

Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

ННІ професійної освіти та технологій

Кафедра професійної освіти та
безпеки життєдіяльності

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ НА ЗАНЯТТЯХ СПЕЦІАЛЬНИХ
ДИСЦИПЛІН**

Кваліфікаційна робота
освітнього ступеня «магістр»

спеціальність: 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка
сільськогосподарської продукції та харчові технології)

Виконав: студент 65 групи
Суворов Євгеній Олександрович

Керівник: д. пед. н., професор
Ребенок Вадим Михайлович

Допущено до захисту

_____ завідувач кафедри

(підпис)

(дата)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
ВРОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
	6
1.1. Стан розробленості проблеми дослідження.....	6
1.2. Зміст та сутність ключових понять дослідження.....	23
Висновки до першого розділу.....	35
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ РІВНІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ХАРЧОВИХ ВИРОБНИЦТВ	
	38
2.1. Особливості фахової підготовки майбутніх викладачів харчових технологій	38
2.2. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності викладачів харчових технологій	46
Висновки до другого розділу	62
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
	64
3.1. Аналіз стану сформованості професійної компетентності викладачів харчових технологій у процесі фахової підготовки	64
Висновки до третього розділу.....	79
ВИСНОВКИ.....	82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	84
ДОДАТКИ.....	90

ВСТУП

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

Цілком очевидно, що сказане стосується викладача основ технологій харчових виробництв, який покликаний забезпечити підготовку майбутніх фахівців до діяльності в громадському виробництві.

Завдання підготовки таких фахівців в сфері освіти, згідно з компетентнісною парадигмою професійної освіти, визначено в Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013), Указі Президента «Про стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» (2015), Законі України «Про вищу освіту» (2016), а також в основних положеннях Копенгагенської декларації (2002) та Брюгського комюніке (2010).

Проте залишаються недостатньо розробленими теоретичні основи формування професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв. Одночасно з теоретичними склалися і практичні передумови, що вимагають розробки нових підходів до підготовки майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв під час навчання їх в університеті.

Отже, виникає необхідність теоретичного обґрунтування та розробки

нових підходів до визначення змісту, форм, методів, засобів формування професійної компетентності викладача основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки.

Усе вищесказане дає змогу виділити низку суперечностей між:

– потребами суспільства у якісній фаховій підготовці майбутніх викладачів у педагогічних закладах вищої освіти, конкурентоспроможних на ринку праці, та недостатньою розробленістю проблеми формування професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв;

– потребою в оновленні змісту, форм, методів, засобів формування професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв та відсутністю обґрунтованих педагогічних умов їх реалізації;

Отже, актуальність проблеми, викликана зазначеними вище суперечностями, нагальна потреба вдосконалення підготовки майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв та недостатня розробленість означеної проблеми у теорії й практиці зумовили вибір теми дослідження – «Формування професійної компетентності у майбутніх викладачів харчової галузі на заняттях спеціальних дисциплін».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити умови формування професійної компетентності майбутніх викладачів харчової галузі на заняттях спеціальних дисциплін.

Відповідно мети визначено такі *завдання дослідження*:

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми у науковій літературі, розкрити зміст і уточнити сутність ключових понять дослідження.

2. Уточнити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки.

3. Здійснити діагностику сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки.

4. Розробити та обґрунтувати й експериментально перевірити умови

формування професійної компетентності майбутніх викладачів харчової галузі на заняттях спеціальних дисциплін.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв.

Предмет дослідження – умови формування професійної компетентності майбутніх викладачів харчової галузі на заняттях спеціальних дисциплін.

Методи дослідження.

– теоретичні: аналіз наукових джерел із проблеми дослідження, що дало змогу визначити об'єкт, предмет, мету дослідження; уточнити сутність понять «професійна компетентність», «сформованість професійної компетентності майбутніх викладачів»;

– емпіричні: бесіда, спостереження, тестування, анкетування;

– методи математичної статистики для кількісного та якісного аналізу експериментальних даних, визначення достовірності отриманих результатів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та впровадженні в освітній процес елементів методики діагностування рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів харчової галузі на заняттях спеціальних дисциплін.

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (52 найменування), 5 додатків на 17 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 107 сторінки, з них 83 сторінки – основний текст. Робота містить 5 рисунків, 2 таблиці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Стан розробленості проблеми дослідження

У сучасній Україні деталі більше зростає значення освіти, яка стає не лише необхідною умовою підвищення культурного рівня населення, а й важливою виробничою силою, що суттєво впливає на темпи соціально-економічного розвитку нашої країни. Політичні, соціально-економічні перетворення в нашій країні, розвиток ринкових відносин, підвищення ролі фахівців у розвитку країни вимагають підвищення якості підготовки високваліфікованих спеціалістів, що у свою чергу ставить завдання перед викладацьким складом шукати нові підходи до вивчення, дослідження й усвідомлення педагогічного процесу у професійних навчальних закладах освіти.

Метою професійних закладів освіти є підготовка спеціалістів, здатних після здобуття відповідної освіти почати виробничу діяльність, вирішувати виробничі та наукові завдання і відповідати за прийняті рішення. Це в свою чергу зумовлює необхідність удосконалення підготовки викладачів професійної освіти, запровадження продуктивних форм організації його пізнавальної діяльності тощо.

За останні роки у нашій країні та закордоном накопичено досвід професійної підготовки педагогів. Але безпосередньо наукових досліджень і праць, які б розглядали процес підготовки і становлення викладача основ технологій харчових виробництв, у доступних для нас джерелах ми не виявили. Тому вважаємо за необхідність передусім узагальнити ті здобутки у педагогічній науці, що стосуються формування професійної компетентності педагогів професійної освіти в цілому.

Зокрема, особливості компетентісного підходу в сучасній освіті

розглядають у своїх працях В. Байденко, Н. Бігіч, О. Гриненко, О. Добровольська, І. Задніпрянець, Я. Кодлюк, В. Курок, О. Овчарук, А. Петрук, Н. Сичавська, С. Сисоєва, О. Ситник, Т. Смагіна, С. Трубачева, Л. Штефан, І. Чебанна, Н. Фомін, Н. Фоменко та ін..

Компетентісний підхід на разі виступає одним із стратегічних напрямів державної політики України в освітній сфері [13].

Основна мета компетентісного підходу – підготовка особистості майбутнього фахівця до такого рівня професійної діяльності та до такого рівня особистісного розвитку, що забезпечуватимуть йому комфортне життя в соціумі.

Компетентісний підхід в освіті ґрунтується на таких принципах [40]:

- освіта для життя, для успішної соціалізації в суспільстві та особистісного розвитку;
- оцінювання для забезпечення можливості студенту самому планувати свої освітні результати і вдосконалювати їх у процесі постійного само оцінювання;
- різноманітні форми організації самостійної, осмисленої діяльності студентів на основі власної мотивації і відповідальності за результат;
- сенс освіти полягає у розвитку в студентів здатності самостійно розв’язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід студентів;
- змістом освіти є дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, етичних, політичних і інших проблем;
- сенс організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування в студентів досвіду самостійного розв’язування пізнавальних, комунікативних, організаційних, етичних і інших проблем, що є складовими змісту освіти.

У вітчизняній освіті компетентісний підхід у даний час проходить період адаптації до української освітньої системи. У листі МОН України зазначено, що приєднання України до Європейського освітнього простору вимагає

реформування системи освіти з метою органічної інтеграції національної системи освіти у світову, обґрунтовується, що перехід до нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, на основі компетентнісного підходу, є необхідним етапом на шляху реформування системи освіти в Україні [26].

У світлі сучасних педагогічних вчень Я. Кодлюк переконливо зазначає, що розбудова системи освіти на компетентнісно орієнтованій основі зумовлена декількома чинниками: по-перше, переходом світової спільноти до інформаційного суспільства. У цих умовах пріоритетним виступає не просте накопичення знань та предметних умінь і навичок (мета так званої «знаннєвої педагогіки»), а й формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, – вважається, що ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини; по-друге, особистісно-орієнтований навчально-виховний процес як оновлена парадигма освіти передбачає визнання особистості суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей – уміння навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови, з одного боку, опанування продуктивними (загально навчальними) уміньми і навичками та розгорнутою рефлексією, а з іншого – сформованості позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, так і до її результату; по-третє, актуалізується проблема надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці [20].

Науковці-педагоги трактують компетентнісний підхід як [3; 6; 13; 18]:

- нова парадигма підготовки педагогічних кадрів, що передбачає включення в систему комплексної стандартизації якості вищої освіти таких новоутворень, як конкурентоспроможність і конкурентноздатність;
- поступова переорієнтація домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формування навичок до створення умов для оволодіння комплексом компетентностей;
- надання переваги не поінформованості студента, а його вмінню

вирішувати проблеми;

- пріоритетна орієнтація на цілі (вектори) освіти, якими є набуваність, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація, розвиток індивідуальності;

- система характеристик фахівця, які забезпечують можливість ефективно вирішувати не тільки актуальні, а й потенційні професійні завдання.

Як зазначають, О. Гриненко та О. Добровольська, компетентнісний підхід полягає в заміні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Компетентнісний підхід – це підхід до дослідження, проектування й організації навчально-виховного процесу, основною категорією якого виступає поняття «компетенція» [6].

На думку О. Овчарук, практика реалізації компетентнісного підходу в освітній галузі вимагає глибокого й усебічного наукового вивчення усіх аспектів цього явища. Необхідність упровадження компетентнісного підходу пояснюється тим, що традиційна підготовка фахівців, яка орієнтована на формування знань, умінь і навичок під час вивчення окремих навчальних предметів, все більше відстає від сучасних вимог. Соціально-економічна ситуація в сучасній Україні зумовила необхідність модернізації освіти, переосмислення теоретичних підходів і практики роботи навчальних закладів. Стратегічні цілі освіти пов'язані з такими найважливішими проблемами українського суспільства, а саме: подолання соціально-економічної, екологічної та духовної кризи; забезпечення високої якості життя народу і національної безпеки; утвердження статусу України в світовій спільноті не лише як великої держави в сфері освіти, а й у сферах культури, науки, високих технологій і економіки; створення основи для стійкого соціально-економічного, екологічного та духовного розвитку [22].

Н. Фомін вважає, що компетентнісний підхід дає відповіді на запити виробничої сфери. І. Чебанна [52] називає ключовою характеристикою

компетентності можливість переносити здібності в умови, відмінні від тих, у яких ця компетентність спочатку виникла. В. Байденко розглядає компетентність як готовність фахівця включитися в певну діяльність. Безпосередньо в освіті компетентність виступає як певний зв'язок двох видів діяльності (нинішньої – освітньої та майбутньої – практичної).

Однією з особливостей компетентнісного підходу є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати. На думку експерта Болонського процесу С. Адама, результати навчання – це не ізольовані інструменти на рівні проектування навчальних планів. Вони відіграють важливу роль у найбільш широкому контексті, що містить інтеграцію академічної і професійної освіти й підготовки, оцінку попереднього навчання, розвиток структур кваліфікацій упродовж усього життя [43].

Зважаючи на вище викладений матеріал, можна стверджувати, що компетентісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики.

