття «культура» є досить об'ємним, воно належить до фундаментальних понять в гуманітарних науках; нині налічується більше 500 його визначень. У звичайному слововживанні термін «культура» служить оцінним поняттям і висловлює певну сукупність рис особистості людини. В культурології виділяють три рівні культури особистості, або три аспекти саморозвитку особистості (раціональний, духовно-моральний, діяльнісний):

– культура особистості як сукупність знань про навколишній світ, суспільство, самого себе, світогляд і світорозуміння; формується у процесі пізнавальної діяльності людини, її навчання у школі, ЗВО тощо, самоосвіти, повсякденної діяльності;

– культура особистості як сукупність людських почуттів, переживань, душевних прагнень; формується стихійно під впливом соціального середовища, в якому знаходиться людина;

– культура особистості як сукупність навичок, умінь, способів і норм діяльності індивіда; формується у процесі життєдіяльності людини [36].

Оскільки всі три рівні тісно пов'язані й не можуть існувати один без одного, можна стверджувати, що культура особистості – це єдність і тісний зв'язок внутрішньої та зовнішньої культури, її внутрішнього світу (духовне багатство особистості, знання й почуття) й зовнішньої поведінки (ступінь реалізації внутрішньої культури у повсякденній діяльності) [59, с. 22].

Науковці розглядають поняття «культура» в декількох варіантах: як стрижень, навколо якого складається ціннісна орієнтація людини; духовний вимір і розвиток взаємин конкретної особистості й суспільства; історично певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя й діяльності людей, у їхніх взаєминах й створюваних ними матеріальних і духовних цінностях; як систему уявлень про світ, цінності, норми й загальні правила поведінки людей, пов'язаних з певним способом життя; як сукупність матеріальних і моральних цінностей, створених і створюваних людством у процесі суспільно-історичної практики.

За визначенням академіка НАПН України С. Гончаренка, культура – це «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [22, с. 374].

Варто зауважити, що звернення до ідеї творчої самореалізації особистості в діяльності за допомогою освоєння культурної спадщини дозволяє розглядати феномен культури як якісну характеристику окремої особистості. Подібне трактування зводить категорію культури до сукупності таких елементів людської діяльності у всіх соціальних сферах і продуктів цієї діяльності в будь-якій формі (ідей, теорій,

відносин та ін.), які висловлюють сутнісні сили людини, міру її наближеності до соціуму. При цьому рівень культури індивіда розглядається як ступінь розвитку його сутнісних сил, здатність до самовдосконалення, освоєння певних соціальних відносин (у тому числі професійних) та адаптації до суспільних вимог [59, с. 67].

Необхідно зауважити, що серед усіх наявних досліджень питанням формування культури самоорганізації майбутнього фахівця не приділялося достатньо уваги, що значно збіднює теорію і методіку професійної освіти, процес самореалізації особистості в культурному та професійному просторі [52]. Це стосується також майбутніх фахівців у галузі харчових технологій.

Провідними філософськими дослідженнями даної проблематики, як, цілком слушно зауважує О. Чуйкова [64], є концепції самоорганізації таких науковців, як: І. Пригожин, І. Стенгерс, І. Добронравова, В. Василькова, Л. Горбунова, В. Лутай, І. Предборська, Н. Кочубей, Л. Бевзенко. Стратегія самоорганізації є визначальною у спробах вивести поняття «самість» з бінарних опозицій осмислення: наприклад, суб'єкт та об'єкт, есенціальний або екзистенціальний підходи. В парадигмі самоорганізації О. Чуйкова розмірковує про поняття «онтологічна самість» як цілісно-поліваріантну структуру, що сповнена внутрішніх флуктуацій (випадкових відхилень) і стрімко реагує на соціальні флуктуації суспільства перехідного типу. Також О. Чуйкова використовує спеціальні поняття, наприклад, точка біфуркації. Незважаючи на те, що існує загальнофілософська і спеціальна література, присвячена проблемі самості та її прихованого потенціалу самоорганізації, соціальному простору, гіперреальності, симулятивності, кризі духовності в сучасному суспільстві тощо, до цього часу не існує досліджень, які б безпосередньо були присвячені проблемі цілісності самості у соціальному просторі, самості й духовних аскетичних практик у парадигмі самоорганізації, наголошує дослідниця.

Нове вирішення наукового завдання, сутність якого полягає у висвітленні механізму самоорганізації соціальних

систем, у відстеженні процесів самоорганізації у системі «соціум-індивід» у світлі нового мислення пропонує М. Паскалова [48]. У результаті аналізу літературних джерел з обраної проблеми науковцем було з'ясовано, що відзвуки ідей самоорганізації й саморуху простежуються ще в уявленнях мислителів давнього минулого, а вже більш близькі розумові паттерни теорії самоорганізації датуються приблизно серединою ХХ ст. Почин безпосередньо теорії самоорганізації пов'язується з ім'ям Г. Хакена, І. Пригожина та ін. Самоорганізація – це процес, у результаті якого на основі іманентних властивостей структур і функцій даної системи самостійно, без зовнішніх керуючих впливів створюється, відтворюється або вдосконалюється організація даної системи. Суть самоорганізації полягає у виникненні порядку у відкритих нерівноважних системах, що розвиваються, під впливом внутрішніх причин.

О. Князькова [35] стверджує, що у визначенні сутності поняття «самоорганізація» дослідники виділяють чотири підходи: особистісний, діяльнісний, інтегральний (особистісно-діяльнісний) і технічний. Прихильники особистісного підходу розглядають самоорганізацію як особистісне утворення, при цьому, відповідно, пріоритетним для них є вивчення властивостей особистості або «комплекс особистісних властивостей», які є передумовою виникнення такої психологічної якості як організованість (особистісна самоорганізація). Характеристики системи самоорганізації людини істотно залежать від загального рівня її психічного розвитку – інтелектуального, вольового, емоційного, морального.

Особистісний підхід широко представлений у психологічній та педагогічній теорії. Так, М. Дьяченко та Л. Кандилович розглядають самоорганізацію особистості як інтегральну сукупність природних і соціально набутих властивостей, відображених в усвідомлюваних особливостях волі та інтелекту, мотивах поведінки, й зреалізовану в діяльності та поведінці [27, с. 45].

У рамках діяльнісного підходу самоорганізація розглядається як процес, що складається з сукупності операцій, функцій, умінь, навичок. Метою даного напрямку досліджень є вивчення структури процесу самоорганізації, зв'язків між компонентами (функціями) структури та їх впливу на успішність організації самостійної діяльності. Прихильники діяльнісного підходу трактують діяльність як освіту, що підлягає організації та самоорганізації [10, с. 72–73].

А. Кирилова під особистісною самоорганізацією розуміє вміння організувати себе, свій час, свої дії. Іншими словами, вважає вона, самоорганізація – це вміння організувати ресурси, наявні в нашому розпорядженні, також це процес зміни життєвих стереотипів, відпрацювання необхідних умінь для дій, самі дії та їх контроль. До елементів самоорганізації вона відносить час, планування, дисципліну і самоконтроль [34, с. 29]. Л. Фалєєва визначає самоорганізацію як діяльність і здатність особистості, пов'язані з умінням організувати себе, які проявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку [61]. С. Пахмутова визначає самоорганізацію особистості «як процес упорядкування та активізації якостей, необхідних для оптимальної реакції на виклики зовнішнього світу» [49, с. 28].

Ми поділяємо точки зору О. Князькової [35], яка розглядає елементи процесу самоорганізації в тісному зв'язку з особистісними характеристиками, що детермінують самоорганізацію як психологічну якість, тобто при розгляді самоорганізації діяльності враховуємо ще й особистісні якості суб'єкта, які суттєво впливають на результати діяльності.

У педагогіці ідеї самоорганізації застосовуються для осмислення педагогічних явищ, проектування й побудови моделей педагогічних систем, а також застосування у контексті ідеї управління, виховання і предметного навчання розвитку методичної підготовки майбутніх фахівців. Ідея про пріоритетну роль особистісних структур свідомості базується

на синергетичному тлумаченні феномена самореалізації, який вбачається у здібності системи до самоперетворення в нову якість, тобто до саморозвитку, основою ж педагогічної самоорганізації є здатність учителя до «самовирощування» своїх внутрішніх ресурсів – особистісних структур свідомості, що надають гуманістичний сенс його діяльності та потребують деякої зовнішньої ініціативи [49, с 78].

О. Князькова [35] констатує, що у педагогічній літературі практично не висвітлюється синергетичний (системно-синергетичний) підхід до визначення поняття «самоорганізація особистості». Натомість стверджуючи, що, з точки зору системно-синергетичного підходу, особистість – це складна система, що самоорганізується, з усіма притаманними їй ознаками: наявністю автономних і варіабельних підсистем, масовою стохастичною взаємодією її елементів, наявністю системоутворюючого фактора і т.д. Її розвиток, як системи, що самоорганізується, – це перехід від одного відносно стійкого стану до іншого з новою рівневою організацією елементів і саморегуляцією. Формування кожного такого рівня супроводжується проходженням системи через стан нестійкості (точки біфуркації), і в ці моменти невеликі випадкові впливи можуть призвести до появи нових структур.

Отже, згідно системно-синергетичного підходу, самоорганізація – базова властивість особистості, що полягає в її здатності до самозабезпечення, саморозвитку, саморегуляції не стільки за рахунок припливу енергії, інформації, речовини ззовні, скільки за рахунок використання її внутрішніх можливостей. Даний підхід до трактування поняття «самоорганізація особистості» діаметрально протилежний кібернетичному механізму. Згідно системно-синергетичного підходу, самоорганізація не вимагає мети, «самоорганізованість» системи проявляється у спонтанності виникнення деякої організації, неможливо заданої ззовні (мета відсутня), домінуючим процесом є хаос, а продукт і результат невідомі.

Особистісна самоорганізація, як зауважує В. Архипенко [5], – це діяльність і здатність особистості,

пов'язана з уміннями організувати себе, які проявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку; а педагогічна самоорганізація – це процес синергетичного самоструктурування, самовпорядкування та самовдосконалення складових професійної компетентності педагога.

Самоорганізацію Н. Дуднік [26] визначає як цілеспрямовану діяльність особистості з метою накопичення певної інформації, її узагальнення, аналізу, формулювання висновків та визначення шляхів подальшого самовдосконалення особистості. Самоорганізацію, на думку науковця, необхідно розглядати як специфічну характеристику особистості майбутнього вчителя, результат і умову активності студентів у професійній самореалізації та самовдосконаленні.

На думку Т. Новаченко [43], педагогічна самоорганізація – це цілісне, динамічне утворення особистості, що характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності і самоуправління та спрямоване на безперервне самовдосконалення майбутнього вчителя для здійснення якісної професійної діяльності.

У роботі М. Рененко [56] самоорганізація навчальної діяльності розглядається як процес впорядкованої, свідомої діяльності, спонукає і спрямовується цілями й цінностями професійно значущої навчальної роботи, що здійснюється системою вольових та інтелектуальних дій, адекватних ціннісним орієнтаціям студентів. Науковець виділяє п'ять основних підходів до визначення сутності поняття «самоорганізація»: аксіологічний, особистісний, діяльнісний, інтегральний (особистісно-діяльнісний) і технічний. Провідним у контексті досліджуваної проблеми вважає аксіологічний підхід, який дозволяє в якості методологічної основи позначити теорію цінностей, що дає можливість під новим кутом побачити проблему оновлення професійної

підготовки фахівців у ЗВО. Аксиологічний підхід розглядається науковцем як підхід, заснований на розкритті діалектичного взаємозв'язку традиційного та інноваційного, об'єктивного і суб'єктивного, актуального і потенційного. Реалізація аксиологічного підходу в освітньому просторі університету передбачає посилення уваги до придбання студентами принципово важливих для них ціннісно-темпоральних орієнтацій, від яких залежать стрижневі установки діяльності, професійне і життєве кредо, образ майбутньої професійної діяльності.

У психолого-педагогічному словнику Е. Рапацевіча «самоорганізація – це діяльність і здатність особи, пов'язані з умінням організувати себе, які виявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості ухвалення рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, відчутті повинності» [55, с. 683].

Для нашого дослідження цінними є думки Т. Козловської, яка досліджує самоорганізацію часу як чинник формування «образу майбутнього» студента університету. Самоорганізацію часу дослідниця трактує як «синтез процесів саморозвитку особистості, що включає самопізнання, самовизначення, самоорганізацію, самореалізацію, самодіяльність, самоконтроль, самооцінювання, самонавіювання, самовдосконалення, що дозволяють якісно й ефективно управляти собою в різних видах діяльності та спілкування» [38].

Таким чином, самоорганізація розглядається науковцями з позицій особистісно-орієнтованого, діяльнісного та синергетичного підходів, і в цьому аспекті самоорганізація визначається як комплекс умінь суб'єкта навчальної діяльності самостійно ставити мету, планувати, організовувати, контролювати, оцінювати, аналізувати й коригувати процес учіння.

Спираючись на праці з проблем самоорганізації науковців, названих вище, а також особистісний, діяльнісний і синергетичний підходи, визначаємо самоорганізацію

особистості як цілісний процес управління собою з метою розвитку в себе здібностей та якостей, що дозволяють свідомо управляти своєю навчально-пізнавальною діяльністю та комплекс умінь самостійно ставити мету, планувати, організовувати, контролювати, оцінювати, аналізувати й коригувати процес учіння, що надає можливості для більш повної самореалізації та самовираження.

Останніми роками феномен культури самоорганізації особистості став відігравати значну роль у педагогічній свідомості й діяльності педагогів, що сприяє появі емпіричного різноманіття різних технологій і систем її формування. Вони стають об'єктами пильної уваги й вивчення теоретиків і практиків педагогіки. Враховуючи це, розглянемо поняття культура самоорганізації з психологічних, педагогічних позицій, проаналізуємо його як особливу педагогічну категорію, пов'язану з іншими.

Варто зазначити, що у вітчизняній педагогіці не існує чіткого розуміння поняття «культура самоорганізації особистості». Близькими до цього поняття є: «культура навчальної діяльності учнів», «культура навчально-пізнавальної діяльності студента», «культура навчальної праці», «культура розумової праці», «культура самостійної роботи школярів і студентів» тощо.

Найбільш близьким до досліджуваного є поняття «культури самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів» як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у високому рівні усвідомлення курсантом своєї ролі в успішності навчально-пізнавальної діяльності, готовності до самостійного її здійснення відповідно до принципів наукової організації праці, творчому підході до вирішення навчально-пізнавальних завдань і прагненні до самовдосконалення. Як зазначає дослідниця, підставою для використання словосполучення «культура самоорганізації» послужило розуміння культури як характеристики творчих сил і здібностей особистості, а також трактування культури як високого рівня, досягнутого в якій-небудь галузі знання або діяльності [20].

З точки зору О. Князькової [35], культура самоорганізації особистості студента – частина загальної культури студента, що формується у процесі навчання у ЗВО. Суть її полягає в усвідомленні студентом власної ролі в успішності навчально-пізнавальної та подальшої професійної діяльності, у прагненні студента до самоорганізації (упорядкування цілей і мотивів саморозвитку, навичок самоконтролю та саморегуляції психічних станів, здібностей до самоаналізу та адекватної самооцінки), а також самі ці дії, спрямовані на особистісну самоорганізацію, закріплені у свідомості студента як звичні й необхідні.

Таким чином, на підставі аналізу літератури з проблеми дослідження, пропонуємо визначення поняття «культура самоорганізації особистості» студента як інтегративного особистісного утворення, що виявляється в усвідомленому ставленні до успішності власної діяльності, готовності до самостійного ефективного її здійснення, умінні планувати свою діяльність, організувати себе, а також у здатності виконувати свідому роботу над собою з метою всебічного розвитку, удосконалення рис характеру та здібностей, необхідних фахівцю у галузі харчових технологій для підвищення рівня власного професіоналізму.

3.2. Критерії, показники та рівні культури самоорганізації майбутніх фахівців галузі харчових технологій

Професійна освіта майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у сучасних умовах має стати фундаментом перспективного навчання, що поступово трансформується в безперервну освіту протягом усього життя. Міцність цього фундаменту залежить не тільки від сформованості певного комплексу знань, умінь і навичок, сукупність яких дозволяє успішно вирішувати професійні завдання в обраній сфері діяльності, але й від прагнення студента до пізнання самого себе та набуття навичок, що сприяють підвищенню рівня

самовдосконалення у професійній діяльності та культури самоорганізації.

Сьогодні, в умовах інформаційного суспільства навіть значного запасу теоретичних знань для професійної діяльності фахівця у галузі харчових технологій замало. Зважаючи на швидке зростання обсягів інформації, в тому числі й педагогічної, в якій потрібно своєчасно орієнтуватися, на перший план професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі харчових технологій виступає формування його культури самоорганізації.

Багаторічні спостереження за студентами показали, що на початку навчання у ЗВО вони не вміли опрацьовувати інформацію (складати конспекти, анотації, огляди літератури), виявляти фактографічну інформацію, складати рубрикатори для систематизації записів під час написання рефератів, курсових і дипломних робіт, формулювати свої інформаційні запити, користуватися довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки в усій його повноті та ін. [39].

Життя вимагає від особистості майбутнього фахівця у галузі харчових технологій усвідомлення необхідності саморозвитку, самонавчання, самовдосконалення упродовж життя; наявності цільової установки на набуття умінь самостійно вчитися [20, с. 70]. Відтак основним завданням освіти є максимальне розкриття потенціалу кожного студента, його розвитку, підготовки до постійного вдосконалення, саморозвитку, самореалізації, формування культури самоорганізації.

Фахівець має як теоретично, так і практично бути здатним до аналізу власних професійних можливостей та на цій основі бути спроможним вибудовувати програму своїх дій щодо підвищення професійного рівня на всіх етапах діяльності [34, с. 75]. Очевидно, що такі здатності потребують наявності в нього самомотивації до навчання, умінь самоорганізації, а відтак, особливо важливим є формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволяє трактувати поняття «культура самоорганізації особистості майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій» як інтегративне, динамічне особистісне утворення, що виявляється в усвідомленому ставленні до успішності власної навчально-пізнавальної діяльності, готовності до самостійного ефективного її здійснення, умінні планувати свою діяльність, організувати себе, а також у здатності виконувати свідому роботу над собою з метою всебічного розвитку.

На початку аналізу звернемося до різних підходів визначення структури самоорганізації особистості.

Н. Попова, наприклад, визначає такі рівні самоорганізації вчителя у педагогічній діяльності: перший рівень – «самоорганізація у формі саморегуляції»; другий рівень – «самоорганізація у формі професійної самореалізації»; третій рівень – «самоорганізація у формі професійного саморозвитку» [52]. Для першого рівня характерними є сформованість ціннісно-цільових орієнтацій в самоорганізації, уміння здійснювати аналіз власної діяльності на основі зіставлення її результату і способу із заданою нормою та вносити корективи в цю діяльність з приведення її у відповідність з цією нормою. Для другого – наявність потреби в самоорганізації у творчій діяльності, цілепокладання і планування цієї діяльності, сформованість вміння вносити корективи до первісної норми, уточнюючи її з урахуванням ситуації і особистісних установок. Третій рівень характеризується такими показниками, як сформованість потреби в розвитку своїх особистісних якостей та здібностей у процесі здійснення професійної діяльності на основі висування творчих ідей, проектування діяльності щодо їх втілення, критеріального аналізу та оцінки і внесення коректив у початковий проект за результатами аналізу досвіду його реалізації.

Т. Новаченко [44], визначаючи педагогічну рефлексію компонентом педагогічної самоорганізації, вважає, що її значення спричиняється зверненням у внутрішню

психологічну сутність майбутнього вчителя. Педагогічне рефлексивне ставлення студента до власної діяльності дає можливість спостерігати, аналізувати, осмислювати, оцінювати, самоідентифікувати себе з педагогічним ідеалом, тому це є важливим фактором у конструюванні власного професійного «Я». Другим компонентом педагогічної самоорганізації визначено професійну компетентність. Під час навчання у педагогічному університеті студент опановує не тільки загальнолюдський досвід пізнання та перетворення світу, але привносить власне бачення і розуміння проблем, з'ясовує природу тих чи інших явищ, навчається взаємодіяти, впливати, змінювати тощо. Задля цього майбутньому вчителю необхідно оволодівати професійною компетентністю, яка припускає розвиток і формування основних компонентів розумового досвіду. На рівні когнітивного – вміння ефективно переробляти інформацію; на рівні метакогнітивного – вміння свідомо й інтуїтивно регулювати роботу власного інтелекту, на рівні інтенціонального – вміння вибирати інтелектуальну діяльність, яка б дозволяла зіставляти особливості свого розуму з об'єктивними потребами довкілля. Визначаючи самоуправління компонентом педагогічної самоорганізації, автор базувалася на твердженні про те, що це здатність людини керувати собою. Усвідомлення мети, завдань, продумування, відпрацювання та внутрішнє прийняття рішень з формування тієї чи іншої якості чи групи якостей, розробка принципів і правил особистої поведінки застосовується майбутнім учителем для досягнення найвищого рівня у професійній діяльності. Самоуправління – процес творчий, пов'язаний з утворенням нового, зустріччю з незвичайною ситуацією або протиріччями, необхідністю пошуку нових рішень і засобів для досягнення поставленої мети.

У контексті визначення структури культури самоорганізації варто зауважити, що однією з ознак самоорганізації науковці вважають активне самоусвідомлення себе як особистості. Процес самоорганізації включає сукупність самопроявів, що є взаємозв'язаними й взаємозумовленими. З-поміж них: самопізнання (як людина

знає саму себе, свої можливості, свій потенціал); самовизначення (що людина хоче, чого прагне досягти, які цілі і завдання вважає для себе першорядними); самореалізація (як людина себе проявляє за допомогою своїх можливостей і здібностей); самоконтроль (наскільки людина здатна оцінити і проаналізувати виконання якої-небудь діяльності); самовдосконалення (здатність людини не зупинятися на досягнутому, а покращувати себе і свою діяльність); самодисципліна (постійна робота над собою, над своїми звичками).

Здійснення самоаналізу та самопізнання спонукає особистість до самовиховання. Психолого-педагогічна наука розглядає самовиховання і здатність до самоосвіти як найважливішу, кінцеву умову реалізації виховного процесу, оскільки саме самовиховання є результатом виховних зусиль усіх соціальних інститутів держави: сім'ї, закладів освіти [51].

Дослідник А. Єгоров [28] розглядає професійне становлення вчителя саме з погляду самовиховання, до якого включає освоєння наступних дій: цілепокладання (вибір цілей професійної діяльності й постановка завдань); планування (вибір дій, що дозволяють досягти поставлених цілей і завдань); оволодіння засобами і способами самовиховання; самоконтроль (порівняння досягнутих результатів з очікуваними); корекцію (виникає у разі відхилення від намічених цілей).

Важливим є питання самоконтролю, який передбачає свідому регуляцію студентами своїх дій і способів діяльності на основі зіставлення їх з тими вимогами, що висуває викладач. Самоконтроль тісно пов'язаний з рефлексією, з самооцінкою – елементами самосвідомості, яка насичена оцінками самого себе: своїх здібностей, особливостей запам'ятовування, швидкості засвоєння, уваги, вміння аналізувати, узагальнювати навчальний матеріал. Адекватна самооцінка дозволяє правильно співвідносити свої сили із завданнями різної складності, які висуваються навчанням на перший план. Неадекватна (завищена або занижена самооцінка) спотворює мотиваційну й вольову сфери [28].

Питання саморегуляції, на думку сучасних психологів, набувають особливого значення у процесі підготовки до професійної діяльності загалом і педагогічної зокрема [17]. Український дослідник І. Галян пояснює це тим, що ефективність організації навчально-виховного процесу у школі та характер професійного становлення вчителя значною мірою визначаються рівнем розвитку в нього психологічних механізмів, що забезпечують саморегуляцію власної активності [18, с. 128]. На необхідність залучення студентів до розумових (когнітивних) процесів, що забезпечують осмислене, саморегульоване оволодіння знаннями, вказує і Т. Равчина [53, с. 14]. Основою саморегуляції є сформована в людини установка відповідальності за власне життя, яка сприяє конструктивній взаємодії з соціумом і є умовою інтеграції особистості в суспільство [40, с. 39].

Термін «саморозвиток» є ще ширшим і складнішим, оскільки включає і різні стани самозвеличання, і різні механізми, і форми прояву (наприклад, самовизначення, самоідентифікація, самоствердження та ін.). Таким чином, у проблему саморозвитку входить все, що стосується широкого спектру відмінностей і відтінків пізнання й реалізації людиною самої себе (у мисленні, спілкуванні, поведінці, діяльності). Нині особливий інтерес науковців викликає соціокультурний контекст розвитку особистості, який не менш важливий, ніж сам по собі розвиток, і який має стати вирішальною умовою свободи саморозвитку особистості у процесах перетворення суспільства, становлення нових співтовариств людей.

Цінними для нашого дослідження є також висновки О. Ігнатюк, що професійно-особистісний саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу. Творча самореалізація

є важливим стимулом нескінченного процесу саморозвитку [31, с. 45].

З погляду розвитку навичок самоорганізації, рефлексія виявляється у самостійному оцінюванні своїх можливостей, здібностей, перспектив; оцінюванні ефективності й раціональності організації власної діяльності; аналізі результатів і якості своєї власної діяльності; здатності виділити ефективні елементи в організації своєї діяльності й використовувати їх в іншій діяльності.

З метою розвитку саморегуляції, насамперед, необхідно сформувати цілісну систему усвідомлення своїх можливостей і вмінь їх реалізувати. Саморегуляція передбачає вміння програмувати самостійну діяльність. Важливим проявом саморегуляції є вміння оцінювати кінцеві й проміжні результати своїх дій, а також уміння коректувати свої дії. Вона передбачає високий рівень самосвідомості, рефлексивність мислення, адекватність самооцінки, цілеспрямованість особистості, самостійність, організованість і сформованість вольових якостей.

Поряд з поняттям самореалізації ми вважаємо за доцільне розглянути й поняття самоствердження, яке, на думку українських науковців, відбувається на рівні самооцінювання та самовизначення: прагнення бути кращим за інших, поважати самого себе, бути задоволеним самим собою, бути впевненим у своїх силах і здібностях, прагнення подібатись іншим тощо [12, с. 77]. Оскільки подібатись іншим може лише та людина, яка подобається собі, то самореалізація є попереднім етапом для самоствердження. Отже, робимо висновок, що самоствердження є найвищим етапом в ієрархії самопроцесів.

Варто зазначити, що визначити структурні елементи самоорганізації особистості намагалися багато авторів. Аналіз численних наукових досліджень з проблем самоорганізації показав, що показниками здатності особистості до самоорганізації науковці визначають: наявність системи узагальнених наукових понять; здібність до самомоделювання навчальної діяльності; здібність до систематизації та інтеграції

наукових знань, методів пізнання; стійка ціннісна орієнтація на нарощування особистісного досвіду творчої, дослідницької діяльності; стійка потреба у підвищенні якості навчального й наукового пізнання, що забезпечує їх системний, цілісний розвиток; орієнтація на культуротворчий діалог; прояв толерантності в культуротворчому діалозі; усвідомленість уявлень студента про власне місце в житті; адекватне усвідомлення рівня свого інтелектуального розвитку; сформованість навчально-трудова уміння і навичок; систематичне цілеспрямоване самовдосконалення з метою раціональної самореалізації.

При визначенні структурних компонентів досліджуваної якості варто пам'ятати, що результатом розвитку культури самоорганізації людини є її самоствердження. Процес розвитку культури самоорганізації починається з рефлексії і закінчується нею, оскільки вона включає процес самопізнання і самооцінювання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Вона дає людині можливість поглянути на себе з боку, проаналізувати свої дії і вчинки, а за необхідності й перебудувати їх. Специфіка процесів рефлексії у самоорганізації зумовлена духовним світом людини, її здібністю до осмислення або переосмислення власного досвіду, знань про себе, відчуттів, оцінок, думок, відносин. Людина стає для самої себе об'єктом управління, організації, з чого виходить, що рефлексія відображає всі зміни, що відбуваються в людині, стає основним засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання.

У процесі професійного становлення майбутніх фахівців має бути сформований особливий склад самосвідомості, який відповідав би специфіці майбутньої професійної діяльності. Сформована педагогічна самосвідомість дозволяє студентам, з одного боку, виявляти творчу активність як суб'єктів педагогічного пізнання, спілкування і праці, а з іншого, – як суб'єктів особистісно-професійного самопізнання, самопрогнозування, самопроектування, саморегулювання і саморозвитку.

Сутність, зміст, структуру та рівні сформованості в майбутніх фахівців умінь професійної самоорганізації з'ясовано Н. Дуднік. Визначено, що структура досліджуваної групи умінь спричинена логічною послідовністю основних етапів організації власної діяльності: етапу цілепокладання, планування, етапу організації діяльності, етапу її регулювання, контролю та оцінки отриманих результатів. Кожному з етапів відповідає комплекс умінь професійної самоорганізації, до складу якого входять уміння цілепокладання, планування, уміння організації діяльності та її регулювання, уміння контролю та оцінки. У ході дослідження науковцем встановлено критерії та показники сформованості в майбутніх фахівців досліджуваної групи умінь: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та аналітичний [26].

Одним з важливих показників професіоналізму фахівця Н. Дуднік [26, 26] вважає вміння професійної самоорганізації, які розглядає як здатність особистості успішно вирішувати нагальні педагогічні проблеми та виконувати свідому роботу над собою з метою всебічного розвитку, удосконалення професійно необхідних рис характеру та здібностей для підвищення рівня власного професіоналізму.

У структурі зазначеної групи професійних умінь науковцем визначено п'ять компонентів: уміння цілепокладання, планування, уміння організації діяльності, уміння її регулювання та вміння контролю й оцінки результатів діяльності. Кожен із зазначених компонентів умінь професійної самоорганізації має свою підструктуру. Так, уміння цілепокладання охоплюють уміння бачити проблему, уміння будувати ієрархічну систему цілей, уміння визначати критерії оцінки досягнення поставленої мети, уміння ставити задачі на певний період, уміння виділяти основні етапи досягнення мети. Уміння планування складаються з уміння розробляти плани заходів для досягнення мети, знаходити позитивну мотивацію власних дій, уміння передбачати можливі невдачі та їх причини, уміння знаходити альтернативні варіанти вирішення проблеми та планувати бюджет часу. До вміння організації діяльності належать уміння

складати раціональний розпорядок дня, організувати власне робоче місце, вміння розподіляти свою роботу за рівнем складності та важливості й організувати власну діяльність відповідно до розробленого плану, вміння раціонально використовувати вільний час.

Структурними компонентами вмінь регулювання діяльності є вміння корегувати заплановані дії відповідно до обставин, мобілізувати внутрішні сили на вирішення нагальних питань, вміння регулювати свій емоційний стан, передбачати результат власних дій та відповідну реакцію на свої вимоги, вміння проявляти активність та самостійність у досягненні поставленої мети. До вмінь контролю та оцінки належать вміння робити висновки й підводити підсумки проведеної роботи, вміння аналізувати результати власної діяльності, оцінювати отримані результати, вміння знаходити причини, які завадили у досягненні запланованого, вміння корегувати плани досягнення поставленої мети. Критеріями сформованості у майбутніх фахівців вмінь професійної самоорганізації є: ціле-мотиваційний, змістовий, операційнодіяльнісний та аналітичний.

Необхідно зазначити, що в самоорганізації особистості виділяють такі функціональні основні компоненти: цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, вольова регуляція, корекція. Високий загальний рівень самоорганізації свідчить про автономність людини в організації власного життя, її властивість самостійно й свідомо ставити цілі, аналізувати ситуацію, моделювати роботу з досягнення запланованих цілей, виділяти критерії її оцінки і контролювати процес досягнення як поточних, так і кінцевих результатів діяльності, адекватно і оперативно реагувати на будь-які зміни.

Врахування результатів аналізу різних підходів до структурування змісту культури самоорганізації, а також особливостей педагогічної діяльності та її вимог до особистості майбутнього фахівця у галузі харчових технологій дало підстави виділити три компоненти у структурі культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових

технологій: спонукально-аксіологічний, пізнавально-інформаційний та операційно-рефлексивний.

Спонукально-аксіологічний компонент культури самоорганізації особистості відображає мотиваційний та ціннісний аспекти культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій: рівень домагань студентів; прагнення визначити і грамотно формулювати цілі відповідно до конкретних навчально-пізнавальних завдань тощо.

Показниками його визначено: ціннісне ставлення майбутніх фахівців у галузі харчових технологій до феномену «культура самоорганізації»; усвідомлення своєї ролі в успішному здійсненні навчально-пізнавальної діяльності; характер мотивації самоорганізації навчальної діяльності; прагнення, інтерес до оволодіння знаннями та вміннями стосовно тайм-менеджменту; наявність вольових якостей, необхідних для досягнення навчально-професійних цілей: цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, здатності доводити справу до завершення.

Пізнавально-інформаційний компонент культури самоорганізації особистості відображає когнітивний аспект культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій: обізнаність з особливостями, функціями і завданнями професійної діяльності фахівця у галузі харчових технологій, її соціальною й особистісною значущістю, знання про професійно важливі якості й здібності фахівця у галузі харчових технологій, уявлення про культуру самоорганізації фахівця у галузі харчових технологій та власну відповідність їй тощо.

Показниками його є: системність і глибина теоретичних знань стосовно ефективності організації власної навчально-пізнавальної діяльності; знання методів, прийомів, засобів організації діяльності; володіння знаннями з тайм-менеджменту; адекватність самооцінки власного рівня культури самоорганізації.

Операційно-рефлексивний компонент культури самоорганізації особистості відображає передусім вміння

ефективно використовувати часові ресурси задля ефективної самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, а також сформованість відповідних практичних умінь, активність у професійному самовдосконаленні й самоорганізації.

Показниками його визначено: вміння ефективно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність (ефективність використання часу, сил, засобів тощо); володіння різними методами, прийомами, технологіями самоорганізації; володіння комплексом умінь самоорганізації (цілепокладання, планування, організація діяльності, регулювання, контроль, оцінювання); здатність до рефлексії.

Критеріями культури самоорганізації визначено: мотиваційно-ціннісний, знаннєвий й особистісно-діяльнісний.

Варто зазначити, що визначені нами на основі аналізу педагогічних джерел і власних спостережень критерії та показники культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій мають до певної міри відносний характер і не претендують на всеосяжність та повну довершеність. Водночас вважаємо, що вони загалом адекватно репрезентують сутнісні характеристики культури самоорганізації студентів і можуть використовуватися на констатувальному і формуальному етапах дослідження з метою перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов формування культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у процесі професійної підготовки.

На основі зазначених критеріїв були визначені рівні культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій: низький, середній, високий.

Для майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій з низьким рівнем культури самоорганізації характерні: відсутність ціннісного ставлення до феномену «культура самоорганізації»; неусвідомлення своєї ролі в успішному здійсненні навчально-пізнавальної діяльності; слабка мотивація самоорганізації навчальної діяльності; відсутність інтересу до оволодіння знаннями та

вміннями стосовно тайм-менеджменту; аморфність вольових якостей, необхідних для досягнення навчально-професійних цілей; слабкий рівень теоретичних знань стосовно ефективності організації власної навчально-пізнавальної діяльності; незнання методів, прийомів, засобів організації діяльності, елементарних основ тайм-менеджменту; неадекватність самооцінки власного рівня культури самоорганізації; індиферентність до ефективного здійснення навчально-пізнавальної діяльності (неефективність використання часу, сил, засобів тощо); аморфність умінь самоорганізації (цілепокладання, планування, організація діяльності, регулювання, контроль, оцінювання); нездатність до рефлексії.

Про середній рівень культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій свідчать: наявність ціннісного ставлення майбутніх фахівців у галузі харчових технологій до феномену «культура самоорганізації»; часткове усвідомлення своєї ролі в успішному здійсненні навчально-пізнавальної діяльності; нестійка мотивація самоорганізації навчальної діяльності; епізодичний інтерес до оволодіння знаннями та вміннями стосовно тайм-менеджменту; епізодичне демонстрування вольових якостей, необхідних для досягнення навчально-професійних цілей: цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, здатності доводити справу до завершення; достатній рівень теоретичних знань стосовно ефективності організації власної навчально-пізнавальної діяльності; репродуктивні знання методів, прийомів, засобів організації діяльності; часткове володіння знаннями з тайм-менеджменту; відносна адекватність самооцінки власного рівня культури самоорганізації; вміння ефективно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність (ефективність використання часу, сил, засобів тощо) простежується лише за підтримки викладача; часткове володіння методами, прийомами, технологіями самоорганізації; достатнє володіння комплексом умінь самоорганізації (цілепокладання, планування, організація

діяльності, регулювання, контроль, оцінювання); частково сформованою є здатність до рефлексії.

Високий рівень культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій передбачає: чітко усвідомлене ціннісне ставлення майбутніх фахівців у галузі харчових технологій до феномену «культура самоорганізації»; усвідомлення своєї ролі в успішному здійсненні навчально-пізнавальної діяльності; стійкий характер мотивації самоорганізації навчальної діяльності; високий інтерес до оволодіння знаннями та вміннями стосовно тайм-менеджменту; чітко виражені вольові якості, необхідні для досягнення навчально-професійних цілей: постійна цілеспрямованість, рішучість, наполегливість; належна системність і глибина теоретичних знань стосовно ефективності організації власної навчально-пізнавальної діяльності; глибоке знання методів, прийомів, засобів організації діяльності; міцні знання з тайм-менеджменту; адекватність самооцінки власного рівня культури самоорганізації; вміння самостійно ефективно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність (ефективність використання часу, сил, засобів тощо); вправне володіння різними методами, прийомами, технологіями самоорганізації; високий рівень володіння комплексом умінь самоорганізації (цілепокладання, планування, організація діяльності, регулювання, контроль, оцінювання); рефлексивні вміння є сформованими (педагогічна рефлексія охоплює весь спектр педагогічної взаємодії).

Використання в експериментальній роботі оцінки рівня сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій, визначених критеріїв та показників дозволяє всебічно оцінити індивідуальний рівень сформованості культури самоорганізації кожного студента та організувати роботу щодо її формування у майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у процесі професійної підготовки у педагогічному ЗВО, адже майбутній фахівець з належним рівнем культури самоорганізації за умови високої мотивації досягнень може компенсувати вплив

особистісних, характерологічних особливостей, які заважають досягненню особистісних і професійних цілей.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту визначався вихідний рівень культури самоорганізації студентів такими методами: спостереження за роботою студентів; опитування студентів, викладачів; анкетування, тестування студентів; методика вивчення мотивації навчально-пізнавальної діяльності А. Реана, методика діагностики особистості на мотивації до успіху та мотивації до уникнення невдач Т. Елерса, «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, методика Н. Бордовської та А. Реана для визначення рівнів сформованості самооцінки та ін.

Вихідні дані стосовно стану сформованості культури самоорганізації студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп на початку, здобуті у ході констатувального експерименту, представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати діагностики культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій (до експерименту)

Компоненти	Рівні сформованості (%)					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Спонукально-аксіологічний	12,3	12,5	46,2	45,1	41,5	42,4
Пізнавально-інформаційний	11,5	11,4	48,1	46,2	40,4	42,4
Операційно-рефлексивний	10,8	11,4	50	48,5	39,2	40,1

Як видно з таблиці 3.1, до початку формувального експерименту між ЕГ та КГ суттєвої різниці за сумою всіх показників культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій не спостерігається, що дає підстави використовувати обрані групи для подальших експериментальних досліджень.