При розгляді проблем модернізації освіти і визначення вимог до випускників вищих закладів освіти широко застосовується термін «професійна компетентність» [2]. Багато науковців говорять про професійну компетентність як показник відповідності фахівця до вимог професійної праці. Як зазначає, Л. Карпова, професійна компетентність – це прояв сутності професійної культури фахівця, зміст цього професіоналізму. Відповідно до цих поглядів професійна компетентність і компетентність загальна співвідносяться як частина і ціле [18].

А. Пентрук, зазначає, що професійна компетентність дає змогу фахівцю успішно виконувати різноманітні види професійної діяльності, вона синтезує у собі широкий спектр знань та практичних дій, відображає ступінь сформованості професійної культури спеціаліста і визначає результати його роботи. Професійна компетентність є мірою і головним критерієм професійної підготовленості та

здатності суб'єкта праці виконувати завдання й обов'язки відповідно до посади, яку він займає.

На думку Е. Зеєра, професійна компетентність – це «сукупність професійних знань й умінь, а також способів виконання професійної діяльності» [14], а з-поміж її основних компонентів він виокремлює:

1) соціально-правову компетентність – знання й уміння у галузі взаємодії з громадськими інституціями та людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки;

2) спеціальну компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння розв'язувати типові професійні завдання й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нових знань й умінь зі спеціальності;

3) персональну компетентність – здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також самореалізація у професійній діяльності;

4) аутокомпетентність – адекватне уявлення про власні соціально-професійні характеристики та володіння технологіями подолання професійних деструкцій.

Ми погоджуємося з визначенням Г. Несена, професійна компетентність є інтегральною характеристикою особистості, яка свідчить про рівень її фахової підготовленості та здатності виконувати певні посадові функції. Вона характеризується сформованістю єдиного комплексу знань, умінь, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій. Знання, навички, вміння виступають своєрідними рольовими характеристиками професійної компетентності особистості. Всі інші компоненти можна розглядати як її суб'єктні характеристики, що свідчать про ставлення особи до діяльності та її індивідуальну манеру виконання професійних функцій.

На думку Т. Ткаченка, професійна компетентність особистості є складним системним утворенням, основними елементами якого є: підсистема професійних знань як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ

людини, зафіксована в її свідомості; підсистема професійних умінь як психічних утворень, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; підсистема професійних навичок – дії, сформовані у процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки й виявляються у професійних якостях особистості; підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні.

Професійну компетентність, М. Олексюк, визначає як якісну характеристику міри оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю та передбачає:

- 1) усвідомлення спонукань до цієї діяльності – потреб й інтересів, прагнень і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності, уявлень про свою соціальну роль;
- 2) оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця – професійних знань, вмінь і навичок, професійно важливих якостей;
- 3) регулювання на цій основі свого професійного становлення.

Ми погоджуємося з трактуванням Н. Устиної, що професійна компетентність – це професійна готовність і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків у професійній діяльності. Вона виступає критерієм його відповідності та вимогам спільної праці.

В. Коваль, стверджує, що професійна компетентність у будь-якій сфері діяльності, зі свого боку, виступає необхідним компонентом залучення людини до культури у широкому сенсі цього слова [19].

У розглянутих працях з'ясовано, що професійна компетентність

детермінується рівнем професійної освіти, досвідом й індивідуальними здібностями людини, творчим і відповідальним ставленням до справи, її вмотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення. З іншого боку, професійна компетентність у будь-якій сфері діяльності виступає необхідним компонентом залучення людини до культури у широкому сенсі цього слова.

Деякі ознаки професійної компетентності педагогів та їх підготовки у закладах вищої освіти досліджували науковці А. Алексюк, І. Богданова, І. Васильєв, Л. Карпова, Г. Красильникова, Н. Кузьміна, В. Лозова, Л. Міщенко, Р. Немов, І. Зязюн, В. Радул, В. Сластьонін, Г. Троцко, А. Щербаков та ін.

Сучасні університети покликані готувати фахівців, здатних жити і успішно функціонувати в умовах глобалізованого полікультурного суспільства. Тому зміст вищої освіти має відповідати вимогам глобального ринку праці [1].

У педагогічній літературі правомірно визнається пріоритет компетентності як однієї з головних характеристик особистості майбутнього викладача, поряд із гуманізмом, демократизмом, духовною культурою, комунікативністю, організаторським талантом. Компетентність означає не лише належну поінформованість у широкому колі питань, а й відповідний стиль педагогічної діяльності, що характеризується знаннями та практичним досвідом. Вона є необхідною ланкою постійного вдосконалення вже набутого інтелектуального й практичного досвіду, необхідним шаблоном до пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності й досягнення самобутності особистості [1; 5].

Якщо аналізувати компетентність з точки зору педагогічної діяльності, то, за визначенням В. Стрельнікова, це знання навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі [46]. Дослідник, проаналізувавши модель професійної компетентності викладача, виділив показники, серед яких:

- діяльнісний, що характеризується знаннями і вміннями;

- особистісний, що визначається психологічними якостями особистості;
- результативний, що вказує на навченість і вихованість.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що чимало авторів виділяють основні ознаки професійної компетентності педагога однак не дають сутнісного визначення. В одному із педагогічних словників [40] міститься таке визначення: професійна компетентність педагога – це володіння ним необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість до педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості. Відомий російський вчений-педагог В. Сластьонін разом зі співавторами [45], під терміном «професійна компетентність учителя» розуміють єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, вважаючи, що така готовність характеризує професіоналізм вчителя.

Поняття «професійної компетентності вчителя», Л. Савченко, визначає як оволодіння педагогом необхідною сумою знань, умінь та навичок, які визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя, як носія окремих цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості [43].

Також варто зазначити, що Н. Кузьміна професійну компетентність викладача розуміє як складне індивідуально-психологічне утворення на засадах теоретичних знань, практичних вмінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють його готовність до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [25].

Адже, викладач є провідною фігурою в освіті, тому на етапі реформування освіти, як і раніше, актуальною є проблема його підготовки на рівні сучасних вимог суспільства. Важливість проблеми сьогодні полягає ще і в тому, що інноваційна вимога до кваліфікації науково-педагогічних працівників визначається законодавчо. В статті 48 Закону України про вищу освіту зазначається, що посади педагогічних і науково-педагогічних працівників можуть обіймати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну

педагогічну підготовку [12].

Науковець А. Радченко виділяє основне завдання професійної підготовки педагога – озброєння студентів фундаментальними ідеями сучасних науково-теоретичних знань у процесі вивчення ними загальнонаукових, загальнопрофесійних, спеціальних циклів навчальних предметів та підвищення соціальної значущості престижу знань.

Компетентність викладача не має вузько професійних меж, оскільки від педагога вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, які пов'язані з освітою. Професійна компетентність педагога є чинником підвищення якості освіти й включає професійний, технологічний і особистісний компоненти. Професійний компонент передбачає наявність у педагога знань з фаху, який він викладає, суміжних дисциплін, з дисциплін, що виражають квінтесенцію спеціальності, теоретичних знань з основ наук, котрі вивчають особистість людини, що забезпечує усвідомленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності з виховання, навчання та освіти студентів. Технологічний компонент включає вміння, сформованість яких забезпечують інформаційно-інноваційні технології, які ґрунтуються на комплексному діагностико-дослідницькому осмисленні педагогічної ситуації і перспективному її прогнозуванні. Особистісний компонент включає особистісні здібності [20].

На думку Л. Міщенко, поняття професійної компетентності педагога виражає єдність його теоретичної і практичної готовності в цілісній структурі особистості й характеризує його професіоналізм.

За В. Галузинським чинниками формування професійної компетентності є зміст освіти, методики і технології навчання, активність студентів та види діяльності, в яких вони беруть участь у процесі навчання, а також навички й уміння, які формуються у процесі оволодіння навчальними дисциплінами. Все це у комплексі формує та розвиває особистість, спрямовуючи її на оволодіння засобами саморозвитку і самовдосконалення. Учені серед умов розвитку професійної компетентності виділяють такі [22]:

1) акмеологічні (формулювання цілей навчання, система мотивації та стимулювання, включення студентів до управління освітнім процесом, сприяння творчій діяльності, розвиток креативності);

2) змістові (відбір змісту, інтеграція різних курсів, виділення провідних ідей тощо);

3) технологічні (організація активних форм навчання, використання інноваційних технологій, контрольні-оцінювальні процедури).

Важливим показником професійної компетентності викладача є наявність досвіду практичної діяльності, який може бути сформований винятково у процесі цієї діяльності і як її результат. Отже, при організації освітнього процесу необхідно передбачити можливість для студентів здійснення різних видів і напрямів навчально-професійної діяльності. Причому насиченість, складність такої навчально-професійної діяльності повинна постійно зростати, наближаючись до характеристик реальної професійно-педагогічної діяльності в умовах загальноосвітньої школи або позашкільного навчально-виховного закладу. Тому компетентнісний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, який передбачає активність, самостійність студентів і спрямований безпосередньо на розвиток окремих компонентів професійної компетентності, може бути взятий за основу при організації навчального процесу в умовах педагогічного ЗВО [30].

Педагогічна професія – це особлива за своєю суттю, значущістю і суперечністю професія [32]. Професійна підготовка майбутніх викладачів потребує формування такого гармонійно розвиненого фахівця, який поєднує в собі педагогічні вміння, пов'язані зі здатністю виконувати функції фахівця з вищою технічною освітою якої-небудь галузі техніки та особи, яка веде викладацьку і виховну роботу або розробляє проблеми педагогіки.

Підготовка майбутніх педагогів передбачає рівнозначну психолого-педагогічну та професійну складові компетентності. Проте особливої актуальності це завдання набуло для підготовки педагогів через специфіку педагогічної освіти, що виникла на стику фахової та педагогічної. Орієнтуючись

на освітньо-кваліфікаційну характеристику, майбутній викладачів належить до педагогічної освіти.

Основні підходи до підготовки майбутнього викладача закладено у Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні, де, зокрема зазначено, що ця освіта повинна мати ступеневу структуру та передбачати наскрізну підготовку кадрів, охоплюючи всі освітньо-кваліфікаційні рівні; базуватися на взаємодії законів педагогіки та законів розвитку виробництва (галузі), забезпечувати інтеграцію технічного та гуманітарного знання [21].

Базуючись на основних ідеях формування педагогічної майстерності, А.Маленко характеризує педагогічну діяльність педагога як систему «різних завдань, які постійно змінюються, і якість вирішення яких залежить від рівня його професійних умінь» [29].

Різні аспекти підготовки майбутніх педагогів набули висвітлення в наукових працях сучасних дослідників. Як слушно зазначає М. Лазарєв, «ситуація в економіці вимагає сьогодні неординарних, нових підходів до формування трудового потенціалу, змісту професійно-технічної освіти, нових методів і засобів навчання в цій системі, безперервних, тісних зв'язків навчальних закладів з роботодавцями» [27]. Як наслідок, актуалізується потреба в працівниках нового типу. Фахівець має характеризуватися професійною та соціальною мобільністю, мати глибокі професійні знання з інтегрованих професій, володіти економічними і правовими знаннями, основами наукової організації праці та культури виробництва та бути здатним до технічної й соціальної творчості, самоствердження, готовим до трудової діяльності з використанням різних форм організації праці та виробництва в умовах конкуренції.

Тому об'єктом педагогіки є система підготовки кадрів, її цілі, принципи, форми організації, методи і засоби навчання, а предметом – проектування змісту освіти, процесу навчання і формування особистості майбутнього фахівця. Головний методологічний принцип проектування змісту освіти – орієнтація на перспективи розвитку науки, техніки, виробництва, культури [21].

Визначаючи місце педагога у підготовці робітничих кадрів, І. Каньковський подає аналіз специфіки вимог до його діяльності в галузях «людина – техніка» та «людина – людина», розглядає питання підготовки кваліфікованих робітників та окреслює особливості ролі у цьому процесі педагогів. Зазначено, що ця роль зумовлена актуалізацією діяльності фахівців, які володіють не лише технічними знаннями та розумінням психічних особливостей їх засвоєння, а й уміннями викликати в учнів інтерес до цих знань, робити ці знання підґрунтям для їх якісної професійної підготовки, до одержання продукції, яка може витримати конкуренцію на світовому ринку.

Для вирішення цих завдань, зазначає І. Каньковський, необхідна висока психолого-педагогічна компетентність насамперед тих, хто займається професійною підготовкою майбутніх кваліфікованих робітників. Серед останніх важливе місце належить педагогам. Ця спеціальність почала формуватися і розвиватися у зв'язку із потребою у всебічно компетентній, відповідальній, багатоплановій підготовці кваліфікованих працівників і фахівців. Вище вказана підготовка орієнтована на творчий підхід у застосуванні вдосконаленої техніки і технологій, які забезпечують змістово-інноваційні підходи для їх прогресу.

Отже, у педагога має бути професійне усвідомлення того, що життєдіяльність людини залежить від її психіки, що є першопочатком взаємостосунків людини з іншими об'єктами соціуму. Найбільш важливими психічними регуляторами активності людини є її інтереси, ідеали, здібності, ідейні переконання, тобто спрямованість особистості. Її ініціатива та активність стають визначальними в організації та вдосконаленні власної праці, набутті бажаної кваліфікації. Людина є суб'єктом своєї трудової діяльності та всіх інших форм власної життєдіяльності. Робота педагога з учнями присвячена вирішенню в процесі їх професійної підготовки триєдиного завдання: навчанню, вихованню і формуванню кваліфікованих робітників. Усі названі складові вимагають компетентної і різнобічної підготовленості й уваги самих педагогів, їхньої готовності до адресного використання адекватних технологій професійної діяльності. Тому, педагоги мають зрозуміти, що характерною рисою сучасного

етапу науково-технічного прогресу є кардинальне оновлення техніки і технології виробництва. Запровадження гнучких автоматизованих виробництв, комп'ютерних та інформаційних технологій, нових організаційних форм праці суттєво змінює вимоги до сучасного фахівця та кваліфікованого робітника, потребує універсалізації його професійних функцій.

На основі аналізу основних функцій професійної підготовки викладачів за чотирма аспектами (цілі, ролі, призначення, операції), Л. Тархан констатує, що найважливішими компонентами їх професійної діяльності є професійна компетентність, творчість, культура, технологічність, індивідуальний стиль, інноваційний і дослідницький підходи до діяльності, її продуктивність. У загальному вимірі процес цієї підготовки має спрямовуватися на «формування інтегративних знань і вмінь з педагогічної і технічної складових майбутньої професії» [47].

Висновки щодо самостійності методичного компонента в структурі професійної підготовки викладачів робить В. Безрукава. Дослідниця слушно зазначає, що у системі підготовки викладачів треба мати компонент, який об'єднує, пов'язує, інтегрує всі блоки (цикли) в одне ціле – в «моноспеціальність» викладач. Таким компонентом названо методичну підготовку в найбільш широкому розумінні цього слова. Вона передбачає не лише збільшення переліку навчальних предметів, методики яких студент повинен вивчати (хоча це важливо і потрібно). Методичну підготовку слід спрямувати на оволодіння майбутнім фахівцем-педагогом способами професійної діяльності: навчальною, виховною, виробничою в єдності та взаємозв'язку.

Професійні вміння позначені двохрановою компонентністю, їх складовими є: знання способу, тобто того, як треба діяти під час вирішення конкретного завдання (інформаційно-образний аспект дії) та вмінні застосовувати ці знання, тобто володіти способами дії (процесуальний аспект дії).

Результат професійної підготовки майбутніх викладачів убачається в їх професійній підготовленості – інтегральній якості особистості, в основі якої –

базовий рівень спеціальним чином взаємопов'язаних інтегрованих теоретичних, методологічних і практичних узагальнених професійних знань і вмінь, розвинених здібностей щодо здійснення взаємозв'язку професійної спрямованості та мотиваційної сфери діяльності [51].

Для модернізації та подальшого розвитку системи професійної освіти Н. Сичавська вбачає впровадження у професійну підготовку викладача компетентнісного підходу, мета якого полягає у формуванні в майбутнього працівника фахової компетентності, основою якої є відповідні компетенції. Визначаючи структуру фахової компетентності техника-технолога, дослідниця виокремлює в ній етично-поведінковий, соціальний, мотиваційний, когнітивний і процесуальний компоненти, які становлять інтеграційну єдність і формуються блоками основних компетентностей: загальнокультурних, соціально-психологічних, загальнопрофесійних і спеціальних.

Загальнокультурні компетентності визначають готовність і прагнення ефективно взаємодіяти з іншими, розуміти себе та інших за постійної видозміни психічних станів, міжособистісних стосунків та умов соціального середовища [44].

Соціально-психологічні компетенції містять соціальні та психологічні, що забезпечують продуктивність безпосередньої трудової діяльності фахівця.

До складу загальнопрофесійних включено компетентності у сфері навчальної, науково-дослідної, проектно-конструкторської, адміністративно-управлінської та виробничої діяльності.

Спеціальні компетентності – ті, які необхідні для виконання певної професійної діяльності. Їхній зміст визначається кваліфікаційними характеристиками.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, Н. Сичавська доходить висновку, що фахова компетентність техника-технолога – це не лише сукупність його професійних знань, умінь і володіння способами виконання професійної діяльності, а й професійно важливі якості, здібності, що впливають на ефективність професійної діяльності та успішність оволодіння нею;

професійно значущі психофізіологічні властивості, необхідні для професійної діяльності.

Дослідниця стверджує, що професійна підготовка у закладі вищої освіти – це початок неперервного розвитку особистісно-професійної компетентності фахівця, що уособлює процес трансформації «студент – фахівець – професіонал». Цей процес передбачає послідовне перетворення діяльності: пізнавальної (навчальної) в практико-орієнтовану (навчально-виробничу). Надалі, у виробничій сфері – в виробничу, яка завдяки накопиченню професійного досвіду перетворюється в особистісно-професійну компетентність.

До основних компонентів особистісно-професійної компетентності майбутнього педагога:

- соціально-правову компетентність;
- персональну компетентність;
- спеціальну компетентність;
- екстремальну компетентність.

Наголошуючи на тому, що підготовка майбутнього інженера-педагога має відбуватися відповідно до структури особистості, вчені пропонують в навчальних планах, робочих навчальних програмах і безпосередньо в процесі навчання «відображати основні життєві та професійні ситуації, цінності суспільства, результати роботи, які сприяли б формуванню професійної компетентності майбутнього викладача, основою якої є особистий досвід, професійно важливі якості».

Специфічні особливості вищої інженерно-педагогічної освіти розглядає в своїй праці В. Федорова, який наголошує на тому, що ця освіта орієнтована не на загальноосвітні предмети, не на продукти і процеси виробництва товарів і послуг, а на групу робочих професій, на професійно-кваліфікаційні вимоги до робітників. Особливості спеціальної підготовки майбутніх викладачів складаються з освоєння прийомів проектування і реалізації власних методик підготовки робітників за спектром професій і обов'язкового отримання

кваліфікації з робітничої професії. Тому професійна орієнтація освітнього процесу підготовки майбутніх викладачів має реалізуватися в інженерно-педагогічній підготовці на основі глибокої інтеграції дисциплін психолого-педагогічного і галузевого компонентів освіти.

Зміст інженерно-педагогічної освіти проектується з урахуванням виконання фахівцем повного спектру інженерно-педагогічних функцій, які включають діяльність педагога, інженера і робітника, а також передбачає становлення фахівця, здатного до самоосвіти, самореалізації, конкурентоздатного, професійно мобільного.

Відповідно до змісту кваліфікаційної характеристики професійне призначення майбутнього інженера-педагога полягає, на погляд Л. Бобикова, у виконанні таких видів діяльності, як організація і проведення навчання робітників технологічних професій швейної промисловості, здійснення їх перепідготовки і підвищення кваліфікації, забезпечення проведення навчально-виховної роботи в середніх спеціальних навчальних закладах, виконання організаційно-методичної роботи в органах народної освіти, здійснення науково-дослідницької діяльності в галузі вдосконалення методики професійної освіти робітників, а також бути вчителем трудового навчання (технології) в загальноосвітніх школах [4].

Оскільки діяльність викладача – це складне поєднання різних видів діяльності правомірно вважає недоцільним вирізняти педагогічні якості в чистому вигляді. Адже на практиці «ці якості доповнюють і зумовлюють одна одну, а деякі (проектувальні, управлінські) є спільними за функціями, проте різними за змістом для педагогічної та фахової діяльності викладача».

Проаналізувавши праці науковців, ми дійшли висновку, що професійна підготовка майбутніх педагогів потребує формування такого гармонійно розвиненого фахівця, який поєднує в собі педагогічні вміння, пов'язані зі здатністю виконувати функції фахівця з вищою технічною освітою якої-небудь галузі техніки.

1.2. Зміст та сутність ключових понять дослідження

Сучасні аспекти розвитку педагогічної освіти вимагають її фундаментального осмислення, розуміння того як будувати фахову підготовку викладача. Основною метою професійної освіти є підготовка компетентного фахівця, здібного до ефективної професійної роботи за фахом і конкурентного на ринку праці. Завдання сучасних ЗВО – формування компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями, високими моральними якостями і є професіоналом, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання і беручи на себе відповідальність за свою діяльність [7].

Проблема підготовки компетентних фахівців розвинених особистостей набуває подальшої актуальності. Особливо в тих країнах де з метою створення єдиного Європейського простору вищої освіти реформують вищу школу, зокрема, базуючись на провідних ідеях компетентнісного підходу [39]. Згідно з цим підходом освіта орієнтована на формування цілої низки компетентностей, якими мають оволодіти майбутні фахівці під час навчання у ЗВО. Саме компетентний підхід передбачає не просту передачу знань і вмінь від викладача до студента, а формування в майбутніх випускників професійної компетентності.

Термін «компетентність» науковці почали активно використовувати наприкінці ХХ ст., намагаючись з'ясувати зміст та сутність вказаного поняття, критерії оцінювання професійних задач і, відповідно, визначаючи обсяг знань, умінь та навичок, які необхідні для виконання визначених професійних обов'язків [45].

Згідно із західноєвропейським розумінням, під компетентністю розуміється здатність здійснювати певну діяльність відповідно до певного стандарту. До складу компетентностей при розробці стандартів включають опис того, наскільки добре повинна бути виконана робота [51].

Проблемі компетентності присвячена значна частина зарубіжних досліджень, у яких компетентність розглядається також як умова розвитку системи безперервної освіти. Освіта протягом усього життя трактується як

неперервний процес, що стимулює людей і дозволяє їм оволодіти потрібними знаннями, навичками, розумінням цінностей, потреба в яких виникає у перебігу людського життя.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [19].