3.3. Педагогічні умови формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій

Проведений теоретичний аналіз проблеми культури самоорганізації особистості та аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволяють обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують актуалізацію потреби майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у формуванні власної культури самоорганізації та їх готовність до роботи у цьому напрямку в умовах вищого навчального закладу.

Дослідники вказують на важливість різних чинників при організації професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, формуванні їхньої культури самоорганізації.

Так, наприклад, у ході дослідження Л. Фалєєвою [60] виявлено, що для обґрунтування процесу формування культури самоорганізації студентів ОКР бакалавра необхідно врахувати внутрішні та зовнішні чинники. До внутрішніх факторів науковець відносить: усвідомлення особистої значущості культури самоорганізації; установка на оволодіння цінностей загальної культури та культури самоорганізації; розуміння особистістю узагальненого правила та актуалізації знань. До зовнішніх факторів: розуміння сутності культури самоорганізації як певної сукупності особистісних якостей, дій та операцій його складових і способів виконання дій; організація практичної діяльності, участь у проектах та акціях з розвитку культури самоорганізації; рефлексія за рівнем розвитку культури самоорганізації; облік і оцінка ходу й результатів діяльності.

Особливе місце в обґрунтуванні процесу розвитку культури самоорганізації студентів займають етапи організації цієї роботи. Основними етапами процесу розвитку культури самоорганізації студентів ОКР бакалавра Л. Фалєєва визначає: мотиваційно-цільовий, інформаційно-пізнавальний, процесуально-технологічний, рефлексивно-оцінний. Для

кожного етапу визначені різні пізнавальні завдання та професійні ситуації процесу розвитку культури самоорганізації студентської молоді.

Науковець визначає психолого-педагогічні умови формування культури самоорганізації студентів ОКР бакалавра, які забезпечують цілісність цього процесу: реалізація соціально-культурних заходів розвиваючого змісту (професійного, культурного, особистісного) через конструювання культурно-сміслового освітнього простору; застосування соціально-культурних технологій, які ініціюють здатність до самоорганізації у процесі соціалізації; розробка і реалізація технологічної карти діяльності викладача, куратора, що виконує інструментальну функцію досліджуваного феномена [61].

З метою розвитку тих чи інших професійно важливих якостей у професійній підготовці майбутніх фахівців нині застосовуються інтерактивні технології, одними з найбільш дієвих з яких є тренінги. Нині вже розроблено численні тренінгові програми з розвитку в майбутніх фахівців різних аспектів їхньої професійної готовності: комунікативної компетентності, основ акторської майстерності, емоційної гнучкості, рефлексії тощо.

Проте, як показали наші дослідження, у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі харчових технологій недостатньо використовуються тренінги навичок саморегуляції, самосвідомості, самоаналізу, особливо самоорганізації. Тому й не дивно, що студенти відчувають значні труднощі в самоорганізації, не завжди здатні до ефективного опрацювання значних обсягів наукової інформації, не вміють раціонально організувати свій час тощо.

Інтенсивне скорочення аудиторних годин навчального навантаження і збільшення годин на самостійне опрацювання матеріалу призвели до того, що студент відчуває значні труднощі в засвоєнні необхідного обсягу знань. Він виявився невідповідним до роботи з пошуку й опрацювання наукової інформації. Причини цьому: несформовані загальнонавчальні вміння, недостатність методичного забезпечення та низька

культура самоорганізації студента. Звідси очевидна гостра необхідність формування культури самоорганізації майбутнього фахівця у галузі харчових технологій.

Педагогічними умовами формування культури самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, на думку вчених [20], є: збагачення змісту навчання знаннями про наукову організацію навчально-пізнавальної діяльності, її особливості в умовах ЗВО, про способи самовиховання і саморозвитку; використання у процесі професійної підготовки студентів методів розвитку творчих здібностей, самоспостереження і самоаналізу, рейтингової системи оцінки знань; врахування викладачем при організації навчально-виховного процесу організаційно-управлінських умов ЗВО (об'єктивного бюджету навчального часу, використовуваної навчально-матеріальної бази); поетапність формування культури самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, що включає мотивуючий, формувальний і оціночно-результативний етапи.

На основі аналізу професіограми сучасного педагога, дослідження суперечностей, що існують у системі педагогічної підготовки майбутніх фахівців, Н. Дуднік теоретично обґрунтувала та експериментально перевірила педагогічні умови формування у студентів умінь професійної самоорганізації у процесі педагогічної підготовки. Серед них основними є: забезпечення особистісної спрямованості педагогічної підготовки та реалізація особистісно діяльнісного підходу до її організації; використання на заняттях з дисциплін педагогічного циклу проектної технології, методів рольової перспективи та тренінгів самоорганізації; здійснення педагогічного керування процесом формування у студентів умінь професійної самоорганізації [26].

Формування вмінь самоорганізації педагога у професійній діяльності у процесі підвищення його кваліфікації буде ефективним, на думку Н. Попової [53], якщо: навчальний процес побудований згідно технології розвивального навчання, орієнтований на розвиток рефлексивних здібностей як базового компонента самоорганізації, пріоритетним у змісті

навчання є проектування власної професійної діяльності, в ході якої розробляються її індивідуальні моделі, в якості основної форми навчання використовуються інноваційні ігри, що забезпечують формування інтелектуальної культури та культури саморозвитку.

Виходячи з теоретичних передумов були сформульовані принципи організації навчального процесу, спрямованого на підвищення вмінь самоорганізації педагога:

1. Спрямованість навчання на саморозвиток учнів, що реалізується шляхом організації їх самовизначення, включення в проектування та аналіз самого навчального процесу;
2. Практико-орієнтований характер навчання, що передбачає аналіз конкретних труднощів у педагогічній діяльності учня і формування здібностей до її організації;
3. Варіативність змісту навчання, що припускає включення в нього інваріантної складової, адаптованої до вихідного рівня самоорганізації вчителя і забезпечує його динаміку варіативної частини, що надає вчителю можливість вибору змісту навчання відповідно до освітніх потреб [53].

Визначають такі педагогічні умови формування умінь професійної самоорганізації майбутніх педагогів: психолого-педагогічні (забезпечення орієнтації освітнього процесу на формування умінь професійної самоорганізації, включення студентів у діяльність, що сприяє засвоєнню основ діяльності стосовно самоорганізації, готовність викладачів до проектування розроблених моделей і технологій та реалізації їх на практиці; побудова процесу навчання на основі особистісно-орієнтованого підходу; розвиток у студентів культури самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення та ін.); організаційно-педагогічні (організація позитивної взаємодії всіх суб'єктів професійного навчання й виховання; реалізація спадкоємності у професійній підготовці; інформаційно-методичне забезпечення процесу професійної самоорганізації; співробітництво й педагогічна взаємодія освітньої установи з іншими соціальними інститутами; організація

самомоніторингу процесу розвитку умінь професійної самоорганізації) [52].

Педагогічними умовами формування педагогічної самоорганізації студентів Т. Новаченко [44] визначила: актуалізацію мотивації на педагогічну самоорганізацію; використання позитивної евристики; забезпечення позитивного саморозвитку. Створення першої умови дає змогу організувати таке середовище, де у майбутніх фахівців активізуються важливі особистісні мотиви, оскільки посилення мотивації – підвищення енергії активізованих мотивів тобто, науковець намагалася створити такі умови, щоб студенти змогли спочатку випробувати на собі впливи, згідно розвитку потреби в самоорганізації, мотиваційних сил, потім дозволити цим силам вільно проявлятися і навчитися застосовувати їх для покращення результатів роботи, що виконується.

Як відомо, мотиви навчання поділяються на зовнішні та внутрішні, де перші йдуть від педагогів, групи, суспільства і набувають форми вимог, указів, підказок чи навіть примусу, що часто зустрічає внутрішній опір особистості. Внутрішні ж мотиви – це бажання здійснювати навчальну діяльність для себе. Оскільки у системах, що самоорганізуються основний фактор розвитку внутрішній – мотивація не може імперативно нав'язуватися студентам, бо для людини життєво важливо бути самовизначеною, незалежною, а не контрольованою зовні. Згідно з вищенаведеним, актуалізація потреб на педагогічну самоорганізацію повинна здійснюватись у різнобічній, активній діяльності, основою якої є внутрішні, іманентно присутні людині рушійні сили.

Розвиток здатності до самоорганізації, як професійно-важливої якості особистості майбутнього педагога буде здійснюватися більш ефективно, якщо розробити психологічну структуру даної здібності; дидактичну модель поетапного формування здатності до самоорганізації, а також певні психолого-педагогічні умови ефективного реалізації цієї моделі у навчальному процесі. Однією з таких умов, на думку

науковця, є організація професійного самопізнання студентів на основі спеціально розробленого методу діагностики [6].

На підставі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження, результатів констатувального етапу педагогічного експерименту, власного досвіду роботи у ЗВО визначаємо такі педагогічні умови формування культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій: забезпечення розвитку потреби культури самоорганізації студентів у процесі засвоєння технологій тайм-менеджменту; активізація самостійної навчально-пізнавальної роботи майбутніх фахівців на основі рефлексивної оцінки власної діяльності.

Обґрунтуємо вищеназвані педагогічні умови формування культури самоорганізації майбутнього педагога детальніше.

У даному підрозділі розглянемо першу педагогічну умову – забезпечення розвитку потреби культури самоорганізації студентів у процесі засвоєння технологій тайм-менеджменту.

У багатьох ЗВО Європи, як стверджує Л. Хоружа [63, с. 66], у першому семестрі вводять практико орієнтовану дисципліну, яку, наприклад, швейцарці називають «Успішне навчання». В її основу покладена ідея визначення навчального потенціалу особистості крізь призму самопізнання, самовизначення, самоорганізації. Студент має не лише оволодівати навчальним матеріалом, а й вчитися оцінювати шанси та ризики, зважувати альтернативи та приймати рішення, і в цьому значну роль відіграє самоорганізація. Вважаємо таку практику цілком доречною.

Подібний підхід ми прагнули реалізувати у педагогічному ЗВО, коли формували культуру самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій, орієнтуючись на їхні навчальні вміння та організаційні навички. Викладачі експериментальних груп спостерігали за логікою мислення студентів, спрямовували на досягнення мети; скеровували студентів до занурення у суть проблеми, до пошуку шляхів її розв'язання; зосереджували увагу на самостійності міркувань й доказовості, точності суджень, на

вміння ефективно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність тощо. Для забезпечення суб'єктної позиції студентів викладач спільно зі студентами визначав когнітивні стратегії виконання різних видів діяльності, що давало їм змогу виробляти індивідуальний стиль мислення, власну позицію. Все це, звісно, сприяло формуванню їхньої культури самоорганізації. Але для цього важливо, щоб у студентів була відповідна мета.

Зауважимо, що постановка мети сприяє досягненню позитивних результатів у будь-якій сфері діяльності; життєва мета є сукупністю часткових цілей, вона дозволяє спрямовувати й формувати своє життя як єдине ціле, звільняючись від непотрібних зовнішніх обставин; життєва мета є основою життєвої програми, що об'єднує всі елементи життя студента: ідеали, цілі, методи й способи їх досягнення; мотивація пояснює поведінку та діяльність особистості.

Від того, наскільки студент є самоорганізованим, знає свої можливості, цілі, усвідомлює себе суб'єктом власного життя, зможе організувати себе і свою діяльність, багато в чому залежить успішність його професійної кар'єри як фахівця у галузі харчових технологій.

Маючи перед собою самоспрогнозовану модель власного «Я», особистість звертається до самоконтролю якісного рівня її засобами самоконтролю (рефлексії). Відносячи до кожного з трьох її елементів процеси самовиховання, самонавчання та саморозвитку, особистість здійснює самокоригування свого руху до життєвої мети: ближньої (самовизначення) і віддаленої (самореалізації). Остаточо обираючи одну з багатьох сфер людської життєдіяльності, вже сформована особистість спочатку звертається до самооцінювання відповідних здібностей, можливостей і рівня морально-психологічної готовності, а потім – до самонавчання, мета якого – якнайповніше самовиявлення (виявлення у діяльності професійно-ділових та інших життєво актуальних особистісних якостей) [2]. Серед цих якостей, звісно, велике значення у професійному становленні майбутнього вчителя початкової школи відіграє культура самоорганізації.

Отже, соціально-психологічна організація комплексу самостійних дій індивіда, спрямованих на опанування домінантною щодо зовнішніх умов життя його мети, є самоорганізацією особистості майбутнього фахівця у галузі харчових технологій. Власний практичний досвід роботи у педагогічному ЗВО допомагає дійти висновку, що центральною ланкою розвитку культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій має бути педагогічний алгоритм, який зобов'язує викладачів відкрити, захопити й спрямувати кожного студента на шлях самотворення, самоорганізації.

Відкрити студента – означає цікаво, змістовно й доказово, спираючись на його знання та життєвий досвід, розкрити йому його самого: хто він є, чого хоче, що може, що і як він чинить, аби задовольнити власні життєві потреби. Необхідно переконати студента у тому, що він, як самоспрямована, самопрограмована, самодіяльна та самоорганізуюча розумна істота, суб'єкт свого становлення, здатен задовольнити власні потреби лише тоді, коли розвине в собі власні сутнісні сили, здібності та вміння у процесі навчання й самонавчання, набуде вмінь і навичок культури самоорганізації.

Захопити студента процесом самоорганізації можна лише тоді, коли він на власному досвіді переконається в можливості самостійно вдосконалювати свої здібності та вміння на основі опанування науково обґрунтованих методів учіння, саморозвитку пам'яті, мислення, волі, мовлення тощо. Могутнім чинником захоплення майбутніх фахівців самоорганізацією є залучення їх до конкретної предметно-рольової та особистісно значущої діяльності у студентському середовищі. Основне завдання – надати кожному студенту реальну можливість виявити й утвердити власне «Я» в альтруїстичному плані.

Спрямувати студента на шлях формування себе як розумної, гуманної, енергійної, добропорядної, творчої особистості з високим рівнем культури самоорганізації – означає насамперед дати достовірні знання про мету й сенс

діяльності фахівця у галузі харчових технологій, про неминучі труднощі, суперечності у майбутній професійній діяльності, допомогти творчо опанувати головні компоненти культури самоорганізації й методи її формування.

Розвиток культури самоорганізації вимагає від майбутніх фахівців у галузі харчових технологій, насамперед, з'ясувати:

- 1) можливості, закономірності, методи всебічного розвитку й самоорганізації особистості, що описані у досягненнях сучасних наукових знань (генетики, психології, педагогіки, ергономіки, кібернетики тощо);
- 2) теоретичні засади культури самоорганізації, самопізнання, свідомості та самосвідомості, цілепокладання, формування волі, виховання інтелекту, творчих, організаторських здібностей і вмінь;
- 3) можливості учіння й праці як головних чинників розвитку сутнісних сил людини, в тому числі й культури самоорганізації;
- 4) сутність, зміст і методи формування культури самоорганізації особистості;
- 5) шляхи і методи перспективного й оперативного планування діяльності, спрямованої на формування культури самоорганізації особистості тощо.

На початку експерименту доцільно у формі ділових ігор з'ясувати, в чому полягають особливості діяльності фахівця у галузі харчових технологій; як керувати собою у тих чи інших ситуаціях; що таке самоорганізація та як її здійснювати; як пізнати себе; на що та як витрачаються сили людини; як стати лідером; як досягти успіху в педагогічній діяльності; як розвинути власну культуру самоорганізації тощо. Такі заняття мають на меті посилення міжпредметних зв'язків на основі використання студентами засвоєних знань про культуру самоорганізації, відповідних умінь на заняттях з різних навчальних дисциплін.

Працюючи зі студентами ЕГ, викладачі враховували, що саме у період навчання у ЗВО студенти отримують значні навантаження – фізичні, розумові, етичні, вольові. Далеко не всі уміють розраховувати власні сили, раціонально

організувати свою роботу. Їхня провідна навчальна діяльність – це динамічна система активної взаємодії суб'єкта зі світом, у якій суб'єкт цілеспрямовано впливає на об'єкт, за допомогою чого вдовольняє свої потреби, свідомо й цілеспрямовано змінює світ і себе.

Під час навчання у ЗВО майбутні фахівці професійної освіти у галузі харчових технологій освоюють такі види діяльності: навчальну, пізнавальну, професійно-трудова, фізкультурно-оздоровчу, науково-дослідну, комунікативну, організаційну, побутову та ін.

Студенти, які володіють основами культури самоорганізації, чітко усвідомлюють, що вчитися – означає діяти різними способами для здобування знань, вироблення вмінь і навичок, оперування ними при розв'язанні пізнавальних і практичних завдань. Тому важливо звернути увагу на особливості навчальної діяльності студентів під час формування культури самоорганізації.

Варто врахувати, що майбутні фахівці професійної освіти у галузі харчових технологій є суб'єктами навчання тоді, коли працюють на вищому рівні активності, здатні ініціювати й здійснювати пізнавальну діяльність і брати на себе відповідальність за свої дії. Проте зауважимо, що традиційно вища школа орієнтує не на самостійне здобуття, а на сприймання знань через викладача, що зумовлює переважно безініціативне, пасивне сприймання; а потрібно створювати майбутнім фахівцям умови для самостійного пошуку знань, набуття соціального досвіду, формування культури самоорганізації.

Все вищесказане висуває ряд вимог перед майбутніми фахівцями професійної освіти у галузі харчових технологій, які повинні: знати загальну теорію науки й застосовувати її під час аналізу конкретних прикладів; розуміти специфічну професійну термінологію, знати мову символіки, умовних позначень тощо; володіти понятійним апаратом галузі, мати міцні знання з педагогіки та психології; уміти оцінювати факти і явища, здійснювати їх класифікацію, уміти доступно, але науково пояснювати учням ті чи інші факти; уміти бачити,

пояснювати і вирішувати різні проблеми на основі здобутих знань.

Для цього майбутні фахівці професійної освіти у галузі харчових технологій повинні цілеспрямовано, свідомо вчитися, опановувати всі форми самоосвіти, щоб продовжувати працювати над собою і після закінчення ЗВО, а цьому сприяє їх культура самоорганізації.

Успішності формування культури самоорганізації сприяє формування таких умінь: усвідомлювати і внутрішньо приймати цілі та завдання самостійної роботи; визначати, систематизувати й встановлювати послідовність виконання завдання; визначати й планувати послідовність дій (методів і засобів), необхідних для виконання завдання; організовувати свою роботу, мобілізувати наявні ресурси для розв'язання поставленого завдання; самостійно контролювати свої дії, узгоджувати їх із метою; якщо є потреба, то коригувати, уточнювати й регулювати; оцінювати результати своєї самостійної роботи та визначати подальші перспективи; налагоджувати зв'язок з викладачем для презентації досягнутих результатів чи отримання консультації [55].

Створення у ЗВО сприятливих педагогічних умов у процесі формування культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій сприяє залученню студентів до занять щодо: опанування техніки позитивного самовпливу; розвитку алгоритмічного мислення, що сприяє з найменшою витратою сил, засобів, психічної та фізичної енергії, часу розв'язувати проблеми та завдання, які у них виникають; удосконалення академічних, організаторських, творчих, експресивних здібностей і вмінь; розвитку вміння розумно й тактовно розв'язувати неминучі в житті конфліктні ситуації та принципові суперечності; опанування основ педагогічного спілкування, що дає змогу передавати свої знання щодо культури самоорганізації іншим; виявлення негативних якостей і властивостей власного характеру та пошуку діяльних шляхів їх подолання тощо.

Діяльність викладача, який навчає молодих людей самоорганізації, потребує від нього бути знавцем людської

природи й творцем особистості, здатної дійти життєвого успіху.

Важливим аспектом самоменеджменту є вміння планувати власну діяльність, а одним із головних принципів самоменеджменту є «регулярність – системність – послідовність». Особливо важливою є реалізація цього принципу в системі освіти, де завжди чітко потрібно знати не лише загальну мету та бажаний результат, а й не менш чітко вміти виділяти етапи реалізації цієї мети та досягнення результату. Основою самоменеджменту педагога є вміння керувати своїм часом і власною діловою поведінкою, що є центром формування доцільного стилю роботи. Володіння майбутніми фахівцями професійної освіти у галузі харчових технологій прийомами самоменеджменту дозволяє уникати перевантаження та стресів, оволодіти методами вибору пріоритетів власної діяльності та діяльності навчальної аудиторії (у майбутньому), економити власний час.

Навчитися раціонально використовувати ресурс часу, діяти ефективно і добиватися успіху можна, навчившись правильно планувати свою діяльність, управляти своїми завданнями і справами (як довготерміновими, так і короткотерміновими), розставляти пріоритети, ставити перед собою цілі й досягати їх, розподіляти своє робоче і навчальне навантаження, знаходячи час для роботи і для відпочинку. І чим раніше вдасться освоїти навички ефективного управління своїм часом, тим швидше можна буде досягти майстерності та успіху [44].

Самоорганізація часу передбачає наступні етапи: інформацію і комунікацію, постановку цілей (аналіз і формування цілей), планування (розробка планів і альтернативних варіантів своєї діяльності), ухвалення рішень (ухвалення рішень стосовно майбутніх справ), реалізацію і організацію (складання розпорядку дня та організація особистого трудового процесу для здійснення поставлених завдань), контроль (самоконтроль і контроль підсумків).

Упроваджуючи експериментальну методику, ми враховували аксіологічний аспект самоорганізації часу

студента, розглянутий у статті М. Реунової, в якій одним з елементів комплексу організаційно-педагогічних умов, що сприяють ефективному розвитку умінь з організації часу, визначено формування ціннісного ставлення студентів до часу [57, с. 239].

Проте поки в реальній практиці навчання, що склалася, не спостерігається бажаного ступеня самостійності студентів, про що свідчать результати експерименту, спрямованого на виявлення основних чинників і умов самоорганізації самостійної роботи. В багатьох ЗВО спостерігається відсутність у студентів необхідних навичок успішної самоорганізації в рамках самостійної роботи [57:55].

У зв'язку з цим необхідним є виявлення можливості застосування технологій тайм-менеджменту в організації самостійної роботи студентів. Використання технологій тайм-менеджменту має два основні напрями: особистий тайм-менеджмент (самоменеджмент) і корпоративний таймменеджмент. У контексті дослідження ми розглядали зі студентами ЕГ саме особистий тайм-менеджмент.

У класичній системі тайм-менеджменту виділяють наступні елементи (етапи), що йдуть послідовно один за одним: аналіз часу; постановка цілей; планування; ухвалення рішень; виконання рішень; контроль над виконанням; комунікації, управлінська інформація.

Для успішного застосування знань організації часу також використовуються спеціально призначені програмні продукти, орієнтовані на автоматизацію процесів тайм-менеджменту. Найбільш поширеними з них є такі: планувальник, TimeAssistPro, органайзер, WinLogAssist, Explain, Фінекспертіза Time, Above&Beyond, ActualPlanner, Секретар, A VIPSimpleToDoList, C-Organizer, LifeBalance, Tombo, WinOrganizer та ін. Ефективними є основні онлайн-сервіси для тайм-менеджменту: Todoist, Doit.im та ін.

Варто зауважити, що тайм-менеджмент є одним з інструментальних основ для ефективної організації самостійної роботи студентів. Можливості технологій тайм-менеджменту дозволяють: аналізувати свій час з метою

раціонального його використання, формулювати й ставити перед собою короткотермінові, середньотермінові і довготермінові цілі, чітко планувати свої справи, оперативно ухвалювати рішення й ефективно виконувати їх, проводити самоконтроль і контроль підсумків виконання своєї діяльності, що сприятиме розвиткові мотивації культури самоорганізації, оскільки майбутні фахівці бачитимуть ефективність самоорганізації за цією технологією.

Необхідно пояснити студентам, що план має бути раціональним і передбачати досягнення мети з найменшими витратами сил. Водночас план має бути достатньо гнучким, щоб мати можливість внести корективи. Мета – складова частина плану. Однією з важливих особливостей складання плану є вміння передбачити й осмислити ті труднощі, які можливі під час реалізації діяльності.

Планування характеризує індивідуальні особливості майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. Високий рівень планування вказує на те, що людина здатна самостійно розробляти розгорнені і деталізовані плани (моделі) своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей. Створені плани відрізняються ієрархічністю і глибиною опрацювання. Люди з низьким рівнем планування не вміють і не бажають продумувати послідовність своїх дій, вони не можуть самостійно сформулювати план своєї діяльності, рухаються шляхом проб і помилок.

Самоконтроль виявляється через індивідуальні особливості контролю та оцінювання студентами власних дій, психічних процесів і станів. Здібності до самоконтролю – це здатності людини знайти адекватний критерій оцінювання кожного виду діяльності. Це дозволить виконати ту або іншу діяльність правильно, якісно й ефективно. Високий рівень розвитку самоконтролю свідчить про уважність особистості, сформованість критеріїв оцінювання досягнення кінцевої і проміжних цілей, адекватності контролю виконуваної діяльності. При низькому самоконтролі студент не помічає зроблених помилок і розбіжності отриманих результатів з

метою діяльності, некритичний до своїх дій, критерії оцінювання досягнення цілей нестійкі.

Самокорекція характеризує індивідуальні особливості корекції майбутніми фахівцями професійної освіти у галузі харчових технологій (при зміні ситуації): своєї поведінки, цілей, способів і спрямованості аналізу значущих умов, плану дій, критеріїв оцінювання, форм самоконтролю і вольової регуляції. Студенти, які володіють високою самокорекцією, виявляють гнучкість указаних процесів. Вони відповідно реагують на швидкозмінні події й успішно розв'язують поставлені завдання в умовах цейтноту. Своєчасно вносять корективи при виявленні розбіжності отриманих результатів з поставленою метою. За зміни обставин здатні швидко оцінити зміну значущих умов і змінити модель дій, легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки. Суб'єкти з низьким рівнем корекції в динамічній, швидко змінній обстановці відчують себе невпевнено, важко звикають до змін обстановки й способу життя. Вони не здатні своєчасно розпланувати свою діяльність, виділити значущі умови, розробити модель дій, внести корективи.

Результати планомірного й систематичного навчання студентів основ самоорганізації особистості, залучення до процесу самоорганізації через застосування технологій тайм-менеджменту вказують на значну ефективність такої роботи, яка:

1) активізує всі види діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій та спонукає виявляти зустрічні зусилля стосовно свого навчання, виховання й розвитку, що сприяє підвищенню успішності, дисципліни, організованості тощо, підвищенню рівня культури самоорганізації;

2) сприяє ефективному самопізнанню, самовизначенню, самореалізації, позитивно впливаючи на формування культури самоорганізації майбутніх фахівців;

3) формує почуття відповідальності за власну поведінку, що, безумовно, оптимізує соціалізацію особистості, виробляє правильну самооцінку, привчає до рефлексії, самоконтролю

поведінки; у студентів з'являється ціннісне ставлення до феномену «культура самоорганізації»;

4) прискорює формування головного чинника розвитку особистості – суб'єктного; студент починає повною мірою усвідомлювати свою роль в успішному здійсненні навчально-пізнавальної діяльності;

5) знімає зі студентів властивий їм опір педагогічному впливові ззовні, роблячи їх самокритичними та сприйнятливими до педагогічних вимог, що автоматично прискорює розвиток їхньої культури самоорганізації;

6) суттєво полегшує працю викладачів, звільняючи їх від постійного й неприємного обов'язку підганяти, контролювати, примушувати студентів учитися, правильно поводитися;

7) надає можливість викладачам швидше й точніше виявляти індивідуальні особливості студентів і більш ефективно керувати якістю навчання й розвитку культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Важлива проблема сучасної освіти – формування у майбутніх фахівців уміння та навичок самостійно орієнтуватись у бурхливому потоці наукової інформації, вміння самостійно поновлювати та оновлювати свої знання, організувати свою навчальну діяльність. Цьому значно сприятиме сформована у них культура самоорганізації. І навпаки, вважаємо, що активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів позитивно впливає на формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Окреслимо основні підходи до організації активної самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Фахівцю у галузі харчових технологій, як і будь-якому педагогу, доведеться вчитись усе життя. Тому він має досконало володіти навичками самостійного пошуку й опрацювання наукової літератури, вміти користуватись сучасними засобами самоосвіти. Оскільки дидактична ефективність роботи з підручником значною мірою залежить

від її правильної організації [13], то фахівці мають оволодіти основним умінням: виділяти структурні компоненти книги; визначати головне; виокремлювати теоретичний матеріал, придатний для розв'язання професійних завдань.

Нині викладачі ЗВО усвідомлюють важливість розробки і впровадження у педагогічну практику таких методик навчання, які забезпечували б підвищення якості навчального процесу, сприяли б активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхніх розумових здібностей. Для вирішення цієї проблеми необхідним є розвиток у них умінь і навичок самостійного мислення й практичного застосування знань. Важливим є розвиток навичок самостійної розумової праці. Це важливо в сучасних умовах ще й тому, що будь-які знання, які отримують студенти, мають явну тенденцію застарівати й відставати від потреб життя. Тому так важливо навчити студентів вчитися самостійно, здобувати знання з різних джерел інформації самостійним шляхом, освоювати якомога більше різноманітних видів і прийомів самостійної роботи. Це сприятиме формуванню їхньої культури самоорганізації.

Поняття самостійна робота використовується різними авторами в різних значеннях. Узагальнення основних визначень цього поняття дозволило виокремити такі основні його ознаки: студент виконує роботу сам, без безпосередньої участі викладача; уміє самостійно мислити, самостійно орієнтуватися в навчальному матеріалі; володіє свободою вибору змісту і способів виконання роботи.

Готовність майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій до самостійної роботи виражається у наявності у них мотивації; позитивному ставленні до навчальної діяльності; наявності відповідних навичок роботи; володінні навичками користування основною та довідковою літературою; умінні працювати з технічними засобами навчання і комп'ютерною технікою.

Під час експерименту, спрямованого на формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, ми використовували різні

види самостійної роботи, враховуючи, що за дидактичною метою самостійна робота студентів може бути: підготовчою, спрямованою на актуалізацію набутих знань, умінь для успішного оволодіння новими; усвідомленою, яка забезпечує формування уявлень, відтворення понять, узагальнення уявлень про сутність явищ, предметів; тренувальною, що сприяє закріпленню навчально матеріалу, оволодіння способами діяльності та самоорганізації; узагальненоповторювальною, контрольною.

Також ми використовували у формуванні культури самоорганізації різні форми самостійної роботи, враховуючи, що вона може бути: індивідуальною – виконання навчального завдання студентом на рівні його навчальних можливостей без взаємодії з іншими; фронтальною – одночасне виконання всіма учасниками навчального процесу одного й того самого завдання під керівництвом викладача; колективною – передбачається взаємодія суб'єктів учіння, у процесі якої здійснюється розподіл функцій, обов'язків з урахуванням інтересів, здібностей кожного студента, що дозволяє проявити себе у колективній діяльності; груповою – аудиторна група розподіляється на кілька підгруп для розв'язання навчальних завдань, але кожен учасник підгрупи має виконати конкретне доручення; парною – ця форма є оптимальною при проведенні дослідів, на заняттях у спеціалізованих лабораторіях.

На різних етапах педагогічного експерименту використовувались різні типи самостійної роботи за характером діяльності суб'єктів учіння, а саме: репродуктивний – характеризується діяльністю виконавського відтворення за зразком, щоб набути вмінь, навичок конкретних дій, зокрема, пов'язаних з самоорганізацією; реконструктивний – передбачає не лише копіювання, а й вибір способів самоорганізації, використання здобутих знань, прийомів, дій в інших ситуаціях (простий перенос), їх інтерпретацію; евристичний – залучає майбутніх фахівців у галузі харчових технологій до самостійного аналізу, сприяє тому, що вони виходять за межі відомого зразка й шукають різні способи розв'язання задач, беруть участь в евристичних

бесідах, формують питання, добирають докази щодо обґрунтування конкретної ідеї; творчий – який не обмежує студентів засвоєнням нового, а й включає їх у створення нового, студенти спостерігають і вивчають гіпотези, планують шляхи перевірки їх достовірності, роблять узагальнення, висновки.

Отже, внутрішньою передумовою успішної самотійної навчальної діяльності майбутніх фахівців, що сприяє формуванню у них культури самоорганізації, є рівень їхньої пізнавальної активності, самотійності. У процесі експерименту ми намагалися кожного студента спонукати до якомога вищого рівня пізнавальної активності, з-поміж них: відтворювальна активність – характеризується бажанням особистості запам'ятати і відтворити навчальний матеріал, навчитися застосовувати його за зразком; в індивіда відсутнє виражене бажання поглиблювати знання; інтерпретувальна активність – окреслюється прагненням людини усвідомити вивчене, пов'язати його з раніше засвоєним, оволодіти способами застосування знань у нових умовах; той, хто навчається більш самотійно і є самоорганізованим – намагається знайти раціональні шляхи подолання труднощів; творчий рівень активності – характеризується палким бажанням особистості до пошуку нового, раніше невідомого способу розв'язання навчального завдання (вирішення проблеми); суб'єкт учіння виявляє такий рівень самоорганізації та наполегливості, що досягає практично кожної поставленої мети.

Самотійність студента в навчанні – це вміння систематизувати, планувати, здійснювати, контролювати й регулювати свою навчально-професійну діяльність і пізнавально-розумові дії без очевидної допомоги й прямого керівництва з боку викладача. Виділяють такі рівні самотійної навчальної роботи майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій:

1-й рівень – студенти фактично здійснюють копіювання дій за пред'явленим зразком. Одночасно відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, їх розпізнавання порівнянням із

вже відомими прикладами. Інформація запам'ятовується і відтворюється.

2-й рівень – репродуктивна діяльність майбутніх фахівців, яка спрямована на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища, та переважно лише її запам'ятовування. Проте розпочинається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їх перенесення на розв'язання складніших завдань. У студента є розуміння, здатність пояснювати, інтерпретувати засвоєні знання.

3-й рівень – продуктивна діяльність студента, спрямована на самостійне використання набутих раніше знань для розв'язування навчальних завдань, які перебувають у межах відомих зразків. Цей рівень самостійної навчальної роботи ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень. Студент уміє застосовувати знання при вирішенні завдань за єдиним алгоритмом.

4-й рівень – самостійна творча діяльність майбутніх фахівців щодо застосування набутих знань при виконанні навчальних завдань у нових, раніше невідомих ситуаціях; коли виникає необхідність визначати нові способи розв'язування навчальної задачі, що ґрунтується на процесах творчого мислення. Знання студента узагальнені, систематизовані, виявляється високий рівень умінь їхнього застосування при вирішенні навчальних завдань варіативного характеру.

5-й рівень – виражена стійка потреба у самоосвіті, саморозвитку, самоорганізації та самовдосконаленні. Емоційно-ціннісне ставлення до знань, надання їм життєвого сенсу.

Як показали спостереження, далеко не всі студенти готові до самоконтролю під час навчальної діяльності, його здійснювали лише 21% студентів; 20% використовували самоконтроль періодично і 59% взагалі не контролювали якість засвоєння матеріалу, що вивчається.

В результаті більш детального вивчення цієї проблеми з'ясувалося, що використання самоконтролю є прямо пропорційним підвищенню рівня розвитку пізнавальної активності студентів. Активізувати мисленнєву діяльність – це

змінити її спрямованість, надати їй більш цілеспрямованого, інтенсивного, динамічного характеру. І тому ми намагалися, щоб активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій відбувалася поетапно.

Спочатку акцентувалася увага на усвідомленні студентами пізнавальної проблеми. Основними прийомами були такі: актуалізація відомих фактів, знань, їх зіставлення між собою і з новими фактами у проблемній ситуації.

Далі відбувався перехід у процесі пізнання від явищ до сутності. Головні прийоми: порівняння й зіставлення нових фактів, спонукання майбутніх фахівців до індуктивного умовиводу до самостійного висновку, застосування нових фактів.

Останній етап – перехід від узагальнення до нових явищ, конкретизація узагальнення. На цьому етапі прийоми активізації взаємопов'язані із застосуванням знань і передбачають використання у новій ситуації, пояснення нового явища, з'ясування багатоманітності явищ, що охоплені цією закономірністю, обґрунтування доцільності того чи іншого явища, дії, знаходження загальних засад для зовнішньо різних явищ, їх систематизація.

З метою активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій нами застосовувались такі прийоми:

- переконливий характер демонстрації необхідності оволодіння навчальним матеріалом, який викладається студентам;
- послідовне навчання майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій щодо опанування методів самостійної роботи;
- проблемний виклад матеріалу;
- застосування методів активного навчання;
- знаходження резервів часу для засвоєння матеріалу безпосередньо на заняттях;
- розробка комплексних навчальних посібників для самостійної роботи і т. ін.

Для розвитку самостійності як важливого чинника культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій під час формувального етапу експерименту ми формували у студентів такі вміння:

- усвідомлювати і внутрішньо приймати цілі та завдання самостійної навчальної роботи;
- планувати послідовність виконання навчальних завдань, визначати й систематизувати розумові та практичні дії (методи і засоби), які необхідні для цього;
- організувати своє навчання, мобілізувати наявні ресурси для розв'язання поставленого навчального завдання;
- самостійно контролювати свої дії, зіставляючи їх із метою; якщо є потреба, то потрібно узгоджувати їх між собою, коригувати, уточнювати й регулювати їх застосування;
- оцінювати результати самостійної навчальної роботи та визначати подальші її перспективи;
- налагоджувати зв'язки з викладачем для отримання необхідної консультації, контролю і оцінки досягнутих результатів. Усі ці вміння позитивно впливали на формування культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у процесі професійної підготовки.

Нами були запропоновані певні поради студентам щодо підвищення ефективності їхньої самостійної пізнавальної діяльності, зокрема, при роботі з текстами: у кожному тексті бачити інформацію суттєву і допоміжну (скажімо, приклади); під час аналізу тексту шукати в інформації внутрішні зв'язки; порівнювати нову інформацію з тією, що раніше засвоєна, вже відома; мати чітку мету, якої треба досягнути в результаті опрацювання тексту (конспект, тези, висновки, план – зараз для багатьох студентів це одне й те саме).

До найбільш поширених видів самостійної роботи у навчанні майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій відносимо: виконання вправ, розв'язування задач, складання схем, таблиць, діаграм, виконання лабораторних, практичних, творчих робіт і проектів, проведення спостережень, робота з інформаційними

системами, навчальною літературою, написання рефератів, складання конспектів тощо.

Самостійна робота студентів призначена не лише для оволодіння кожною дисципліною, а й для формування навичок самостійної діяльності загалом, у навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності приймати на себе відповідальність, самостійно розв'язувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід з кризової ситуації тощо. Значущість самостійної роботи виходить далеко за рамки окремого предмету, в зв'язку з чим кафедри мають розробляти стратегію формування системи умінь і навичок самостійної роботи. При цьому слід виходити з рівня самостійності здобувачів вищої освіти і вимог до рівня їх самостійності з тим, щоб за період навчання необхідний рівень був досягнутий.

Самостійна робота завершує завдання всіх видів навчальної роботи. Під час експерименту при вивченні кожної дисципліни для студентів ЕГ ретельно відбирався матеріал для самостійної роботи студентів, складалися графіки самостійної роботи на кожний місяць. Графіки стимулювали студентів, організовували їх, спонукали раціонально використовувати час. Робота систематично контролювалася викладачами. Основою самостійної роботи слугував науково-теоретичний курс, комплекс отриманих студентами знань. Під час розподілу завдань студенти отримували чіткі інструкції щодо їх виконання, методичні вказівки, наочність, список необхідної літератури.