Таким чином, поняття компетентність включає в себе такі основні суттєві ознаки: мобільність знань, гнучкість методу професійної діяльності і критичність мислення [8].

Терміном «компетентність» характеризують рівень поінформованості фахівця у своїй професійній діяльності. Вдало зазначено, що компетентність – це результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, що забезпечує глибоке знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення.

Спільними, як для зарубіжних, так і, вітчизняних науковців є розуміння компетентності як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодій людині в життя сучасного суспільства [10]. Крім того, практично всіма науковцями компетентність у навчанні розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері.

Як відомо, основною метою професійної освіти є підготовка компетентного фахівця, здібного до ефективної професійної роботи за фахом і

конкурентного на ринку праці. Завдання сучасних вищих навчальних закладів – формування компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями, високими моральними якостями і є професіоналом, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання і беручи на себе відповідальність за свою діяльність.

Вважається, що формування у фахівця важливих компетентностей надасть можливості краще орієнтуватись у сучасній швидкоплинній зміні потреб ринку праці.

Відповідно компетентність як характеристика фахівця й особистісна здатність до ефективної професійної діяльності склала підґрунтя компетентнісного підходу в освіті. Підкреслюючи складний, інтегральний характер такої компетентності, у зарубіжних моделях управління виділяють її три види:

- 1) інтеграційна компетентність – здатність до інтеграції знань, умінь і навичок та їх використання в умовах зовнішнього швидкозмінного середовища;
- 2) соціально-психологічна компетентність – знання й уміння у галузі сприйняття, розуміння поведінки людей, мотивації їх діяльності, високий рівень емпатичності та комунікативної культури;
- 3) компетентність у конкретних сферах управлінської діяльності – ухваленні рішень, зборі інформації, методах роботи з людьми.

На сьогодні поняття «компетентність» вийшло на загальнодидактичний і методологічний рівень. Це пов'язано з його системно-практичними функціями й інтеграційною метапредметною роллю в загальній освіті. Посилення уваги до цього поняття обумовлене також рекомендаціями Ради Європи, що стосуються відновлення освіти, її наближення до замовлення соціуму [16].

На думку багатьох міжнародних експертів, компетентності є тими індикаторами, що дозволяють визначити: готовність випускника до життя; до свідомого вибору професії; його подальшого особистого розвитку; спроможність до активної участі в житті суспільства [35].

Тому, на нашу думку, під компетентністю ми будемо розуміти сукупність взаємопов'язаних особистісних якостей людини, що формуються та постійно

розвиваються у процесі життя й навчання, а під компетентностями – сукупність професійних знань, умінь, навичок, що формуються у процесі навчання та вміння їх застосовувати у майбутній професійній діяльності.

У деяких дослідженнях [46] виділяється загальна або ключова і професійна компетентність. Загальна компетентність розглядається як діяльна сутність загальної культури людини, що проявилася.

Так, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, зазначається, що «компетентність – спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності та належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів», натомість «ключова компетентність – знання, вміння, навички, ставлення, які необхідні для професійної діяльності особистості».

Ключові компетентності становлять сукупність міжкультурних і міжгалузевих знань, умінь та здібностей, необхідних для адаптації та продуктивної діяльності людини у різних професійних середовищах. Саме ключові компетентності зумовлюють відбір знань (зміст освіти), що відрізняє компетентнісний підхід від традиційного.

Рада Європи визначила п'ять груп ключових компетентностей:

- політичні і соціальні (здатність узяти на себе відповідальність, спільно з іншими виробляти рішення і брати участь в їх реалізації, толерантність до різних етнокультур і релігій, прояв зв'язку особистих інтересів з потребами підприємства і суспільства, участь у функціонуванні демократичних інститутів);
- міжкультурні (позитивні взаємини людей різних національностей, культур і релігій, розуміння і пошана один одного);
- комунікативна (володіння технологіями усного і письмового спілкування на різних мовах, у тому числі і комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через Internet);
- соціально-інформаційні (володіння інформаційними технологіями і критичне відношення до соціальної інформації, поширюваної ЗМІ);
- персональні (готовність до постійного підвищення освітнього рівня,

потреба в актуалізації і реалізації свого особового потенціалу, здатність самостійно набувати нових знань і вмінь, здібності до саморозвитку).

Вітчизняні вчені-педагоги, на основі рекомендацій Міжнародної організації праці, класифікували ключові компетентності за сферами діяльності на [30]:

- соціальні (здатність узяти на себе відповідальність, приймати рішення та брати участь у їх реалізації, толерантність, прояв суголосності особистих інтересів з потребами виробництва та суспільства);

- комунікативні (володіння технологіями усного і писемного спілкування на різних мовах, комп'ютерного програмування, уміння користуватися глобальною мережею Internet);

- інформаційні (оволодіння інформаційним ресурсом, інформаційними технологіями, критичне ставлення до отриманої електронної інформації); спеціальні (підготовленість до самостійного, творчого виконання професійних функцій, об'єктивної самооцінки та результатів своєї праці);

- когнітивні (готовність до постійного підвищення власного освітньо-кваліфікаційного рівня, потреба в актуалізації та реалізації особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння, прагнення до саморозвитку, постійного підвищення рівня професійної компетентності).

Нині проблема компетентності носить дещо інший характер. Багато науковців говорять уже не просто про компетентність, а про професійну компетентність як показник відповідності фахівця до вимог професійної праці.

При розгляді проблем модернізації освіти і визначення вимог до випускників вищих закладів освіти широко застосовується термін «професійна компетентність».

Варто зазначити, що професійна компетентність дає змогу фахівцю успішно виконувати різноманітні види професійної діяльності, вона синтезує у собі широкий спектр знань та практичних дій, відображає ступінь сформованості професійної культури спеціаліста і визначає результати його роботи. Професійна компетентність є мірою і головним критерієм професійної підготовленості та

здатності суб'єкта праці виконувати завдання й обов'язки відповідно до посади, яку він займає [37].

У наукових дослідженнях, присвячених підготовці викладачів до майбутньої діяльності, доволі часто для позначення результату цієї підготовки використовується поняття «професійна компетентність». Однак його змістове наповнення не має однозначного тлумачення.

Професіонал постає як фахівець, який «володіє нормами професії, самостійно висуває професійні цілі, з власної ініціативи розвиває здібності, має високий рівень мотивації і саморегуляції, вміє управляти своїм станом». Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності, формування в особистості готовності до прийняття нового, сприйнятливості до педагогічних інновацій.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що чимало авторів виділяють основні ознаки професійної компетентності педагога однак не дають сутнісного визначення. В одному із педагогічних словників міститься таке визначення: професійна компетентність педагога – це володіння ним необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість до педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості. Відомий російський вчений-педагог В. Сластьонін разом зі співавторами, під терміном «професійна компетентність учителя» розуміють єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, вважаючи, що така готовність характеризує професіоналізм вчителя.

Поняття професійної компетентності вчителя визначають як оволодіння педагогом необхідною сумою знань, умінь та навичок, які визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя, як носія окремих цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості.

Також варто зазначити, що професійна компетентність викладача є складним індивідуально-психологічним утворенням на засадах теоретичних

знань, практичних вмінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють його готовність до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації.

Адже, викладач є провідною фігурою в освіті, тому на етапі реформування освіти, як і раніше, актуальною є проблема його підготовки на рівні сучасних вимог суспільства. Важливість проблеми сьогодні полягає ще і в тому, що новаційна вимога до кваліфікації науково-педагогічних працівників визначається законодавчо. В статті 48 Закону України про вищу освіту зазначається, що посади педагогічних і науково-педагогічних працівників можуть обіймати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку [31].

Основні завдання професійної підготовки викладача – озброєння студентів фундаментальними ідеями сучасних науково-теоретичних знань у процесі вивчення ними загальнонаукових, загальнопрофесійних, спеціальних циклів навчальних предметів та підвищення соціальної значущості престижу знань [1].

Компетентність викладача не має вузько професійних меж, оскільки від педагога вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, які пов'язані з освітою. Професійна компетентність педагога є чинником підвищення якості освіти й включає професійний, технологічний і особистісний компоненти. Професійний компонент передбачає наявність у педагога знань з фаху, який він викладає, суміжних дисциплін, з дисциплін, що виражають квінтесенцію спеціальності, теоретичних знань з основ наук, котрі вивчають особистість людини, що забезпечує усвідомленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності з виховання, навчання та освіти студентів. Технологічний компонент включає вміння, сформованість яких забезпечують інформаційно-інноваційні технології, які ґрунтуються на комплексному діагностико-дослідницькому осмисленні педагогічної ситуації і перспективному її прогнозуванні. Особистісний компонент включає особистісні здібності [25].

На думку Л. Міщенко, поняття професійної компетентності педагога

виражає єдність його теоретичної і практичної готовності в цілісній структурі особистості й характеризує його професіоналізм.

Чинниками формування професійної компетентності є зміст освіти, методики і технології навчання, активність студентів та види діяльності, в яких вони беруть участь у процесі навчання, а також навички й уміння, які формуються у процесі оволодіння навчальними дисциплінами. Все це у комплексі формує та розвиває особистість, спрямовуючи її на оволодіння засобами саморозвитку і самовдосконалення. Учені серед умов розвитку професійної компетентності виділяють такі [34]:

1) акмеологічні (формулювання цілей навчання, система мотивації та стимулювання, включення студентів до управління освітнім процесом, сприяння творчій діяльності, розвиток креативності);

2) змістові (відбір змісту, інтеграція різних курсів, виділення провідних ідей тощо);

3) технологічні (організація активних форм навчання, використання інноваційних технологій, контрольо-оцінювальні процедури).

Важливим показником професійної компетентності викладача є наявність досвіду практичної діяльності, який може бути сформований винятково у процесі цієї діяльності і як її результат. Отже, при організації навчального процесу необхідно передбачити можливість для студентів здійснення різних видів і напрямів навчально-професійної діяльності. Причому насиченість, складність такої навчально-професійної діяльності повинна постійно зростати, наближаючись до характеристик реальної професійно-педагогічної діяльності в умовах загальноосвітньої школи або позашкільного навчально-виховного закладу. Тому компетентнісний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, який передбачає активність, самостійність студентів і спрямований безпосередньо на розвиток окремих компонентів професійної компетентності, може бути взятий за основу при організації навчального процесу в умовах педагогічного ЗВО [30].

З опорою на проаналізовані праці, під професійною компетентністю

викладача ми будемо розуміти сукупність професійних знань, умінь і навичок, мотиваційно-ціннісних, особистісно-діяльнісних та результативних характеристик особистості, які забезпечують здатність успішно виконувати професійні завдання і обов'язки педагогічної діяльності в умовах ЗВО.

Сучасне виробництво потребує практично і теоретично добре підготовлених фахівців, які володіють глибокими знаннями з загально-виробничих і спеціальних дисциплін, мають високу технічну культуру. Технологія харчового виробництва стає механізованою, автоматизованою та передбачає застосування спеціальних машин та обладнання. Змінюються організаційні форми виробництва, підвищується рівень автоматизації підприємств особливо при виготовленні різних продуктів харчування. Усе це зумовлює важливість підвищення професійної компетентності викладачів, діяльність яких безпосередньо пов'язана з підготовкою фахівців для роботи на підприємствах харчового виробництва.

Вивчаючи різні підходи до підготовки фахівців харчової промисловості, С. Ткачук твердить, що результатом навчання має стати професійна компетентність, яка уособлює особистісні якості працівника, (фахівця), характеризує його вміння ухвалювати оптимальні рішення і здатність ефективно їх реалізовувати в конкретній сфері практичної діяльності для одержання суспільно визнаного результату [49].

Для цього сучасний фахівець має добре знати технологію виготовлення харчових продуктів, прогресивні методи обробки та зберігання сировини, володіти комп'ютерними технологіями, оцінювати сучасні технологічні процеси, проблеми та перспективи розвитку харчових підприємств, володіти навиками організаторської та управлінської діяльності. Якість харчової продукції залежить від кваліфікації спеціалістів і робітників. Підприємства харчової промисловості характеризуються високим рівнем техніки, технології та організації виробництва, що висуває чіткі вимоги до людей, які працюють на них.

Викладач основ технологій харчових виробництв – це викладач

професійної освіти в галузі харчування, здатний забезпечити різносторонній розвиток соціально-активної, гуманістично-спрямованої особистості студента; озброєння студентів системою технічних та спеціальних знань, умінь і навичок необхідних у майбутній трудовій діяльності кожному члену суспільства, достатніх для вивчення інших дисциплін, продовження навчання у системі неперервної освіти; формування уявлень про ідеї і методи професійної освіти та її ролі у пізнанні оточуючого довкілля [36].

Підготовка майбутніх педагогів передбачає рівнозначну психолого-педагогічну та професійну складові компетентності. Проте особливої актуальності це завдання набуло для підготовки викладачів через специфіку фахової освіти, що виникла на стику педагогічної. Орієнтуючись на освітньо-кваліфікаційну характеристику, майбутній викладач належить до педагогічної освіти.

Найважливішим завданням фахової підготовки майбутнього викладача основ технологій харчових виробництв у ЗВО є формування високого рівня професійної компетентності.

Зазначимо, що основи професійної компетентності закладаються в період навчання. Результатом навчання є компетентності, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості, які набуває особа після завершення освітньої/навчальної програми.

Професійна компетентність викладача основ технологій харчових виробництв проявляється як сформована якість особистості, яка існує до виникнення будь-якої конкретної виробничої ситуації, а з виникненням реалізується адекватно до її вимог. Компетентність цілковито орієнтована на діяльність і керується тими завданнями, які визначає суб'єкт або диктують умови діяльності.

Отже, під професійною компетентністю майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв ми розуміємо сформовану якість особистості, яка існує до виникнення будь-якої конкретної виробничої ситуації, а з її виникненням реалізується адекватно до вимог професійної діяльності і керується

тими завданнями, які визначає суб'єкт або диктують умови діяльності.

Професійна діяльність викладача основ технологій харчових виробництв включає власне професійну та педагогічну діяльність. Мета педагогічної діяльності – професійне навчання і виховання підростаючого покоління, а мета професійної діяльності – розробка виробничо-технологічної документації, забезпечення виробничого процесу в навчальних майстернях, обслуговування матеріально-технічної бази лабораторій і кабінетів, освоєння нових технологічних процесів і техніки та ін. Тому в нашому дослідженні пропонуємо користуватися взаємозамінними поняттями: викладач основ технологій харчових виробництв та викладач сфери харчових виробництв.

Сучасні вимоги до професійних якостей майбутніх викладачів харчових виробництв актуалізують важливість запровадження такої освітньої моделі підготовки, яка забезпечувала б їх становлення як конкурентоспроможних фахівців із високим рівнем творчого потенціалу, суб'єктів саморозвитку і професійного самовдосконалення, здатних професійно діяти, відповідально вирішувати освітні завдання в умовах педагогічної реальності, що постійно змінюється.

Професійна компетентність, на думку українських педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок певного рівня, що можуть бути застосовані у професійній сфері діяльності людини. Тому розглянемо детальніше сферу діяльності та професійні характеристики викладача з основ технологій харчових виробництв.

Діяльність викладача харчових технологій дуже багатогранна і пов'язана з постійною необхідністю передбачати, прогнозувати та планувати різноманітні її аспекти. Науковець О. Коваленко у професійній діяльності виділяє такі складові: професійну та професійно-педагогічну.

Оскільки майбутні викладачі харчових технологій здійснюватимуть підготовку фахівців робітничих професій, то під час навчання у ЗВО вони мають оволодіти здатністю розкривати творчий потенціал кожного учня чи студента.

По завершенню навчання у закладі вищої освіти педагог може бути:

викладачем загальнотехнічних і спеціальних (фахових) дисциплін, майстром виробничого навчання і соціального педагога в усіх видах профтехучилищ, професійних ліцеях, технікумах, коледжах, інститутах, у навчально-виробничих комбінатах; інженером відділу технічного навчання на підприємстві. У ході опанування професії студенти готуються виконувати обов'язки вихователя і організатора продуктивної праці. Він може також працювати методистом, старшим майстром, обіймати керівну посаду в районних, міських і обласних органах освіти тощо та працювати на інженерних посадах.

Викладач сфери харчових виробництв виконує обов'язки викладача практичного навчання професійного навчального закладу в галузі харчової промисловості. Слід зазначити, що характерною особливістю професійної діяльності викладача основ технологій виробництв є постійна необхідність у самостійному пошуку та методичній обробці нової технічної інформації, нових прийомів праці, нових технологій, оскільки відбувається постійний процес оновлення змісту спеціальних предметів. Викладач повинен постійно вдосконалювати свою професійну майстерність з метою підвищення якості навчально-виховного процесу в навчальному закладі на основі передового педагогічного досвіду, наукової теорії, емпіричних досліджень проблем професійної школи.

Отже, сформованість професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв – це динамічно розвивальна особистісна якість людини, що відображає необхідний рівень психолого-педагогічних та методичних знань у галузі харчових виробництв, вмінь застосовувати їх, здатності творчо і нестандартно вирішувати проблеми професійно-педагогічної діяльності в умовах закладів професійної освіти, нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти.

Висновки до першого розділу

У дослідженні з'ясовано, що у вітчизняній та зарубіжній науці накопичено значний обсяг праць, дотичних до проблеми формування професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв у педагогічних закладах вищої освіти. При всій різноманітності підходів до підготовки педагогічних кадрів зазначена проблема не знайшла належного відображення, науковцями розглянуто лише окремі її аспекти. Науковці доводять, що компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики.

Деякі ознаки професійної компетентності педагогів та їх підготовку у закладах вищої освіти досліджували науковці (А. Алексюк, І. Богданова, І. Васильєв, Л. Карпова, Г. Красильникова, Н. Кузьміна, В. Лозова, Л. Міщенко, Р. Немов, І. Зязюн, В. Радул, В. Сластьонін, Г. Троцько, А. Щербаков, М. Ярмаченко та ін.), які правомірно визнають пріоритет компетентності як однієї з головних характеристик особистості майбутнього викладача, поряд із гуманізмом, демократизмом, духовною культурою, комунікативністю, організаторським талантом.

Водночас теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема формування професійної компетентності викладачів основ технологій харчових виробництв ще не достатньо досліджена в педагогічній теорії, а тому не знайшла належного відображення в практичній діяльності ЗВО.

Опрацювання наукової літератури з досліджуваної проблеми дало змогу уточнити зміст понять «професійна компетентність майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв», «сформованість професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв».

Під професійною компетентністю майбутніх викладачів основ технологій

харчових виробництв розуміємо сформовану якість особистості, яка існує до виникнення будь-якої конкретної виробничої ситуації, а з її виникненням реалізується адекватно до вимог професійної діяльності і керується тими завданнями, які визначає суб'єкт або диктують умови діяльності.

Сформованість професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв вважаємо динамічно розвивальною особистісною якістю людини, що відображає необхідний рівень психолого-педагогічних та методичних знань у галузі харчових виробництв, вмінь застосовувати їх, здатності творчо і нестандартно вирішувати проблеми професійно-педагогічної діяльності, нести відповідальність за наслідки своєї роботи в умовах закладів професійної освіти.

Визначено особливості фахової підготовки майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв, які полягають у тому, що: 1) професійна освіта є специфічним різновидом вищої освіти, в ній інтегруються вища технічна і спеціальна гуманітарна освіта; 2) інтеграційна специфіка професійної освіти зумовлює, з одного боку, необхідність засвоєння фахових знань, а з іншого – здатність використовувати ці знання з педагогічною метою; 3) для оптимальної організації педагогічної діяльності викладачів основ технологій харчових виробництв студент має набути знань та умінь вихователя, проектувальника, методиста, організатора діяльності тощо; 4) викладач є не просто виконавцем інструкційних, адміністративних та методичних рекомендацій і розпоряджень, а професіоналом, готовим та здатним відповідно до поставлених педагогічних цілей практично розв'язувати визначені групи завдань та самостійно діяти у нестандартних освітніх і виробничих ситуаціях, уміти переорієнтуватися з нормативно-виконавчої діяльності на проектувальну, інноваційну, дослідницьку; 5) діяльність викладача основ технологій харчових виробництв спрямована на забезпечення розвитку соціально-активної, гуманістично-спрямованої особистості студента, озброєння його системою технічних і спеціальних знань та умінь необхідних у майбутній трудовій діяльності,

продовження навчання у системі неперервної освіти; формування уявлень про ідеї і методи професійної освіти та її ролі у пізнанні навколишнього світу.

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ РІВНІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ХАРЧОВИХ ВИРОБНИЦТВ

2.1. Особливості фахової підготовки майбутніх викладачів харчових технологій

Сучасні умови розвитку професійної педагогічної освіти вимагають підготовки гнучкого, конкурентоспроможного фахівця. У нашій державі зокрема гостро стоїть проблема наявності фахівців високого рівня, обдарованих і талановитих працівників практично всіх галузей і сфер діяльності, в тому числі і педагогів. Сьогодні система підготовки майбутніх педагогів у ЗВО має спрямуватися на підвищення її якості.

Специфіка професійно-педагогічної освіти та тенденції розвитку сучасних харчових виробництв актуалізують проблему фахової підготовки майбутнього викладача основ технологій харчових виробництв. Сучасна система підготовки студентів у вищій школі є однією з актуальних проблем сьогодення, адже вона повинна відповідати оновленим вимогам і забезпечувати належний рівень готовності майбутніх викладачів до ефективної педагогічної діяльності.

Досліджуючи особливості формування професійної компетентності під час фахової підготовки, слід зазначити, що внаслідок внутрішнього розділення праці в рамках професії виникло поняття «фах», яке тлумачиться як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування» [41]. В енциклопедії професійної освіти під фахом (спеціальністю) розуміється «сукупність знань, навичок та умінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та рішення певного роду професійних завдань», а також «основним елементом структури змісту професійного навчання» [11]. Слід зазначити, що в системі вищої освіти спеціальністю прийнято називати напрямки та організаційні форми підготовки фахівців.