Самостійна робота, як показало дослідження, є більш ефективною за умови використання парної (чи групової) форми роботи. Групова робота підсилює чинник мотивації і взаємної інтелектуальної активності, підвищує ефективність пізнавальної діяльності студентів завдяки взаємному контролю.

Участь партнера істотно перебудовує психологію студента. У разі індивідуальної підготовки студент суб'єктивно оцінює свою діяльність як повноцінну і завершену, але така оцінка може бути помилковою. У груповій

роботі відбувається групова самоперевірка з подальшою корекцією викладача. Ця друга ланка самостійної навчальної діяльності забезпечує ефективність роботи в цілому. За умови достатньо високого рівня самостійності студент сам може виконати індивідуальну частину роботи і демонструвати її партнерові однокурсникові.

Студентам експериментальних груп надавали відповідні методичні рекомендації щодо ефективних і раціональних прийомів організації самостійної роботи з навчально-методичними посібниками та з науковою літературою в цілому:

1) Скласти список літератури (першоджерел), з яким необхідно ознайомитись. Бажано його систематизувати (що необхідно для семінарів, що знадобиться для написання відповідних наукових робіт, а що для розширення Вашої загальної обізнаності).

2) Перш ніж розпочати опрацьовувати матеріал навчально-методичного посібника (книги), потрібно чітко визначити мету роботи, запланувати, які дії для цього треба здійснити: зрозуміти матеріал, вибрати найбільш значущу і суттєву інформацію, запам'ятати її, законспектувати для майбутнього використання або просто переглянути для первинного ознайомлення.

3) Важливо ознайомитись з анотацією, вступною частиною наукової праці, в якій розкриваються особливості структури і змісту роботи, даються загальні рекомендації щодо ефективного опрацювання й можливостей застосування матеріалу.

4) Навчитися орієнтуватись у змісті друкованого джерела, розшифровувати наведені в ньому умовні позначки, звертати увагу на основні положення, які, як правило, виділяються особливим шрифтом.

5) Враховувати, що кожна наукова робота містить ілюстративний (рисунок, фотографії, схеми, таблиці, діаграми та ін.) та довідковий (предметний та іменний покажчики, словник наукових термінів та ін.) матеріал, а тому треба навчитись грамотно працювати з ним.

Роботу над науковим текстом запропонованих навчальних посібників доцільно поділити на три етапи:

1) необхідно включитись у роботу, мобілізувати увагу, активізувати сприйняття змісту. Роботу треба починати зі з'ясування змісту заголовків розділів, параграфів, подумки ставлячи запитання: Про що йтиметься? Що нового можна довідатись? Така робота допоможе спрямувати подальше вивчення тексту відповідно до Вашої мети.

2) «діалог з текстом» і автором передбачає різноманітні розумові дії, у процесі яких формулюються питання до тексту. Важливо самому знаходити на них відповіді, робити припущення, міркувати, а у процесі читання перевіряти, наскільки Ваша думка схожа з позицією автора. Одночасно формуються навички самоорганізації та самоконтролю – необхідні умови для розуміння і запам'ятовування змісту тексту. Варто пам'ятати, що нерозуміння навіть невеликої частини не дасть змоги якісно засвоїти ні цей матеріал, ні наступний. Для цього треба привчити себе виділяти у тексті нові поняття, незрозумілі висловлювання, визначати і з'ясовувати їх значення.

3) виділення у тексті головного, складання плану роботи з ним. Спочатку короткий, а потім розгорнутий план (своєрідну шпаргалку). Після цього визначити провідну ідею, сформулювати головну думку розділу (параграфа). Завчати треба лише правила, визначення, формулювання. Важливо не ігнорувати практичні завдання – чим більше і якісніше їх виконано, тим легше сприймається і запам'ятовується інформація.

Для виділення у тексті головного корисним буде такий алгоритм: прочитати та усвідомити текст; з'ясувати незрозумілі фрагменти; поділити текст на завершені смислові частини; виявити в кожній з них головні слова (фрази); визначити основну ідею тексту. Якщо інформація супроводжується рисунками, схемами, таблицями тощо, то процес її засвоєння помітно спрощується, тому що, по-перше, бере участь зорове сприйняття, по-друге, у знакових моделях,

як правило, міститься основна інформація, яка відображає головну думку тексту.

Студентам-візуалам рекомендується скласти план тексту у вигляді зорових образів або змішаного типу (текст + рисунок + схема тощо).

Обов'язковим є контроль і самоконтроль за вивченням кожної теми. Якщо у тексті є питання для самоконтролю, неодмінно треба відповісти на них. Питання, як правило, мають проблемний характер, що дає змогу не лише виявити рівень засвоєння матеріалу, а й стимулює самоорганізацію, самостійність і творчість, запобігає механічному запам'ятовуванню тексту.

Підготовка до семінарів й інших контрольних навчальних форм передбачає засвоєння великої кількості навчальної та наукової літератури, включаючи навчально-методичні посібники, усвідомлення їх основного змісту, пошук необхідної інформації в значному обсязі матеріалу.

Варто пам'ятати, що у процесі навчання функція безпосередньої передачі викладачем знань студентам має поступово зменшуватися, а частка самостійності студентів у оволодінні знаннями – відповідно зростати. Співвідношення часу, що відводиться на аудиторні й самостійні заняття, як правило, складає один до трьох. Таке співвідношення ґрунтується на величезному потенціалі цього виду навчальної діяльності. Проте інколи активність студентів замінюється активністю викладача. Як переконує практика, значна частина всіх занять – це монолог викладача. Викладачі виступають переважно в ролі ретранслятора і контролера знань. У результаті практично всі студенти так само, як і їх викладачі, віддають перевагу репродуктивним методам роботи.

Аби змінити дану ситуацію, ми пропонуємо індивідуалізувати навчальний процес і зробити його інтенсивнішим, надавши студентам можливість самим визначати темп досягнення кінцевих результатів навчання. Відмова від традиційної домінуючої ролі викладача має призвести до появи нової ролі, коли викладач лише допомагає, консультує, відстежує результат, коректує. Він виконує не

стільки функцію передавання знань, а й сприяння та співпраці. Процес навчання має носити особистісно-діяльнісний характер. У такому аспекті основним завданням освіти є створення умов для розвитку повноцінної, активної, компетентної особистості майбутнього фахівця професійної освіти у галузі харчових технологій, здатного до саморозвитку й самоорганізації.

Важливо усвідомлювати, що здатність до самостійної навчальної діяльності не пов'язана з рівнем розвитку окремих пізнавальних процесів або мотиваційних утворень. Ефективна самостійність – це вміння без допомоги, систематичного контролю й спонукання з боку викладача самостійно працювати на заняттях, у бібліотеці, вдома, здатність організувати певні форми роботи і всю свою навчальну діяльність загалом.

Студенти з достатньо розвиненою, ефективною самостійністю не залежать від допомоги інших людей. Основний сенс навчання для них полягає в набутті потрібних їм знань і професійних умінь. Їхня успішність не зводиться до отриманих оцінок. Такі студенти вважають, що успіх у навчанні більше залежить від їхніх особистісних якостей, а також зусиль, що докладаються ними. Виконуючи кожне завдання, вони старанно проводять контроль і оцінювання своєї діяльності.

Розвиток самостійності можна вважати певним переходом від системи зовнішнього управління до самоврядування. Будь-яке управління потребує відомостей та інформації про об'єкт управління. У разі самоврядування це повинна бути інформація суб'єкта про себе самого.

У процесі самоорганізації своєї діяльності студент має контролювати власні дії та усвідомлювати цілі. Таким чином, контроль з боку викладача зменшуватиметься пропорційно зростанню самоконтролю студента. Але для активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутнім учителям початкових класів потрібні навички з її організації, тобто оволодіння прийомами й технологіями самоорганізації власної діяльності; тому відведення більшої частини роботи

над навчальним матеріалом самим студентом пов'язане з вищими психологічними вимогами до рівня його культури самоорганізації. Крім того, важливими є методики, що забезпечать діагностику й розвиток у студентів цих навичок.

Сутність самоорганізації навчальної діяльності полягає в поєднанні об'єкта і суб'єкта управління, створенні принципово нового рівня соціальної організації в навчальному закладі. Вважаємо, що в основу самоорганізації навчальної діяльності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій можуть бути покладені такі принципи:

– принцип прообразу майбутньої професійної діяльності студентів. Його мета – виховання високого професіоналізму. Система навчання повинна бути підпорядкована даному основоположному принципу. Це створить можливість, а головне, потребу у продуктивному мисленні й творчій діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

– принцип рівноваги ролевої й автономної поведінки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. Задана модель фахівця – своєрідна роль студента. Саме втіленням у життя цього принципу досягається ефект взаємодії студентів і викладачів. Оскільки самоорганізація не передбачає раз і назавжди заданої схеми, даний принцип дозволяє оперативно оцінювати ступінь реалізації заданої мети та проводити експрес-коригування цілей, завдань навчання і виховання кожного студента відповідно до його потреб.

– принцип індивідуалізації, який відображає діалектику самореалізації особи студента. Суспільне визнання педагогічної діяльності – найважливіший стимул розвитку його професійного потенціалу.

Оскільки «самостійна робота студентів – це форма навчання, за якої студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями й навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності» [29, с.146], то її особливою перевагою є те, що вона вчить студента самому організувати свою діяльність. Тому можна зробити висновок, що самостійна робота є однією з

ефективних форм формування в майбутніх фахівців культури самоорганізації.

Самостійна робота майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій над навчальною дисципліною може включати: опрацювання теоретичних основ прослуханого лекційного матеріалу; вивчення окремих тем або питань, що передбачені для самостійного опрацювання; поглиблене вивчення літератури на задану тему та пошук додаткової інформації; підготовка до виступу на семінарських заняттях та підготовка до практичних (лабораторних) занять; систематизацію вивченого матеріалу перед іспитом; опрацювання та підготовку огляду опублікованих у фахових та інших виданнях статей; переклад іноземних джерел встановленої тематики; підготовка та оформлення схем, таблиць, графіків, діаграм тощо; інструктивно-методичні матеріали до роботи у фоно- та відео-лабораторіях, комп'ютерних класах тощо.

Методичне забезпечення самостійної роботи майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій передбачає й відповідні засоби самоконтролю (тести, пакети контрольних завдань, питання та завдання для самоконтролю).

До індивідуальної самостійної роботи майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій відносять творчі й індивідуальні навчально-дослідні завдання: виконання пошуково-аналітичних робіт, курсових і дипломних проектів; дослідження практичних ситуацій; підготовка реферативних матеріалів на актуальні теми з елементами наукового дослідження та його презентація; власних досліджень до олімпіад, конференцій; написання есе; складання і розв'язування задач; розробка моделей, явищ і процесів; анотація опрацьованої додаткової літератури; розробка і розв'язування тестових завдань; розробка поурочних планів і конспектів уроків; порівняльна характеристика вивчених явищ, процесів тощо; написання творів, газетних статей, складання віршів, розробка сценаріїв, літературні переклади; виконання в індивідуальному порядку вправ різного рівня складності; анотація прочитаної

літератури з елементами науково-дослідної роботи; пошук в комп'ютерних мережах додаткового навчального матеріалу до запропонованих викладачем тем; анотації до відеофільмів, переглянутих у відео-лабораторіях; аналіз шкільних підручників; збір інформації та ознайомлення із зарубіжним досвідом, що стосується певної навчальної проблеми тощо.

Самостійна робота забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбаченими для вивчення конкретної навчальної дисципліни: підручник, навчальні та методичні посібники, інтернет-матеріали тощо. Методичні матеріали для самостійної роботи майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій повинні передбачати можливість проведення самоконтролю. Для самостійної роботи студентів також рекомендується відповідна наукова, спеціальна, хрестоматійна, періодична література.

Навчальний матеріал дисципліни, передбачений робочою програмою для засвоєння студентом у процесі самостійної роботи, вноситься на підсумковий контроль разом із навчальним матеріалом, який відпрацьовувався під час проведення навчальних занять. З кожної навчальної дисципліни викладачем розробляються методичні рекомендації з самостійної роботи студентів із урахуванням специфіки та цілей навчальної дисципліни, а також рекомендації щодо використання інформаційних технологій.

Дослідження шляхів розвитку пізнавальної самостійності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій показали, що у ЗВО доцільно використовувати такі форми організації пошукової діяльності, як система пізнавальних завдань і прийомів розумової діяльності: евристична бесіда, метод аналогій, самостійне ознайомлення з новим матеріалом з опорою на допоміжні засоби і без них, дослідницький метод.

У цьому аспекті найдоцільнішою вважаємо проектну технологію навчання. Викладач скеровує студентів до виокремлення, усвідомлення мети, завдань навчально-пізнавальної діяльності; задіює усі складові навчального процесу для стимулювання активності студентів; визначає

структуру процесу кожного виду діяльності, підтримує та регулює дії студентів на кожному етапі проектної діяльності.

Викладач привчає студентів до організації власних дій відповідно до визначеної мети, дотримання структури запланованої діяльності, термінів виконання, здійснення власного вибору, прийняття самостійних рішень і здійснення їхньої аргументації. Відповідно до досягнень студента, його потреб та інтересів підбираються методи й види навчально-пізнавальної діяльності. Під час виконання проекту викладач повідомляє студентам оцінні судження про їхні реальні успіхи, досягнення, перспективи розвитку; стимулює майбутніх фахівців до рефлексії власних пізнавальних дій, особистісного ставлення до наукових знань, особистих вражень від діяльності.

3.4. Етапність формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у ЗВО

Упровадження педагогічних умов формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій ґрунтувалося на попередньому теоретичному обґрунтуванні проблеми (вивченні фундаментальних робіт вітчизняних і зарубіжних науковців) та результатів констатувального етапу експерименту.

Дослідно-експериментальна робота щодо розвитку культури самоорганізації студентів мала систематичний характер і здійснювалась відповідно до розроблених напрямків педагогічного супроводу.

Проведений аналіз філософської, соціологічної, педагогічної, психологічної та методичної літератури з проблеми формування культури самоорганізації особистості та особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій; проводились бесіди зі студентами та викладачами ЗВО з метою з'ясування ставлення майбутніх фахівців до своєї професії, професійного самовизначення, до

організації навчального процесу та самостійної роботи, до культури самоорганізації; відбувалось вивчення передового педагогічного досвіду, що дало змогу ознайомитись з практикою та методикою організації професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у вітчизняних і закордонних ЗВО, формування в них навичок культури самоорганізації; визначалась структура культури самоорганізації вчителя, критерії та показники її сформованості; здійснювався аналіз документації, зокрема навчальних планів, програм дисциплін з метою визначення їх потенційних можливостей у формуванні культури самоорганізації студента; підбирались методи діагностики; розроблялись тренінги, що допомагають визначити й підвищити рівень розвитку культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій; формувалась вибірка студентів, які будуть задіяні в експерименті.

Дослідницький етап було реалізовано в три підетапи: констатувального, формувального та контрольного.

Констатувальний етап педагогічного експерименту, спрямований на початкову діагностику рівня культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій.

На формувальному етапі педагогічного експерименту було впроваджено визначені нами педагогічні умови формування культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій, що детально обґрунтовані у другому розділі дослідження.

Під час формувального етапу експерименту заняття в ЕГ відбувалися за розробленими нами методичними рекомендаціями, куди увійшли обґрунтовані нами педагогічні умови та поетапна методика формувального етапу експерименту.

У контрольній групі навчально-виховний процес відбувався традиційно, відповідно до стандарту вищої педагогічної освіти.

Формування культури самоорганізації студентів експериментальної групи реалізовували поетапно, починаючи

з адаптаційно-мотиваційного, потім – пошуково-пізнавального етапу, продовжуючи практично-тренувальним та завершуючи результативно-рефлексивним етапом. Виокремлення зазначених етапів формування культури самоорганізації було досить умовним, оскільки на всіх чотирьох етапах використано педагогічні прийоми та методи формування культури самоорганізації, які певним чином дублювали та доповнювали один одного.

Деякі прийоми та методи, спрямовані на формування багатьох умінь, застосовувалися нами протягом усіх етапів розвитку культури самоорганізації студентів. Крім того, кожен з етапів не мав чітко визначених часових обмежень. Адаптаційно-мотиваційний етап, наприклад, можна характеризувати як наскрізний, що тривав протягом усього періоду формування експерименту, оскільки завдання формування внутрішньої потреби майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у культурі самоорганізації, розвитку вольових якостей, необхідних для досягнення навчально-професійних цілей чи інших показників завжди залишалося актуальним. Це певним чином стосується й інших етапів формування культури самоорганізації, пов'язаних один з одним за принципом позитивного зворотного зв'язку, що передбачає їхнє взаємне потенціювання. Проте кожен із виокремлених нами етапів має свої відмінності та особливості, що враховані нами під час дослідження.

I етап формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій – адаптаційно-мотиваційний. На адаптаційно-мотиваційному етапі експерименту студенти експериментальної групи мали усвідомити значущість культури самоорганізації для майбутньої професії на основі чіткого окреслення цілей професійної діяльності фахівця у галузі харчових технологій. Реалізовано таку педагогічну умову, як забезпечення розвитку потреби культури самоорганізації у процесі засвоєння технологій тайм-менеджменту. Серед основних методів і прийомів, що використовувалися на цьому етапі з метою формування культури самоорганізації, варто назвати: лекції,

дискусії, проблемне навчання, ділові й рольові ігри, евристичні бесіди, диспути та ін.

II етап формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій – пошуково-пізнавальний. Для реалізації завдання пошуково-пізнавального етапу формування культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій застосовувалися такі методи й форми: лекції, бесіди, ділові й рольові ігри; інноваційні методи та ін.

III етап формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій – практично-тренувальний. Метою третього етапу є розвиток: вмінь майбутніх фахівців у галузі харчових технологій ефективно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність (ефективно використовувати час, власні сили, наявні засоби тощо); умінь володіти різними методами, прийомами, технологіями самоорганізації; володіння комплексом умінь самоорганізації (цілепокладання, планування, організація діяльності, регулювання, контроль, оцінювання); а також розвиток здатності майбутніх фахівців до рефлексії.

IV етап формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій – результативно-рефлексивний. На цьому етапі активно удосконалюються показники усіх трьох критеріїв культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій, розвивається суб'єктна позиція студентів у межах змодельованої майбутньої професійної діяльності. Враховувалося, що саме здатність до рефлексії забезпечує майбутньому вчителю початкових класів можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки і функцію суб'єкта управління.

На результативно-рефлексивному етапі експерименту активно використовувалися можливості навчальних практик.

Майбутні фахівці під час цієї практики набували первинного досвіду діяльності у ролі викладача спецдисциплін; засвоювали педагогічні знання про зміст освіти, цілісність педагогічного процесу, методи навчання та

виховання, форми організації навчально-виховного процесу; перевіряли свої знання та вміння в умовах, що моделювали ситуації майбутньої професійної діяльності. І вже під час цього виду практики ми прагнули сформуванню у студентів ціннісне ставлення до культури самоорганізації; намагалися, щоб вони усвідомили свою роль в успішному проходженні цієї практики; спонукали майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій до оволодіння знаннями та вміннями тайм-менеджменту; навчали студентів ЕГ різних прийомів, методів, технологій самоорганізації тощо.

Проведені нами опитування майбутніх фахівців у галузі харчових технологій засвідчили, що студенти ЕГ глибше і адекватніше формулювали цінності, які повинні стати основою формування культури самоорганізації (типовими були відповіді: «Без культури самоорганізації неможлива успішна діяльність фахівця»; «Лише я сам, мій власний рівень самоорганізації визначатиме рівень моєї професійної майстерності» тощо).

Як показало підсумкове опитування, студенти з ЕГ, на відміну від студентів КГ, демонстрували більш яскраві прагнення, інтерес до оволодіння знаннями та вміннями стосовно тайм-менеджменту (наприклад: «Хотіла б вміти планувати по хвилинах свій день і встигати виконувати все з усіх дисциплін»).

Для визначення рівнів сформованості мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів після експерименту також використовувалася методика А. Реана для визначення мотивації до успіху – методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, методика діагностики мотивації до уникнення невдач Т. Елерса.

Підсумкові результати тесту «Мотивація до уникнення невдач» засвідчили, що у студентів ЕГ, на відміну від початкової діагностики (і результатів КГ), переважає середній та високий рівень мотивації до досягнення успіху і середній рівень мотивації до уникнення невдач, що позитивно впливає на досягнення успіху і мети, зокрема, пов'язаної з формуванням культури самоорганізації.

Кількісні дані результатів прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій за спонукально-аксіологічним компонентом подано в таблиці 3.2.

Як видно з таблиці 3.2, за критерієм «характер спрямованості майбутніх фахівців у галузі харчових технологій на формування культури самоорганізації» після експерименту студентів з низьким рівнем культури самоорганізації виявилось в ЕГ 26,2%, а в КГ – 13,3%; з середнім рівнем в ЕГ – 62,3%, а в КГ – 45,8%; з низьким рівнем стало 11,5% і 40,9% відповідно.

Таблиця 3.2.

Результати прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій (за спонукально-аксіологічним компонентом)

Групи	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	26,2 %	62,3 %	11,5 %
КГ	13,3 %	45,8 %	40,9 %

За допомогою експертного оцінювання наприкінці експерименту спостерігаємо щодо сформованості критерію «оволодіння системою психолого-педагогічних знань, необхідних для ефективної самоорганізації у процесі професійної підготовки»: у більшості студентів ЕГ середній рівень теоретичних знань стосовно ефективної самоорганізації, вони продемонстрували належний рівень знань прийомів, методів, засобів ефективної організації власної навчально-пізнавальної діяльності; у них також достатньо виражена адекватність самооцінки власного рівня культури самоорганізації, на відміну від студентів КГ.

Кількісні дані результатів прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців у

галузі харчових технологій за пізнавально-інформаційним компонентом подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій (за пізнавально-інформаційним компонентом)

Групи	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	26,9 %	61,2 %	11,9 %
КГ	12,9 %	47 %	40,1 %

Як видно з таблиці 3.2, за критерієм «оволодіння системою психолого-педагогічних знань, необхідних для ефективної самоорганізації у процесі професійної підготовки» після експерименту студентів з високим рівнем культури самоорганізації було в ЕГ 26,9%, а в КГ – 12,9%; з середнім рівнем в ЕГ – 61,2%, а в КГ – 47%; з низьким рівнем стало 11,9% в ЕГ і 40,1% в КГ. Як видно з результатів, переважна більшість студентів ЕГ після експерименту мають середній та високий рівень культури самоорганізації.

Показники критерію «сформованість практичних умінь самоорганізації» після експерименту діагностувалися за допомогою експертного оцінювання. В результаті прикінцевої діагностики виявлено таке: у більшості студентів КГ (82,5%) залишився середній та низький рівень практичних умінь ефективного здійснення навчально-пізнавальної діяльності, вони, як і до експерименту, неефективно використовують час, сили, засоби тощо; продемонстрували слабе володіння різними методами, прийомами, технологіями самоорганізації; не володіють комплексом умінь самоорганізації (цілепокладання, планування, організація діяльності, регулювання, контроль, оцінювання), натомість у студентів ЕГ експерти зафіксували помітні якісні зміни. Кількісні дані результатів прикінцевої діагностики рівнів сформованості

культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій за операційно-рефлексивним компонентом подано у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій (за операційно-рефлексивним компонентом)

Групи	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	25,4 %	62,3 %	12,3 %
КГ	12,5 %	49,2 %	38,3 %

Як видно з таблиці 3.3, за критерієм «сформованість практичних умінь самоорганізації» після експерименту студентів з високим рівнем культури самоорганізації стало в ЕГ 25,4%, а в КГ – 12,5%; з середнім рівнем в ЕГ – 62,3%, а в КГ – 49,2%; з низьким рівнем стало 12,3% в ЕГ і 38,3% в КГ. Як видно з результатів, переважна більшість студентів ЕГ (87,7%) після експерименту мають високий та середній рівень культури самоорганізації.

Узагальнені результати прикінцевої діагностики культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій за сумою трьох критеріїв подано в таблиці 3.5.

Як видно з таблиці 3.5., за сумою трьох критеріїв після експерименту студентів з високим рівнем культури самоорганізації виявилось в ЕГ 26,2%, а в КГ – 12,9% (що несуттєво відрізняється від початкової діагностики); з середнім рівнем в ЕГ – 61,9%, а в КГ – 47,3%; з низьким рівнем стало 11,9% в ЕГ і 39,9% в КГ. Співвідношення результатів рівнів сформованості культури самоорганізації студентів експериментальної та контрольної груп змінилося.

Таблиця 3.5

Узагальнені результати прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій

Групи	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	26,2 %	61,9 %	11,9 %
КГ	12,9 %	47,3 %	39,8 %

На рис. 3.1 наочно показано прикінцеві результати діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій після формувального етапу експерименту (студентів ЕГ).

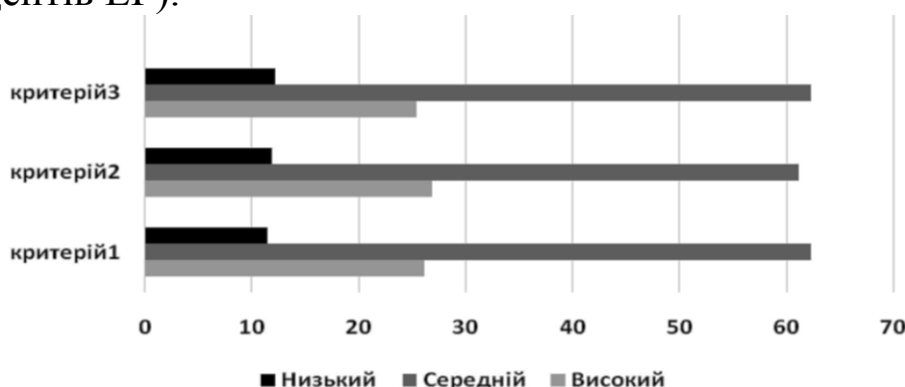


Рис. 3.1. Результати прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій за трьома критеріями наприкінці експерименту (ЕГ)

На рис. 3.2 показано узагальнені результати прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації студентів ЕГ.

Прикінцева діагностика культури самоорганізації студентів (ЕГ)

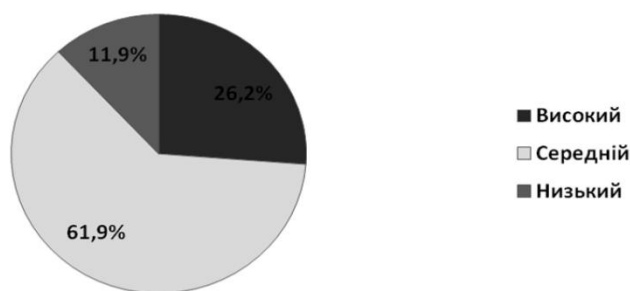


Рис. 3.2. Узагальнені результати прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій наприкінці експерименту (ЕГ)

На рис. 3.3 показано узагальнені результати прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації студентів КГ.

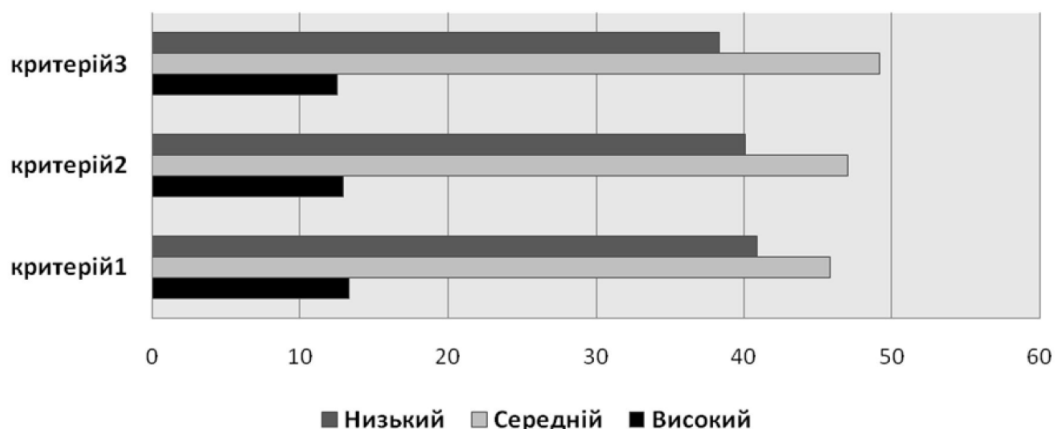


Рис. 3.3. Результати прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій за трьома критеріями наприкінці експерименту (КГ)

На рис. 3.4 показано узагальнені результати прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації студентів КГ.

**Прикінцева діагностика культури
самоорганізації студентів (КГ)**

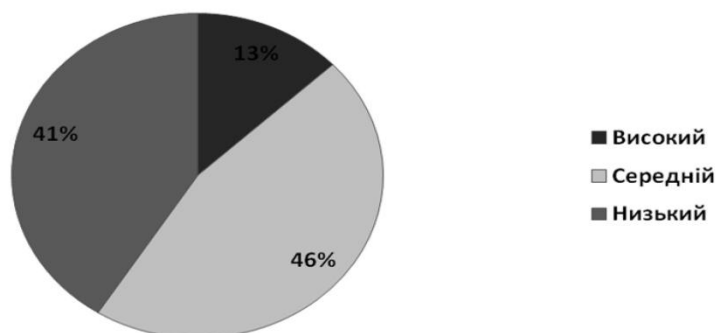


Рис. 3.4. Узагальнені результати прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій наприкінці експерименту (КГ)

Прикінцеві дані стосовно стану сформованості культури самоорганізації студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп, здобуті після формувального експерименту представлено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

**Результати прикінцевої діагностики рівнів
сформованості культури самоорганізації майбутніх
фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій**

Компоненти	Рівні сформованості (%)					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Спонукально-аксіологічний	26,2	13,3	62,3	45,8	11,5	40,9
Пізнавально-інформаційний	26,9	12,9	61,2	47	11,9	40,1
Операційно-рефлексивний	25,4	12,5	62,3	49,2	12,3	38,3

Як видно з таблиці 3.5, після формувального експерименту між ЕГ та КГ суттєвої різниці за сумою всіх показників культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій

спостерігається суттєва різниця, що дає підстави стверджувати про ефективність запропонованих педагогічних умов.

На рис. 3.5 показано узагальнені результати, отримані після формульовального етапу експерименту студентів ЕГ та КГ.

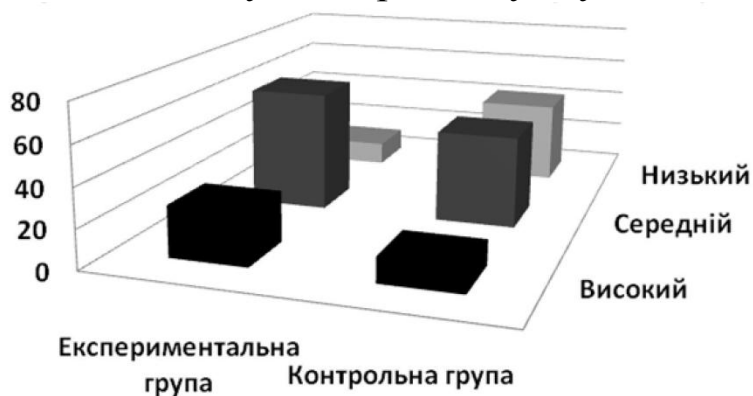


Рис. 3.5. Узагальнені результати прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій наприкінці експерименту (ЕГ та КГ)

Динаміку рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій за сумою трьох критеріїв подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Динаміка рівнів сформованості культури самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій

Групи	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ (до експерименту)	11,5 %	48,1 %	40,4 %
ЕГ (після експерименту)	26,2 %	61,9 %	11,9 %
КГ (до експерименту)	11,7 %	46,6 %	41,7 %
КГ (після експерименту)	12,9 %	47,3 %	39,8 %

Таким чином, за період проведення формульовального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів з низьким рівнем культури самоорганізації (з 40,4% до 11,9%), натомість суттєво підвищилася кількість

студентів з високим (з 11,5% до 26,2%) рівнем культури самоорганізації.

Отже, результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність обґрунтованих педагогічних умов, їх позитивний вплив на формування культури самоорганізації майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у процесі професійної підготовки.

АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

4.1. Наукові дефініції поняття «активізація пізнавальної діяльності особистості майбутнього фахівця» у ЗВО

Вітчизняні та зарубіжні вчені за останні роки провели значну роботу щодо виявлення елективних методів активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти у процесі професійної освіти. Однак, аналіз наукових праць свідчить, що науковці і педагоги мають різні погляди та підходи щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Дана проблема настільки глобальна, що може бути віднесена до метапроблем сучасної педагогіки. Вона є джерелом цілого ряду інших проблем, таких як розвиток мислення та інтелектуальних здібностей; формування пізнавальних інтересів; вивчення мотивації навчальної діяльності та формування мотивів учіння; посилення зв'язку навчання з життям; формування загальнонавчальних умінь; підвищення рівня самостійності у навчанні та багато інших. Дослідження усіх цих проблем так чи інакше знаходяться у площині реалізації принципу активності здобувачів вищої освіти у навчанні [14, с. 72.].

Тому необхідно проаналізувати підходи науковців до визначення дефініцій «пізнавальна активність» та «пізнавальна діяльність», виокремити їх характерні особливості.

Видатний психолог і педагог Ю. Машбиць вважає неправомірним поширення такого терміну як «передача

знань» і наголошує, що знання як ідеальні утворення не можуть бути безпосередньо передані іншому суб'єкту, їх може виробити тільки сам суб'єкт в результаті власної активності [12, с. 13.].

В Українському тлумачному словнику знаходимо таке визначення «активність» – це енергійна діяльність, діяльна участь у чому-небудь, здатність до реакції, взаємодії. Філософський енциклопедичний словник, за редакцією І. Шинкарука, визначає «активність» як одну з характерних рис способу життєдіяльності соціального суб'єкта [22, с. 19].

У Психологічній енциклопедії активність розглядається як одна з характеристик діяльності та поведінки людини, при якій активність має усвідомлений і цілеспрямований характер, відзначається діяльністю і значною стійкістю [20, с. 15].

Активність з психологічного погляду, на думку О. Киричука, – це результат процесу актуалізації знань, смислів, мотивів, це розгортання сил індивіда відповідно до законів природи, до її закономірностей і це готовність через діяльність вносити певні зміни у неї, у спілкування, свій менталітет, збагачення досвіду. В конкретному соціальному контексті активність і діяльність перебувають у діалектичному взаємозв'язку, який полягає в тому, що діяльність – змістовна сторона активності, вона має мету, засоби її досягнення і результат. З другого боку – діяльність надає активності доцільності і сприяє виробленню певної позиції. Активність в свою чергу – це процесуальна сторона, передумовою її є більш глибокі психічні утворення, такі як органічність тем, особливості ментальності [16, с. 45].

Активне навчання є організацією освітнього процесу, яке спрямоване на повну активізацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти за допомогою широкого, бажано комплексного, використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів [17, с. 17].

У філософському аспекті активність розглядається як широка категорія, яка передбачає в першу чергу діяльність. Так, М. Заброцький визначає діяльність як специфічно

людську, регульовану свідомістю активність, зумовлену потребами і спрямовану на пізнання та перетворення зовнішнього світу та самої людини [6, с. 108].

С. Максименко наголошує на тому, що «діяльність людини це свідомо активність, яка виявляється в системі дій, що спрямовані на досягнення поставленої мети» [10, с. 123].

В освітньому процесі пізнавальна діяльність здобувача вищої освіти – це складний процес переходу від незнання до знання, від систематизованого пізнання предметного світу до оволодіння науковими знаннями. Змістом пізнавальної діяльності є знання, які отримує людина в процесі пізнання. Пізнання нового, невідомого є важким і складним процесом, здійснення якого вимагає напруженої розумової діяльності, спрямованої на створення нових стратегій, планів і прийомів сприйняття та переосмислення інформації. Таким чином, мова йде про продуктивну, перетворюючу діяльність особистості, котра знаходиться у тісному взаємозв'язку з активною пізнавальною діяльністю [13, с. 139].

Підтримуючи визначення сутності пізнавальної активності, сформульоване В. Лозовою, під пізнавальною активністю будемо розуміти рису особистості, яка виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності [9, с. 14].

Доцільною є думка З. Слєпкань про те, «що активізація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти розуміється як цілеспрямована діяльність викладача, котра спрямована на розробку і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності здобувачів вищої освіти у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь, застосуванні їх на практиці. Це напрямок діяльності здобувачів вищої освіти на пошуки вдосконалення нових знань» [21, с. 64].

На основі аналізу літератури можна виділити три основні підходи до визначення означених дефініцій:

- пізнавальна активність як пізнавальна діяльність;
- пізнавальна активність як характеристика діяльності;
- пізнавальна активність як готовність особистості до пізнання внутрішнього і зовнішнього світу.

На основі аналізу різних підходів до поняття «пізнавальна активність» можна зробити висновок, що під пізнавальною активністю особистості потрібно розуміти таку її активність, яка характеризується прагненням до відкриття нового. Вона може проявлятися позапланово, без участі вчителя. Активність, що проявляється в процесі взаємодії вчителя і учнів, розуміють як навчальну активність. Тоді пізнавальна активність, яку особистість виявляє під час учіння, нами розуміється як навчально-пізнавальна активність.

Отже, навчально-пізнавальна активність – системна якість навчальної діяльності здобувача вищої освіти, що проявляється у ставленні його до її змісту і процесу, у прагненні до активного оволодіння знаннями і способами їх здобування за оптимальний час, в мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети.

Провівши моніторинг наукових підходів до визначення термінів «пізнавальна активність» та «пізнавальна діяльність», ми пропонуємо власне бачення цих дефініцій. Під активною пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій ми пропонуємо розуміти таку навчально-пізнавальну діяльність, в процесі якої викладач мобілізує інтелектуальні сили здобувачів вищої освіти на досягнення конкретної мети навчання та виховання, і відбувається свідоме цілеспрямоване пізнання нового, проявляється здатність до самостійного творення і самостійної пошукової діяльності.

Наукові дефініції поняття «активізація пізнавальної діяльності особистості майбутнього фахівця» у закладах вищої освіти можуть визначатися, враховуючи педагогічні, психологічні, технологічні та інші аспекти.