Отже, якщо поняття «професія» тлумачиться як вид трудової діяльності, що потребує набуття відповідних знань та практичних навичок, то терміном «фах» можна визначати необхідну для суспільства обмежену галузь прикладання фізичних та духовних сил людини. Якщо професійна підготовка включає те загальне, що характерно для діяльності всіх учителів, то фахова відображує особливості профілю, предмету. Тому цілком логічним є розрізнення випускників ЗВО на фахівців, які володіють методами, засобами своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім того, цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою. Сучасне ж розуміння професіонала найчастіше пов'язують з ідеалом фахівця, який досягає найвищого рівня фахово-професійного розвитку [44].

Тому, під фаховою підготовкою ми будемо розуміти підготовку, яка входить до складу професійної та є результатом оволодіння майбутніми фахівцям цілісною системою професійно-педагогічних та фахових знань, умінь, що сприяє засвоєнню змісту професійно-технічної освіти, забезпечує високий рівень їх професійної компетентності.

Професійна компетентність є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок певного рівня, що можуть бути застосовані у професійній сфері діяльності людини [40]. Тому варто розглянути детальніше сферу діяльності та функції інженера-педагога сфери харчових технологій.

Щоб сьогодні бути справжнім педагогом-предметником, необхідно бути професіоналом-педагогом. Який володіє науковою культурою, вміє знаходити оригінальні, креативні способи викладення та інтерпретації навчального й поза навчального матеріалу. А також бути віртуозним майстром, виконавцем професійних прийомів; уміти вправно керувати технікою тощо; водночас, викладач залишається передусім педагогом-вихователем. Він дає не тільки знання та вміння, а й навчає мислити, розуміти, й відчувати [17].

Специфіку професійної діяльності можна пояснити тим, що викладач виступає організатором, реалізатором і управлінцем цієї діяльності. До цієї

діяльності викладач повинен бути підготовленим як в технічному, так і у педагогічному сенсі: щоб викладати суто технічні дисципліни, він повинен досконало освоїти профільну, технічну спеціальність, а також мати робітничу кваліфікацію, не нижчу того розряду, який отримують студенти в професійних закладах освіти; щоб оптимально організовувати педагогічну діяльність, він має набути знань та умінь дидакта, вихователя, проектувальника, методиста, організатора навчально-виховної діяльності.

Сучасні науковці по різному підходять до визначення видів інженерно-педагогічної діяльності. Виділяють наступні складові професійної діяльності: педагогічна, технічна і виробничо-технологічна (Е. Зеєр); гуманітарна та технічна (В. Безрукова); педагогічна (А. Сейтешев, Т. Калініченко); професійна та професійно-педагогічна (О. Коваленко); педагогічна, навчально-виробнича і організаційно-методична (О. Щербак); психолого-педагогічна, загально-наукова, методична (О. Маленко). І. Рижкова зазначає, що специфічних видів робіт викладач виконує до чверті. До таких робіт дослідниця відносить: розробку виробничо-технічної та інструктивно-технічної документації, експлуатацію та обслуговування навчального обладнання, освоювання нових зразків техніки і технологій тощо.

Освітній процес у професійних закладах освіти здебільшого є навчально-виробничим, із розвинутою системою практикумів та різноманітних практик з виробничого навчання, з широким використанням лабораторно-практичних занять. У повсякденній роботі викладач використовує документи, які не є характерними для загальноосвітньої школи або класичних ЗВО – кваліфікаційні характеристики, навчальні плани з професії та спеціальностей, програми й плани-графіки виробничого навчання. Таким чином, зміст поняття «педагогічна діяльність» розширюється за рахунок включення специфічних аспектів її впровадження в умовах навчально-виробничого процесу у закладах професійної освіти [23].

Діяльність викладача передбачає всебічну підготовку як до практичного, так і до теоретичного навчання в цілому за спеціальністю (аспектно), за

дисциплінами професійного циклу (політехнічними, загальнопрофесійними та вузької спеціалізації), детермінованих конкретною професійною діяльністю визначеної сфери виробництва, що висуває підвищені вимоги щодо виробничо-технологічної підготовки такого фахівця.

Зміст фахової підготовки майбутніх фахівців зумовлений потребами сьогодення: потребою у спеціалістах певних професій та рівнів кваліфікації. Тому викладач повинен постійно підлаштовуватися до змін сучасності виробництва та його потреб: оновлювати існуючі та створювати нові навчальні програми, вдосконалювати та розробляти навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін, шукати нові та модернізувати існуючі педагогічні технології [51].

Вирішення проблеми підготовки педагогічних кадрів для навчальних закладів системи професійно-технічної освіти покладено на професійну освіту. Вона є єдиною у державі підсистемою освіти, спрямованою на таку важливу галузь соціальної сфери, як професійно-технічна освіта [22].

Професійно-технічна освіта, в сучасному світі, є важливою виробничою силою, що суттєво впливає на темпи соціально і економічного розвитку країни. Тому для політичних, економічних та соціальних перетворень, що відбуваються в Україні, підвищення ролі фахівців у розвитку країни вимагають підвищення якості підготовки висококваліфікованих спеціалістів, що в свою чергу ставлять завдання перед викладацьким складом шукати нові підходи до вивчення, дослідження й усвідомлення педагогічного процесу у професійно-технічних закладах освіти [28].

Потреба в організації спеціалізованої підготовки викладацьких кадрів для системи навчання робочим професіям почала формуватися у зв'язку з якісною зміною виробничої сфери, що проявилася в підвищенні наукомісткості виробництва, ускладненні і неперервному удосконаленні технології і технологічного устаткування тощо. Це, у свою чергу, об'єктивно зумовило підвищення вимог до професійних характеристик робітників, і відповідно, до якості їх професійного навчання, яке значною мірою, визначається

професіоналізмом педагогічних кадрів, що здійснюють це навчання.

Серед таких педагогів слід відмітити викладача основ технологій харчових виробництв. Це викладач в галузі харчування, здатний забезпечити різносторонній розвиток соціально-активної, гуманістично-спрямованої особистості студента; озброєння студентів системою технічних та спеціальних знань, умінь і навичок необхідних у майбутній трудовій діяльності кожному члену суспільства, достатніх для вивчення інших дисциплін, продовження навчання у системі неперервної освіти; формування уявлень про ідеї і методи професійної освіти та її ролі у пізнанні оточуючого довкілля [36].

Вивчення практики роботи вищих навчальних закладів засвідчило, що на етапі трансформації системи освіти сучасний стан університетської інженерно-педагогічної підготовки не відповідає зростим потребам суспільства. Нині інженерно-педагогічна освіта чи професійно-педагогічна освіта забезпечує педагогічними кадрами різноманітні освітні установи професійної освіти, що орієнтуються на багато галузей виробництва і соціально-культурної сфери.

Нині професійна освіта стала все більше орієнтуватися на професії соціальної сфери, сфери економіки, послуг, охорони здоров'я. потреби у професійно-педагогічних кадрах зростають. Згідно із змінами вимог до професійної освіти визначаються такі основні принципи її розвитку:

- фундаментальність – наукова обґрунтованість і висока якість предметної, загальнокультурної, психолого-педагогічної та соціогуманітарної підготовки;
- неперервність – наступність середньої професійної освіти з іншими освітніми рівнями з урахуванням традицій формування структури і змісту освіти, що склалися;
- універсальність – повнота набору дисциплін, які забезпечують базову підготовку в єдності професійної і загальнокультурної складових;
- варіативність – гнучке реагування професійної освіти на зміни зовнішнього середовища, і як наслідок, зміну професійних освітніх програм, видів та правових-організаційних форм навчальних закладів;

- інтегративність – міждисциплінарний зв'язок, орієнтований на формування цілісної картини світу, що створюється комплексом базових дисциплін на основі взаємододаткового змісту та єдності мети і вимог;
- регіоналізація – послідовна орієнтація діяльності ЗВО на комплексний соціально-економічний розвиток регіону, місцеві ринки праці і запити населення;
- практична спрямованість професійної освіти;
- автономність ЗВО – розвиток їх академічної та господарської самостійності, вдосконалення механізму самоврядування;
- ефективність соціальної взаємодії – необхідність узгодження дій всіх суб'єктів освітньої політики з метою розвитку професійної освіти;
- гуманізація професійної освіти;
- професійне самовизначення – вибір студентом професії, конструювання своєї професійної освіти, проектування кар'єри.

Однією з особливостей професійної освіти як специфічного різновиду є її інтеграційний характер, коли в межах термінів та обсягу навчального навантаження, нормативно встановлених для однієї спеціальності, студент фактично освоює два різні види професійної діяльності – галузеву і педагогічну.

Є. Громов, стверджує що елементами педагогічної системи підготовки майбутніх викладачів мають бути спрямовані на рівнозначну психолого-педагогічну та фахову підготовку, а також на досягнення основного результату навчання – підготовку висококваліфікованих фахівців в системі професійно-технічної освіти [7].

З огляду наукової літератури виявлено різноманітність підходів до визначення функцій педагогічної діяльності. Так, Е. Зеєр зазначає дві групи функцій, характерних для інженерно-педагогічної діяльності: цільові, спрямовані на навчання професії й розвиток особистості майбутнього фахівця, та операційні, які притаманні тільки педагогам, оскільки забезпечують реалізацію першої групи функцій [15]. В. Безрукава виділяє: цільові функції, до яких відносять функції навчання, виховання і розвитку, а також функції – засоби

(гностична, проектувальна, конструктивна, комунікативна та організаційна), виконання яких пов'язане з особистісними якостями педагога.

Таким чином, можна вважати що педагог – це фахівець з вищою педагогічною освітою, який здійснює управління навчальною та виробничою діяльністю, його основними функціями є управлінська, дослідницька, проектувальна, дидактична, методологічна, комунікативна, виховна, виробничо-технологічна, діагностична.

Слід зазначити, що характерною особливістю професійної діяльності інженера-педагога є постійна необхідність у самостійному пошуку та методичній обробці нової технічної інформації, нових прийомів праці, нових технологій, оскільки відбувається постійний процес оновлення змісту спеціальних предметів. Педагог повинен постійно вдосконалювати свою професійну майстерність з метою підвищення якості навчально-виховного процесу в навчальному закладі на основі передового педагогічного досвіду, наукової теорії, емпіричних досліджень проблем професійної школи.

Широка і фундаментальна теоретична підготовка, необхідна для розв'язання педагогічних та виховних завдань, повинна поєднуватись з відповідною практичною підготовкою. Досконало володіючи своїм фахом, бакалавр повинен виробити настанову на постійне поповнення своїх знань та розширення культурних обріїв, уміти у практичній діяльності застосовувати принципи наукової організації праці, володіти сучасними методами організації виховної роботи.

Метою фахової підготовки майбутнього викладача основ технологій харчових виробництв є формування та розвиток загальних і професійних компетентностей в галузі професійної освіти, що направлені на здобуття студентом рівня бакалавр та надання освіти в сфері харчових технологій із широким доступом до працевлаштування у ЗПТО та на підприємствах харчової промисловості.

Наприклад, навчальна дисципліна «Процеси та апарати харчових виробництв» передбачає, що студенти повинні знати основні положення і

наукові основи курсу, основи гідравліки, логічно пояснювати сутність гідравлічних процесів, що застосовуються при виробництві харчової продукції; вміти визначати шляхи здійснення гідравлічних, механічних, теплових, масообмінних процесів, використовуючи різного роду апарати; застосовувати раціональні методи оброблення продовольчої сировини, виготовлення продукції.

Навчальна дисципліна «Технологічне обладнання харчової галузі» передбачає набуття студентами необхідних знань і навичок щодо конструкції, принципу роботи, умов експлуатації технологічного устаткування харчових виробництв та застосування їх у майбутній професійній діяльності. Основними завданнями дисципліни «Технологічне обладнання харчової галузі» є вивчення призначення та сфери використання машин і апаратів для механізації та автоматизації технологічних процесів у харчовій галузі: вивчення теоретичних основ процесів теплової, механічної та холодильної обробки продуктів харчування; вивчення технічних характеристик устаткування, конструкції та принципу дії, особливості його експлуатації в умовах ринкової економіки; опанування навиками роботи на устаткуванні, які необхідні в подальшій професійній діяльності; знання вимог безпеки при роботі з устаткуванням.

Навчальна дисципліна «Товарознавство» передбачає, що майбутні педагоги одержать знання про харчову цінність усіх груп продовольчих товарів та їх естетичні і смакові властивості. Це дасть можливість визначити місце як окремих груп, так і окремих видів продуктів у харчуванні та передбачати їх попит. Вивчення факторів, що впливають на споживні властивості харчових продуктів, дасть можливість фахівцям уникнути зниження якості товарів, що позитивно впливають на якість готових страв, які виготовляються у громадському харчуванні.

У процесі фахової підготовки майбутніх викладачів харчових виробництв недостатньою мірою формуються необхідні компетентності. Очевидно, що вплив дисциплін фахової підготовки на формування здатності педагога виконувати професійні завдання та обов'язки, тобто на рівень його професійної компетентності, буде залежати від застосовуваних у процесі навчання

методологічних підходів, прийомів, принципів, інноваційних педагогічних технологій.

2.2. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності викладачів харчових технологій

Інтеграція України у Європейський освітній простір передбачає підготовку компетентних педагогів, які будуть відповідати міжнародним вимогам та стандартам якості. Ефективність підготовки майбутнього педагога та якості освіти загалом визначаються рівнем сформованості професійної компетентності сучасного педагога. професійна компетентність педагога є основним критерієм його відповідності професійній діяльності.

Сформованість професійної компетентності майбутніх викладачів харчових технологій передбачає оволодіння знаннями всіх процесів харчового виробництва, методикою організації навчання та виховання фахівців робітничих професій у ЗПТО та набуття компетентностей.

Сучасні вчені в галузі педагогіки виділяють у структурі професійної компетентності викладача кілька складових [24]:

1. Теоретична готовність викладача до діяльності передбачає наявність у нього аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь.
2. Практична готовність викладача виявляється у зовнішніх вміннях, за допомогою яких здійснюються дії, які можна спостерігати. До них належать організаторські (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні) та комунікативні (перцептивні, педагогічного спілкування, педагогічної техніки).

На нашу думку, основними структурними елементами професійної компетентності викладача виступають теоретичні знання, практичні вміння та його особистісні якості, а це значить, що необхідною умовою професійної компетентності викладача є психолого-педагогічні та професійні знання. Однак, теоретична готовність полягає не лише у володінні викладачем певною

сукупністю знань, а й творчою діяльністю. Остання залежить від умінь викладача педагогічно мислити, що, зі свого боку, визначається рівнем сформованості аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь.

Аналітичні уміння передбачають уміння аналізувати педагогічні явища, розчленовувати їх на складові; осмислювати кожен складову у взаємозв'язку з цілим і взаємодії з провідними складовими; віднаходити у теорії навчання і виховання ідеї, висновки, закономірності, адекватні логіці розглянутого явища; правильно діагностувати педагогічне явище; формулювати основне педагогічне завдання (проблему) та способи її оптимального розв'язання.

Прогностичні уміння, залежно від об'єкта, можуть бути розділені на три групи, в основу яких покладено прогнозування розвитку: 1) творчого колективу; 2) творчої особистості; 3) педагогічного процесу. Педагогічне прогнозування вимагає від педагога володіння такими прогностичними методами, як моделювання, висування гіпотез, уявний експеримент, екстраполювання та ін.

Проєктивні уміння уможливають переведення мети та змісту освіти в конкретні педагогічні завдання; облік при визначенні педагогічних завдань і відборі змісту діяльності учнів залежно від їхніх потреб та інтересів, можливостей матеріально-технічної бази, власного досвіду й індивідуально-ділових якостей; визначення комплексу основних і додаткових завдань для кожного етапу педагогічного процесу; відбір видів діяльності, адекватних поставленим завданням, планування системи спільних творчих справ тощо.

Рефлексивні уміння мають місце при здійсненні педагогом контрольно-самооцінної діяльності. Рефлексія – не просто знання чи розуміння суб'єктом власної педагогічної діяльності, а й з'ясування того, наскільки та як інші (учні, колеги) знають, розуміють й оцінюють його особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення.

Зміст практичної готовності розкривається у зовнішніх (предметних) уміннях, до яких належать:

1) *організаційні* – містять мобілізаційні уміння (зв'язані зі стимулюванням уваги учнів та розвитком у них стійких інтересів до навчання та праці);

інформаційні (навички роботи з друкованими джерелами і бібліографування, вміння знаходити інформацію з різних джерел і дидактично її обробляти); розвивальні (передбачають визначення «зони найближчого розвитку» (за Л. Виготським) окремих учнів і класу загалом, стимулювання пізнавальної самостійності та творчого мислення); орієнтаційні (спрямовані на формування морально-ціннісних установок вихованців та наукового світогляду);

2) *комунікативні* – передбачають розвиток перцептивних умінь (сприймати й адекватно інтерпретувати інформацію від учнів й отриману у процесі суб'єкт-суб'єктної діяльності, а також проникнення у сутність вихованця, визначення його типу особистості і темпераменту); уміння педагогічного спілкування (управляти спілкуванням у педагогічному процесі).

Узагальнюючи вимоги до особистості викладача, які забезпечують його готовність до професійної діяльності, наука прагне об'єднати їх у більш узагальнюючі цілісні властивості. Адже, викладач в галузі професійної освіти організовує і проводить теоретичне навчання з загальноосвітніх і спеціальних навчальних предметів, а також виробниче (практичне навчання за групами споріднених професій). Він організовує і проводить навчально-виховну роботу: професійно орієнтує молодь, виховує і розвиває професійно важливі і значимі якості особи сучасного робітника, організовує і бере активну участь в дослідно-експериментальній і науково-дослідній роботі з проблем професійної освіти, здійснює організаційно-методичну діяльність в навчальних закладах (створює педагогічні проекти змісту освіти, окремих методик навчання і інноваційної діяльності).

Аналіз наукової науково-педагогічної літератури дає підстави визначити, що в найзагальнішому вигляді компетентність складається з 3-х основних структурних компонентів. Когнітивний блок пов'язаний із знаннями і способами їх одержання. Діяльнісний компонент визначається процесом становлення вмінь на основі отриманих знань і способами реалізації цих умінь. Особистісний (мотиваційно-ціннісний) блок це є мотиви і ціннісні установки особистості, що виявляються у процесі реалізації нею своїх компетентностей.

Вважаємо дану структуру загальною і для професійної компетентності викладачівсфери харчових виробництв. Розглянемо ці компоненти детальніше.

Особистісний компонент (загальнокультурні компетентності): педагог володіє цінностями (пошана до прав інших, толерантність, компромісність, орієнтація на здоров'я людини як найвищу цінність, тощо), а також бажанням брати участь у суспільному житті, має свою життєву позицію.

Для педагога важливі такі риси, як охайність, скрупульозне відношення до виконуваних завдань, в чомусь навіть педантизм.

Формування особистісного компонента професійної компетентності не може здійснюватися у відриві від одержання загальнолюдських цінностей (основоположних цінностей української і світової культури), що включають певні ідеали, переконання та відповідну етичну позицію. Традиційними цінностями є патріотизм, служіння Вітчизні, гуманізм, пріоритет духовно-етичних цінностей по відношенню до матеріально-прагматичних, права людини, толерантність тощо.

Формуванню таких загальнокультурних і соціально-психологічних компетентностей сприяє вивчення дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки: історія України, українська мова, філософія, історія української культури, іноземна мова, фізичне виховання.

Професійний компонент (професійні компетентності) охоплює професійно-методичні, інженерно-педагогічні знання. Він передбачає цілеспрямований педагогічний вплив на самосвідомість студентів шляхом передавання їм певної системи знань. У цьому блоці можна виділити низку дисциплін, які дозволяють сформувати професійну компетентність майбутніх викладачів харчових дисциплін. До них відносяться: неорганічна хімія, органічна хімія, екологія, безпека життєдіяльності, основи ОП, інформатика та обчислювальна техніка, інженерна та комп'ютерна графіка, вища математика, електротехніка, фізика, нарисна геометрія та креслення, прикладна механіка, теоретична механіка, гідравліка та теплотехніка, вступ до спеціальності, психологія, вікова та педагогічна психологія, теорія та методика виховної роботи, дидактичні основи

професійної освіти, комунікативні процеси у педагогічній діяльності, креативні технології навчання, риторика, теоретико-правові основи освіт, психологія праці, біохімія та фізіологія харчування, процеси та апарати харчових виробництв, товарознавство, основи мікробіології, санітарії та гігієни, ергономіка.

Практичний компонент включає компетентності з фахової діяльності (спеціальні компетентності). Цей компонент передбачає, що фахівець володіє певними вміннями і навичками. Найбільшою мірою формуванню спеціальних компетентностей сприяють дисципліни циклу фахової підготовки: МПН: дидактичне проектування, МПН: основи технології навчання, методологічні засади професійної освіти, основи педагогічної творчості, комунікативні процеси у педагогічній діяльності, технологічне обладнання харчової галузі, економіка підприємств та маркетинг, метрологія, стандартизація та управління якістю, технологія виробництва продуктів громадського харчування, управління якістю у ресторанному господарстві, харчові технології, організація та обслуговування закладів ресторанного господарства, виробниче навчання, проектування харчових підприємств.

Кожний компонент визначається відповідними компетентностями. Термін *компетентність* слугує для позначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускника, категорії результату освіти. Як зазначає В. Байденко, компетентності виступають новим типом цілепокладання. Це, по суті, знаменує зрушення, від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до зовнішнього оцінювання професійної та соціальної підготовленості випускників (з орієнтацією на її ринкову вартість). Звернення до оцінки якості освіти через компетентність означає, що освіта тісно пов'язується з працевлаштуванням. Компетентності жорстко не пов'язані з конкретною професією, вони можуть бути використані у низці професій. Компетентності, подібно до здібностей, визначають успіх у багатьох сферах діяльності.

Випускник, який освоїв освітню програму фахівця, повинен характеризуватися [40]:

1. Загальнокультурними компетентностями: ціннісне і смислове ставлення до результату своєї діяльності, до світу і навколишньої дійсності; трансляція світової культури, знання норм поведінки, етикету ділової людини, володіння культурою спілкування.

2. Соціально-психологічними компетентностями: такими, що визначають його взаємодію з іншими людьми; що відносяться до вміння вчитися; потреба у праці, в професійних досягненнях; готовність до інновацій.