Педагогічний погляд на активізацію пізнавальної діяльності особистості майбутнього фахівця передбачає ряд аспектів, які спрямовані на створення умов та методів навчання для розвитку активності, самостійності та творчого мислення здобувачів вищої освіти. Якщо розглядати цей педагогічний підхід детальніше, то він передбачає:

– створення умов для активності: забезпечення можливостей для здобувачів вищої освіти брати активну участь в освітньому процесі. Це може включати групові дискусії, практичні завдання, взаємодію з викладачем та однокурсниками; застосування інтерактивних методів: використання інтерактивних форм навчання, таких як круглі столи, дебати, проєкти, інтерактивні лекції, що дозволяють майбутнім фахівцям професійної освіти у галузі харчових технологій взаємодіяти та активно залучатися до матеріалу;

– розвиток самостійності завдяки стимулюванню самостійного мислення, яке можливе шляхом вирішення задач та завдань, які спрямовані на розвиток критичного та творчого мислення, стимулюють самостійність здобувачів вищої освіти у вирішенні проблем та аналізі інформації; формуванні навичок самоорганізації під час вдосконалення навичок планування, організації часу та самоконтролю, що сприяє самостійному навчанню та розвитку здобувачів вищої освіти;

– стимулювання творчого мислення передбачає застосування проблемно-орієнтованого навчання: завдання та сценарії, що включають розв'язання проблем та ситуацій з реального життя, стимулюють творчий підхід до вивчення матеріалу; пошук альтернативних рішень: задачі, які вимагають від здобувачів вищої освіти висувати і розв'язувати різні альтернативи, сприяють розвитку творчого мислення та інноваційного підходу;

– залучення до самооцінки та рефлексії відбувається завдяки завданням та діяльності, які дозволяють майбутнім фахівцям професійної освіти у галузі харчових технологій самостійно оцінювати свої досягнення та визначати напрямки особистого росту, аналізувати власний досвід, виявляти помилки та шляхи покращення для подальшого саморозвитку.

Використання сучасних педагогічних технологій, таких як електронні ресурси та онлайн-платформи розширює можливості самостійного вивчення; використання віртуальних інструментів, а саме, використання віртуальних лабораторій, імітацій та інших інтерактивних засобів для набуття практичних навичок та розвитку технічної компетентності.

Психологічний погляд на активізацію пізнавальної діяльності особистості майбутнього фахівця покликаний створювати умови для глибшого розуміння та ефективного використання пізнавального потенціалу здобувачів вищої освіти, забезпечуючи їхній психологічний комфорт та максимальний розвиток та може бути розглянутий як процес, що сприяє розвитку когнітивних та метакогнітивних функцій, активізації інтелектуальних ресурсів та внутрішнього прагнення до самовдосконалення та самостійної діяльності.

1. Розвиток когнітивних функцій: для стимулювання пам'яті та уваги пропонується використання таких прийомів, як систематичне повторення матеріалу, інтересні вправи на увагу; для розвитку логічного мислення та аналітичних навичок пропонуються завдання, що вимагають від здобувачів вищої освіти розв'язування складних проблем, аналізу ситуацій та вибору оптимальних рішень, які сприяють розвитку їхнього логічного мислення.

2. Саморегуляція: заохочення здобувачів вищої освіти розуміти свої сильні та слабкі сторони, а також ефективно використовувати різні стратегії навчання; виховання у здобувачів вищої освіти навичок планування, контролю та оцінки власної діяльності, що сприяє ефективному використанню часу та ресурсів.

3. Стимулювання інтелектуальних ресурсів: для розвитку творчого потенціалу пропонуються завдання, які спрямовані на розвиток творчого мислення та генерацію нових ідей, допомагають майбутнім фахівцям професійної освіти у галузі харчових технологій виявляти та розвивати свій інтелектуальний потенціал; завдання та сценарії, які вимагають від здобувачів вищої освіти незалежного аналізу та

вирішення проблем, сприяють розвитку їхньої інтелектуальної самостійності.

4. Для стимулювання мотивації бажано втілювати в освітній процес педагогічні підходи, що сприяють створенню позитивного та мотивуючого навчального середовища, допомагають майбутнім фахівцям професійної освіти у галузі харчових технологій бути зацікавленими в навчанні; заохочувати здобувачів вищої освіти встановлювати особисті цілі, розвивати свої інтереси та визначати практичні переваги отримання знань.

Технологічний погляд: активізація пізнавальної діяльності особистості майбутнього фахівця може включати в себе використання сучасних технологій, інтерактивних методів навчання та залучення здобувачів вищої освіти до роботи з реальними завданнями, що сприяє практичному засвоєнню знань.

1. Використання електронних ресурсів: застосування електронних версій підручників, відкритих онлайн-ресурсів та інших електронних матеріалів для забезпечення доступу до актуальної та різноманітної інформації; вільний доступ до великих обсягів наукових статей, досліджень та ресурсів через віртуальні бібліотеки, що сприяє розширенню обсягів знань.

2. Здійснення онлайн-комунікації та співпраці через відеоконференції та вебінари, використовуючи різноманітні платформи для відкритого обговорення тем, консультацій та спілкування з викладачами та однокурсниками; здійснюючи спільну роботу над проєктами в онлайн-режимі.

3. Індивідуалізація навчання за допомогою технологій, що можуть адаптувати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних можливостей та потреб здобувачів вищої освіти (адаптивні технології), використовуючи особисті електронні кабінети для самонавчання з можливістю самостійно вибирати та вивчати матеріали за допомогою електронних платформ та систем.

4. Використання технічних засобів для оцінювання: застосування електронних тестів та систем оцінювання, які дозволяють автоматизувати процес оцінювання та швидко

надавати результати, використання онлайн-анкет та інших електронних інструментів для збору зворотного зв'язку від здобувачів вищої освіти щодо якості навчання та засвоєння ними матеріалу.

Соціокультурний погляд: активізація пізнавальної діяльності може визначатися як процес врахування індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти, їхніх інтересів та мотивації для побудови ефективних методів і стратегій навчання.

1. Врахування та інтеграція культурних особливостей в освітні програми дозволяє майбутнім фахівцям професійної освіти у галузі харчових технологій легше ідентифікувати себе в освітньому процесі, що сприяє розумінню та повазі до різних культур, стимулюванню обміну досвідом та знаннями між майбутнім фахівцям різних культур.

2. Розвиток комунікативних навичок сприяє груповій роботі та взаємодії шляхом застосування методів навчання, що сприяють взаємодії та обміну думками для розвитку комунікативних навичок, міжособистісної взаємодії, емпатії та міжкультурної чутливості.

3. Заохочення соціальної відповідальності передбачає залучення здобувачів вищої освіти до проєктів, які мають соціальну важливість та сприяють розвитку соціальної відповідальності шляхом вивчення кейсів з реального життя.

4. Створення можливостей для роботи в команді з метою вирішення комплексних завдань завдяки співпраці з практикуючими фахівцями, а саме залучення представників різних професій до освітнього процесу для обміну досвідом та викладання практичних аспектів своєї діяльності.

5. Розвиток критичного мислення та аналізу передбачає залучення здобувачів вищої освіти до обговорення етичних аспектів своєї майбутньої професійної діяльності, аналіз культурних відмінностей в професійній діяльності шляхом вивчення різноманітності культур та їх впливу на пізнавальну діяльність та прийняття рішень у професійному контексті. Здійснюючи інтеграцію цих аспектів в освітній процес, можна

сприяти глибшому розумінню та адаптації до різноманітних соціокультурних викликів.

У процесі оволодіння здобувачами вищої освіти професійними компетентностями чинне місце займає їх пізнавальна активність, уміння не просто запам'ятовувати нову інформацію, а розвивати уміння пошуку нових знань, нових шляхів отримання навчальної інформації. З боку викладача освітній процес може бути керованим пасивно і активно. Пасивно керованим процесом вважається такий його спосіб організації, де основна увага приділяється формам передачі новій інформації, а процес надбання знань для здобувачів вищої освіти залишається стихійним. У цьому випадку на перше місце виступає репродуктивний шлях придбання знань. Активно керований процес спрямовується на забезпечення міцних знань здобувачів вищої освіти, на посилення зворотного зв'язку. Тут передбачається урахування індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти, моделювання навчального процесу, його прогнозування, чітке планування, активне керування навчанням і розвитком кожного здобувача вищої освіти.

У процесі навчання здобувач вищої освіти також може проявити пасивну і активну пізнавальну діяльність. Для пізнавальної діяльності притаманні єдність чутливого сприйняття, теоретичного мислення та практичної діяльності. Вона відбувається на кожному життєвому кроці і соціальних стосунках здобувачів вищої освіти (продуктивна і суспільно-корисна праця, ціннісно зорієнтована художньо-естетична діяльність, спілкування), а також шляхом виконання різних предметно-практичних дій в освітньому процесі (експеримент, конструювання, вирішення дослідницьких завдань тощо) [13, с. 139].

Застосовуючи в процесі навчання прогностичні методи, вкрай необхідно пам'ятати про їх як суб'єктивний так і об'єктивний характер. Суб'єктивний шлях організації навчальної діяльності – це використання методів переконання, пояснення, інформування. Об'єктивний – створення відповідних умов, які б сприяли розвиткові у здобувачів вищої

освіти позитивної мотивації до навчальної діяльності, щоб вони починали діяти. І тоді, якщо сама ця діяльність викликає у здобувачів вищої освіти інтерес, задоволення, то можна бути впевненим, поступово виникне потреба в такій діяльності, а, значить, формується стійкий пізнавальний інтерес до неї.

Ставлення здобувачів вищої освіти до навчання зазвичай характеризується активністю. Активність (учіння, засвоєння, зміст і тому подібне) визначає ступінь (інтенсивність, міцність) «зіткнення» здобувача вищої освіти з предметом його діяльності. У структурі пізнавальної активності виділяються такі компоненти:

- готовність виконувати завдання;
- свідомість виконання завдань;
- систематичність навчання;
- прагнення підвищити свій особистий рівень тощо.

Активність разом із самостійністю тісно пов'язана з визначенням об'єкту, засобів діяльності, її прагнення вчитися без допомоги викладачів. Будучи важливою складовою структури освіти, мотивація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій має декілька значень: як продукт формування особистості, вона водночас виступає як чинник її подальшого розвитку; надаючи загальну стимулюючу дію для протікання розумових процесів, стає джерелом інтелектуальної активності; мобілізує творчі сили на пошук і вирішення навчальних завдань, позитивно впливає на якість знань, їх глибину і дієвість, широту і систематизацію; є найважливішою внутрішньою умовою розвитку прагнення до самоосвіти; має діагностичне значення, тобто служить показником розвитку багатьох важливих якостей особи [13, с. 141].

Пізнавальна активність і самостійність не відділені один від одного: більш активні здобувач вищої освіти, як правило, є більш самостійними; недостатня особиста активність здобувачів вищої освіти ставить їх у залежність від інших, тим самим позбавляє самостійності. Управління активністю здобувачів вищої освіти традиційно називають активізацією. Активізацію можна визначити як довготривалий, постійно діючий процес

спонукання здобувачів до цілеспрямованого навчання, орієнтований на подолання пасивної і стереотипної діяльності, уникнення спаду і застою в розумовій роботі. Головна мета активізації – формування активності здобувачів вищої освіти, підвищення якості освітнього процесу.

У педагогічній практиці використовуються різні шляхи активізації пізнавальної діяльності: різноманітність форм, методів, засобів навчання, виправданий і свідомий вибір яких, за умов умілого та педагогічно виправданого поєднання, суттєво впливає ефективність навчальної діяльності, стимулює активність і самостійність майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. Найбільшій активності здобувачів можливо досягти тоді, коли під час занять створюються ситуації, у яких вони самі повинні:

- відстоювати свою думку;
- брати участь у дискусіях і обговореннях;
- ставити питання своїм товаришам і педагогам;
- рецензувати відповіді товаришів;
- оцінювати відповіді і письмові роботи товаришів;
- самостійно вибирати посильне завдання;
- знаходити декілька варіантів можливого вирішення пізнавальної задачі (проблеми);
- застосовувати самоперевірку, аналіз особистих пізнавальних і практичних дій;
- вирішувати пізнавальні завдання шляхом комплексного застосування відомих ним способів рішення.

Одне з головних завдань навчання полягає у формуванні та вдосконаленні здобутих компетентностей, зокрема, вміння застосовувати нові знання. Можна стверджувати, що сучасні технології самостійного навчання мають на увазі, перш за все підвищення активності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій: істина, здобута шляхом власних затрачених зусиль, має величезну пізнавальну цінність.

Активізація пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти не можливо уявити без активізації їх уваги. Відсутність або нестача уваги стримує активність та не дозволяє брати повноцінну участь у колективній роботі під час занять,

негативно впливає на сприйняття та розуміння навчального матеріалу, його запам'ятовування, не дозволяє уникнути помилок при виконанні завдань.

Активізувати увагу здобувачів вищої освіти можливо якщо здійснюється викладання за допомогою нетрадиційних методів та форм навчання (використання евристичних задач, методів проблемного навчання, ситуаційних завдань, ділових ігор, можливість обирання форми виконання завдань), що під час практичної підготовки формує неабиякий інтерес до змісту навчального матеріалу, сприяє більш глибокому запам'ятовуванню й відтворенню здобутої інформації [11, с.79].

При виборі тих чи інших методів навчання перш за все слід прагнути продуктивного результату. При цьому, здобувач вищої освіти має не тільки зрозуміти, запам'ятати й відтворити отримані знання, але й уміти ними оперувати, застосовувати їх в практичній діяльності, розвивати тощо. Адже ступінь продуктивності навчання багато в чому залежить від рівня активності пізнавальної діяльності здобувача вищої освіти. Якщо необхідно не тільки зрозуміти і запам'ятати, але і практично оволодіти знаннями, то природно, що пізнавальна діяльність майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій не може зводиться тільки до слухання, сприйняття та фіксації навчального матеріалу. Знов отримані знання здобувач вищої освіти намагається тут же в думках застосувати, прикладаючи до власної практики і в такий спосіб формувати новий образ професійної діяльності. Чим активніше протікає цей розумовий і практичний навчально-пізнавальний процес, тим більш продуктивний його результат. У здобувачів вищої освіти починають формуватися стійкі нові переконання і, за звичай, значно поповнюється багаж професійних знань. Отже, активізація пізнавальної діяльності в освітньому процесі має дуже важливе значення.

Активізація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій спрямовується на удосконалення змісту, засобів, методів та

способів навчання, підвищення активності, творчості, самостійності здобувачів вищої освіти та засвоєння знань, умінь та навичок дисциплін циклу професійної і практичної підготовки. Основною характерною ознакою пізнавальної діяльності є рівень набутих професійних компетентностей здобувачів вищої освіти як під час практичної, так і теоретичної діяльності.

4.2. Структура, показники та рівні активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій

Дослідники проблеми активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти погоджуються в одному, що активізація – це і процес, і результат стимулювання активності особистості здобувачів вищої освіти за рахунок знаходження оптимального співвідношення між традиційними та інноваційними, активними методами навчання, формами організації навчання й засобами навчання в сучасній освіті.

З. Слєпкань розуміє під активізацією пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти цілеспрямовану діяльність викладача, спрямовану на розробку і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності здобувачів вищої освіти у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь застосовувати їх на практиці [21, с. 46]. Основним завданням дидактики вищої школи З. Слєпкань вважає активізацію пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти не лише окремими способами, прийомами, а й активізацію всього освітнього процесу, виявлення системи методів, способів, прийомів, організаційних форм і засобів, що сприяють підвищенню активності в процесі пізнання, виділяючи наступні психолого-педагогічні умови:

– забезпечення єдності освітньої, розвиваючої та виховної цілей процесу навчання;

– педагогічно правильне використання принципів дидактики вищої школи;

– забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої атмосфери;

– динамічність, різноманітність методів, прийомів, форм і засобів викладання і навчання, їх спрямованість на розвиток активної дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти, надання пріоритетів методам і формам активного навчання;

– орієнтація здобувачів вищої освіти на систематичну самостійну роботу, забезпечення регулярності і ефективності контролю і оцінки успішності здобувачів вищої освіти;

– комплексне, педагогічно доцільне використання технічних засобів навчання і нових інформаційних технологій;

– використання системи психологічних і педагогічних стимуляторів активної навчальної діяльності.

Головним у природі пізнавальної активності є мотивація. Це поняття включає в себе всі види спонукань: інтереси, мотиваційні установки, потреби, прагнення, цілі тощо.

Мотивація пронизує основні структурні утворення особистості: емоційно-вольову сферу, здібності, спрямованість, характер, психічні процеси. Саме мотивація відіграє роль того вектора, який здатен спрямувати діяльність здобувача вищої освіти на досягнення поставлених викладачем цілей. Розглядаючи пізнавальну активність як якість особистості, у якій виявляється перш за все відношення здобувача вищої освіти до предмету та процесу діяльності, ми вважаємо формування у здобувачів вищої освіти позитивних мотивів учіння однією з головних умов пізнавальної активності.

Внутрішніми стимулами пізнавальної активності є пізнавальні потреби, які відрізняються від інших мотиваційних утворень саме тим, що вже містять у собі спонукання до активності – без такого спонукання активність не може відбутися. Мотив не є потребою, але безпосередньо пов'язаний з нею. Потреба і мотив – не тотожні утворення. Мотив – це те, що спонукає до діяльності, спрямовує її на задоволення певної потреби або декількох потреб. Пізнавальна

потреба завжди спрямована на конкретні об'єкти, тобто на усвідомлені мотиви, активність над якими має задовольнити цю потребу.

З одного боку, мотив є джерелом діяльності людини, а з іншого – сам мотив формується в процесі виконання дій по усвідомленню протиріччя між виниклою пізнавальною потребою та можливістю її задоволення власними силами. Прояв самостійності в пізнавальній діяльності обов'язково пов'язаний з її мотивом. Лише тоді, коли є необхідність, яка спонукає людину до діяльності, стимулюється і активність особистості.

З потребою тісно пов'язана мета, яка є функцією людини, оскільки будь-яка діяльність є реалізацією деякої мети. Приступаючи до певної діяльності, людина ставить перед собою конкретну мету, виходячи з потреб. Тому мета і визначається як усвідомлена потреба, ознаменування бажаного результату, на досягнення якого і спрямована активність особистості. Мета є об'єктом, на який спрямована активність, але й активність є умовою реалізації мети – без активності неможливі як визначення мети, так і діяльність по її досягненню. В той же час без мети неможлива активність, оскільки у постановці мети вже виявляється активність, тобто постановка мети теж є показником пізнавальної активності. Постановка мети та її реалізація передбачають певні мотиви діяльності. У мотиві відбувається поєднання, синтез зовнішніх та внутрішніх сил, які визначають характер діяльності суб'єкта. Якщо потреба виражає необхідність, мета – конкретизовану потребу, то мотиви характеризують внутрішні причини цих процесів.

Система потреб та мотивів відбивається в інтересах. Формою виявлення пізнавальних потреб є пізнавальний інтерес, що детермінований мотивами діяльності, тому пізнавальний інтерес виявляє і потреби, і мотиви.

Механізм пізнавального інтересу значно складніший, ніж просто відповідь на зовнішній подразник. Не все нове, з чим стикається людина у житті, стає предметом його інтересу. Коли ті чи інші поняття, предмети чи явища вона вважає

важливими, життєво значимими, тоді вона із захопленням ними займається, намагається все це глибоко вивчити. У протилежному випадку інтерес буде мати випадковий, поверховий характер.

Пізнавальний інтерес – вибіркова спрямованість особистості на предмети і явища навколишньої дійсності, що характеризується постійним прагненням до пізнання. Систематично зміцнюючи і розвиваючись, пізнавальний інтерес позитивно впливає не тільки на процес і результат діяльності, але і на протікання психічних процесів – мислення, уваги, пам'яті, що під впливом пізнавального інтересу здобувають особливу активність і спрямованість. Пізнавальний інтерес спрямований не тільки на процес пізнання, але і на результат його, а це завжди пов'язано з прагненням до мети, з реалізацією її, подоланням труднощів, з вольовою напругою і зусиллям.

В пізнавальний інтерес включені, отже, і вольові процеси, що сприяють організації, протіканню і завершенню діяльності. На думку М. Голованя, до структури пізнавальної діяльності входять пізнавальна потреба, пізнавальний інтерес, а також потреби у самовираженні особистості, у самовдосконаленні, а також загальна спрямованість особистості на навчання, яка забезпечується конкретними мотивами учбової діяльності [5].

До мотиваційного компоненту пізнавальної активності можна також віднести пізнавальну ініціативу та пізнавальну надситуативність (вихід за межі завдання, коли здобувач вищої освіти за власною ініціативою робить більше, ніж від нього вимагалось). Прояв та функціонування пізнавальної активності на рівні її змістовно-операційного компонента відбувається в процесі перетворювальної діяльності з метою пізнання. Така діяльність може бути творчою, самостійною, а також навчальною, коли вчитель керує ходом діяльності.

Активність може проявити себе в будь-якій з цих діяльностей, але найбільший її прояв припадає саме на творчу діяльність – вищий ступінь прояву пізнавальної активності. Змістовно-операційний компонент передбачає володіння

здобувач вищої освіти системою знань, умінь і способів навчання, адже стійке прагнення до поповнення знань можливо лише за тієї умови, коли здобувач вищої освіти вже володіє певним багажем знань і має уміння їх здобувати. Крім того, операційна сторона навчання тісно пов'язана з мотивацією, з пізнавальними інтересами. Самостійна пізнавальна діяльність свідчить про високий рівень розвитку пізнавальної активності.

Третій компонент пізнавальної активності – емоційно-вольовий. Потреби та інтереси відіграють ведучу роль, проте, якщо вони не набули достатнього розвитку, то на перший план виходить вольова складова. Емоційно-вольовий компонент характеризується прагненням до подолання пізнавальних труднощів і наявністю емоційного настрою, пов'язаного з успішністю навчання.

Таким чином, пізнавальну активність можна розглядати як складне інтегративне утворення особистості, що складається з трьох компонентів: мотиваційного, змістово-операційного та емоційно-вольового (рис.4.1.).

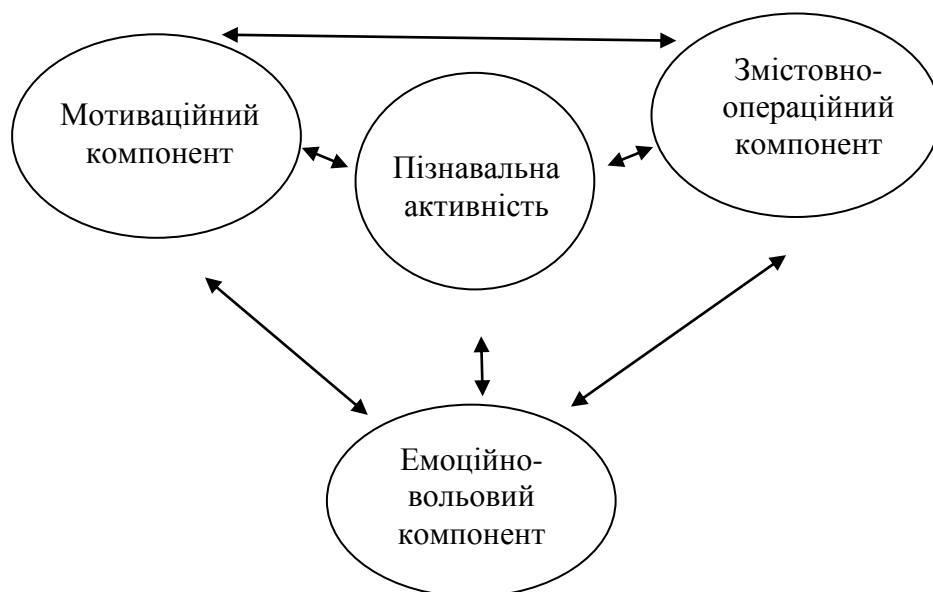


Рис. 4.1. Структурно-логічна схема пізнавальної активності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій

Активізація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій може бути забезпечена за допомогою комплексної структури, що охоплює різні аспекти освітнього процесу та включає: методи навчання, практику на виробництві, науково-дослідницьку роботу, самостійну роботу, систему оцінювання.

Обираючи методи навчання, викладач має забезпечити активну участь усіх здобувачів вищої освіти під час навчального заняття. З цією метою доцільним є використання активних методів навчання.

Методи навчання можуть включати проєктну роботу, яка дозволяє викладачеві створювати конкретні навчальні педагогічні та виробничі ситуації, підбирати завдання на основі різноманітного предметного і міждисциплінарного змісту.

Результативність проєктування обґрунтовується творчим потенціалом суб'єктів проєктування та визначається ретельністю опрацювання кожного етапу та вирішення складних проблемних фахових завдань у ситуаціях реальної взаємодії; виконання проблемно-орієнтованих завдань, що вимагають вирішення конкретних проблем у галузі для сприяння креативності та інноваційному мисленню; інтерактивні технології, які передбачають використання віртуальної реальності (VR) та доповненої реальності (AR), що дозволяє використовувати імерсивні технології для вивчення процесів виробництва та аналізу продуктів харчування, використання онлайн ресурсів для поглиблення знань. Використання інформаційних технологій, віртуальної реальності та інших інноваційних засобів може зробити навчання більш захоплюючим і ефективним, а симуляції процесів виробництва чи віртуальні лабораторії можуть допомогти легше розуміти складні аспекти харчових технологій.

Організація практик майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій на промислових підприємствах дозволяє їм отримати практичний досвід та взаємодію з професіоналами харчової промисловості, а також

ознайомитися з сучасними технологіями виробництва, взяти участь у виробничих конференціях та виставках, що сприяє вивченню новітніх технологій та встановленню контактів з представниками галузі.

Активізація пізнавальної діяльності в процесі науково-дослідної роботи майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій може бути досягнута за допомогою різноманітних методів та підходів. Науково-дослідницька робота передбачає участь у наукових проєктах, що сприяє розвитку дослідницьких навичок та залученню до вирішення актуальних проблем у галузі харчових технологій; виконання практичних завдань, які можуть стимулювати інтерес і активність майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, зокрема, дослідження нових методів консервації, розробку нових продуктів або вдосконалення існуючих технологій. Підтримка здобувачів вищої освіти у проведенні власних наукових досліджень, можливість публікації результатів досліджень, участь у наукових конференціях та виставках може стати додатковим стимулом для їхнього активного залучення до науково-дослідної роботи.

Науковці А. Бугра, О. Коновал вважають, що самотійна робота здобувачів вищої освіти є важливим чинником підвищення ефективності пізнавального процесу під час підготовки майбутніх фахівців. Це пов'язано з тим, що тільки в процесі самотійної роботи здобувач вищої освіти одержує міцні знання, розвиває вміння творчо мислити та використовувати знання у практичній діяльності [3, с. 5].

Відзначаючи відмінність та зв'язок активності та самотійності здобувачів вищої освіти, З. Слєпкань зауважує, що самотійність здобувача вищої освіти як систематична робота над матеріалом на заняттях і в позаурочний час сприяє активності, а прояв активності спрямовує особистість до самотійної роботи [21, с. 48].

Пізнавальна самотійність, що формується на базі активності, характеризується багатьма вченими як якість особистості, здатної самотійно мислити, орієнтуватися в новій ситуації, знаходити власні вирішення нової задачі,

критичний підхід до суджень інших та незалежність власних суджень.

Система оцінювання майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій повинна бути комплексною і враховувати різні аспекти їхньої підготовки, включаючи теоретичні знання, практичні навички, науково-дослідницьку діяльність та взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу. Зокрема, оцінка рівня розуміння основних теоретичних концепцій у галузі харчових технологій, оцінка вмій використовувати технологічне обладнання та інструменти у виробничому процесі, оцінка здатності ефективно спілкуватися з колегами, клієнтами, а також представниками інших галузей та владних структур, визначення рівня креативності та інноваційного мислення, оцінка бажання та здатності до самоосвіти та професійного розвитку. Система оцінювання може включати створення портфоліо, де майбутні фахівці професійної освіти у галузі харчових технологій можуть демонструвати свої досягнення та презентувати власні проєкти.

Загальний успіх активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців в галузі харчових технологій залежатиме від поєднання цих елементів у цілісну освітню стратегію. Такий підхід дозволить створити стимулююче і навчально насичене середовище для здобувачів вищої освіти, щоб вони могли краще розкрити свій потенціал та підготуватися до викликів сучасної харчової промисловості.

Важливою складовою процесу навчання є визначення показників активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій: рівень володіння майбутнім фахівцям професійної освіти у галузі харчових технологій практичними навичками у виробничому процесі; рівень інноваційності та практичного застосування проєктів, які здобувачі вищої освіти розробляють в рамках освітнього процесу; активність здобувачів вищої освіти у використанні інтерактивних засобів для вивчення матеріалу; успішність здобувачів вищої освіти у використанні отриманих навичок на практиці; участь у наукових проєктах та

конференціях; якість виконання індивідуальних завдань та лабораторних робіт.

Врахування цих показників дозволяє оцінити ефективність системи активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій.

Визначивши структуру пізнавальної активності ми проаналізували визначені у психолого-педагогічній літературі рівні розвитку пізнавальної активності. Зокрема, у відповідності до ступеня готовності та прагнення здобувачів вищої освіти до самостійної роботи над завданнями відтворюючого, реконструктивно-варіативного, частково-пошукового та дослідницького характеру виділяє чотири рівня пізнавальної активності:

1. Завдання відтворюючого типу виконуються за допомогою вправ, що мають такі ознаки:

- сформована в них проблема не вимагає виділення підпроблем;
- завдання має єдиний шлях розв'язання;
- усі необхідні дані присутні, немає зайвих та відсутніх;
- розв'язання завдання передбачає використання відомих способів дій.

2. Реконструктивно-варіативний рівень характеризується тим, що:

- для розв'язання завдання необхідно виділити підпроблеми;
- завдання має єдиний шлях розв'язання; – умова завдання може містити зайві або відсутні дані;
- завдання вимагає перенесення відомих способів дій в аналогічну внутрішньопредметну ситуацію.

3. В завданнях частково-пошукового типу здобувач вищої освіти розв'язують проблеми, поставлені викладачем, виділяючи декілька підпроблем, при цьому не лише використовуючи накопичений досвід, а й виходячи за його межі.

Ознаки таких завдань:

- для розв'язання завдання необхідно виділити підпроблеми;

- завдання може мати два та більше способів розв’язання;
- умова завдання може містити зайві або відсутні дані;
- завдання вимагає перенесення декількох відомих способів розв’язання та їх комбінування в межах внутрішньопредметної області.

4. Найвищий рівень пізнавальної активності – творчий. Він виявляється у ході виконання завдань дослідницького характеру, коли необхідно оволодіти методами та прийомами пізнання, які дозволяють побачити нову проблему у знайомій ситуації, знайти нові способи застосування засвоєних знань.

Залежно від характеру пізнавальної активності суб’єкта розглядаються такі рівні інтелектуальної активності:

I. Репродуктивний. Нижня межа цього рівня характеризується пасивністю, інертністю, відсутністю інтелектуальної ініціативи: здобувач вищої освіти, які перебувають у такій активності, залишаються в рамках знайденого способу дій.

II. Евристичний рівень характеризується прагненням удосконалювати дану діяльність, шукати нові способи розв’язання завдань, тобто це рівень самостійного оригінального розв’язання поставленої задачі.

III. Креативний, вищий за якістю рівень, який характеризується ініціативою в постановці задачі, у здійсненні цілепокладання, в умінні переходити до теоретичних узагальнень, коли емпіричні закономірності стають самостійними проблемами, тобто здобувач вищої освіти сам ставить творчу задачу або мету, сам намагається її розв’язати, а, отже, здійснює надситуативність.

Характеризуючи творчий рівень прояву пізнавальної активності, В. Лозова визначає виконавську, реконструктивну та творчу пізнавальну активність [9, с. 34].

На першій стадії – подиву та цікавості – виникає ситуативний інтерес, який згасає та швидко зникає при зміні ситуації на занятті. Цікавість, як початкова стадія пізнавальної активності учня, характеризується тим, що її об’єктом є не зміст предмету, а лише зовнішні форми роботи на занятті. У міру збагачення запасу конкретних знань в процесі учбової

діяльності відбувається все більша об'єктивізація інтересу: все більшого значення набуває реальний зміст об'єкту інтересу. Цікавість переростає у допитливість – більш високий рівень розвитку пізнавальної активності, при якому на перший план виходить установка на пізнання. Стадія допитливості характеризується потягом до більш глибокого ознайомлення з предметом, на цій стадії здобувач вищої освіти багато питають, сперечаються, намагаються самостійно знайти відповіді на свої питання та питання товаришів.

Наступна стадія – наявність пізнавального інтересу – виявляється у прагненні до оволодіння міцними знаннями з предмету, що пов'язано з вольовими зусиллями та напруженням думки, із застосуванням знань на практиці.

На наш погляд, найбільш вдалою є інтегративна класифікація рівнів пізнавальної активності, запропонована у дисертаційному дослідженні М. Голованя. Нульовий рівень характеризується відсутністю пізнавальної активності здобувача вищої освіти – ним володіє пасивність, формальність у виконанні завдання. Перший рівень розвитку характеризується тим, що в здобувача вищої освіти з'являється деяка активність в сприйнятті матеріалу, він починає активно стежити за ходом міркувань викладача. Потреби та інтереси відіграють ведучу роль, проте, якщо вони не набули достатнього розвитку, то на перший план виходить вольова складова. Активність не здійсниться без сформованих вольових рис, оскільки вона відбувається на післядовільному рівні регуляції, який передбачає сформованість вольової сфери. Емоційно-вольовий компонент характеризується прагненням до подолання труднощів та емоційного настрою, пов'язаного з успішністю навчання [5, с. 29].

Таку активність позначають як ситуативну, вона не сформована як риса особистості, тому що не сформована навчальна діяльність. Але вона проявляється як стан: її можна охарактеризувати як імпульсивну пізнавальну активність, або штучну, викликану сильно діючими зовнішніми емоційними стимулами. Для стимуляції пізнавальної активності цього рівня важливим є майстерність пояснення викладача, його

вміння пробудити в здобувача вищої освіти ситуативну пізнавальну активність.

Другий рівень розвитку пізнавальної активності здобувача вищої освіти характеризується активною навчальною діяльністю. Ця діяльність ще може і не бути самостійною або творчою, але є вже активною, тобто розумово перетворювальною діяльністю, яка пробуджується завдяки вмінню викладача вводити здобувача вищої освіти в ситуацію прояву пізнавальної активності. На цьому рівні її розвитку повинен бути сформований змістовно-операційний компонент пізнавальної активності, пізнавальний інтерес, але пізнавальна потреба ще тільки формується. Цей рівень можна визначити як початок становлення пізнавальної активності як риси, що починає характеризувати особистість здобувача вищої освіти, проте ця риса ще не стійка і може блокуватися різними негативними утвореннями або індивідуальними особливостями, вона не є усталеною, оскільки ще не сформована навчальна діяльність. Третій рівень розвитку пізнавальної активності характеризується сформованістю всіх структурних компонентів як пізнавальної активності, так і навчальної діяльності.

Пізнавальна активність набуває статусу властивості особистості саме тому, що сформовані всі компоненти навчальної діяльності, головне ж – сформованим є мотиваційний компонент не лише навчальної діяльності, до якого належать внутрішні пізнавальні мотиви, а й мотиваційний компонент пізнавальної активності, до якого, крім мотиваційних утворень, входять спрямованість особистості на навчання, пізнавальна ініціатива, пізнавальна надситуативність, більш інтегровані особистісні утворення. Пізнавальна потреба при цьому серед інших потреб має домінуючий вплив на прояв активності. Навчальна діяльність на цьому рівні розвитку пізнавальної активності може бути не тільки самостійною, але й творчою. Оскільки процес розумової діяльності приносить задоволення, волява саморегуляція її відбувається на післядовільному рівні. Оскільки нульовий рівень активності не містить у собі

пізнавальної активності, ми його не розглядатимемо. Таким чином, виділено три рівні пізнавальної активності.

Змістовим аспектом активізації освітнього процесу є добір матеріалу, складання завдань на основі проблемного навчання з урахуванням індивідуальних здібностей кожного здобувача вищої освіти. Саме тому важливою передумовою виникнення інтересу в здобувачів до навчання є така організація освітнього процесу, що дає змогу здобувача вищої освіти проявити інтелектуальну самостійність та ініціативність. Основним засобом при цьому є використання таких завдань та запитань, розв'язання яких потребує від майбутніх бакалаврів активної пошукової діяльності. Саме створення проблемних ситуацій, постановка проблемних запитань, посилення складності навчального матеріалу відіграють важливу роль у формуванні позитивних мотивів навчання що в свою чергу сприятиме розвитку пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

4.3. Реалізація педагогічних умов активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій засобами дистанційного навчання

У педагогічній практиці використовуються різні шляхи активізації пізнавальної діяльності: різноманітність форм, методів, засобів навчання, виправданий і свідомий вибір яких суттєво впливає на ефективність навчальної діяльності, стимулює активність і самостійність здобувачів вищої освіти.

У процесі нашого дослідження нами було встановлено, що найбільшій активності здобувачів вищої освіти можливо досягти тоді, коли під час занять створюються ситуації, в яких майбутні бакалаври професійної освіти самі повинні:

- відстоювати свою думку;
- брати участь у дискусіях і обговореннях, ставити запитання своїм колегам;

- рецензувати відповіді колег;
- оцінювати відповіді й критично ставитись до своєї відповіді;
- самостійно визначати рівень і обирати завдання відповідного рівня;
- знаходити декілька варіантів можливого рішення поданої проблеми;
- застосовувати самоперевірку, аналіз особистих пізнавальних і практичних дій;
- вирішувати поставлені завдання шляхом комплексного застосування відомих способів їх розв'язання.

Таким чином, розвиток пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти у процесі вивчення фахових дисциплін потребує нових підходів щодо методики проведення занять теоретичного і практичного характеру в умовах дистанційної системи організації навчання.

Саме тому аналізуючи науково-методичні джерела, спираючись на досвід науковців та викладачів-практиків, необхідно визначити нові підходи до проведення лекційних та лабораторно-практичних занять, які сприятимуть активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій в умовах дистанційного навчання.

По-перше, викладач має детально розроблений конспект лекцій у друкованому вигляді або в електронному варіанті. Здобувач під час лекції не здійснює записів, він має можливість попередньо ознайомитися з конспектом лекцій. Це дає змогу ефективно використовувати час, створювати атмосферу активного діалогу. З метою активізації пізнавальної діяльності слід домагатися створення проблемних ситуацій, розв'язання пізнавальних завдань під час лекційних занять.

По-друге, слід ширше застосовувати інтерактивні технології в освітньому процесі. Використання презентацій, відео фрагментів, створення віртуальних моделей забезпечить високий рівень концентрації уваги, розвиток логічного мислення майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, підтримання інтересу до окресленої

проблеми. Учені вважають, що доцільно запропонувати здобувачам завдання для самоконтролю, що дасть змогу визначити рівень засвоєння знань безпосередньо кожним учасником освітнього процесу та визначити складні питання, до яких необхідно повернутися ще раз [4, с.55].

Семінарські та практичні заняття мають на меті сформувати практичні уміння та навички майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. Позитивний ефект для реалізації поставлених завдань під час проведення лабораторно-практичних занять мають методи проблемного навчання, дидактичні ігри, технології проєктного та партнерського навчання. Зокрема, це може бути декілька проблемних ситуацій з їх наступним аналізом, застосування інтерактивних групових методів типу «Обери позицію», «Акваріум», «Ажурна пилка» тощо.

Варто зауважити, що згадані технології повинні відповідати певним вимогам, що набувають актуальності в умовах дистанційного навчання: дидактична гра повинна актуалізувати ситуативну активність; залучати до роботи професійні завдання; проблемні ситуації повинні відображати загальнолюдські цінності; проєктна технологія повинна інтегрувати накопичений досвід; партнерські та проблемні технології навчання повинні сприяти інтеграції теорії і практики, стимулювати рефлексію здобувачів.

На основі охарактеризованих вище особливостей використання інноваційних технологій навчання ми виокремили першу педагогічну умову активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій – це формування потреби у здобувачів вищої освіти набуття ними якісно нових професійних компетентностей через використання спеціально підготовлених завдань.

Як зазначалось вище, для активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій необхідно розробити якісно нові завдання не тільки для лабораторно-практичних робіт, а й для позааудиторної та самостійної роботи. Завдання для

позааудиторної роботи можуть носити репродуктивний, конструктивний і творчий характер. Вони передбачають заповнення таблиць, створення схем, вимагають від здобувачів порівняння, аналізу, доведення, виділення основного тощо. Для прикладу, це завдання з фахових дисциплін, які спрямовані на більш глибоке вивчення технологічних процесів приготування харчової продукції, особливостей фізіологічних процесів харчування, закономірностей лікувального, раціонального та дитячого харчування тощо.

Індивідуальні навчально-дослідні завдання з фахових дисциплін – це завдання творчого характеру. А отже, вони передбачають використання нестандартних, творчих форм їх виконання: створення презентацій, підготовку повідомлень з використанням відеосюжетів, складання інструкційних карток та розроблення тематичних меню, виконання практичних завдань, пов'язаних із професійною діяльністю тощо.

Шляхом спеціально підготовлених завдань, які поступово ускладнюються, створюється проблемна ситуація, для виходу з якої майбутньому бакалавру не вистачає наявних компетентностей, і він змушений сам активно формувати нові знання за допомогою викладача і за підтримки інших учасників освітнього процесу, спираючись на особистий або чужий досвід, логіку, етичні норми. Отже, здобувач отримує нові знання не в готових формулюваннях викладача, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності. Така діяльність має бути спрямована на вирішення відповідних специфічних завдань: руйнувати неправильні стереотипи, формувати прогресивні переконання, розвивати критичне мислення.

За умови використання описаних вище методів і форм активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій буде досягнуте одне з головних завдань: формування навичок знаходити і застосовувати нові знання. Адже істина, здобута шляхом власної пошукової діяльності, має величезну освітню цінність.

Активізацію пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти неможливо уявити без активізації їх дослідницької діяльності. Нестача дослідницьких умінь стримує активність, не дозволяє здобувачу приймати повноцінну участь у колективній роботі, негативно впливає на сприйняття та розуміння навчального матеріалу, що в свою чергу стає причиною помилок під час виконання завдань.

Таким чином, друга педагогічна умова активізації пізнавальної діяльності – розвиток дослідницьких умінь майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій під час вивчення фахових дисциплін.

Варто зазначити, що науковці розглядають два шляхи активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти: екстенсивний та інтенсивний. При чому обидва вони мають одну і ту ж кінцеву мету: виховання освіченої, моральної, творчої, соціально активної, здатної до саморозвитку та самореалізації. Але ці підходи до досягнення мети різні.

Екстенсивний шлях реалізується перш за все через збільшення кількості навчальних дисциплін, що приводить до збільшення обсягу знань, які передаються здобувачам вищої освіти. Інтенсивний шлях базується на формуванні суб'єктивної, особистісно-зацікавленої позиції здобувача, і це приводить до зміни самої структури та наповнення робочих програм та інтенсифікації методів навчання (розвивальне, особистісно-орієнтоване навчання тощо).

Інший напрямок активізації, що виникає відносно незалежно від понять проблемного і активного навчання, відноситься до появи так званих методів інтерактивного навчання, до яких відносяться навчальні ділові та інтерактивні ігри, методи аналізу конкретних виробничих ситуацій, розігрування ролей, семінар-дискусії, а також форми і методи залучення здобувачів вищої освіти до практичної роботи фахівця, екскурсії на виробництво, виїзні заняття тощо. Особливо інтенсивно розробляються ділові ігри і конкретні ситуації, імітаційне моделювання виробництва за допомогою комп'ютерів [11, с. 81].

Основна ідея партнерської технології або технології «навчання у співпраці» – надати можливості для активного спільного навчання здобувачів у різних ситуаціях, що базується на їх взаємодії, ідеї кооперативного навчання, під час упровадженні якого учасники беруть на себе не лише поодинокую, а й колективну відповідальність за вирішення виробничих проблем та за успіхи кожного [7, с. 32]. Використання партнерської технології сприяє підвищенню рівня активності здобувачів вищої освіти у процесі засвоєння навчального матеріалу. Вона допомагає забезпечити високий рівень професійної компетентності, уміння самостійно здобувати знання й ефективно застосовувати їх у практичній діяльності; формувати вміння грамотно працювати з інформацією; розвивати кожного здобувача вищої освіти як творчу особистість, здатну до практичної роботи та роботи в команді.

Звісно, такі засоби вже давно увійшли в освітній процес підготовки здобувачів вищої освіти. Втім, поза увагою залишається методика їх використання саме в умовах дистанційного навчання.

Тож третя педагогічна умова полягає у використанні інтерактивних сервісів для активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій в умовах дистанційного навчання.

Саме ця педагогічна умова, на нашу думку, є визначальною у розвитку пізнавальної активності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, і водночас, найменш дослідженою. Тому пропонуємо більш детально проаналізувати можливості сучасних інтерактивних засобів дистанційного навчання та доцільність їх використання в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Для початку нам необхідно з'ясувати особливості дистанційного навчання на сучасному етапі підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій та виокремити інтерактивні засоби навчання, що сприятимуть активізації їх пізнавальної діяльності.

Студіювання науково-педагогічних досліджень щодо визначення сутності поняття «дистанційне навчання» свідчить, що науковці трактують його по-різному. У дослідженні розглядатимемо його як форму організації і реалізації навчального процесу, якій притаманні такі компоненти, як мета, компоненти (зміст, методи, технології, організаційні форми, засоби навчання) досліджувались науковцями з різних позицій. Втім, залишається не вивченою проблема використання цих засобів для активізації пізнавальної діяльності саме в умовах дистанційного навчання.

З появою інформаційно-комунікаційних технологій, їх широкого розповсюдження виникла потреба виокремити саме цей специфічний напрям дистанційного навчання. Таким чином, за аналогією з терміном «e-learning» («e-навчання») виник термін «e-дистанційне навчання» як різновид дистанційного навчання, за яким учасники і організатори навчального процесу здійснюють взаємодію як асинхронно, так і синхронно у часі, переважно і принципово використовуючи електронні транспортні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі Інтернет, медіа навчальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). З часом, у результаті широкого поширення використання цифрових засобів зв'язку у дистанційному навчанні приставка «e-» виявилася недоцільною і в теперішній час поняття «дистанційне навчання» стосується використання у освітньому процесі саме цифрових мережевих засобів та ресурсів [1, с. 25].

Розглянемо специфіку дистанційного навчання в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. Дистанційна форма навчання кардинально відрізняється від інших форм навчання, з одного боку, широким, можна сказати, тотальним використанням інформаційно-комп'ютерних технологій та, з іншого боку, обмеженим спілкуванням між учасниками освітнього процесу. Виокремимо та конкретизуємо чинники,

що зумовлюють необхідність суттєвих змін в освітньому процесі в умовах дистанційного навчання. По-перше, зміни пов'язані із специфікою взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу. Така взаємодія стає опосередкованою, спілкування відбувається за допомогою засобів відеозв'язку у синхронному режимі, або організовується самотійна робота здобувача вищої освіти із матеріалами, що були створені викладачем, в асинхронному режимі.

Зазначена специфіка визначає обмеження у використанні методичних та дидактичних засобів, що базуються на безпосередньому контакті «викладач-здобувач», на невербальних засобах спілкування. Можна стверджувати, що взаємодія у синхронному режимі через месенджери також не охоплює весь той багатий арсенал «живої» взаємодії між учасниками освітнього процесу, що відбувається при очній формі навчання.

Другий чинник змін, на нашу думку, пов'язаний із широким застосуванням у дистанційному навчанні спеціалізованих освітніх середовищ та інших інформаційно-комунікаційних інструментів освітнього та загального спрямування. Існуючий спектр електронних ресурсів дозволяє істотно підвищити наочність подання навчального матеріалу, покращити якість дидактичних матеріалів за рахунок мультимедійності та інтерактивності, надає нові, додаткові можливості для індивідуалізації та персоналізації процесу здобуття освіти.

Зміни також пов'язані із домінуючим застосуванням зорового каналу сприйняття інформації здобувачами – незважаючи на можливість додавання інтерактивних елементів, аудіо- та відео-супроводу до навчальних матеріалів, дистанційне навчання ґрунтується на візуальному їх сприйнятті. У свою чергу це вимагає надзвичайної уваги до психолого-педагогічних та валеологічних особливостей зорового сприйняття навчального матеріалу та дотримання відповідних вимог при створенні або адаптації електронних дидактичних засобів. Вимоги стосуються структурування

навчального матеріалу, терміну, на який розрахована робота з матеріалом, послідовності елементів для утримання уваги здобувача вищої освіти, дизайну навчального матеріалу тощо [19, с. 56].

Такий чинник змін, що супроводжує дистанційне навчання, можна визначити як відсутність у викладача безпосередньої можливості підтримувати навчальну активність здобувачів вищої освіти традиційними засобами на достатньому рівні, надзвичайна складність підтримки мотивації до вивчення нового матеріалу. Це вимагає посилення мотиваційної складової навчальних матеріалів, обов'язкової наявності в курсі заходів активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій та урахування психологічних особливостей сприйняття матеріалу. Зважаючи на те, що у освітньому процесі при дистанційній формі обмежений емоційний, невербальний аспект стосунків учасників, потрібно включати мотиваційні засоби у сам зміст навчального матеріалу.

Наведені чинники викликають потребу у переформатуванні як навчальних матеріалів так і власне освітнього процесу, а саме:

- подання нового навчального матеріалу малими порціями, що містять теоретичний матеріал, практичні завдання та контрольні завдання чи питання;

- створення персональних освітніх траєкторій;

- оформлення навчальних матеріалів відповідно до технічних, психолого-педагогічних, ергономічних, санітарно-гігієнічних вимог, з урахуванням особливостей сприйняття інформації особами різних вікових категорій;

- привнесення ігрових елементів у формулювання завдань;

- інтеграція текстового матеріалу з сучасними цифровими моделями подання навчального матеріалу, відео, анімаціями, дослідницькими моделями тощо;

– використання широкого спектру дидактичних електронних ресурсів; (електронних тренажерів, цифрових дидактичних засобів);

– використання інтерактивних моделей (для досліджень, проєктного підходу, STEM-експериментів тощо).

Взаємодія суб'єктів навчання під час дистанційного навчання може бути синхронною або асинхронною, індивідуальною чи груповою тощо. Важливим у цьому процесі є вибір активностей, що визначатиме взаємодію суб'єктів освітнього процесу. Тому під час планування дистанційного навчання одним із ключових завдань є поетапне планування активностей, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Невід'ємною складовою освітнього процесу в умовах дистанційного навчання є використання комп'ютерних технологій: платформи для розміщення навчальної інформації (Moodle, Classroom), програми для проведення квестів (Qzlet), тестування (Kahoot), опитувань (Mentimeter) доступні для скачування та користування як викладачам, так і здобувачам вищої освіти. Розглянемо їх більш детально та проаналізуємо доцільність їх використання у процесі активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій під час дистанційного навчання.

Модель SAMR (The SAMR: Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), розроблена доктором Р. Пуетедура, спрямована допомогти педагогам інтегрувати комп'ютерні технології в освітній процес взагалі і дистанційне навчання зокрема. Вона передбачає чотири етапи, які часто називають рівнями використання комп'ютерних технологій:

1 рівень: substitution – підміна. Згідно з цим етапом, комп'ютерні технології використовуються для виконання тих самих дій, що і раніше. Тобто, це етап рутинного використання комп'ютерних технологій, коли вони використовуються як пряма заміна традиційного інструменту без будь-яких функціональних змін. Наприклад, здобувач освіти замість книги, читає електронну книгу, або замість

написання тексту від руки використовує редактор Word, за допомогою якого набирає і роздруковує текст.

Отже, такий рівень використання комп'ютерних технологій немає ніяких функціональних змін щодо викладання і навчання. Рівень залучення здобувачів освіти залишається таким самим, оскільки немає жодних реальних підсилень шляхом використання технологій. Викладач керує всіма аспектами заняття і залишається центральною фігурою, що під час організації дистанційного навчання не сприятиме активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Такі результати вказують на те, що комплекс навчальних завдань під час дистанційного навчання повинен бути іншим. Не можна навчальні завдання, визначені для занять в аудиторії, перенести до дистанційного курсу, що на сьогодні більшою мірою й робиться.

Опитування здобувачів вищої освіти свідчить, що вони надають перевагу завданням, пов'язаним із майбутньою професією і потребують не простого реферування відповідей на запитання, а застосування, перетворення набутих знань і способів діяльності у відомих чи змінених ситуаціях, створення власних освітніх продуктів.

2 рівень: augmentation – покращення. Функціональні можливості комп'ютерних технологій використовуються ширше, комп'ютерні технології пропонують ефективні інструменти для виконання загальних задач.

Наприклад, здобувачі освіти виконують тестування за допомогою інструменту «Тест» у Moodle замість того, щоб виконувати їх на папері. У цьому разі виникають певні переваги: економія паперу, миттєва перевірка результату.

На цьому етапі починається поступове зміщення акцентів освітнього процесу з викладача на здобувачів вищої освіти, оскільки миттєвий зворотній зв'язок призводить до більш активної участі здобувачів вищої освіти у процесі навчання, що сприяє активізації їх пізнавальної діяльності.

3 рівень: modification – модифікація. Це перший крок відходу від традиційної системи, комп'ютерні технології

замінюють традиційні засоби навчання, але при цьому їх функціональність істотно змінюється. Виникає суттєва функціональна зміна в роботі групи. На цьому етапі відбувається не просто вдосконалення процесу навчання, а його перетворення, що призводить до зміни типу заняття, методів та форм навчання і, як наслідок, результатів навчання. Поставлені завдання виконуються з використанням комп'ютерних технологій. Прикладом є використання он-лайн інструментів для спільної роботи (онлайн-дошок, Google документів тощо), публікація результатів у форумах, у мережі їх спільне обговорення і спільне покращення.

4 рівень: redefinition – переосмислення, перетворення. На цьому етапі використання комп'ютерних технологій призводить до появи нових педагогічних задач, які не можна було вирішити раніше в межах традиційних підходів. Наприклад, створення сайту, відео, електронної книги, блогу, цифрового журналу тощо. На цьому рівні завдання для групи і комп'ютерні технології існують не як мета, а як засіб навчання, у центрі якого знаходиться здобувач вищої освіти. Здобувач вищої освіти вивчають зміст і отримують навички, необхідні для розуміння і реалізації важливої концепції. Наприклад, групі необхідно створити відео, що є відповіддю на важливе питання. Для цього група ділиться на команди, кожна з команд бере на себе окрему задачу і співпрацює з іншими, щоб створити один кінцевий продукт.

У мережі існує велика кількість публікацій, що стосуються інтеграції моделі SAMR із таксономією Б. Блума. На сьогодні найчастіше використовують так званий «переглянутий» варіант таксономії Б. Блума, відмінність полягає в тому, що автори Л. Андерсон та Д. Кратвол перейшли у позначенні рівнів навчальних результатів від іменників до дієслів та переставили дві останні категорії з іншим трактуванням, аніж у Б. Блума, проте сутнісний смисл таксономії не змінився. У дослідженні буде орієнтуватися саме на «переглянутий» варіант таксономії Б. Блума.

Спираючись на дослідження М. Глотова і Є. Самохвалової, котрі зазначають, що перші два рівні моделі

SAMR (підміна, покращення) узгоджуються з низькими рівнями когнітивних умінь таксономії Б. Блума (орієнтуються на «переглянутий» варіант) такими як запам'ятовування, розуміння, застосування, а наступні два рівні (модифікація, переосмислення) узгоджуються з високими рівнями когнітивних умінь: аналіз, оцінка, створення власного продукту (рис. 4.2.).

Така цифрова трансформація таксономії Б. Блума дозволяє враховувати вплив інтерактивних технологій в умовах дистанційного навчання на активізацію пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Коректно дібрати ефективні комп'ютерні технології відповідно до цілей заняття, визначених за таксономією Б. Блума і моделі SAMR допоможе ПАДагогічне колесо А. Керрінгтона.

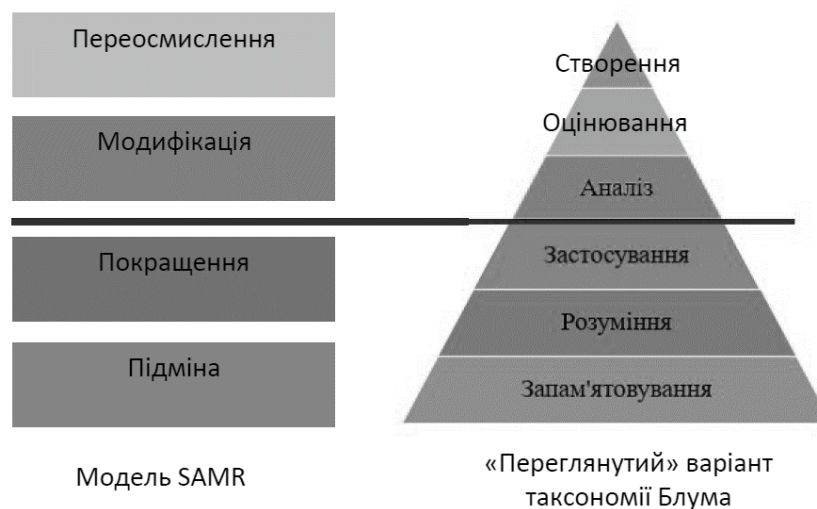


Рис. 4.2. Інтеграція рівнів моделі SAMR з рівнями таксономії Б. Блума

ПАДагогічне колесо – це чергова спроба візуалізувати систему інтерактивних технологій та мобільних додатків з точки зору їх використання для освітнього процесу. Це детально продумана модель, що допомагає педагогу побачити загальну картину освітнього процесу в довгостроковій перспективі і у його залежності до структурних складових: запланованих результатів, методів їх досягнення та

інструментів впливу та корекції результатів. Суть колеса не в додатках, що представлені тут, а в методиці та підходах до організації лекційних та практичних робіт.

Модель представлена у вигляді колеса як сукупності взаємопов'язаних механізмів, коли кожен попередній елемент приводить у дію наступний і таким чином запускає усі ланки освітнього процесу:

- професійні компетентності здобувача вищої освіти є серцевиною колеса. Викладач звертається до них постійно, аналізуючи рівень їх засвоєння;

- мотивація – це своєрідний двигун, який запускає усі механізми освітнього процесу та є стимулом для досягнення найвищих рівнів професійних компетентностей;

- таксономірія цілей Б. Блума – інструмент для продумування освітніх цілей, спрямований на розвиток пізнавальної активності. Тільки після того, як сформовані цілі, можна приступати до вибору сервісів і додатків;

- розширення можливостей за допомогою інтерактивних технологій – обрані додатки повинні відповідати певним критеріям і рівням підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій;

- модель SAMR – відмінний фільтр, що допомагає викладачу визначити ступінь використання певного додатку, інтернет-сервісу та інших за стосунків, що в свою чергу допоможе визначити доцільність їх використання (додаток Б).

Однією з форм організації навчання майбутніх бакалаврів є проведення занять із використанням програми Zoom, яка забезпечує синхронну взаємодію суб'єктів навчання. Можливості програми дозволяють провести лекційні і практичні заняття. Проте застосування традиційних способів активізації пізнавальної діяльності, таких як: залучення до обговорення і дискусій; відстоювання власної думки; рецензування й оцінювання відповідей; створення проблемних ситуацій в умовах дистанційного навчання потребує пошуку інструментів для їх реалізації.

Зокрема, для проведення опитування або визначення рівня отриманих знань здобувачів вищої освіти, що широко

використовується викладачами в умовах дистанційного навчання, став за стосунок Ментіметер (Mentimeter), який дозволяє провести опитування, тестування, оцінювання, висловити власну думку, створити хмару слів тощо.

На лекційному занятті з навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності «Професійна освіта» під час вивчення теми «Особливості освітнього процесу закладів професійної освіти в умовах дистанційного навчання» перед розглядом змісту лекції здобувача вищої освіти запропоновано записати три слова, з використанням застосунка Mentimeter, які в них асоціюються з поняттям «сучасні інформаційні технології». У результаті була створена хмара слів, ті слова, які зустрічаються частіше, на хмарі виділені більшим шрифтом, рідше – меншим.

Запропоноване завдання відноситься до 3 рівня моделі SAMR, воно дозволило активізувати пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти шляхом залучення їх до обговорення, висловлення припущень, пошуку логічно правильної відповіді.

Як бачимо з вищенаведеного, змістовим аспектом активізації освітнього процесу є добір матеріалу, складання завдань на основі проблемного навчання з урахуванням індивідуальних здібностей кожного здобувача вищої освіти. Саме тому важливою передумовою виникнення інтересу в здобувачів до навчання є така організація освітнього процесу, що дає змогу здобувачу вищої освіти проявити інтелектуальну самостійність та ініціативність. Основним засобом при цьому є використання таких завдань та запитань, розв'язання яких потребує від майбутніх бакалаврів активної пошукової діяльності. Саме створення проблемних ситуацій, постановка проблемних запитань, посилення складності навчального матеріалу відіграють важливу роль у формуванні позитивних мотивів навчання.

Можливості застосунка Mentimeter ефективно впливають на роботу з постановки й вирішення проблемних запитань і ситуацій. Так на лекційному занятті з дисципліни «Фізіологія та гігієна харчування» для здобувачів спеціальності 015.37 Професійна освіта. Аграрне виробництво, переробка

сільськогосподарської продукції та харчові технології під час вивчення теми «Особливості фізіологічних процесів під час травлення» за допомогою застосування Mentimeter актуалізували набутті знання з професійної лексики. Здобувачам було запропоновано дати відповідь на 5 запитань за темою, які були представлені у вигляді питань із кількома варіантами відповідей, та обрати одну правильну. Результати відповідей після кожного питання обговорювалися, а також здійснювався аналіз правильних і не правильних відповідей.

Спостереження за реакцією здобувачів вищої освіти свідчать про їх зацікавлення, підвищення інтересу до завдання, бажання покращити свій результат.

Отже, для активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій в умовах дистанційного навчання необхідно врахувати модель SAMR і добирати активності відповідно до рівнів навчальних досягнень здобувачів. Найменш виправданим буде використання комп'ютерних технологій у якості заміників традиційних засобів навчання. Також під час проектування активностей необхідно враховувати інтеграцію рівнів моделі SAMR із рівнями таксономії Б. Блума. Коректно дібрати ефективні інтерактивні технології відповідно до цілей заняття визначених за таксономією Б. Блума і моделі SAMR допоможе Педагогічне колесо А. Керрінгтона.

Така цифрова трансформація таксономії Б. Блума дозволяє враховувати вплив інтерактивних технологій в умовах дистанційного навчання на активізацію пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Коректно дібрати ефективні комп'ютерні технології відповідно до цілей заняття, визначених за таксономією Б. Блума і моделі SAMR допоможе ПАДагогічне колесо А. Керрінгтона.

ПАДагогічне колесо – це чергова спроба візуалізувати систему інтерактивних технологій та мобільних додатків з точки зору їх використання для освітнього процесу. Це детально продумана модель, що допомагає педагогу побачити

загальну картину освітнього процесу в довгостроковій перспективі і у його залежності до структурних складових: запланованих результатів, методів їх досягнення та інструментів впливу та корекції результатів. Суть колеса не в додатках, що представлені тут, а в методиці та підходах до організації лекційних та практичних робіт.

Під час вибору тих чи інших методів навчання слід прагнути до продуктивного результату. При цьому здобувачі вищої освіти мають розуміти не тільки навчальну інформацію, але й уміти нею оперувати, застосовувати її в практичній діяльності, поглиблювати її рівень, адже рівень здобутих професійних компетентностей багато в чому залежить від рівня активності пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти.

На сучасному етапі дистанційне навчання здійснюється виключно завдяки можливостям інформаційно-комунікаційних технологій з активним використанням ресурсів мережі Інтернет, що забезпечує опосередковану взаємодією суб'єктів освітнього процесу, гнучкість, модульність, паралельність, віддаленість, асинхронність навчання тощо.

Сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців не може відбутися, практично, без засобів і технологій дистанційного навчання.

Зрозуміло, що в повному обсязі майбутнього фахівця професійної освіти у галузі харчових технологій на відстані підготувати практично не можна. Але традиційні форми їхньої професійної підготовки завжди творчо можна сполучати із засобами та технологіями дистанційного навчання й організувати «змішане навчання» – це освітня концепція, яка поєднує індивідуальне навчання онлайн і заняття в групах із викладачем. Такий підхід до навчання має чималі переваги:

– надає більшу свободу здобувач вищої освіти: де і коли скористатися онлайн-сервісом – особистий вибір кожного здобувача вищої освіти, наприклад, хоч три рази на день по 10 хвилин, хоч 30 хвилин за один раз і більше;

– виховує самостійність та відповідальність здобувача вищої освіти і формує його як суб'єкта інформаційного суспільства;

– розвиває почуття впевненості у собі через попередню підготовку, а отже, знімає страх перед публічним вживанням нового матеріалу;

– скорочує час на перевірку домашніх вправ, тож з'являється більше часу для групових і парних комунікативних завдань, де викладач виконує роль помічника, тобто створюється сприятливі обставини для формування і підтримання суб'єкт-суб'єктних взаємин;

– підвищує емоційний інтелект за допомогою постійної взаємодії здобувачів вищої освіти у групі, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу;

– персоналізує процес навчальної діяльності учнів через їх залучення до сучасних ІКТ;

– підвищує особисту мотивацію кожного учасника освітнього процесу за допомогою комунікативної діяльності в групах.

Технологія навчання за допомогою змішаного формату організується за такою системою:

1. Організаційний (очний) ознайомлення здобувачів вищої освіти з організацією, порядком та змістом навчання, проведення настановчих, інформативних занять з метою інформаційного та методичного забезпечення їхньої подальшої самостійної роботи в дистанційному режимі.

2. Теоретичний (дистанційний) забезпечення та супровід самостійної роботи здобувачів вищої освіти з використанням інтерактивних сервісів дистанційного навчання.

3. Професійно-практичний (очний) забезпечення і супровід формування професійних компетентностей майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій та їх удосконалення.

4. Підсумковий (очний) систематизація набутих професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, виявлення рівня їхньої підготовленості.

Переваги такого навчання: змішане навчання сприяє використанню інструментів інтернет-навчання; автономія учня в навчальній діяльності; безперервність навчальної діяльності; ефективний зворотний зв'язок; зручність і гнучкість; персоналізація; краще вивчення навчального матеріалу; більша ймовірність об'єктивного оцінювання знань; ефективна організація навчального процесу та ін.

Треба мати на увазі такий позитивний аспект від використання засобів і технологій дистанційного навчання: переваги дистанційного навчання дають можливість модифікувати традиційні підходи до традиційної системи професійної освіти в Україні [15].

Поряд з перевагами, така організація освітнього процесу має низку проблем у процесі його впровадження та реалізації коли дистанційне навчання можна використовувати переважно в теоретичній підготовці (професійно-теоретичній).

Для перевірки розробленої методики реалізації педагогічних умов використання засобів дистанційного навчання нами було проведено педагогічний експеримент. На початку нашого дослідження ми провели анкетування майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, що навчаються за освітньою програмою Професійна освіта. Харчові технології, з метою визначення стану впровадження інтерактивних сервісів в освітній процес в умовах дистанційного навчання. Контрольна група складала 22 здобувача вищої освіти, експериментальна – 18 здобувачів.

Під час проведення дослідження нами проводились спостереження за здобувачами вищої освіти під час лекційних та лабораторно-практичних занять, що проводились в умовах дистанційного навчання, виконання завдань, що виносились на самостійне опрацювання, вивчалась їх активність та ініціативність під час навчання та самостійної роботи. Результати спостереження на початку дослідження показали низький рівень активності респондентів, більшість з них не розуміють доцільність використання інтерактивних сервісів, виконують поставлені викладачем завдання шляхом простого копіювання текстової інформації з інтернет-джерел, хоча

схожі завдання з використанням сучасних технологій, що пропонувались на лекційних заняттях, здобувач вищої освіти виконували швидше та якісніше.

За результатами дослідження 78% респондентів висловилися позитивно щодо доцільності використання інтерактивних сервісів в умовах дистанційного навчання. Більшість респондентів (76%) відзначають позитивну роль інтерактивних сервісів дистанційного навчання у підвищенні рівня знань, розширенні їх кругозору, в оволодінні ефективними способами пошуку інформації для виконання завдань. Поряд з тим, процес прийому, осмислення, переробки, фіксування необхідної навчальної інформації в умовах дистанційного навчання викликає у здобувачів суттєві труднощі. Тож можна стверджувати про несформованість у здобувачів готовності до роботи з інтерактивними сервісами в умовах дистанційного навчання (45% респондентів контрольної групи та 52% респондентів експериментальної групи), незнання ними методики користування такими сервісами (54% респондентів контрольної групи та 58% респондентів експериментальної групи), невміння організувати свою роботу з їх використанням (67% респондентів контрольної групи та 64% респондентів експериментальної групи), небажання пошуку нових шляхів організації роботи в умовах дистанційного навчання з метою більш ефективного використання усіх можливостей інтерактивних сервісів (71% респондентів контрольної групи та 65% респондентів експериментальної групи).

Здобувач вищої освіти як контрольної, так і експериментальної групи небагато уваги приділяють не тільки інтерактивним сервісам дистанційного навчання, але й інтерактивним технологіям навчання (49% респондентів контрольної групи та 58% респондентів експериментальної групи). В умовах дистанційного навчання вони відчують певні труднощі, джерелом яких вважають несформованість умінь і навичок самостійної роботи, невимогливість викладачів, відсутність необхідних орієнтирів в опрацюванні літератури та інформаційних джерел (67% респондентів

контрольної групи та 73% респондентів експериментальної групи).

Нами було розроблено діагностичну таблицю оцінки рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій (табл. 4.1).

Таблиця 4.1.

Критерії та рівні активності пізнавальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій

	Низький	Середній	Високий
Перша педагогічна умова	Здобувач виконує завдання лише по зразку. Зв'язок між системою знань та вмінь слабкий, практично відсутній. Здобувач знає матеріал на рівні фактів, відсутній зв'язок між теоретичними та практичними положеннями.	Зв'язок між системою знань і вмінь слабкий, але іноді буває стійкий. Знання теоретичних положень неповні, зв'язок між теоретичними і практичними положеннями нестійкі. Аналіз фактів відбувається за рахунок конкретних запитань.	Здобувач самостійно помічає проблему та обирає шляхи її вирішення. Знання та вміння створюють єдину систему. Повне знання теоретичних положень. Високий інтерес до предметів, до пізнання конкретних теорій. Мотивація висока.
Друга педагогічна умова	Дослідницькі вміння не розвинені. Дослідницька діяльність зводиться до простого копіювання тексту із джерел, що є найбільш доступними. Мотивація низька та нестійка.	Переважає пошуковий підхід, присутнє самостійне використання знань. Повне знання теоретичних положень, правильно розуміють поняття та теорії. Іноді бувають помилки. Підвищений інтерес до предметів, до пізнання конкретних теорій.	Здобувач розуміє окремі частини проблеми та знає шляхи, як її дослідити. Дослідницькі компетентності розвинені на високому рівні. Повне знання теоретичних положень. Мотивація висока.

Третя педагогічна умова	Вміння працювати з інтерактивними сервісами слабо розвинені. Здобувач не може самостійно працювати із запропонованими сервісами та не розуміє їх призначення та особливостей використання.	Здобувач може використовувати інтерактивні сервіси а запропонованим зразком для виконання домашніх завдань. Розуміє їх призначення, свідомо користується їх перевагами	Здобувач активно користується інтерактивними сервісами та використовує їх на різних етапах навчання. Самостійно опановує нові сервіси, може визначити їх ефективність та доцільність використання.
-------------------------	--	--	--

Під час дослідження ми дійшли висновку, що рівень пізнавальної активності здобувачів вищої освіти є визначальним для успішного засвоєння навчального матеріалу. Так, на початку педагогічного експерименту ми отримали дані, що високий рівень розвитку пізнавальної активності мають 6% здобувачів, середній – 45%, а низький – 49%. Всебічному розвитку здобувачів в найбільшій мірі відповідають високий та середній рівні розвитку пізнавальної активності.

Підсумовуючи результати проведеного дослідження, варто зауважити, що організація освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій в умовах дистанційного навчання у певній мірі знижує якість освітніх послуг у порівнянні з традиційною очною формою навчання. Спостерігається зміна позиції викладача в освітньому процесі, оскільки більша частина часу відводиться на пошук інформації. При чому це стосується і викладачів, що витрачають час на пошук відповідного контенту, і самих здобувачів, що виконують завдання з використанням інтерактивних сервісів дистанційного навчання.

Втім, за умови ефективного використання як викладачами, так і здобувачами вищої освіти, усіх переваг інтерактивних сервісів (формування електронних навчальних

ресурсів, забезпечення наочності, демонстрування і контролю матеріалів при проведенні аудиторних занять тощо) усі учасники освітнього процесу отримують можливості не тільки віддаленого доступу до електронних навчальних ресурсів, але й можливість набуття якісно нових професійних компетентностей, застосування на практиці отриманих знань, формування готовності до використання інтерактивних сервісів дистанційного навчання у майбутній професійній діяльності. Загалом, важливо створити стимулююче освітнє середовище, яке сприяє активній участі здобувачів вищої освіти та розвитку їхнього професійного інтересу у галузі харчових технологій.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

5.1. Виробнича практика майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій як складова їх професійної підготовки

Удосконалення системи професійної підготовки фахівців вимагає багатоаспектних науково-методичних розробок, однією з яких є розвиток їх готовності до професійної діяльності закладах професійної освіти. Готовність до професійної діяльності – це перехід від первинних уявлень про професію до оволодіння необхідними компетентностями, до розвитку професійно значущих здібностей і якостей особистості. Досягти такого результату можливо в процесі організації виробничої практики майбутніх фахівців професійної освіти, при чому найкращі результати отримують під час практики в умовах реального виробництва.

Професійне навчання майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій передбачає організацію виробничої практики на підприємствах харчової промисловості, а також в закладах ресторанного господарства, тому принцип практичної орієнтованості має відобразитися в професіоналізації змісту всіх навчальних дисциплін та безперервності виробничої практики на всіх етапах професійної підготовки.

Проблемні аспекти різних видів практики здобувачів вищої освіти з урахуванням специфіки виробництва знайшли відображення у дослідженнях Є. Барбіної, М. Пальчук, Т. Попової, В. Савченко, В. Скакуна, Т. Якимович та ін.

Зокрема, професійне навчання фахівців професійної освіти, інженерів-педагогів вивчали М. Васенко, Т. Лазарева, Н. Недосекова, Л. Сергеева, Л. Старовойт та ін. Однак, у роботах вищевказаних науковців малодослідженим залишилося питання формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, зокрема, під час проходження виробничої практики. Крім того, більшість вчених вказують на те, що в основі практичної підготовки майбутніх фахівців лежить формування їх професійних компетентностей. Але стислий термін виробничої практики перешкоджає становленню компетентного фахівця, готового до складної професійної діяльності.

Важливе місце у формуванні готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій посідає методологія, що передбачає застосування певних прийомів пізнання, вказує на можливість пошуку істини, з'ясовує шляхи та способи отримання знань, встановлює структуру, зміст, організацію, систему конкретних методів і форм освітньої діяльності. Одним із шляхів цього процесу є впровадження в навчання системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

Так, за визначенням Н. Недосекової, реалізація системного підходу в процесі професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти передбачає застосування загально-дидактичних принципів: систематичності й послідовності, ґрунтовності, свідомості [28]. Їх реалізація в процесі фахової підготовки сприяє формуванню в здобувачів креативних, діяльнісних, організаційно-мотиваційних та дослідницьких умінь. Діяльнісний підхід у навчанні передбачає відбір змісту навчання з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної діяльності і передбачає застосування принципу науковості (відповідність змісту навчання сучасним досягненням науки і техніки), систематичності й послідовності (систематичне та послідовне опрацювання матеріалу), активності і самостійності (створення умов щодо організації

самостійної роботи здобувачів, їх інтелектуального розвитку), ґрунтовності (надбання міцних знань), єдності свідомості та діяльності.

Також важливим для формування узагальнених професійних умінь майбутніх фахівців є особистісно-орієнтований підхід, який передбачає концентрацію уваги викладача на особистості студента, його інтелектуальному, моральному, громадянському розвитку й засновується на дидактичних принципах спрямованої діяльності на самоорганізацію складних систем. Формування у майбутніх фахівців діяльнісних, організаційно-мотиваційних та дослідницьких умінь уможлиблює його вибір власної освітньої траєкторії із поступовим вибором основних компонентів навчання [25].

Розглянемо наукові принципи організації освітнього процесу, дотримання яких впливає на оволодіння майбутніми фахівцями професійної освіти у галузі харчових технологій узагальненими професійними вміннями в процесі виробничої практики.

Принцип модульності полягає в організації процесу оволодіння здобувачами навчального матеріалу змістовими модулями. Реалізація цього принципу сприяє формуванню готовності здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності: розвитку організаційно-мотиваційних та креативних умінь, набуття яких відбувається під час відпрацювання навичок приготування страв, вміння злагоджено працювати в команді; дослідницьких умінь, в ході проведення аналізу існуючих аналогів та останніх досягнень інновацій у технології виробництва страв та кулінарних виробів; аналітичних умінь під час дослідження майбутніми фахівцями ефективності висунутих гіпотез для досягнення оптимального результату. Для врахування цього принципу в процесі виробничої практики ми застосовуємо метод творчих проєктів. Під час розробки творчих проєктів важливо сформувавши у майбутніх фахівців розуміння структури і складу технологічного процесу в узагальненому вигляді та забезпечити перенесення засвоєних теоретичних знань

технології приготування страв та кулінарних виробів в найрізноманітніші ситуації. Під час виконання завдань проекту здобувачі можуть працювати у групах, які об'єднані єдиною метою пошуку нестандартного креативного розв'язання [31].

Принцип методичного консультування є обов'язковим елементом у процесі виробничої практики, що сприяє науковому обґрунтуванню навчання, координує дії майбутніх фахівців у необхідному напрямку. Цей принцип передбачає консультативну допомогу здобувачам у процесі виробничої практики. Для координування дій майбутніх фахівців в процесі виробничої практики доцільно використовувати систему технологічних задач за такою класифікацією: розрахункові, проблемно-виробничі, виробничо-орієнтовані. Враховуючи, що в основі навчальної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій лежить технологічний процес приготування страв, технологічні розрахункові задачі варто використовувати для відтворення практикантами основних понять технологічного процесу первинної обробки сировини, виготовлення страв й застосування їх на практиці. Проблемно-виробничі задачі, як і розрахункові, мають певний алгоритм розв'язування. Робота з цим алгоритмом сприяє формуванню діяльнісних, креативних, дослідницьких та аналітичних умінь майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій та їх готовності до професійної діяльності [22].

Принцип організаційної динамічності полягає у забезпеченні можливостей зміни змісту виробничої практики з урахуванням динаміки соціального замовлення і потреб ринку праці. Забезпеченню динамічності підготовки майбутніх фахівців харчової галузі уможлиблюється під час застосування ігор, про які Г. Селевко зазначає, що це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та вдосконалюється самоуправління поведінкою [33]. Організація цієї роботи передбачає складання звіту з виробничої практики, згідно заданого варіанту відповідно до методичних рекомендацій. У

ході складання звіту учням пропонується розглянути замість традиційних страв класичної кулінарії, існуючі фірмові страви з урахуванням національних традицій, культури нації тощо. Створення нової страви або кулінарного виробу передбачає удосконалення рецептурного складу продукції, що спирається на нові тенденції у приготуванні їжі, досягнення науки і техніки. У процесі виконання цих завдань спостерігається набуття студентами зазначених вище узагальнених професійних умінь [22].

Принцип гнучкості та партнерства передбачає побудову наскрізної програми виробничої практики таким чином, щоб зміст навчання й шляхи досягнення її цілей відповідали індивідуальним потребам і можливостям здобувачів вищої освіти. Цей принцип зумовлює створення різнорівневих тестів, опитування, розв'язування технологічних задач різної складності, надання повної самостійності в обиранні шляху розв'язування завдань творчих проектів. Аналіз досліджень показав, що диференціація навчання, як спосіб його індивідуалізації, стимулює суспільну активність особистості. Як на один із шляхів диференційного підходу до навчання більшість вчених вказує інформаційно-комунікаційні технології, а саме використання електронних інтелектуальних ігор, тестів, електронних підручників, в результаті чого досягається: проведення вхідної діагностики знань, з наступним аналізом потреб у навчанні; створенням індивідуального темпу засвоєння; застосуванням індивідуального контролю і самоконтролю після досягнення визначеної мети виробничої практики [30].

Принцип зворотного зв'язку ґрунтується на створенні методики організації самостійної роботи майбутніх фахівців в процесі їх виробничої практики. Організація та управління самостійною роботою майбутніх фахівців передбачає: постійне та оперативне консультування, оцінку вступних, проміжних і кінцевих результатів, внесення коректив у проектування. Активність майбутніх фахівців під час самостійної роботи в процесі виробничої практики можлива лише при наявності індивідуального плану виконання

самостійної роботи. Крім того, основою самостійної роботи є ефективне її організаційно-методичне забезпечення, що визначає організаційні умови та має містити: інформаційне забезпечення, методичні рекомендації щодо складання звіту з виробничої практики, банк контрольних-діагностичних засобів. Використовуючи електронне організаційно-методичне забезпечення здобувачі мають можливість самостійно опанувати будь-яку тему в процесі складання звіту з виробничої практики [26].

Принцип науковості та прогностичності полягає у встановленні стійких зв'язків змісту навчання з науковими дослідженнями та останніми досягненнями науки та техніки. Цей принцип реалізується під час роботи майбутніх фахівців професійної освіти над творчими проектами, наприклад, під час написання звітів про виробничу практику. Майбутнім фахівцям пропонується розробити рецептуру нової страви, оновити технологію приготування певних продуктів, застосувати принципи збалансованого харчування під час складання меню або харчового раціону. Під час розробки творчих проектів здобувачі повинні представити розв'язання виробничого завдання, що запропонував викладач; теоретично обґрунтувати свій варіант розв'язання, який передбачає застосування базових теоретичних знань; запропонувати стислу характеристику методів роботи; представити основні результати роботи та обговорити їх з членами своєї бригади, тобто у визначеному діапазоні пошуку знайти найефективніший розв'язок; довести раціональність та доцільність прийнятого розв'язку; представити висновки та розроблену документацію проекту. Виходячи з вищезазначеного можна зробити висновок, що реалізація запропонованих принципів організації освітнього процесу під час виробничої практики та врахування її особливостей сприяє формуванню готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій [15].

З'ясуємо, як дотримання цих принципів впливає на оволодіння майбутніми фахівцями професійної освіти у галузі

харчових технологій узагальненими професійними компетентностями.

Принцип кредитності полягає у декомпозиції змісту освіти й навчання на відносно єдині та самостійні за навчальним навантаженням студентів сегменти [29]. Цей принцип сприяє дотриманню наступності у процесі виробничої практики, що має інтегрований зв'язок з такими спеціальними дисциплінами харчового профілю, як «Харчові технології», «Технологія виробництва продукції ресторанного господарства», «Організація та обслуговування у закладах ресторанного господарства», що вивчаються на старших курсах.

Таке послідовне та логічне відпрацювання тем сприяє поступовому формуванню узагальнених професійних умінь, завдяки яким майбутній фахівець має змогу продуктивно організувати процес проходження практики з метою отримання якомога кращого результату.

Принцип модульності полягає в організації процесу оволодіння студентом змістовими модулями і виявлення специфічного для модульного навчання використання методів і прийомів навчально-виховних заходів, основною метою яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента [35].

Для врахування цього принципу в процесі виробничої практики ми застосовуємо метод творчих проектів. Робота над творчим проектом стимулює та активізує самостійно-творчу діяльність студентів, що у подальшій їхній професійній діяльності сприяє розвитку таких здатностей: самоорганізації, самомотивації, цілеспрямованості, творчій ініціативі, індивідуальності під час пошуку оригінальних, творчих підходів до розв'язування завдання, запропонованого викладачем.

Принцип методичного консультування є обов'язковим елементом в процесі виробничої практики, бо сприяє науковому обґрунтуванню навчання, координує дії студентів у необхідному напрямку [35].

Цей принцип передбачає консультативну допомогу студентові в процесі виробничої практики. Така допомога вимагає ґрунтового методичного забезпечення навчального процесу як під час аудиторної, так і під час самостійної та науково-дослідної роботи студентів. Для реалізації цього принципу в ході виробничої практики здобувачів вищої освіти нами розроблені методичні рекомендації з усіх видів діяльності студентів.

Для організації самостійної роботи та підготовки звіту з виробничої практики для здобувачів вищої освіти розроблені методичні рекомендації [34], які містять завдання до кожного виду практики. У процесі опрацювання цих завдань студент обов'язково складає звіт про виконану роботу за варіантами. Більшість завдань творчого проекту, рекомендованих до виконання, вимагає від студентів проведення дослідження.

Саме тому варто проаналізувати особливості дослідницького методу, застосування якого сприяє формуванню у майбутніх фахівців професійної освіти діяльнісних, дослідницьких та організаційно-мотиваційних умінь.

Принцип організаційної динамічності полягає у забезпеченні можливостей зміни змісту виробничої практики з урахуванням динаміки соціального замовлення і потреб ринку праці. У разі індивідуального замовлення на підготовку фахівців для роботи за кордоном велика увага приділятиметься національній кухні, традиціям, тенденціям у кулінарії визначеної країни та інноваціям у науці та техніці [32].

Забезпеченню динамічності врахування таких умов підготовки майбутніх фахівців харчової галузі уможливорюється під час застосування ігор, про які Г. Селевко [33] зазначає, що це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та вдосконалюється самоуправління поведінкою. Очевидно, що навчальні ігри сприяють формуванню готовності до професійної діяльності та задовольняють принципу організаційної динамічності в

процесі виробничої практики. Крім того, реалізацію цього принципу ми бачимо під час належної організації самостійною роботою студентів і управління нею. Організація цієї роботи передбачає складання звіту з виробничої практики, згідно заданого варіанту відповідно до методичних рекомендацій. У ході складання звіту студентам пропонується розглянути замість традиційних страв класичної кулінарії, існуючі фірмові страви зазначеної країни з урахуванням національних традицій, культури нації тощо. Створення нової страви або кулінарного виробу передбачає удосконалення рецептурного складу продукції, що спирається на нові тенденції у приготуванні їжі, досягнення науки і техніки.

Виконання цих завдань сприяє розвитку уміння створення рецептури виробів лікувально-профілактичного та спеціального призначення, в процесі чого спостерігається набуття студентами зазначених вище узагальнених професійних умінь, що лежить в основі формування готовності до професійної діяльності. Ці уміння також необхідні студенту під час розробки курсового проекту та розв'язування завдання створення об'єкту інтелектуальної власності [14].

Принцип гнучкості та партнерства передбачає побудову навчальної програми таким чином, щоб зміст навчання й шляхи досягнення цілей освіти та професійної підготовки відповідали індивідуальним потребам і можливостям студента – створення різнорівневих тестів опитування, розв'язування технологічних задач різної складності, надання повної самостійності в обиранні шляху розв'язування завдань творчих проектів [35].

Аналіз досліджень показав, що диференціація навчання, як спосіб його індивідуалізації, стимулює суспільну активність особистості.

У педагогіці вищої школи проблемою індивідуального та диференційованого підходів до навчання займалися Л. Абрамова, С. Каргін, які розробили психолого-педагогічних основи і технології індивідуального підходу до навчання студентів; Л. Деркач, Н. Сисоева розглядали особливості індивідуально-

диференційованого підходу до навчання у вищій школі та залежність його здійснення від типу мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів; А. Алексюк, Н. Слуцька досліджували можливості здійснення індивідуального підходу до самостійної роботи студентів; О. Біда, Л. Лузіна запропонували індивідуальний підхід, як засіб формування власного стилю навчально-пізнавальної діяльності та творчої особистості майбутніх фахівців.

Однак, проблема диференційного підходу в процесі виробничої практики у ході формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій цими вченими не розглядалась.

Принцип пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку ґрунтується на створенні методики самостійної роботи студентів в процесі виробничої практики.

Зміст самостійної роботи здобувачів вищої освіти під час виробничої (педагогічної) практики в закладах професійної освіти передбачає реалізацію основної освітньої мети, що полягає в засвоєнні теоретичних знань з дисциплін харчового профілю, отриманні вмінь компетентно приймати відповідальні рішення під час самостійного знаходження виходу з проблемних виробничих ситуацій.

Як зазначають Л. Волкотруб, В. Гатун та ін., організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти потребує виокремлення спеціальних завдань для їхнього самостійного виконання. Також підкреслюється, що виконання завдань практики передбачає структурування навчального матеріалу за модульним принципом. Крім того, засвоєння змісту виробничої практики за цією моделлю уможлиблює поетапне і наочне досягнення необхідного рівня володіння вміннями в ході навчання.

Принцип науковості та прогностичності полягає у встановленні стійких зв'язків змісту навчання з науковими дослідженнями та останніми досягненнями науки та техніки. Цей принцип реалізується під час роботи здобувачів над творчими проектами. Майбутнім фахівцям професійної освіти

пропонується розробити технологію й рецептуру нової страви, враховуючи існуючий аналог, принципи збалансованого харчування і поєднання харчових продуктів. Студенти виконують творчий проект самостійно за допомогою організаційно-методичного забезпечення. В процесі розробки творчих проектів майбутні фахівці повинні представити розв'язання виробничого завдання, що запропонував викладач; теоретично обґрунтувати свій варіант розв'язання, який передбачає застосування базових теоретичних знань; запропонувати стисло характеристику методів роботи; представити основні результати роботи та обговорити їх з членами своєї бригади, тобто у визначеному діапазоні пошуку знайти найефективніший розв'язок; довести раціональність та доцільність прийнятого розв'язку; представити висновки та розроблену документацію проекту.

З досвіду автора визначено, що така робота впливає на формування креативних, діяльнісних, організаційно-творчих, дослідницьких умінь, які, в свою чергу, мають забезпечити готовність майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю до професійної діяльності.

Отже, аналіз різних підходів до підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій виявив особливості їх професійної підготовки у контексті сучасних вимог та суспільних запитів. Це дало можливість визначити специфіку готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти, яка полягає у професійній спрямованості й розвитку їх особистісних якостей.

У процесі професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій необхідно використовувати не тільки накопичений теоретичний і практичний досвід та інноваційні методики, а й сприяти зацікавленості студентів до оволодіння майбутньою професійною діяльністю на високому рівні. Варто зазначити, що виробнича практика – заключний етап навчання, який сприяє узагальненню та поглибленню знань, практичних умінь і навичок, отриманню фахового досвіду й готовності

майбутнього фахівця до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Тому мету виробничої практики студентів потрібно формулювати так, щоб було зрозуміло, для чого вона проводиться. Як зазначає А. Слюта, мета – це ідеальний образ результату діяльності. Тому мета виробничої практики здобувачів вищої освіти має виражатися в термінах кінцевих результатів, тобто має бути діагностувальною [36].

Виробнича практика проводиться в умовах реального виробництва з метою адаптації здобувачів вищої освіти до майбутнього робочого місця, отримання професійного досвіду, набуття практичних і організаторських умінь і навичок ефективного виконання функціональних обов'язків майбутнього фахівця. Така інтеграція виробничої практики уможлиблює подолання проблем, що перешкоджають її належній організації та проведенню в реальних умовах професійної діяльності, а саме: недостатній рівень матеріально-технічної бази закладів фахової передвищої освіти (де зазвичай здобувачі проходять виробничу педагогічну практику), не гармонізований зміст виробничої (технологічної) практики з реальним виробництвом, і як наслідок, порушений налагоджений механізм «заклад освіти» – «база практики», що, в свою чергу, зменшує зацікавленість підприємств-роботодавців у майбутніх фахівцях. Тому особливістю виробничої практики є те, що вона повинна сприяти зацікавленню майбутньою професією, а не бути «черговою проблемою», яку потрібно вирішити.

Кожне заняття під час виробничої практики потребує проведення увідного інструктажу. На нашу думку, найефективнішою формою проведення такого інструктажу є діалог, тобто двосторонній обмін інформацією між викладачем та здобувачами у вигляді питань та відповідей, спрямованих на формування професійного підходу до прийняття нестандартних рішень під час виробничої практики. Варто зазначити, що під час такого діалогу практиканти теж можуть ставити питання викладачеві, що проводить інструктаж.

Практична підготовка є обов'язковою складовою підготовки майбутніх фахівців, оскільки надає можливість

реалізувати в умовах реального виробництва набуті в процесі теоретичного навчання професійні компетентності, з'ясувати рівень їх сформованості та виявити прогалини у здобутих знаннях та навичках. Відповідно навчального плану підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій навчальну (педагогічну) практику студенти проходять у 3 семестрі, навчальну (технологічну) – у 4 семестрі; виробнича (технологічна) практика запланована у 7 семестрі, а виробнича (педагогічна) у 8 семестрі. До початку практики здобувачі вищої освіти опановують цикл психолого-педагогічних та загально-професійних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Методика виховної роботи», «Методика професійного навчання», «Ресторанна справа», «Фізіологія та гігієна харчування», «Технологія приготування продукції громадського харчування», «Процеси та апарати харчових виробництв» та ін. [40].

Це зумовлює важливість фундаментальної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти та необхідність врахування її основних положень під час складання наскрізної програми з практик. Відповідно до вимог Стандарту професійної освіти нами розроблено наскрізну програму практик. Наскрізна програма містить характеристику основних компонентів усіх видів практик, які будуть проходити здобувачі вищої освіти під час навчання за освітньою програмою «Професійна освіта. Харчові технології», служить основою для розробки робочих програм практик з урахуванням загальних особливостей і специфіки конкретних баз проведення практики. Залежно від спеціалізації в робочих програмах дається зміст і термін виконання індивідуальних завдань студентами. Наскрізна програма практики є основним навчально-методичним документом з практики що містить рекомендації щодо перевірки рівня знань, умінь, навичок, яких здобувачі мають досягти. Метою практичної підготовки є оволодіння здобувачами вищої освіти сучасними методами, формами організації, ведення та керівництва процесами в галузі їх майбутньої професії на базі одержаних у вищому навчальному закладі компетентностей для прийняття

самостійних рішень під час конкретної роботи в сучасних ринкових і виробничих умовах; виховання потреби поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Розвитку готовності майбутніх фахівців професійної освіти до професійної діяльності у закладах фахової передвищої освіти сприяє організація освітнього процесу як діалогу, взаємообміну інформацією, власним досвідом, спільного пошуку. З цією метою викладачеві доцільно застосовувати різноманітні засоби: систему цілеспрямованих, логічно пов'язаних запитань, що спонукають студентів до осмисленого пізнання, критичного мислення, особистісних оцінок; посилення на наукові дослідження, практичні ситуації, аргументи для спрямування студентів у необхідному напрямі; судження без критичних оцінок чи образ; відгуки на судження студентів замість реакцій, особливо негативного відтінку; позитивні ствердження для стимулювання студента до самостійного міркування; апелювання до думок, поглядів студентів; висловлювання від власного імені, демонстрування власних почуттів; спонукання студентів до особистісної оцінки змісту і процесу навчання, висловлення власних оцінних суджень [31].

Отже, виробнича практика та врахування її особливостей має забезпечити відповідну підготовку майбутніх фахівців й уможливити формування їхньої готовності до професійної діяльності. Але існуючий стан організації та проведення практичної підготовки не відповідає у повній мірі, комплексному характеру практики і наявності у структурі професійної діяльності її об'єктів реальної дійсності (харчових продуктів), соціальній значимості знань, умінь та способів діяльності по відношенню до об'єкта (можливість створення нового, невідомого раніше суспільно корисного виробу на основі теоретичних знань), особистісній значущості для студента процесу практичної підготовки (бажання бути затребуваним на вітчизняному та закордонному ринку праці).

5.2. Педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у процесі виробничої практики

У психолого-педагогічних дослідженнях глибоко і всебічно розкриті чинники та умови, під впливом яких формується особистість, показані взаємозв'язки і механізми дії цих чинників на її розвиток. Науково доведено, що людина має дуже великі можливості для розвитку, проте витрачає лише 10-12 % свого природного потенціалу. Тому задача педагогів полягає у створенні умов навчання, які б сприяли формуванню готовності особистості до професійної діяльності.

Для визначення таких умов спочатку з'ясуємо чинники, що закладають фундамент для формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Б. Андрієвський визначив, що одними з провідних внутрішніх чинників, що сприяють досягненню мети навчання, є професійне самовизначення, саморозвиток, саморегуляція і самореалізація майбутніх фахівців [1]. Розвиток таких здатностей особистості ми співвідносимо зі становленням компетентного фахівця харчового профілю, який усвідомлює та оцінює життєві процеси. При цьому ставлення майбутніх фахівців професійної освіти до виробничих ситуацій проявляється в оцінці явищ і процесів, розумінні сенсу професійної діяльності в цілому.

У сучасних умовах оптимізації підготовки здобувачів вищої освіти визначальною здатністю фахівців є самореалізація, оскільки вона показує мету, до якої прагнуть студенти, а також вказує кінцевий результат (компетентний фахівець). Саме привабливість майбутнього результату надає цьому чиннику мотивуючий характер. Мотивація може бути внутрішньою, коли результат привабливий сам по собі (студент отримує задоволення від того, що він «відкрив» для

себе в професії щось нове) і зовнішньою, коли результат привабливий своїми наслідками (похвала викладача, придбання авторитету в середовищі однокурсників, підвищення особистісного рейтингу). При цьому результатом внутрішньої мотивації здобувача є його самостійна розумова діяльність, самовираження, самоактуалізація, поява почуття самооцінки, забезпечення матеріального благополуччя, соціального визнання, поява авторитету, престижу, збільшення можливості соціально-психологічних контактів [24].

Отже, розвиток самореалізації майбутнього фахівця передбачає набуття студентами-практикантами креативних, діяльнісних, організаційно-мотиваційних, дослідницьких умінь, що сприяють розвитку його здатностей у подальшій навчальній діяльності: цілеспрямованості, мобілізації власних творчих можливостей, прояву творчої ініціативи, самоорганізації та самомотивації, фантазії, широти мислення, варіативності, продуктивності, індивідуальності, високій адаптованості до будь-яких виробничих ситуацій.

З метою визначення інших чинників, що впливають на формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти, нами було проведено анкетування здобувачів вищої освіти і проаналізовано його результати. Запропоноване опитування передбачало визначення можливостей забезпечення зворотного зв'язку, покращення організації процесу практичної підготовки та її якості. Так, здобувачам було запропоновано дати відповіді на запитання або оцінити певні твердження за критерієм від 1 до 5. Так, на питання «Рівень організації практичної підготовки в університеті»: 16% опитаних вказало «відмінно», 38% – добре, 37% здобувачів вказали «задовільно», 14% – визнали незадовільним рівень організації практичної підготовки. На запитання щодо можливості обирати базу проходження практики 81% респондентів зазначили, що обирали базу практики самостійно, з урахуванням власних можливостей та побажань. Також опитування допомогло виявити позиції, що викликають найбільше труднощів у здобувачів вищої освіти.

Так, 76% опитуваних зазначили, що мали труднощі в оформленні супровідної документації для проходження практики (направлення на практику, клопотання щодо проходження практики, договір про проходження практики), 57% респондентів зазначили, що потребують більше консультацій щодо виконання завдань практики, зокрема, проведення навчальних занять, 61% опитуваних вказали, що потребують більше методичних рекомендацій щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій та інноваційних технологій навчання під час проведення занять, 47% опитуваних мали труднощі з оформленням звітної документації про проходження практики.

За результатами анкетування основними внутрішніми чинниками, які впливають на формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій в процесі виробничої практики є:

- прагнення працювати за обраним фахом;
- усвідомлення сутності та значущості професійних компетентностей у майбутній діяльності;
- розвиток особистісних та професійно значущих якостей;
- накопичення творчого потенціалу особистості, її активність;
- прагнення до самореалізації у професійній діяльності;
- накопичення досвіду рефлексії.

Таким чином охарактеризовані вище чинники, що впливають на формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців, результати опитування здобувачів освіти, особливості виробничої практики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій та передумови формування їхньої готовності до професійної діяльності, допомогли нам виявити та обґрунтувати етапи досліджуваного процесу.

1. Підготовчий етап.
2. Концептуальний етап.
3. Етап рефлексії та корекції.

Кожний наступний етап, починаючи з другого, передбачає ускладнення виробничих завдань, що відрізняються більш кваліфікаційними діями студентів та потребує від них володіння вміннями попереднього етапу на достатньому рівні. Без засвоєння попереднього етапу неможливо перейти до наступного.

Підготовчий етап формування узагальнених професійних умінь майбутніх фахівців передбачає визначення мотивів діяльності, на основі яких потім з'ясовуються цілі, завдання, методи, засоби навчання. З метою керування викладач вказує студентам на необхідність застосування певних теоретичних знань, що сприяють виконанню відповідних способів діяльності. На цьому етапі керівництва практикою використовуються методи активізації пізнавальної діяльності, наочний метод, репродуктивний. Сутність репродуктивного методу полягає у тому, що викладач пропонує знання студентам у «готовому» вигляді, при цьому пояснюючи їх. Опрацювання здобувачами вищої освіти технологічних операцій вимагає багаторазового повторювання, що сприяє їх запам'ятовуванню [37].

Добір завдань, методів, форм і засобів навчання на другому концептуальному етапі повинен сприяти формуванню узагальнених професійних умінь.

З метою формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій на другому етапі застосовуються як традиційні методи навчання, так й інноваційні.

Під час використання пояснювально-ілюстративного методу викладач пропонує інформацію у готовому вигляді, застосовуючи при цьому різноманітні засоби, а студенти сприймаючи дану інформацію, усвідомлено фіксують її у пам'яті. Так, у ході проведення увідного інструктажу керівник практики може подавати інформацію словесно у вигляді виробничо орієнтованого діалогу, евристичної бесіди, пояснення; за допомогою друкованого слова (підручники, посібники); із застосуванням наочних засобів (плакати, схеми,

таблиці, довідникова літератури, приклади розв'язування задач, кіно-, діафільми, муляжі, натуральні зразки) [30].

З досвіду автора можна зазначити, що вмінь, отриманих студентами в результаті застосування такого методу навчання, не достатньо для розвитку творчого підходу до розв'язання будь-яких завдань. З метою формування креативних, дослідницьких умінь ми використовуємо проблемний, частково-пошуковий (евристична бесіда), дослідницький методи навчання, а також різновидами евристичних методів (мозковий штурм, метод проектів) [8].

Проблемне навчання не є новим педагогічним явищем. Його елементи можна спостерігати в «евристичних бесідах» Сократа, які передбачають народження знань шляхом особливих питань і міркувань разом із співрозмовником. За думкою І. Дичківської, проблемне навчання має за мету засвоєння не лише результатів наукового пізнання, а й формування пізнавальної самостійності та розвиток творчих здібностей [13]. Г. Селевко зазначає, що «...під проблемним навчанням розуміють таку організацію навчального процесу, яка передбачає створення у свідомості студентів, під керівництвом викладача, проблемних ситуацій та організацію активної самостійної діяльності студентів з їх розв'язання, у результаті чого і відбувається творче оволодіння знаннями, вміннями, навичками та розвиток розумових здібностей» [33].

Процес розв'язання проблеми відбувається у три етапи: визначення суті проблеми; пошук шляхів та варіантів розв'язань; виокремлення правильного розв'язання та перевірка його достовірності.

Ми застосовуємо проблемні методи навчання під час організації розв'язання проблемно-виробничих, виробничо орієнтованих задач, створення творчих проектів, організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

Наведемо приклад організації розв'язування проблемно-виробничої задачі, в основі якої лежить створення проблемної ситуації.

Задача 2.1. У кафе «Перлина» під час приготуванні соусу сметанного з томатом для голубців овочевих в кількості 50

порцій виявилось, що на виробництві відсутня томатна паста (50 г на порцію). Ваші дії.

Керівник практики пропонує студентам алгоритм розв'язання задачі:

1) звернутися до збірника рецептур страв та кулінарних виробів для підприємств харчування та знайти рецептуру соусу сметанного з томатами [2];

2) виявити кількість недостатнього продукту та розрахувати його кількість на 50 порцій (для приготування 50 порцій – $50 \times 50 = 2500$ г);

3) скористатися нормативними даними збірника (таблиця № 36 «Норми взаємозамінюємість продуктів при приготуванні страв», де зазначено, що 100 г томатної пасты можна замінити 500 мл томатного соку або 675 г свіжих томатів);

4) розрахувати кількість сировини, що необхідна для приготування соусу [38].

Вищевказаний алгоритм може бути складений студентами самостійно за допомогою евристичної бесіди. Сутність цього методу полягає в тому, що викладач шляхом застосування ряду питань уможливорює самостійне знаходження студентами розв'язання проблеми, яка розглядається.

Як свідчить практика, цей метод розв'язування завдання із застосуванням відомих схем і вказівок, сприяє розвитку діяльнісних та дослідницьких умінь.

Для реалізації цього методу в процесі складання звіту з виробничої практики ми застосовуємо розв'язування таких технологічних розрахункових задач.

Очевидно, що в результаті розв'язання системи технологічних задач студенти досліджують виробничі та технологічні процеси, їх вплив на кінцевий результат (отримання продукції ресторанного господарства).

Під організацією дослідницької діяльності В. Радкевич розуміє таку організацію навчання, за якої студенти виступають у ролі дослідників, тобто самостійно виокремлюють проблему, формулюють гіпотезу, знаходять методи її розв'язування, виходячи з відомих даних; аналізують, порівнюють та оцінюють отримані результати,

роблять висновки й узагальнення, усвідомлюють провідні поняття й ідеї, а не одержують їх у готовому вигляді. Всі етапи такого процесу студент відтворює самостійно, отримуючи новий продукт своєї діяльності [32].

У результаті дослідницької діяльності під час виробничої практики у студентів формуються узагальнені професійні уміння: аналізу варіантів розв'язків з виокремленням найефективніших, доведення доцільності обраних розв'язків, створення невідомих раніше продуктів професійної діяльності. Досягнення продуктивно-творчого рівня розвитку таких умінь студентами уможлиблює формування їхньої готовності до професійної діяльності.

Наступний метод активного навчання, який ми застосовуємо у процесі виробничої практики на концептуальному етапі, є метод проектів. Цей метод не є принципово новим у педагогічній практиці.

Метод проектів – це спосіб досягнення поставленої мети шляхом ретельного аналізу і розробки проблеми, результатом якої є створений реальний продукт (страва або кулінарний виріб), з обґрунтуванням правильності прийнятого рішення. Цей метод є сукупністю навчально-пізнавальних прийомів, які уможливають розв'язання тієї або іншої проблеми в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією результатів [29].

За визначенням І. Дрозіч, сутність навчального проекту – це «п'ять П»: проблема; проектування (планування); пошук інформації; продукт; презентація плюс «шосте П» – робочі матеріали проекту – його портфоліо, тобто папка, де зібрані всі матеріали проекту, у тому числі чернетки. Основною функцією портфоліо є показ самого процесу роботи над проектом. В процесі складання звіту з виробничої практики, після опрацювання студентами певної теми, їм пропонується розробити творчий проект [15].

Застосування у процесі виробничої практики методу проектів спонукає студентів до вмотивованої діяльності відповідно до їх вікових і навчальних інтересів. Викладач у цьому процесі виступає наставником, який здійснює контроль

та створює умови для самостійної, творчої роботи студентів. Саме для активізації їхньої пізнавальної діяльності, творчого мислення під час розробки творчих проектів ми застосовуємо метод «мозкового штурму», що є прикладом евристичних методів навчання.

Метод «мозкового штурму» складається з трьох етапів. На першому етапі – генерації ідей – усі учасники мають право висувати свої пропозиції щодо вирішення поставленого завдання у проекті, причому критику заборонено.

Наступний етап передбачає відбір кращої ідеї, увага на авторство не звертається. Вважається, що кращі ідеї є результатом колективної творчості. Останній етап – аналіз ідей, під час якого студентами висувуються всі аргументи «за» й «проти» стосовно кожної ідеї. Обирається найефективніший результат, що максимально задовольняє вимогам завдання [12].

Для дотримання вимог до етапів застосування методу «мозкового штурму» в процесі виробничої практики ми використовуємо гру.

На сьогодні існує безліч класифікацій ігор за різними ознаками. Так, за ігровою методикою розрізняють: імітаційні, операційні, рольові, сюжетні, ділові та ігри-змагання. З метою максимального наближення до виробничих ситуацій у харчовій галузі краще застосовувати імітаційні ігри, під час яких відтворюється конкретна робота фахівця, її умови на виробництві.

За допомогою операційних ігор уможливорюється відпрацювання студентами виконання конкретних технологічних операцій, що сприяє формуванню діяльнісних та дослідницьких умінь [9].

Застосування рольових ігор під час виробничої практики уможливорює відпрацювання дій, тактики поведінки, виконання функцій відповідно до обраної ролі та окресленої проблеми, що сприяє формуванню креативних та організаційно-мотиваційних умінь [41].

Ми переконалися, що навчальні ігри сприяють формуванню готовності до професійної діяльності майбутніх

фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій в процесі виробничої практики. Нами розроблено методичні рекомендації до застосування імітаційних ігор у ході проведення різних типів інструктажів в процесі виробничої практики.

Ефективне застосування інноваційних методів навчання безпосередньо залежить від умілого використання викладачем різноманітних засобів навчання. Засоби навчання повинні складати єдиний комплекс, головним елементом якого є навчальний підручник. Так, під час складання звіту та розв'язування розрахункових задач, викладач повинен показати здобувачам вищої освіти необхідність користування нормативною частиною збірника, а також схемами, плакатами, таблицями. Нормативні таблиці – джерело інформації, якою необхідно користуватись майбутнім фахівцям, оскільки це важлива основа для самостійного оволодіння знаннями.

Для підтримки уваги студентів, активізації їх розумової діяльності під час виробничо орієнтованого діалогу, що проводиться під час увідного інструктажу з виробничої практики, ми використовуємо презентації навчального матеріалу за допомогою мультимедійного проектору, які виконано в Microsoft PowerPoint. Такий інструктаж проводиться на базі практики, на великих підприємствах харчової галузі. Важливим засобом організації сприйняття інформаційного матеріалу є кольорове та мультимедійне оформлення. Демонстраційний матеріал покращує сприйняття інформації шляхом поєднання різних форм подачі навчального матеріалу у вигляді схем, малюнків, гіпертексту, анімації та звукового супроводу. Застосування мультимедійного проектора уможливорює активне втручання студентів в процес навчання, а саме: вони роблять певні висновки опрацьовуючи, впорядковуючи отримані на етапі подання навчального матеріалу дані. В ході використання засобів мультимедіа викладач має можливість швидко розглянути послідовність кількох технологічних операцій у технологічній системі виготовлення страв та обговорити їх зі студентами [25].

Так, з метою перевірки готовності студентів до заняття з виробничої практики у ході увідного інструктажу їм для самостійного опрацювання пропонується тест з дисципліни «Технологія продукції ресторанного господарства», що виконаний також за допомогою Microsoft PowerPoint (рис. 5.1).

Досвід автора свідчить, що застосування мультимедійного проектора в процесі виробничої практики сприяє формуванню в студента діяльнісних умінь, тому, що зорове сприйняття особистості забезпечує краще запам'ятовування послідовності виконання технологічних операцій виготовлення страв.



Рис. 5.1. Тест з теми «Види кулінарної обробки овочів»

Разом з використанням традиційних засобів навчання нами пропонується застосування електронного навчально-методичного комплексу, що складається з навчального посібника, підручника, електронного посібника, методичних рекомендацій щодо виконання звіту з виробничої практики, електронної гри «Кулінар», наскрізної програми практик, критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів, тренажеру «Практикант», переліку інформаційних матеріалів з виробничої практики, комплекту тестів тощо.

Застосування такого засобу навчання забезпечує рефлексію та корекцію (самоконтроль сформованих узагальнених умінь та їх корегування у разі потреби), що є наступним етапом формування готовності до професійної діяльності. Самоконтроль з боку здобувача допомагає

з'ясувати, що не виходить в процесі виконання технологічних операцій. Контроль з боку керівників практикою від навчального закладу та підприємства вказує на причини помилок. Після визначення причин та наслідків помилок студент повертається на попередній етап для опрацювання певних елементів завдань. На цьому етапі є доцільним застосування проблемних методів навчання у ході розв'язування системи технологічних задач.

Таким чином, успішний результат проходження майбутніми фахівцями етапів формування готовності до професійної діяльності під час виробничої практики сприяє їх адаптації до реальних умов виробництва та уможливорює прояв узагальнених професійних умінь в конкретній справі.

Враховуючи, що умови є істотним компонентом комплексу об'єктів, наявність яких є необхідністю існування явища, вважаємо, що ефективне формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у процесі виробничої практики вимагає обґрунтування і визначення педагогічних умов.

Як зазначалося нами вище, перед початком виробничої практики проводиться діагностування здобувачів вищої освіти з метою виявлення прогалин у знаннях і вміннях студентів та обрання певних методів та форм навчання.

Отже, з метою виявлення рівня підготовленості студентів до першої виробничої практики перед її початком проводиться контрольний зріз у вигляді тестування. Тестування студентів може проводитися у формі інтелектуальної гри «Кулінар» або тестуючих програм тренажеру «Практикант». Спираючись на результати діагностування, викладач коригує методичне забезпечення певного виду виробничої практики зі створенням таких методичних настанов, що доступно розкривають перед студентами-практикантами весь спектр їхніх обов'язків на виробництві, допомагають у розв'язанні складних питань, сприяють кращій адаптації у виробничих умовах, уможливлюють набуття узагальнених професійних умінь в процесі професійної діяльності. Враховуючи це, сформулюємо першу педагогічну умову формування готовності до

професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у процесі виробничої практики: діагностування стану сформованості узагальнених професійних умінь, що лежать в основі готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, коригування методичного забезпечення виробничої практики з огляду на результати діагностування.

Варто зазначити, що отримання найбільш ефективного результату в процесі виробничої практики від здобувачів вищої освіти можливо за рахунок посилення їхньої самомотивації.

Розглянемо, як система мотивів впливає на діяльність суб'єкта та його поведінку. За визначенням Т. Лазаревої, внутрішня мотивація виявляється, коли спонукання до діяльності визначається особистими цілями суб'єкта, а зовнішня мотивація передбачає спонукання до діяльності через визначені цілі, заданими ззовні, або шляхом примусу (її ще називають стимулюванням) [24].

Розвиток внутрішньої мотивації здобувачів вищої освіти ми бачимо через розв'язання проблемно-виробничих задач, які представляють собою умову максимально наближену до виробничих ситуацій. Розв'язання таких задач уможливорює глибоке уявлення студентів про технологічний процес виробництва продукції ресторанного господарства, проблемні ситуації, що можуть виникнути на виробництві, сприяє пошуку шляхів розв'язування цих ситуацій. Під час організації розв'язання проблемно-виробничих задач у студентів формується розуміння необхідності застосування теоретичних знань та вмінь і як результат – стійка внутрішня мотивація у їх отриманні [39].

Важливим методом розвитку внутрішньої мотивації майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю, на нашу думку, є творчий проект. Створення творчого проекту орієнтовано на самостійну діяльність студентів та припускає розв'язання виробничої проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання евристичних методів навчання, а з іншого – застосування теоретичних знань з усіх дисциплін харчового

профілю, нових досягнень науки та техніки. Результатом виконаних творчих проектів повинен бути суспільно-корисний продукт, готовий до впровадження у виробництво [26].

Цієї думки дотримується В. Манько, який вважає, що цілі навчальної діяльності здобувача вищої освіти повинні бути не зовнішніми, а його внутрішніми, тобто усвідомленими. Вчений наголошує на тому, що метою вищої освіти є формування творчої особистості майбутнього фахівця, яке передбачає постановку й досягнення не тільки «нормативно заданих», а й «особистих» цілей, сформульованих самим студентом [27].

Така система зовнішньої та внутрішньої мотивації сприяє розвитку у майбутніх фахівців творчих здібностей та є фундаментом формування в студентів готовності до їхньої майбутньої професійної діяльності. Отже, застосування описаних вище методів, форм і засобів навчання забезпечує реалізацію такої педагогічної умови формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у процесі виробничої практики, що полягає в аксіологічному забезпеченні формування готовності студентів до професійної діяльності шляхом посилення їхньої мотивації до навчання, прагнення до самореалізації через упровадження у виробничу практику елементів професійної діяльності.

Будь-яка професійна діяльність повинна супроводжуватися самооцінкою (рефлексія), без якої неможливе становлення компетентного фахівця. Термін «рефлексія» походить від латинського «reflexion» і означає звернення назад, відображення. Це поняття є предметом дослідження багатьох наук: психології, філософії, педагогічної психології.

Враховуючи, що формування умінь в процесі виробничої практики майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій відбувається поетапно, перед початком виробничої практики студентам необхідно визначити вміння, якими вони повинні оволодіти. Надалі, під час вступних інструктажів передбачається початкове оволодіння

практикантами вміннями через копіювання дій наставника. Тоді, в процесі самостійної роботи на підприємстві студент вже намагається самостійно осмислити необхідність точного виконання практичних завдань. Під час заключного інструктажу майбутній фахівець аналізує сформовані вміння з метою їх вдосконалення і корегування. Отже, формування вмінь в процесі виробничої практики має будуватися поетапно, через систему «ознайомлення – осмислення – самоаналіз». Майбутній фахівець не просто навчається певним професійним діям, а усвідомлює їх, що веде його до глибокого осмислення конкретних способів діяльності, до їх систематизації, узагальнення, самоаналізу здійснених технологічних операцій, прийомів, що в цілому сприяє формуванню готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, визначенню їх позиції в такій діяльності.

Забезпечення суб'єктивної позиції майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, на нашу думку, можливо за умов запропонованого нами виробничо орієнтованого діалогу. Такий діалог забезпечує активну взаємодію всіх учасників виробничої практики (здобувач – керівник практики від підприємства, здобувач – керівник практики від навчального закладу, здобувач – учень закладу професійної освіти). В свою чергу, активна взаємодія всіх учасників виробничої практики уможлиблює залучення практикантів у реальний виробничий процес, в якому вони відчують себе суб'єктами професійної діяльності. Таким чином, остання педагогічна умова полягає у формуванні в здобувачів вищої освіти досвіду рефлексивного аналізу власної навчальної діяльності під час виробничої практики з метою вироблення суб'єктивної позиції майбутнього фахівця професійної освіти у галузі харчових технологій щодо його професійної діяльності.

Систематизовані методи, форми і засоби організації виробничої практики, що мають забезпечити виокремлені нами педагогічні умови формування готовності до професійної

діяльності майбутніх фахівців професійної освіти показано у таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

**Систематизація методів, форм і засобів організації
виробничої практики майбутніх фахівців професійної
освіти у галузі харчових технологій**

Педагогічні умови	Методи, форми	Засоби	Результат
Діагностування стану сформованості узагальнених професійних умінь, що лежать в основі підготовки до професійної діяльності, коригування методичного забезпечення виробничої практики з огляду на результати діагностування	Проблемні методи, ігри, метод проекту, мозковий штурм виробничо орієнтований діалог – групова, індивідуальна форми	Система технологічних задач, гра «Кулінар», тестуючі програми, тренажер	Формування готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю
Аксіологічне забезпечення формування готовності студентів до професійної діяльності шляхом посилення мотивації до навчання, прагнення до самореалізації через упровадження елементів професійної діяльності	Проблемні, евристичні методи, ігри, метод проектів, виробничо орієнтований діалог – індивідуальна та групова форми	Виробничо орієнтовані задачі, гра «Кулінар», тестуючі програми тренажер	
Формування в студентів досвіду рефлексивного аналізу власної навчальної діяльності під час виробничої практики з метою вироблення суб'єктивної позиції майбутнього фахівця харчової галузі щодо його професійної діяльності	Проблемні методи, виробничо орієнтований діалог – індивідуальна форма	Система технологічних задач, енкаридж-технологія	

5.3. Якісна характеристика реалізації педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у процесі виробничої практики

Покажемо, як відбувалася перевірка впровадження визначених педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій під час виробничої практики.

Учасниками педагогічного експерименту були викладачі закладів вищої та професійної освіти, керівники закладів ресторанного господарства, підприємств харчової галузі як керівники від бази практики, студенти-практиканти, які навчаються за відповідною спеціальністю. Педагогічний експеримент проводився на базі факультету інженерно-педагогічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. У педагогічному експерименті взяли участь 68 здобувачів вищої освіти, 14 викладачів закладів вищої освіти, 8 викладачів спецдисциплін, 3 фахівці підприємств харчової промисловості.

Плануванню педагогічного експерименту спонукали проблеми, що ускладнювали процес формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій в процесі виробничої практики. Саме тому перший етап педагогічного експерименту (констатувальний) уможливив реалізацію педагогічної умови діагностування стану сформованості узагальнених професійних умінь, що лежать в основі підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій до професійної діяльності, коригування методичного забезпечення виробничої практики з огляду на результати діагностування.

Метою цього етапу експерименту був аналіз методик організації та проведення виробничої практики, що сприяють відпрацюванню здобувачами теоретичних знань та практичних

умінь з дисциплін професійного спрямування на практиці. Надалі, ми з'ясували ступінь сформованості узагальнених професійних умінь у майбутніх фахівців, дослідили критерії визначення рівня сформованості у студентів таких умінь, вивчили умови забезпечення процесу формування креативних, діяльнісних, організаційно-мотиваційних, оцінили рівні сформованості мотивації студентів на основі аналізу матеріалу анкетувань, даних спостережень і критеріального-орієнтувального тестування.

Для цього нами було використано більш 40 первинних даних, з яких: дані відомостей з дисципліни «Основи професійної майстерності» і анкетування студентів, дані опитування викладачів-керівників практики від закладів вищої освіти, 6 керівників практики від підприємства, 12 працівників підприємств харчової промисловості, що є базами практики для студентів.

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту дозволив зробити висновки про недостатній рівень сформованості узагальнених професійних умінь студентів, про наявність труднощів, що виникають у практикантів під час розв'язання системи технологічних задач, тестів (контрольна робота для перевірки рівнів сформованості професійних компетентностей).

Результати констатувального етапу експерименту наведені у таблиці 5.2 та на рис 2.2.

Таблиця 5.2

Результати констатувального етапу експерименту

Групи	Рівні сформованості узагальнених професійних умінь						Разом
	Репродуктивний		Частково-пошуковий		Продуктивно-творчий		
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб
КГ	18	54	16	30	18	16	52
ЕГ	19	55	14	29	15	16	48

Дані таблиці 5.2 та рис. 5.2 свідчать про низький рівень сформованості узагальнених професійних компетентностей, як у контрольній так і в експериментальній групах.

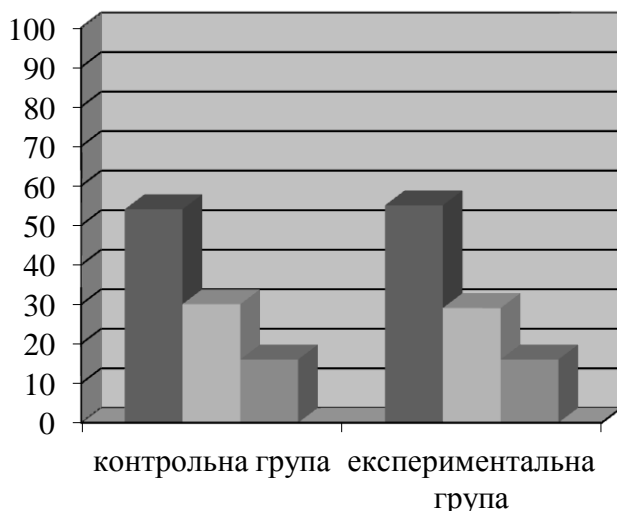


Рис. 5.2. Рівні сформованості узагальнених професійних умінь за обраними критеріями

Наступний етап педагогічного експерименту – формувальний – уможливив впровадження педагогічної умови, що передбачала аксіологічне забезпечення формування готовності студентів до професійної діяльності шляхом посилення їхньої мотивації до навчання, прагнення до самореалізації через упровадження у виробничу практику елементів професійної діяльності.

Виходячи з цього ми з'ясували формувальні та діагностичні завдання цього етапу педагогічного експерименту. До формувальних завдань педагогічного експерименту віднесено такі:

- розкриття творчого потенціалу студентів-практикантів, їхньої зацікавленості і готовності працювати за обраною спеціальністю;
- формування готовності студентів-практикантів до професійної діяльності, сприяння їхньої адаптації в умовах реального виробництва;
- розвиток узагальнених професійних умінь майбутніх фахівців в умовах виробництва.

- До діагностичних завдань віднесено:
- діагностування ефективності запропонованого у ході педагогічного експерименту методичного інструментарію;
- діагностування рівнів сформованості узагальнених професійних умінь в цілому.

З метою розв'язання поставлених завдань нами був використаний метод педагогічного спостереження. Педагогічне спостереження – це безпосереднє сприйняття, пізнання педагогічного процесу в природних умовах (у нашому випадку на підприємствах харчової промисловості та у закладах ресторанного господарства в процесі проходження практики студентами).

Спостереження вимагає від дослідника точної фіксації фактів, об'єктивного педагогічного аналізу. В ході спостереження за процесом виробничої практики, від її початку до закінчення, ми з'ясували значимість практичної підготовки (кожного виду практики) для формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. Обробка результатів педагогічного спостереження проводилася з використанням кількісного та якісного аналізу зібраної інформації, за допомогою статистичних методів.

З метою забезпечення об'єктивності спостереження ми дотримувалися таких вимог: експеримент проводився в період проходження студентами виробничих практик (першої та другої виробничих, технологічної) в умовах реального виробництва – підприємств харчової галузі (бази практики); вибірка складалася з студентів, які проходять практику; спостереження здійснювалося за заздальгідь складеною єдиною програмою, що забезпечило рівноцінність умов для контрольної і експериментальної груп.

У ході формувального етапу експерименту також був використаний метод опитування. Цей метод використовувався нами тому, що джерелом інформації щодо ефективності запропонованої моделі готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових

технологій в процесі виробничої практики є студенти-практиканти та керівники практики – безпосередні учасники цього процесу.

Опитування респондентів здійснювалося за допомогою анкет, аналіз яких уможливив з'ясування ефективності організації та проведення виробничої практики з метою формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців. Питання в анкетах були націлені на з'ясування ставлення студентів до виробничої практики, її місця у майбутній професійній діяльності, сутності узагальнених професійних умінь та методів їхнього розвитку.

Організація і проведення виробничої практики в експериментальних групах відбувалося із застосуванням розробленого нами методичного інструментарію. Контрольні групи проходили виробничу практику за традиційною методикою. Експериментом було охоплено дев'ять експериментальних груп (1 група другого курсу, студенти яких проходили першу виробничу практику, 1 група третього курсу, студенти яких проходили другу виробничу практику та 1 група четвертого курсу, студенти яких проходили технологічну практику). Аналогічно відібрали три контрольних групи.

Перевірку рівнів сформованості готовності студентів-практикантів до професійної діяльності було представлено у вигляді аналізу узагальнених професійних умінь, що розвивалися у ході проходження майбутніми фахівцями виробничої практики.

Для аналізу розвитку узагальнених професійних умінь під час кожного з видів практики ми виокремили конкретні види навчальної діяльності студентів в процесі її проходження. Вказана інформація надавалася в зручному виді як для студентів, так і для керівників практики в експериментальних групах. За допомогою таких рекомендацій було доповнено методичний супровід практикантів та керівників практики. Це уможливило їхнє швидке орієнтування в оцінюванні узагальнених професійних умінь, що опановує студент-практикант під час виконання певних навчальних дій.

Отже, таблиця відповідності видів навчальної діяльності та набуття під час цієї діяльності узагальнених професійних умінь забезпечила ефективність перевірки формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій в процесі виробничої практики.

Під час експерименту окремо порівнювалися рівні сформованості креативних, діяльнісних, організаційно-мотиваційних дослідницьких умінь студентів-практикантів.

На відміну від контрольних груп, в експериментальних для формування таких умінь, використовувалася розроблена наскрізна програма практик і відповідний до неї методичний інструментарій згідно моделі формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій.

Для перевірки ефективності рівнів сформованості узагальнених професійних умінь студентів за результатами проходження відповідного виду практики були застосовані розроблені критерії сформованості таких умінь.

Представники контрольних груп проходили усі види практики за традиційною методикою. Перед початком проходження практики готувалася потрібна документація: листи за погодженням місця проходження практики (бази практики), угоди між закладом вищої освіти та базами практики, направлення на практику, щоденники практики. Під час настановної наради зі студентами проводився інструктаж з техніки безпеки, їх знайомили зі змістом програми відповідної практики, інформували про обов'язки практиканта і поведінку на базі практики, видавалися індивідуальні завдання. Також студентам видавалися копії програми відповідної практики і традиційні методичні рекомендації з проходження практики та оформлення звіту.

Таким чином, на момент прибуття на базу практики у студентів-практикантів контрольних груп в якості керівництва до дії була програма практики, в якій регламентувались права і обов'язки практиканта і зміст практики, а також індивідуальне завдання. Необхідно зазначити, що керівник практики від

підприємства знайомився з програмою практики та своїми обов'язками після прибуття студента на підприємство. Оскільки зараз не існує стабільної ситуації з базами практик, то керівниками практики можуть призначатися фахівці, яким уперше доручається виконувати обов'язки керівника. То ж, для керівників практики від підприємства є досить проблематичним ознайомлення з великим обсягом нормативної та методичної документації щодо керівництва практикою студентів. Нагадаємо, що обов'язки керівника практики контрольних груп від підприємства не були представлені чітким алгоритмом його дій.

По закінченню терміну проходження практики керівник практики від підприємства стисло характеризував діяльність студента-практиканта в щоденнику практики та рекомендував оцінку, що виставлялася за традиційними критеріями згідно програми практики.

На відміну від представників контрольних груп студентам-практикантам експериментальних груп видавалися такі супровідні методичні документи: програма практики, «Координатор дій практиканта», що є керівництвом його діяльності на практиці, інструкції для керівників практики від підприємства, схема відповідності видів діяльності практиканта та сформованості узагальнених професійних умінь, система оцінювання рівнів сформованості таких умінь, методичні рекомендації та завдання щодо виконання звіту з виробничих та технологічних практик (окремо для кожного виду практики відповідно до робочого навчального плану). Усі ці документи є досить стислими за формою і місткими за змістом, а головне допомагають учасникам виробничої практики якомога ефективніше здійснювати свою діяльність. Відмінною особливістю установчої конференції в експериментальних групах було також те, що студентам було запропоновано характеристику узагальнених професійних умінь необхідність їх формування під час підготовки до професійної діяльності. Крім того, визначено етапи формування таких умінь, їх необхідність для подальшого професійного розвитку. Керівники практики від підприємства

також мали можливість ознайомитися з сутністю узагальнених професійних умінь, оскільки відповідний розділ представлений у наскрізній програмі практик. Також, у цій програмі було виокремлено зв'язки змісту теоретичного навчання зі змістом практик для простішого з'ясування початкового рівня підготовки практиканта та вибору траєкторії розвитку його узагальнених професійних умінь, що відповідають певному виду навчальної діяльності.

Експериментальна робота оцінювалася на основі динаміки зміни кількісних показників рівнів сформованості узагальнених професійних умінь за певними критеріями на період навчання у ЗВО за видами практики: першої та другої виробничих, технологічної. Для ілюстрації змін рівнів сформованості кожного з узагальнених професійних умінь студентів нижче наведені результати проходження виробничих та технологічної практик. Так, студентам експериментальної групи, що проходили другу виробничу практику запропоновано розв'язання виробничо орієнтованої задачі з метою визначення рівня сформованості креативних умінь.

Таблиця 5.3

**Рівні сформованості креативних умінь студентів
контрольної та експериментальної груп**

Групи	К-сть	На початку експерименту						По закінченню експерименту					
		Репродуктивний		Частково-пошуково-вий		Продуктивно-творчий		Репродуктивний		Частково-пошуковий		Продуктивно-творчий	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	46	22	54	16	30	6	16	21	49	15	32	8	19
ЕГ	44	23	55	14	29	7	16	11	27	19	42	14	31

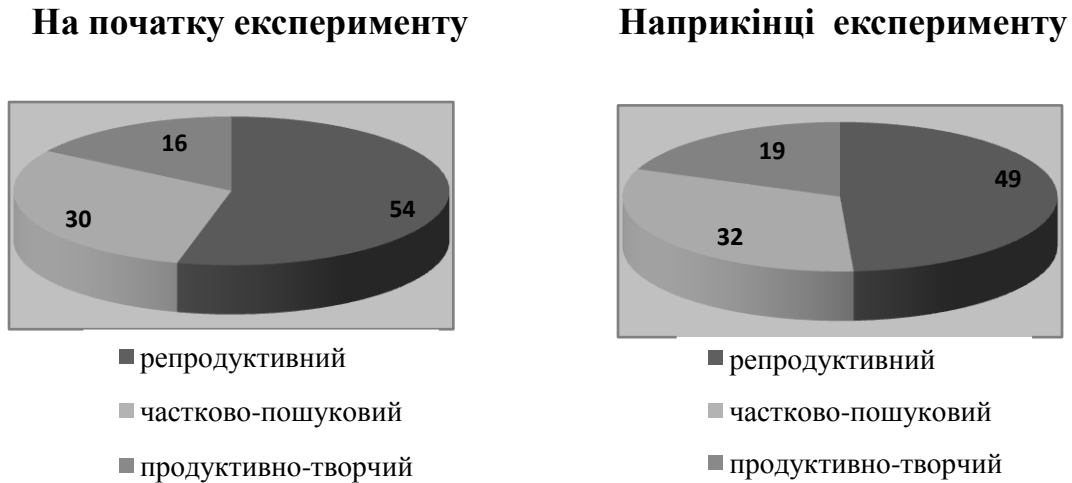


Рис. 5.3. Рівні сформованості креативних умінь студентів контрольної групи

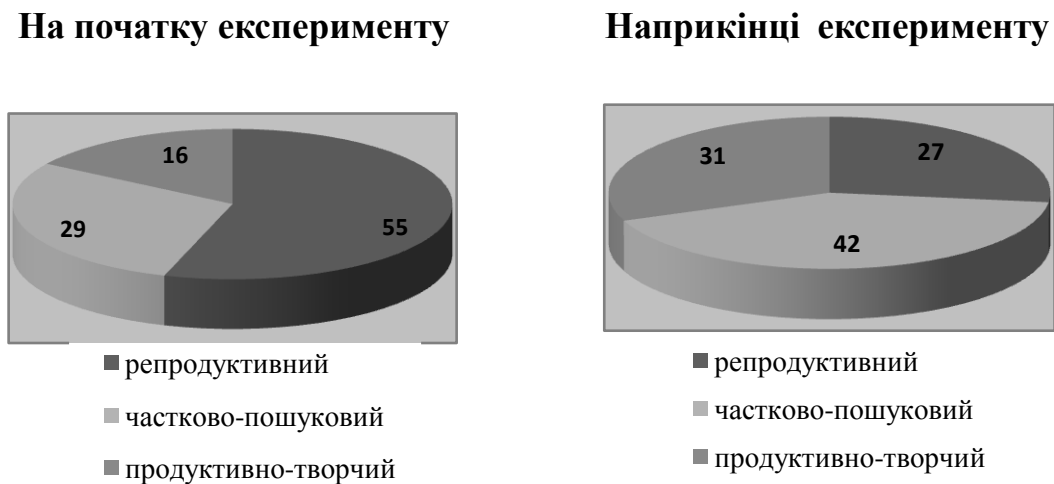


Рис. 5.4. Рівні сформованості креативних умінь студентів експериментальної групи

За діаграмою на рисунку 5.5 можна зробити висновок, що рівень сформованості креативних умінь студентів експериментальної групи після проходження практики у рамках експерименту зростає, тому можемо зробити висновок про позитивну динаміку у процесі формування готовності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій до професійної діяльності на всіх досліджуваних рівнях.

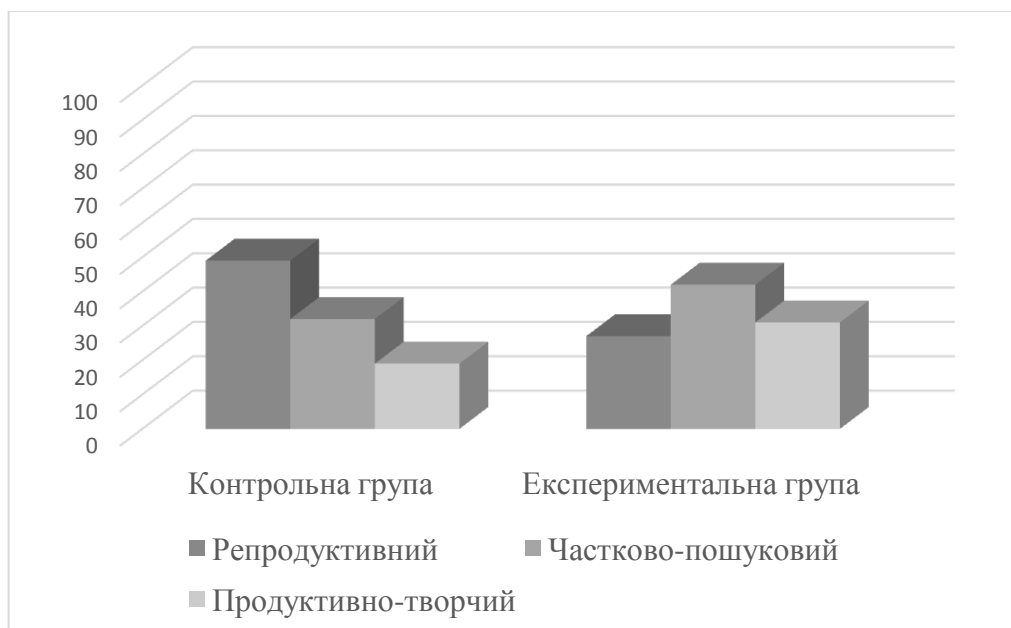


Рис. 5.5. Рівні сформованості креативних умінь студентів контрольної та експериментальної груп по закінченню експерименту

За результати оцінювання творчих проектів, що були виконані студентами під час практики, ми проаналізували та порівняли рівні сформованості діяльнісних умінь студентів, що належали до однієї з експериментальних груп на початку й наприкінці експерименту.

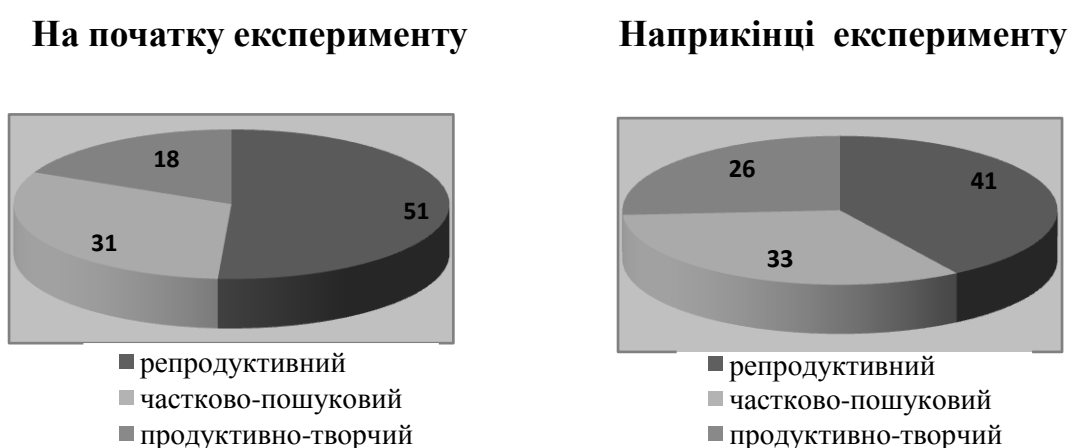
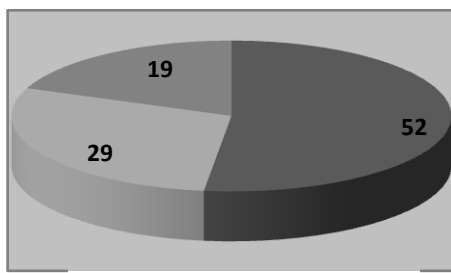


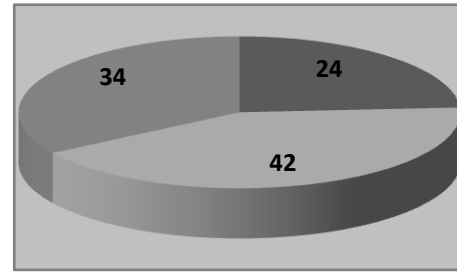
Рис. 5.6. Рівні сформованості діяльнісних умінь студентів контрольної групи

На початку експерименту



- репродуктивний
- частково-пошуковий
- продуктивно-творчий

Наприкінці експерименту



- репродуктивний
- частково-пошуковий
- продуктивно-творчий

Рис. 5.7. Рівні сформованості діяльнісних умінь студентів експериментальної групи

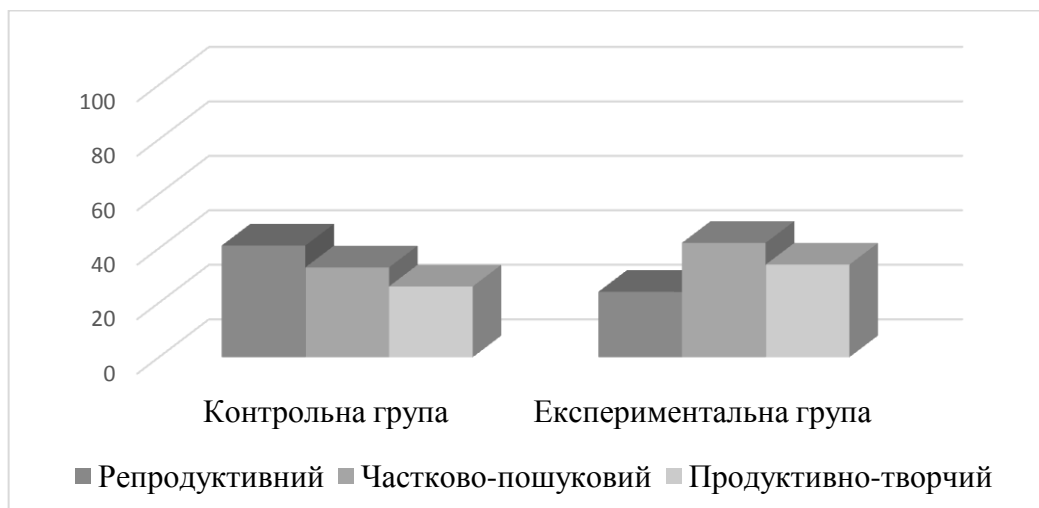


Рис. 5.8. Рівні сформованості діяльнісних умінь студентів контрольної та експериментальної груп по закінченню експерименту

За діаграмою на рисунку 5.8 можна зробити висновок, що рівень сформованості діяльнісних умінь студентів експериментальної групи після проходження практики у рамках експерименту зростає.

Аналізуючи одержані дані, можемо зробити висновок про позитивну динаміку в зміні рівня діяльнісних умінь студентів.

Визначальний вплив на результат сформованості організаційно-мотиваційних умінь майбутніх фахівців професійної освіти має самомотивація, що лежить в основі спонукання студентів до навчальної діяльності. Відомо, що фактор мотивації для успішного навчання сильніший, ніж фактор інтелекту. Усвідомлення високої значимості мотиву для успішного навчання спонукало нас до визначення типу мотивації у студентів та її залежності від реалізації запропонованих нами педагогічних умов.

Серед мотивів навчальної діяльності ми досліджували зовнішні та внутрішні. Мотив є внутрішнім, якщо він співпадає з метою навчальної діяльності студента. Внутрішній мотив, пов'язаний з пізнавальною потребою суб'єкта, уможлиблює безпосереднє включення студента у процес пізнання, що доставляє йому емоційне задоволення. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом власної активності студента у процесі навчальної діяльності.

Викладач, зацікавлений у підвищенні ефективності своєї діяльності, повинен звертати увагу на мотивацію навчальної діяльності студентів і прагнути до її активізації і підтримання на високому рівні. В якості методичного підґрунтя, що дозволило визначити наявний рівень самомотивації студентів і проаналізувати її динаміку під час впровадження запропонованих нам педагогічних умов у процесі виробничої практики ми використали методику діагностики спрямованості мотивації вивчення навчального предмету, що розроблена Т. Дубовицькою [16]. Мета методики – виявлення спрямованості та рівня розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів під час проходження виробничої практики.

Методика складається із 20 суджень і запропонованих варіантів відповідей. За результатами аналізу тестування можна виявити не тільки тип мотивації кожного студента (внутрішня, зовнішня), але і рівень внутрішньої мотивації (низький, середній, високий). Методика може використовуватись у роботі з усіма категоріями студентів, здатними до самоаналізу і самозвіту.

Проаналізуємо динаміку зміни типу мотивації у студентів контрольної та експериментальної групи та зобразимо результати у вигляді діаграм (рис. 5.9 та 5.10).

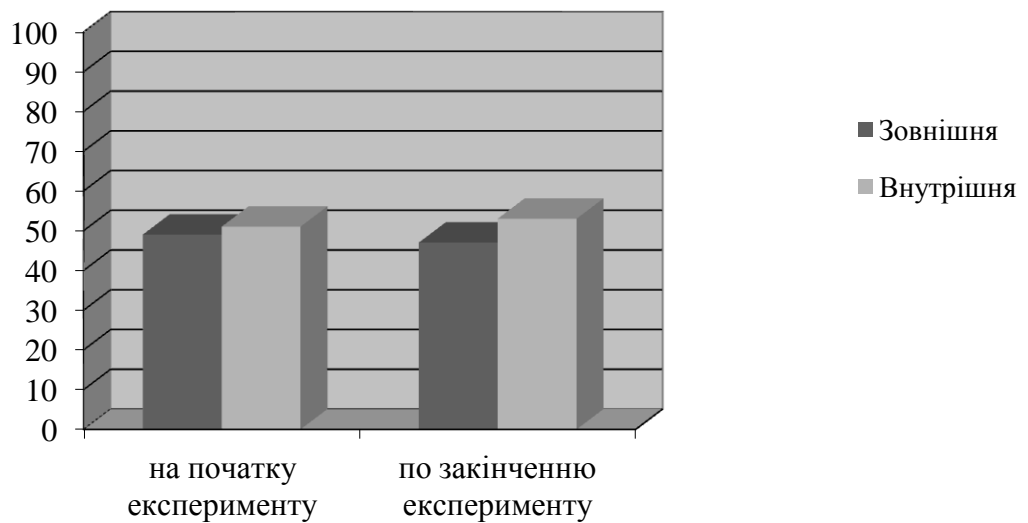


Рис. 5.9. Динаміка зміни типу мотивації у студентів контрольної групи

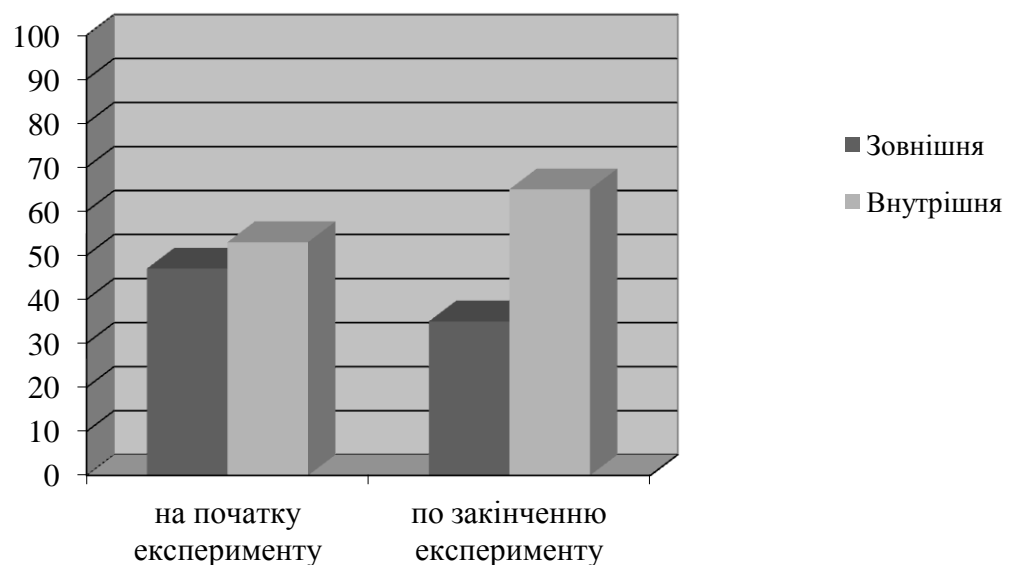


Рис. 5.10. Динаміка зміни типу мотивації у студентів експериментальної групи

З метою аналізу динаміки змін рівнів внутрішньої мотивації (самотивації) побудовано діаграми 5.11 та 5.12.

За результатами аналізу змін мотиваційної сфери студентів контрольної та експериментальної груп до та по завершенню експерименту можна зробити висновки про те, що зміни у контрольній групі відбулися незначні, а в експериментальній групі частка студентів з внутрішньою

мотивацією збільшилась на 12%, відповідно, із зовнішньою – зменшилась на ті ж 12%; кількість студентів з низьким рівнем внутрішньої мотивації зменшилась на 10%, з середній рівнем – збільшилася на 2%, з високим рівнем – збільшилась на 8%.

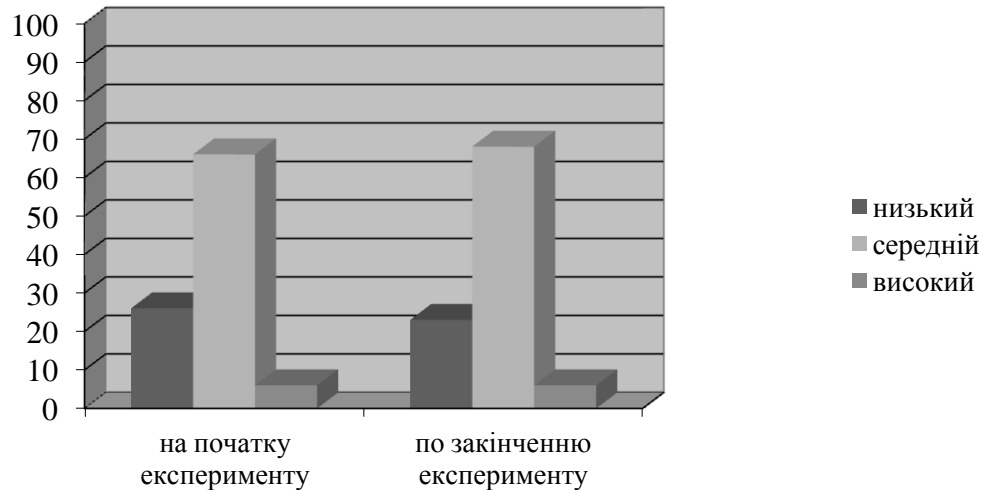


Рис. 5.11. Рівні сформованості внутрішньої мотивації у контрольній групі

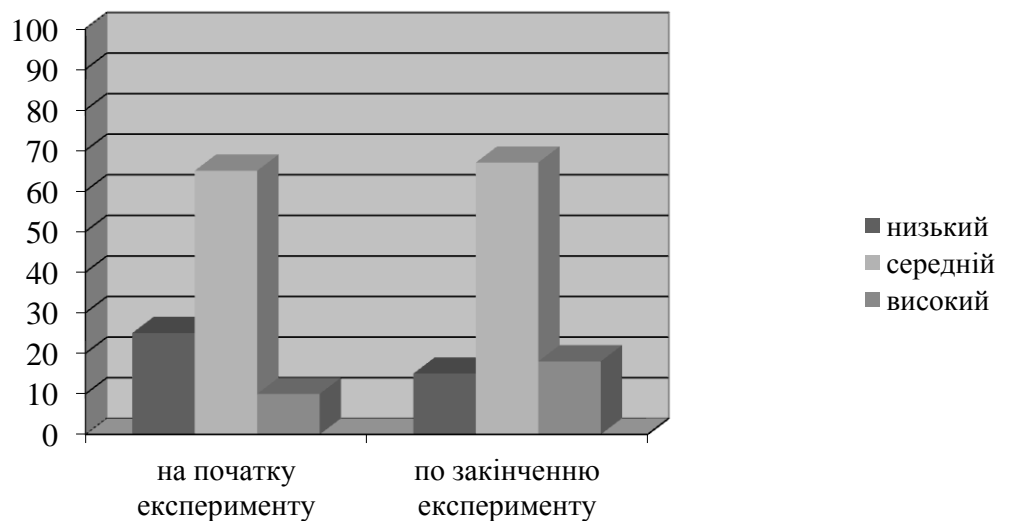


Рис. 5.12. Рівні сформованості внутрішньої мотивації в експериментальній групі

То ж, очевидно, що в результаті впровадження розроблених нами педагогічних умов в процес виробничої практики відбулися позитивні зміни мотиваційної складової організаційно-мотиваційних умінь студентів експериментальної групи.

Також, на цьому етапі педагогічного експерименту з метою впровадження педагогічної умови формування в студентів досвіду рефлексивного аналізу власної навчальної діяльності під час виробничої практики з метою вироблення суб'єктивної позиції майбутнього фахівця щодо його професійної діяльності, нами було запропоновано розробку студентами творчого проекту.

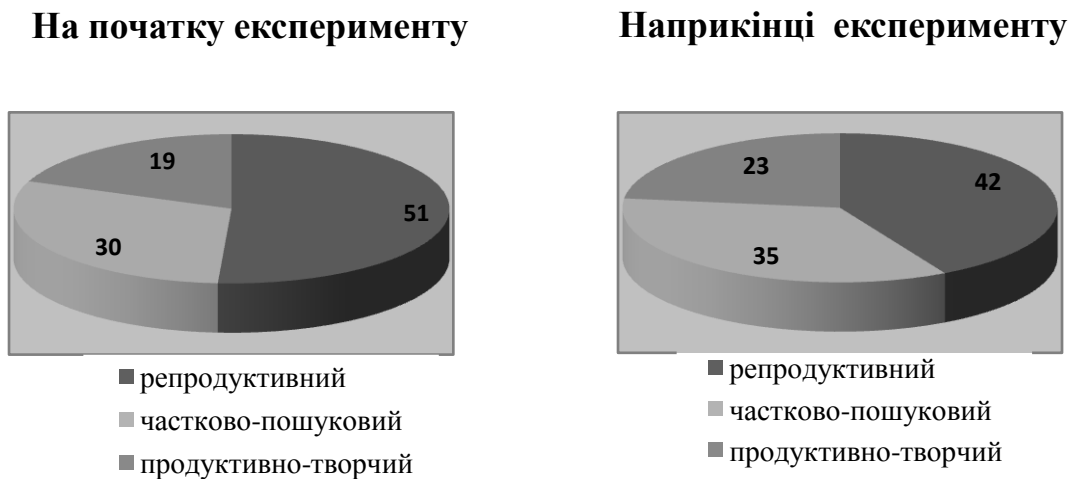


Рис. 5.13. Рівні сформованості дослідницьких умінь студентів контрольної групи

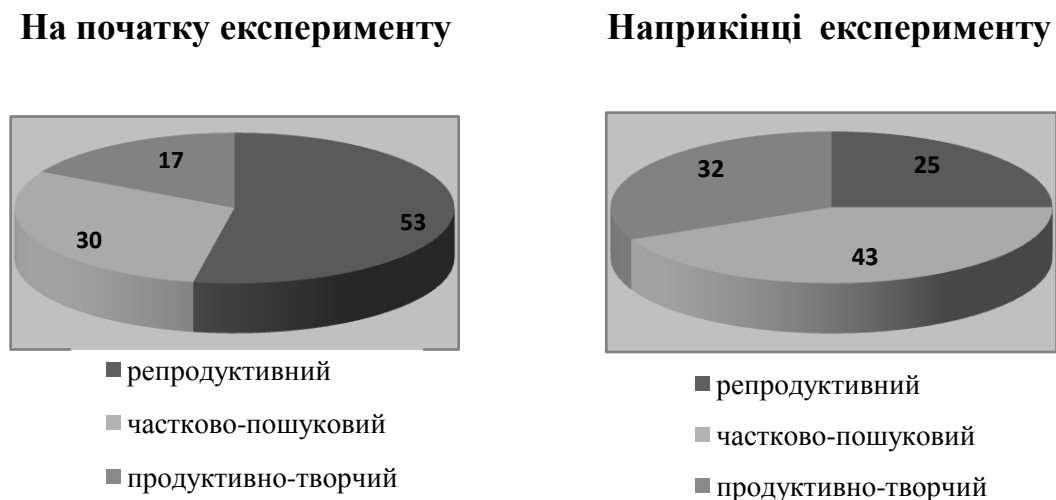


Рис. 5.14. Рівні сформованості дослідницьких умінь студентів експериментальної групи

За діаграмою на рисунку 5.15 можна зробити висновок, що рівень сформованості дослідницьких умінь студентів

експериментальної групи після проходження практики у рамках експерименту зростає.

Для встановлення рівнів сформованості в студентів узагальнених професійних умінь за результатами проходження виробничої практики використовувалися три види оцінювання: оцінка керівника практики від підприємства, самооцінка студента і оцінка за результатами традиційного захисту звітів за підсумками виробничої практики (оцінка комісії).

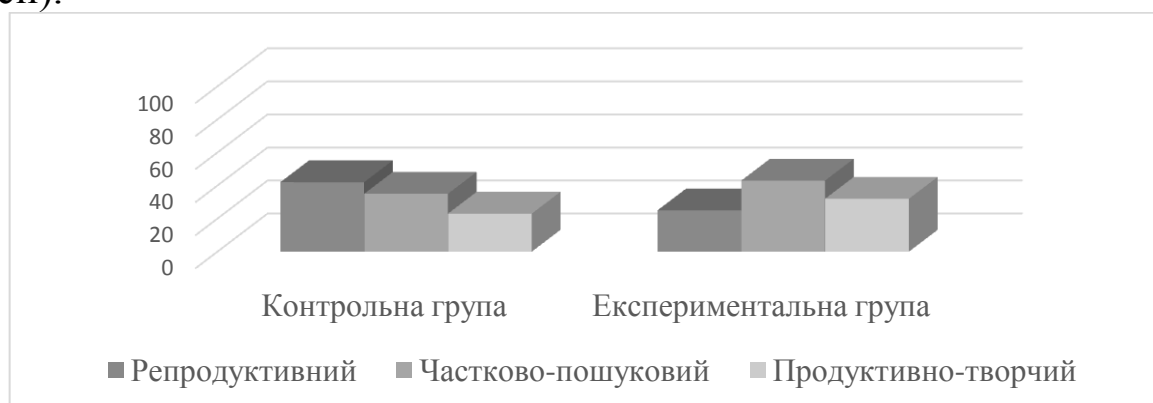


Рис. 5.15. Рівні сформованості дослідницьких умінь студентів контрольної та експериментальної груп по закінченню експерименту

В результаті такого оцінювання розраховувалася інтегральна оцінка у вигляді середньої арифметичної. Підсумки усіх оцінок заносилися до картки результатів сформованості узагальнених професійних умінь студента.

Спостерігаючи за динамікою розвитку узагальнених професійних умінь студентів експериментальних і контрольних груп на завершальному етапі експериментального дослідження нами було проведено діагностичні тестування. Про ефективність впливу запропонованих нами педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій у процесі виробничої практики свідчить узагальнений аналіз результатів щодо рівнів креативних, діяльнісних, організаційно-мотиваційних та дослідницьких умінь

Для встановлення рівнів сформованості в студентів узагальнених професійних умінь за результатами проходження виробничої практики використовувалися три види оцінювання: оцінка керівника практики від підприємства, самооцінка студента і оцінка за результатами традиційного захисту звітів за підсумками виробничої практики (оцінка комісії).

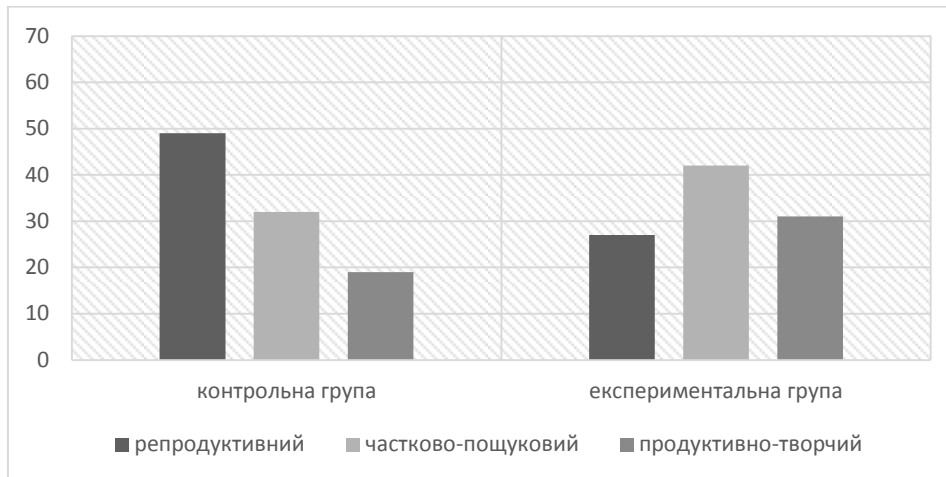


Рис. 5.16. Рівень розвитку креативних умінь студентів контрольної та експериментальної груп по завершенню експерименту

З результатів дослідження видно, що кількість студентів експериментальної групи, яка за результатами проходження виробничої практики має продуктивно-творчий та частково-пошуковий рівень сформованості креативних умінь збільшилася у порівнянні з контрольною групою відповідно на 12% та на 10%, діяльнісних умінь – відповідно на 8% та на 9%, організаційно-виробничих – відповідно на 8% і на 2%, дослідницьких – відповідно на 9% і на 8%. У свою чергу зменшилася частка студентів-практикантів, що мають репродуктивний рівень сформованості креативних умінь на 22%, діяльнісних – на 17%, організаційно-мотиваційних – на 10%, дослідницьких – на 17%.

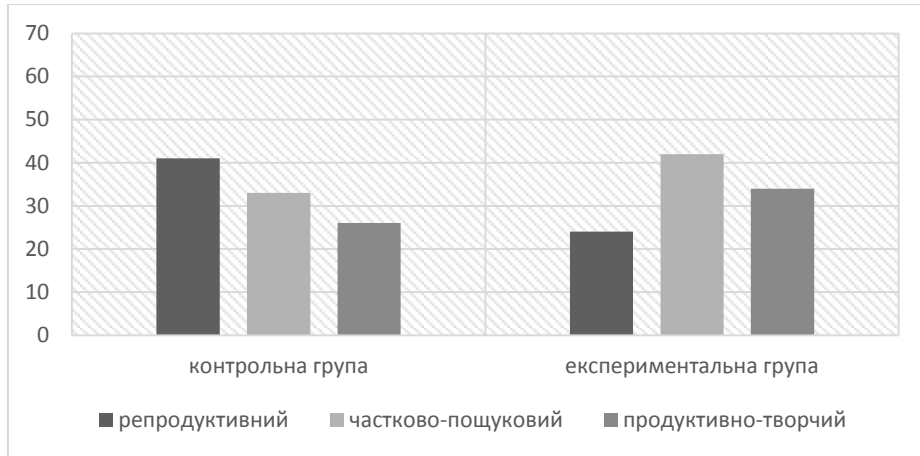


Рис. 5.17. Рівень розвитку діяльнісних умінь студентів контрольної та експериментальної груп по завершенню експерименту

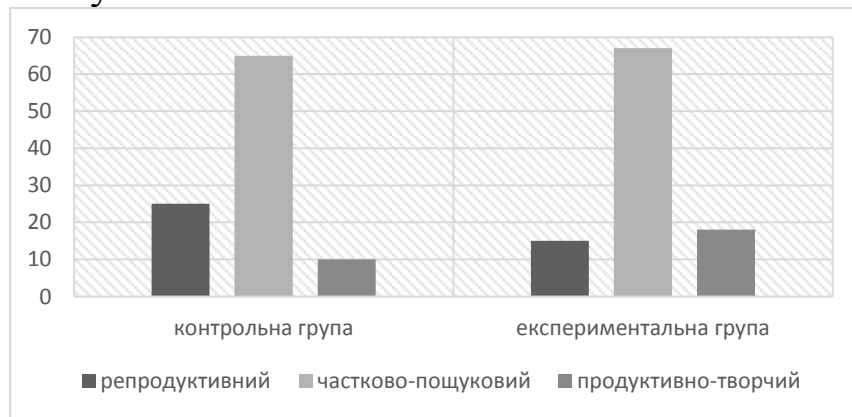


Рис. 5.18. Рівень розвитку організаційно-мотиваційних умінь студентів контрольної та експериментальної груп по завершенню експерименту

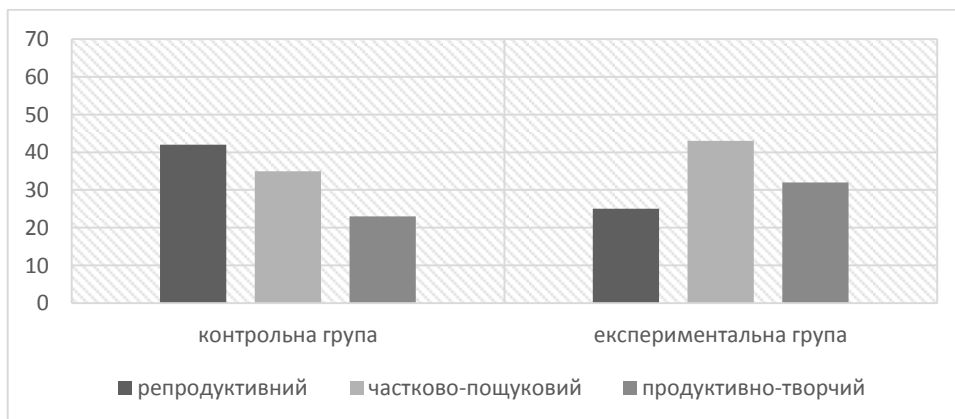


Рис. 5.19. Рівень розвитку дослідницьких умінь студентів контрольної та експериментальної груп по завершенню експерименту

За діаграмами на рисунках 5.16 – 5.19, можна зробити висновок, що рівень розвитку діяльнісних та дослідницьких умінь після проходження практики значно високі, менш за все підвищився рівень розвитку організаційно-мотиваційних умінь.

Доведено, що розбіжність сумарних оцінок значима. Це дає підставу вважати реалізації запропонованих нами педагогічних умов у процесі виробничої практики ефективною.

Отже, порівняння розрахованих результатів проходження практики та аналіз рівнів сформованості узагальнених професійних умінь фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій в цілому підтвердив ефективність впровадження педагогічних умов формування їх готовності до професійної діяльності, що були апробовані у ході експерименту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

До розділу 1

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. Київ: Вища школа, 1998. 207 с.
2. Авершин А. О. Становлення психолого-педагогічної компетентності студентів інженерно-педагогічного вищого навчального закладу. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Херсон: Вид-во ХДУ, 2011. Вип. 57. С. 220–223.
3. Авшенюк Н. Європейський центр розвитку професійної освіти. Професійно-технічна освіта, 2005. № 1. С. 38–39.
4. Авшенюк Н., Креденець Н. Міжнародний вимір соціального партнерства у професійній освіті. Порівняльна професійна педагогіка, 2012. Вип. 1. С. 59–67.
5. Андрущенко В. П. Аксіологічна платформа підготовки сучасного вчителя. Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2014. Вип. 36. С. 5–8.
6. Афонін Е. А., Суший О. В. Транспарентність влади в контексті європейської інтеграції України: конспект лекції до короткотермінового семінару в системі підвищення кваліфікації кадрів. Київ: НАДУ, 2010. 48 с.
7. Басюк М. П. Вплив передумов на формування сучасної дуальної системи вищої освіти Німеччини. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014. № 4 (38). С. 92–98.
8. Бендера І. М. Інженерно-педагогічна освіта – термінологічний аспект. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць Української інженерно-педагогічної академії. Харків, 2009. Вип. 24–25. С. 70–77.
9. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Академія педагогічних наук України, 2009. 376 с.

10. Брінь П. В., Переходова Л. О. Диверсифікація господарської діяльності підприємства. Вісник Національного технічного університету «Харківського політехнічного інституту». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства: збірник наукових праць. Харків: НТУ «ХП», 2013. №69(1042). С. 172–175.

11. Брюханова Н. О. Аналіз розвитку психолого-педагогічної складової підготовки інженерно-педагогічних кадрів. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць Української інженерно-педагогічної академії. Харків, 2006. Вип. 13. С. 36–47.

12. Брюханова Н. О. Професійна підготовка інженерно-педагогічних кадрів на сучасному етапі розвитку України / Вісник. Наука и практика. URI: <http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/559> (дата звернення 15.01.23).

13. Вакуленко В. Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми. Філософія освіти. Philosophy of Education, 2006. Том 5. № 3. С. 124–133.

14. Васильченко В. С., Гриненко А. М., Грішнова О. А., Управління трудовим потенціалом: навчальний посібник. Київ: КНЕУ, 2005. 403 с.

15. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. 384 с.

16. Волкова Т. В. Інтеграція педагогічних та комп'ютерно-інформаційних знань майбутніх викладачів професійно-практичних дисциплін на етапі проектувальної діяльності. Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 2007. № 18–19. С. 216–229.

17. Вступна кампанія 2018 / Єдина державна електронна база з питань освіти. URL: <https://vstup2018.edbo.gov.ua/> (дата звернення 11.01.23).

18. Гельфанова Д. Особливості фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Наукові записки

Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка: збірник наукових праць. Тернопіль, 2009. № 3. С. 131–135.

19. Гончарова Н. П. Диверсифікація / Енциклопедія сучасної України. URL:<http://esu.com.ua/search/articles.php?id=24218> (дата звернення 13.01.23).

20. Горбатюк Р.М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2011. 46 с.

21. Гуревич Р. С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару 3 квітня 2014 р., м. Київ: у 2 ч. / Нац. акад. пед. наук України; /редкол.: В. Г. Кремень (голова) та інші. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. 292 с.

22. Дем'яненко Н. Тенденція диверсифікації мети і профілів магістратури в розвитку світової вищої освіти. Педагогічні науки: збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Полтава: Вид-во ПНПУ, 2010. Вип. 2. С. 44–52.

23. 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.

24. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 176 с.

25. Ігнатюк О. А. Особливості функціонування системи інженерної освіти в країнах Європейського союзу. Теорія і практика управління соціальними системами, 2009. №1. С. 82–86.

26. Кагановська Т. Є. Забезпечення реалізації принципу прозорості у системі вищої освіти України. Вісник

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Право», 2015. Вип. № 19. С. 7–11.

27. Каньковський І. Є. Генезис концепцій інженерно-педагогічної освіти в країнах Східної Європи. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць Української інженерно-педагогічної академії. Харків: УПА, 2015. № 47. С.6–15.

28. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: монографія. Харків: УПА, 2007. 162 с.

29. Козак Л. Педагогічна інноватика як міждисциплінарна галузь професійної педагогіки. Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2016. Вип. 3. С. 29–35.

30. Корінько М. Д., Данилович К. М. Диверсифікація: теоретич-ні та методологічні засади: монографія. Київ: ННЦАП, 2007. 488 с.

31. Корсак К. Модернізація або рух в протилежну сторону? Професійно-технічна освіта, 2004. № 7 (482). С. 3

32. Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України. Вісник НАН України, 2001. № 3. С. 22–25.

33. Кривильова О. А. Проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2018. 37 с.

34. Курій Л. О. Розвиток системи професійно-технічної освіти України відповідно до вимог Європейського Союзу. Вісник Хмельницького національного університету, 2015. Т. 2, № 4. С. 207–214.

35. Кухарчук П. Управління освітою в країнах Європейського союзу. Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання, 2012. Вип. 8. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/8/13.pdf> (дата звернення 13.02.24).

36. Лавриненко Н. Комплексний підхід до загальноосвітньої та професійної підготовки учнів старшого шкільного віку в країнах Західної Європи. Професійно-технічна освіта, 2016. № 4. С. 32–35.

37. Мельник К. К. Транспарентність як необхідна умова забезпечення ефективності системи комунікацій центрального банку. Проблеми і перспективи розвитку банківської системи України: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Українська академія банківської справи Національного банку України». Суми, 2010. Вип. 29. С. 208–216.

38. Мігус І. П. Роль та значення транспарентності в діяльності вищих навчальних закладів України. Економіка України в умовах євроінтеграції: виклики та перспективи розвитку: матеріали I Всеукраїнської наук.-практ. конференції 19 квітня 2018 р., м. Умань / за ред. д-ра екон. наук, проф. О. Г. Чирви. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 92–97.

39. Ничкало Н. Г. Проблема формування сучасного виробничого персоналу в Україні: стратегія і перспективи наукових пошуків. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: збірник наукових праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2003. С. 139–153.

40. Нікітіна О. Ю. Партисипативний підхід як методичний регулятор до педагогічної концепції розвитку соціальної позиції мацбктнього педагога. Вістник Чернівецького державного педагогічного університету, 2010. № 1. С. 163–170.

41. Пальчук М. Модель професійної освіти і навчання в Румунії – п'ятий етап європейської інтеграції. Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. Вип. 1.33. С. 169–175.

42. Петренко Л. М. Модернізація управління професійною освітою у зарубіжних країнах: порівняльний

аналіз педагогічні видання / Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. 2009. Вип. №1. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_22 (дата звернення 13.11.23).

43. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою / Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. В. Мельник, Ю. І. Кравець; за наук. ред. Л. П. Пуховської. Київ: «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с.

44. Пуховська Л. П. Європейські тенденції професійного навчання і розвитку виробничого персоналу. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія: Професійна педагогіка, 2015. № 10. С. 110–119.

45. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1998. 354 с.

46. Рада ректорів закладів вищої освіти. Hochschulrektorenkonferenz. Die Stimme Hochschulen URL: http://www.hrk.de/uploads/media/2013-04-30_Faltblattfinal_2013_fuer_Internet.pdf (дата звернення 14.05.23).

47. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: монографія. Київ: УкрІНТЕІ, 2010. 420 с.

48. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 220 с.

49. Романов С. П. Дуальная система інженерно-педагогічної освіти. Освіта і наука, 2017. № 5. С. 54–63.

50. Сапожников С. В. Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та країнах чорноморського регіону. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія

«Проблеми педагогіки середньої і вищої школи», 2013. Том 26 (65), № 1. С. 69–99.

51. Свистун В. І. Диверсифікація управління професійно-технічною освітою як науково-педагогічна проблема / Електронна бібліотека НАПН України. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9175/>. pdf (дата звернення 03.01.23).

52. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку: монографія. Київ: ВД ЕКМО, 2011. 368 с.

53. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник. Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне: Овід, 2012. 352 с.

54. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». Нова педагогічна думка, 2019. №3. С. 90–92.

55. Теорія і методика професійної освіти: навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2012. 390 с.

56. Титова Н. М. Використання нових інформаційних технологій в професійній підготовці майбутнього педагога професійного навчання / Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті: матеріали III-й Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, 29 жовтня 2015. URL: [irprobuk. cv. ua/images/comprofiler/Тітова. Дос.](http://irprobuk.cv.ua/images/comprofiler/Тітова.Дос.) (дата звернення 16.04.23).

57. Управління розвитком професійно-технічної освіти в сучасних умовах: теорія і практика: монографія/ за ред. В. І. Свистун. Київ: «НВП Поліграфсервіс», 2014. 338 с.

58. Фініков Т. В. Сучасні тенденції розвитку професійної освіти: досвід Нідерландів / Міжнародний фонд досліджень освітньої політики. URL: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/about_ua/whoweare/finikov.html (дата звернення 19.08.23).

59. Хомич Л. О. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителя початкових класів у країнах заходу. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки, 2011. Вип. 1.32. С. 41–44.

60. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності педагогів закладів профтехосвіти у системі неперервної професійної освіти. Наука і сучасність: збірник наукових праць. Київ: Логос, 2019. Ч. IV. С. 319–325.

61. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика: монографія/ за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Науковий світ, 2010. 279 с.

62. Ящук С. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки магістрів технологічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.02. Умань, 2016. 42 с.

63. Bradbury H. et al. Professionalism and practice: critical understandings of professional learning and education. *Studies in Continuing Education*. № 37(2). 2015. P. 125–130. DOI: 10.1080 / 0158037X.2015.1032921.

64. Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm am 23/24 Juni 2005 in Fulda. Bonn: BLK 2005, 143 S. – (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung;132)

До розділу 2

1. Андрущенко В. Роздуми про освіту. Статті, нариси, інтерв'ю. Київ: Знання України, 2005. 804 с.

2. Боровик О. Проблеми академічної доброчесності в освітньому процесі. Дотримання принципів академічної доброчесності учасниками освітнього процесу: тези наук.-метод. конф. (Харків, 27–28 листопада 2019 р.). 2019. С. 13–15.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : Перун, 2002. 1440 с

4. Гаряча С. А. Виховання основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2010. 243 с.].

5. Демешкант Н. А. Екологічна освіта майбутніх фахівців аграрної галузі в університетах Польщі: теоретичні і методичні засади: монографія. Херсон: Грін, 2012. 500 с.

6. Дрозіч І. А. Організація виробничого навчання майбутніх кухарів у професійних торгово-кулінарних училищах України. *Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*. 2017. № (16). С. 9–13.

7. Зозуляк-Случик Р. В. Специфічні принципи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. праць молод. вчен. Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка*. Дрогобич: Посвіт. 2018. Вип. 18. С. 71–77.

8. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. С. 11–57

9. Каленський А. А. Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін: монографія. Київ, ЦП «Компринт», 2016. 424 с.

10. Камінська О. М. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі технічного університету: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Дрогобич, 2012. 251 с.

11. Кожевникова А. Специфіка сучасного педагогічного процесу як складної самоорганізованої системи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. у-ту ім. Павла Тичини. Умань: ПП Жовтий, 2014. Вип. 9. С. 46–52
12. Кривошеєва О. І. Формування професійної етики майстрів виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2007. 260 с.].
13. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи. Київ: Знання. 2005. 399 с.
14. Лапузіна О. М. Формування професійної етики у майбутніх інженерів на основі ситуаційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 248 с.
15. Макаренко А. С. Книга для батьків. Київ: Веселка, 1993. 160 с.
16. Мироненко О. Морально-естетична діяльність майбутніх учителів в умовах позашкільного закладу: дис...канд.пед.наук: 13.00.01. Київ, 2014. 192 с.
17. Мішаткіна Т. Етика: навч. посібник для вузів. Київ, Вища школа. 2017. 351 с.
18. Мовчан В. С. Етика : навч. посібник. Київ: Знання, 2007. 483 с.
19. Москальова Л. Ю. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2011. 564 с.].
20. Пономаренко О. В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2001. 169 с.].
21. Романчук Н. Педагогічні основи формування професійно-ціннісних орієнтацій у процесі підготовки майбутніх інженерів. *Академічні студії*. 2023. Серія «педагогіка», с. 56-61
22. Ситнікова М. І. Формування культури професійної самореалізації педагогів вищої школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Харків, 2008. 406 с

23. Ткачук С., Філімонова І. Проблеми дотримання академічної доброчесності майбутніми бакалаврами професійної освіти у процесі їх науково-дослідної роботи. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2022. Випуск 57. Т. 3. С. 216–220.

24. Тофтул М. Г. Етика: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2006. 416 с.

25. Філімонова І. А. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. .. док. філ. 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Умань, 2020. 300 с.].

26. Філімонова І. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів професійної (професійно-технічної) освіти засобами інноваційних технологій. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*. № 1, 2022. С.103–109

27. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 412 с.

28. Шагай Н. М. Педагогічні умови морального виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2007. 332 с.].

29. Horn R. C. *On Professions, Professionals, and Professional Ethics*. Malvern, Pn: American Institute for Property and Liability Underwriters, 2008. 121 p.

До розділу 3

1. Авраменко К. А. Культура діяльності особистості. Харків: Весна. 2018. 135 с.
2. Агапов Ю. В. Формування культури рефлексивної самоорганізації в освітній діяльності. Харків: Промінь, 2013. 95 с.
3. Антонова О. П. Культура самоорганізації учнів. Київ: Либідь, 2010, 125 с.
4. Арешонков В. Педагогічна самоорганізація в контексті удосконалення післядипломної педагогічної освіти. *Нова пед. думка*. 2007. № 2. С. 6-14.
5. Арешонков В. Ю. Модель удосконалення педагогічної самоорганізації вчителів на основі компетентнісного підходу. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7731/97/> (дата звернення 13.01.23).
6. Аронов М. Б. Формування вмінь самоорганізації, особистості педагога-педагога. Київ: Просвіта, 2018. 115 с.
7. Атаманчук Ю. М. Сутність експерименту з реалізації педагогічних умов формування умінь самостійно навчатися. Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2008. Ч. 1. С. 5–9.
8. Афонова Н. А. Самоорганізація як фактор ефективної освітньої діяльності. Київ: Просвіта. 2008. 103с.
9. Багас О. П., Ковальчук Р. О. Потреба в самовихованні та її мотиви. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. Вип. 39. С. 76-80.
10. Базаева Ф. У. Функции самореализации будущего педагога в его профессионально-личностном саморазвитии. *Успехи современного естествознания*. 2011. № 4. С. 143-144
11. Бакаренко А. Б. Мотивація саморозвитку. Київ: Просвіта, 2005. 102 с.
12. Балл Г. О. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти. Київ: Освіта, 2003. 680 с.

13. Беркита З. До проблеми діагностики сформованості в майбутніх фахівців у галузі харчових технологій уміння організувати роботу з підручником. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : зб. статей*. Ялта: РВВ КГУ, 2008. Ч. 1. С. 17-19.

14. Бекірова Л. Е. Формування готовності майбутніх фахівців до застосування інтерактивних технологій навчання. Київ: Освіта, 2010. – 374 с.

15. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8-14.

16. Бордовська О. Р. Антиентропійна спрямованість самоорганізації. Київ: Генеза, 2001. 87 с.

17. Боришевський М. Й., Галян І. М. Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності. Київ : Дніпро, 2001. 74 с.

18. Галян І. М. Саморегуляція оцінних ставлень вчителя у педагогічній взаємодії : монографія. Дрогобич: Відродження, 1998. 160 с.

19. Гершунский Б. С. Концепция самоорганизации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 3-7.

20. Голубко Г. Н. Формування культури самоорганізації освітньої діяльності студентів університету. Харків: Основа, 2019. 203 с.

21. Голубкова Л. О. Поняття самоефективності та історія його дослідження. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. 2007. Т. ІХ. Ч. 7. С. 41-46.

22. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник: довідкове видання. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

23. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя як джерело його творчої професійної діяльності. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : матеріали Міжнародної наук. конф., 16-17 травня 2000 року*. Харків: ХДПУ, 2000. С. 171.

24. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: навчальний посібник. Рівне: РДГУ, 2001. 233 с.
25. Денюк В. Н. Освітня самоорганізація студентів у ЗВО. Київ: Освіта, 2017. 256 с.
26. Дуднік Н. Уміння професійної самоорганізації як засіб підвищення адаптованості першокурсників до умов навчання у вищій школі. *Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 4. С. 81-88.
27. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь. Минск: Хэлтон, 1998. 399 с.
28. Єгоров А. А. Розвиток культури самоорганізації особистості в освітній діяльності. Київ: Просвіта, 2019. 158 с.
29. Забіяка І. Самостійна робота в системі професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя*. 2010. Вип. 8 (61). С. 144–149.
30. Іванов Д. А. Навчальна діяльність студента: психологічні фактори. Київ: АСВ, 2004. 124 с.
31. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика. Харків: НТУ «Харківський політехнічний інститут», 2009. 432 с.
32. Казакова Н. В. Специфіка професійної діяльності фахівців у галузі харчових технологій та врахування її у практичній підготовці студентів. *Наукові записки*, 2006. Вип. LXI (61). С. 59-64.
33. Килівник А. М. Вплив використання активних методів навчання на соціально-психологічні показники самоорганізації майбутніх фахівців у галузі харчових технологій. *Сборник научных докладов. Научные исследования современности*. Катовице. Польща, 2013. Ч. 3. С. 6-9.
34. Кирилова А. Ю. Розвиток самоорганізації особистості майбутнього фахівця у ЗВО. Київ: Освіта, 2019. 183 с.

35. Князькова О. Н. О понятти «культура самоорганизации личности студента». Молодой ученый. 2012. № 11. С. 428-432.
36. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі харчових технологій до застосування загально навчальних технологій. Бердянськ: БПУ, 2010. 538 с.
37. Кожевникова І. І. Формування культури навчальної діяльності учнів. Київ: Просвіта, 2003. 232 с.
38. Козловська І. М. Словник-довідник педагога-науковця. Львів: Сполом, 2006. 58 с.
39. Коляда М Г «Золота пропорція» як кількісний вияв гармонії в самоорганізації навчання студентів. *Наука і освіта*. 2010. № 8. С. 82-84.
40. Крамаренко А. М. Підготовка майбутніх фахівців у галузі харчових технологій до гуманізації педагогічного процесу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ: Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України 2006. 20 с.
41. Кучерявий О. Г. Взаємозв'язок самовиховної активності майбутнього педагога і його інтегральної готовності до самостійної праці. *Наукові записки : зб.наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2000. Ч. 3. С. 73-78.
42. Новаченко Т В Актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію майбутніх фахівців: теоретичний та практичний аспект. URL: <http://www.psyh.kiev.ua> (дата звернення 13.07.23).
43. Новаченко Т В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса: Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2004. 20 с.
44. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ: Аконіт, 2005. Т. 1. 928 с.
45. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Київ: «К.І.С.», 2003. 269 с.

46. Огієнко О. І. Освіта впродовж життя як визначальна умова професійної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. Вип. 39. С. 108-112.

47. Паскалова М. І. Самоорганізація системи «соціум-індивід» у світлі нового мислення : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03; Одеса : ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». 2011. 20 с.

48. Пахмутова С. О. Самоорганізація особистості. Київ: Генеза 2016. 202 с.

49. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических терминов. Киев: Образование, 1984. 174 с.

50. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навчальний посібник для магістрів і аспірантів. Київ: ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.

51. Полякова О. А. Формування культури самоорганізації студентів ЗВО. Київ. Освіта, 2017. 160 с.

52. Попова Н. Формування культури самоорганізації педагога Харків: Основа, 2019. 118 с.

53. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти. *Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна.* 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 11-22.

54. Рапацевич Е. С. Психолого-педагогический словарь. Минск: «Современное слово», 2006. 928 с.

55. Рененко М. Самоорганізація студента університету. URL:

<https://pidru4niki.com/83667/menedzhment/samoorganizatsiya>.

(дата звернення 18.06.23).

56. Реунова М. А. Засоби самоорганізації навчальної діяльності студента. Харків: Промінь, 2013. 118 с.

57. Солдатенко М. М. Самоосвіта вчителя в його професійному зростанні. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф.* Київ: КІМ, 2009. С. 674-680.

58. Суперенко А. В. Культурологія особистості. Київ: Либідь, 2016. 127 с.

59. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми і перспективи. *Шлях освіти*. 1996. № 1. С. 24-27.

60. Фалеева Л. В. Организация процесса формирования культуры самоорганизации студентов бакалаврата. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 1. URL: www.science-education.ru/107-8073.

61. Филоненко В. А. Самоорганізація в професійному становленні педагога. Київ: Генеза, 2013. 120 с.

62. Хоружа Л. Л. Розвиток самоорганізації студентів у навчальній діяльності: проблеми та перспективи. *Професійна підготовка вчителів в умовах кредитно-модульної системи : матеріали наук.-метод. конф.* 2007. С. 66-68.

63. Чуйкова О В. Самоорганізація онтологічної самості в контексті соціального простору : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ: АПН України, Ін-т вищ. Осв., 2008. 20 с.

64. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця : ВДПУ, 2007. 383с.

65. Яворський А. А Структурні компоненти професійної самоорганізації студентів – майбутніх викладачів. *Вісн. Черкас. ун-ту. Сер.: Пед. науки*. 2009. Вип. 157. С. 173-176.

До розділу 4

1. Андрусенко Н. Дистанційне навчання в Україні. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару* (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.). Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 102 с.

2. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання здобувачів вищої освіти. Київ: Вересень, 1996. 129с.

3. Бугра А. В., Коновал О. А. Методика самостійної роботи здобувачів вищої освіти: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг: КПІ ДЗВО «КНУ», 2014 124 с.

4. Бужина І., Імерідзе М., Кузьменко О. Використання інноваційних технологій у вищій освіті: проблеми та перспективи. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)* № 14(32) 2023. С.51-61.

5. Головань М. М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. №3. С.23-31.

6. Заброцький М. М. Основи вікової психології: навчальний посібник. Тернопіль: навчальна книга. Богдан, 2003. 112 с.

7. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.

8. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. – 2-е вид., доп. – Х.: “ОВС”, 2000. – 164 с.

9. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. 2-е вид., доп. Харків: “ОВС”, 2000. 164 с.

10. Максименко С. Д. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.

11. Малишевський О., Філімонова І. Реалізація інноваційних технологій у практичній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник молодих вчених Дрогобицького*

державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2022. Випуск 49. С. 77–82.

12. Машбиць Ю. І. Психологічний аналіз навчання та управління учбовою діяльністю. Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання. Київ: Міленіум, 2006. Т. 8. вип. 2. 194 с.

13. Мойсеєнко Р. М. Змагальні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 173. С.137-143.

14. Науменко А. А. Сучасний стан теоретичної розробки проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3 : Фізика і математика у вищій і середній школі* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Вип. 3. С. 71-74.

15. Огієнко О. І. Дистанційна педагогічна освіта: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Інформаційні технології*. URL:

http://ipood.com.ua/data/NDR/Information_technology/2012_Ogie_nko_recomend.pdf Дата звернення: 12.02.2024 р.

16. Основи психології: підручник / за заг. ред. О. В. Киричука та ін. Київ: Либідь, 2006. 632 с.

17. Педагогічні технології. Досвід. Практика: довідник. Полтава: ПОПОПП. 1999. 376 с.

18. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466. URL:

<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> Дата звернення: 08.02.2024 р.

19. Прокопенко А. І., Підчасов Є. В., Москаленко В. В., Доценко С. О., Лебедева В. В. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів: навчальний посібник. Харків: «Мірта», 2019. 81 с.

20. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. Степанов О. М. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

21. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб Київ: Вища школа, 2005. 239 с.

22. Український тлумачний словник / уклад. та гол. ред. В'ячеслав Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2016. 1692 с.

23. Філософський енциклопедичний словник. / за ред. В. І. Шинкарук 2002. Київ: «Абрис». 751 с.

До розділу 5

1. Андрієвський Б. М. Проектно-модульна діяльність студентів у системі формування їх професійно-дослідницьких компетентностей. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 14. С.7–10.

2. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. Роздуми про освіту. Київ, 2004. С. 516–524.

3. Архіпов В. В. Ресторанна справа: асортимент, технологія і управління якістю продукції в сучасному ресторані. Київ: «Фірма «Інкос», 2007. 381 с.

4. Біда О. А. Сучасні тенденції в організації самостійної роботи студентів закладів вищої освіти. *«Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»*. Вип №2. 2010. С.14–19.

5. Бондар С. П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С.8–9.

6. Василенко Н. В. Кредитно-модульна система організації навчального процесу з підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської інноваційної діяльності. *Інновації*. URL: http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2010_1/10_vnvuid.pdf Дата звернення: 12.02.2023

7. Власенко К. В. До проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Рідна школа*. 2018. № 3/4. С. 25–27.

8. Власенко К. В. Підготовка майбутнього інженера до творчої діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць*. Вип. 22. Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2015. С.45–51.

9. Волкова Л. В. Ділова гра як педагогічний феномен. *Наукові записки. Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова*. Київ, 2000. Т. 36. С. 27–33.

10. Галузьяк В. М. Педагогіка: навчальний посібник / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. Вінниця, 2011. 356 с.
11. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–31.
12. Гуревич Р. С. Інформаційні комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців: *монографія*. Львів: ЛДУ БЖД, 2012. 380 с.
13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: *навч. посібник*. Київ: Академвидав, 2014. 352 с.
14. Дрозіч І. А. Організація виробничого навчання майбутніх кухарів у професійних торгово-кулінарних училищах України. *Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*. 2017. № (16). С. 9–13.
15. Дрозіч І. А. Проектна технологія як засіб формування професійної компетентності майбутніх кухарів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 45. С. 62–65.
16. Дубовицька Т. Д. Методика діагностики навчальної мотивації. *Психологія*. 2004. № 2. С. 24–29.
17. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. Київ: «Політехніка», 2003. 200 с.
18. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://www.edu-law.org.ua/2010/11/zakon-ukrainy-pro-vyschu-osvitu.html>. Дата звернення: 12.02.2024.
19. Закон України «Про освіту». *Освіта України*. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231>. Дата звернення: 12.02.2024.
20. Закон України «Про професійно-технічну освіту». *Офіційний сайт Верховної ради України*. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80>. Дата звернення: 12.02.2024.
21. Закон України про фахову передвищу освіту. *Відомості Верховної Ради*. 2019. № 30. ст. 119. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2745-19> Дата звернення: 12.02.2024.

22. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи: *посібник*. Київ: Вид-во Паливода А.В., 2008. 318 с.

23. Коваленко О. Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова. URL: http://library.uira.kharkov.ua/library/Left_menu/Zbirnuk

24. Лазарева Т. А. Мотивація професійної діяльності майбутніх інженерів-технологів харчової галуз. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ: БДПУ, 2019. № 3. С.158–164.

25. Лозовецька В. Т. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: *навчально-методичний посібник*. Київ: Інститут професійно-технічної освіти АПН України. 2018. 382с.

26. Малихін О. В. Педагогічна модель організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. URL: www.rusnauka.com/2_KAND.../37536 (Дата звернення 12.02.2024).

27. Науково-методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах євроінтеграції: *колективна монографія* / Л. Нестерова, П. Лузан, В. Манько та ін. Київ: Пед. думка, 2016. 160 с.

28. Недосєкова Н. С. Формування творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю під час вивчення курсу «Виробниче навчання». *Наукові записки: збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2008. Вип. 75. С.144–151.

29. Освітні технології: *навч.-метод. посіб.* / за ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2004. 342 с.

30. Падун Н. О. Інтегративний підхід при підготовці майбутніх робітників. *Наукові записки Ніжинського*

державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Ніжин, 2004. № 4. С. 95–98.

31. Равчина Т., Шмелюк Г. Організація освітнього процесу в системі фахової передвищої освіти у вимірі законодавчих змін. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2019. Випуск 34. С.198–208.

32. Радкевич В. Дослідницькі засади діяльності педагога професійної школи. *Професійно-технічна освіта*. 2016. № 4. С. 5–7.

33. Селевко Г. К. Ігрові технології. *Шкільні технології*. 2006. № 4. С. 123–142.

34. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Теорія і практика вищої освіти: навч. посібник. 2016. 338 с.

35. Слуцька Н. О. Теоретичні аспекти організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник. Серія «Педагогіка»*. 2016. № 1. С.304–309.

36. Слюта А. М., Лукаш О. В. Методичні проблеми формування системної діяльності студентів-екологів у процесі виробничої практики. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки*. 2013. № 2. С. 101–104.

37. Ткачук С. І. Фахова підготовка викладачів професійно-технічних навчальних закладів у контексті ступеневої професійної освіти. *Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи»*. Хмельницький, 2013. С. 278–295.

38. Філімонова І. А. 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.

39. 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.

40. Філімонова І. А. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. .. док. філ. 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Умань, 2020. 300 с.

41. Якубовська Л. П. Рольова гра як метод навчальної діяльності на занятті з харчовим дисциплінам. *Молодь і ринок*. 2011. № 8. С. 253–258.

Відомості про авторів

Грітченко Анатолій Григорович	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійної освіти та технологій за профілями, завідувач НДЛ «Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти», Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Ткачук Станіслав Іванович	доктор педагогічних наук, професор, декан факультету інженерно-педагогічної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Дубова Наталія Вячеславівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Гвоздецька Юлія Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Філімонова Ірина Афанасіївна	доктор філософії, доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Наукове видання

**ПЕДАГОГІЧНІ КОНСТРУКТИ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ
ТЕХНОЛОГІЙ**

Колективна монографія

За науковою редакцією А. Г. Грiтченка