3. Загальнопрофесійними компетентностями: інформаційними, пов'язаними з отриманням і обробкою інформації; розрахунковими, пов'язаними з умінням розв'язувати професійні завдання з використанням адекватного математичного апарату; експлуатаційними; управлінськими, організаційними; конструкторськими; проектувальними; економічними, такими, що включають поведінку на ринку праці.

Ці компетентності повинні формуватися як загальні для загального кола професій. Вони забезпечують гнучку поведінку на ринку праці.

4. Спеціальними компетентностями або професійно-функціональними знаннями й уміннями, які забезпечують прив'язку до конкретного об'єкта, предмета праці. Вони забезпечують конкретизацію загальнопрофесійних компетентностей.

Визначаючи компоненти структури професійної компетентності, потрібно виходити з визначення самого поняття професійної компетентності – на нашу думку це сукупність професійних знань, умінь і навичок, мотиваційно-ціннісних, особистісно-діяльнісних та результативних характеристик особистості, які забезпечують здатність успішно виконувати професійні завдання і обов'язки педагогічної діяльності.

В основі компетентнісного підходу лежить ідея переходу від показників професійної діяльності до загальних компетентностей – результатів професійної освіти і далі до вибору відповідних організаційних форм, змісту, методів навчання. Проведене дослідження дозволило адаптувати розроблену російським дослідником Н. Фоміним [47] компетентнісну модель конкурентоздатного

фахівця до особливостей професійної діяльності викладачів визначити необхідні йому компетентності (Рис. 2.1. Структура професійної компетентності).

Для аналізу компетентностей інженера-педагога сфери харчових виробництв звернемося до дослідження І.Чебанної [50], згідно якого компетентності – це потенційна активність суб'єкта діяльності; готовність і прагнення до продуктивної діяльності з повним усвідомленням відповідальності за її результати. Елементний склад компетентностей, за І. Чебанною, включає: інструментальну основу діяльності (знання, вміння, навички, досвід діяльності); мотиваційну основу діяльності (мотиви діяльності); ціннісно-смислову основу діяльності (відповідальність за результати діяльності); індивідуально-психологічну основу (здатності до діяльності).

Формування знань і вмінь як інструментальної основи професійних компетентностей, згідно із сучасними психолого-педагогічними уявленнями, має включати наступні етапи [6]:

- 1) врахування наявного у студентів життєвого досвіду, формування узагальненого уявлення (так звані передпоняття);
- 2) формування наукового поняття методами і засобами навчальної дисципліни з опорою на інноваційні технології навчання. Такими технологіями можуть бути укрупнення дидактичних одиниць, контекстне навчання;
- 3) перенесення знань і вмінь з дисциплінарної сфери в сферу майбутньої професійної діяльності за допомогою використання активних методів навчання, в т.ч. методу конкретних ситуацій (кейс-метода);
- 4) створення умов для творчої діяльності студентів, у якій можливе висунення ідей, формулювання гіпотез і перевірка їх на практиці.

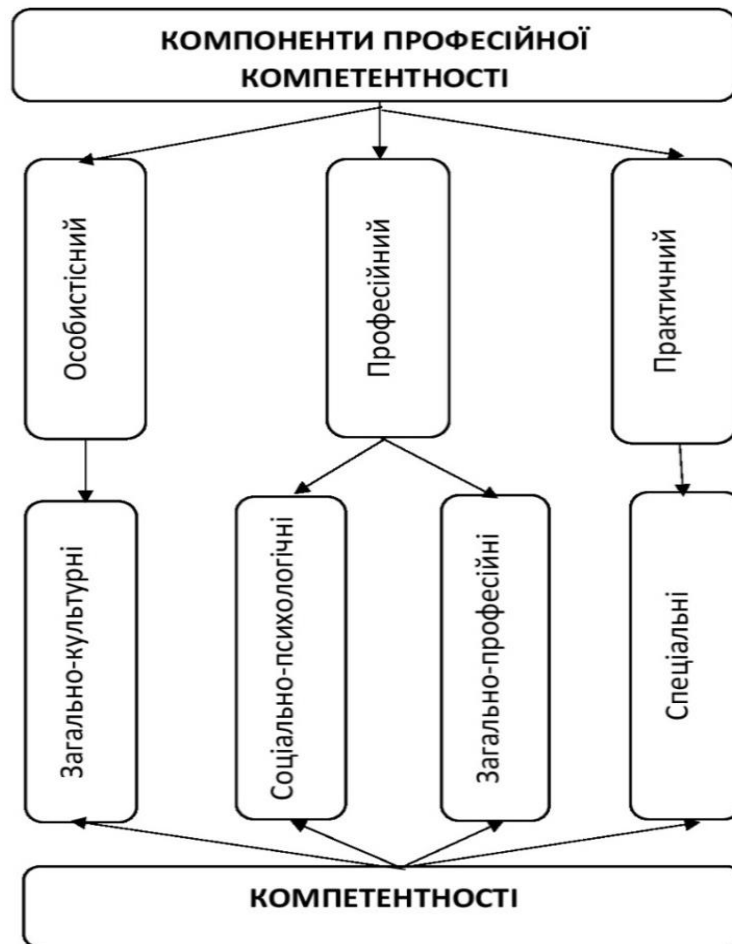


Рис. 2.1. Структура професійної компетентності майбутніх викладачів харчових виробництв.

Досягнути високих результатів формування професійних умінь можливо за дотримання таких умов [42]:

- формування активності студента у навчанні;
- подання навчального матеріалу в логічній послідовності;
- використання різних прийомів розумової та практичної діяльності;
- застосування знань на практиці.

Серед компетентностей фахівця виділяють ще *базові* – універсальні широкого спектру використання. Базові компетентності багатofункціональні, надпредметні, міждисциплінарні і багатовимірні, оскільки охоплюють пізнавальні, операційно-технологічні, емоційно-вольові та мотиваційні компоненти. До базових компетентностей, які базуються на відповідних знаннях, відносяться:

- загальнонаукові: знання основних законів природи, суспільства і діяльності людини;
- соціально-економічні: знання основ економіки та організаційної поведінки;
- громадянсько-правові: знання громадянсько-правових норм;
- інформаційно-комунікаційні: знання основ інформатики та комунікаційних технологій;
- політехнічні: знання природничо-наукових основ техніки і технологій, принципів функціонування автоматизованого виробництва, систем контролю і управління ними;
- спеціальні: фахові знання у сфері професійної діяльності.

Для виявлення стану сформованості професійної компетентності майбутнього викладача харчових виробництв важливим є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності.

Визначення критеріїв – одне із складних завдань педагогічної науки. Критерії (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) – як «мірило достовірності людських знань, їхньої відповідності об’єктивній дійсності», застосовуються під час оцінювання, визначення, класифікації, діагностування педагогічних явищ на основі загальнонаукових принципів.

У наукових публікаціях В. Загвязинський та Р. Атаханов трактують критерії як узагальнений показник розвитку системи, успішність діяльності, основу для класифікації. Критерії передбачають виділення низки ознак, за якими можна визначити критеріальні показники. Показники – це дані, за якими можна аналізувати розвиток, хід, стан певного процесу чи явища [30].

Показники – це параметри, які підтверджують критерії, взаємодіють і утворюють цілісність. Показниками виступають такі інтегральні прояви особистості, як система цінностей (смислів), здатність долучатися до виконання різних видів діяльності, проявити в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність, відповідальність.

Критерій – це принцип оцінки ефективності, а показник – модель кількісної

характеристики явища. В. Ягупов підкреслює, «критерії практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності студентів та безпосередньо встановлюють її результативність». Вибір критеріїв підпорядкований вимогам, які ставляться до нього: індивідуальність, систематичність, достатня кількість даних про оцінки, тематична спрямованість, об'єктивність, умотивованість оцінок, єдність вимог з боку контролюючих, оптимальність, всебічність, дієвість та гуманність.

У педагогічній енциклопедії, критерієм вважається ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація будь-якого явища, процесу, діяльності. Без формулювання критеріїв робота з формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання вже на самому початку виявляється невизначеною: невідомо, за якими ознаками можна судити про вибір найкращого в даних умовах варіанта формування професійної компетентності майбутніх фахівців [38].

Деякі дослідників вважають, що поняття «критерій» за своїм обсягом ширше, ніж поняття «показник», останній є складовою частиною критерію, при цьому враховується, що ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються конкретними показниками. Т. Фурман у своєму дослідженні виходить з того, що критерії знаходять своє вираження у конкретних показниках. З огляду на те, що критерій можна визначити як сукупність основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості, то показник, як компонент критерію, є типовим і конкретним виявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна визначити наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку. Його використання допомагає оцінити якість і рівень сформованості компетентності.

Поняття «рівень» визначають як ступінь якості, величина досягнута у чому-небудь; ступінь чиєїсь освіти, культури, підготовки, ступінь виявлення показника того чи іншого критерію. Оцінка рівня сформованості професійної компетентності повинна здійснюватись за основними функціями, характерними

для професійної діяльності. Для того щоб перевірити рівень оволодіння функціями, притаманними професійній діяльності, необхідно подати кожен з них у вигляді операційних компонентів.

Педагогічна теорія і практика передбачає загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв, які зводяться до таких [20]: 1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування і розвитку аналізованого явища; 2) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між всіма компонентами аналізованого явища; 3) критерії повинні розкриватися через показники, за якими можна судити про більший або менший ступінь вираженості даного критерію; 4) критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; 5) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного.

Складність визначення критеріїв професійної компетентності пояснюється тим, що вони перебувають у прямій залежності від організації усього навчально-виховного процесу у конкретному ЗВО та визначаються стандартами.

У процесі аналізу досліджень з проблем освіти майбутніх викладачів було встановлено, що базовою підготовкою фахівців сфери харчових виробництв є фахова підготовка. Знання виробництва і його основ, досвід практичної діяльності на виробництві для майбутніх викладачів сфери харчового виробництва є гарантом їхнього успіху в педагогічній діяльності. Тому велику увагу при формуванні професійної компетентності майбутніх викладачів харчових виробництв необхідно приділяти саме процесу фахової підготовки, що забезпечує основу всієї професійної підготовки.

Під критеріями сформованості професійної компетентності майбутнього викладача харчових виробництв ми будемо розуміти ознаки рівня володіння знаннями про виробництво та його види, знаннями методів, форм, засобів майбутньої педагогічної діяльності та умов їх застосування, наявністю сукупності вмінь, які забезпечать творчу реалізацію цієї діяльності та рефлексію досягнутих результатів.

Опираючись на літературні джерела і на власні наукові дослідження, нами були запропоновані такі критерії сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів харчових виробництв: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, а також визначення їх показників. Визначені критерії та показники дадуть нам можливість оцінити рівень сформованості професійної компетентності студентів у процесі констатувального етапу експерименту і визначити основні проблеми і недоліки у фаховій підготовці викладачівсфери харчових виробництв.

Мотиваційно-ціннісний критерій сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів харчових виробництв характеризується мотиваційними установками особистості: системою мотивів вибору фаху та розуміння його ціннісних орієнтирів, рівнем задоволеності і бажанням вдосконалювати свою фахову підготовку через усвідомлення змісту професії, її особливостей. Мотиваційно-ціннісний критерій визначає ціннісне і смислове ставлення до навчання, до результату своєї діяльності, до світу і навколишньої дійсності; трансляція світової культури, знання норм поведінки, етикету ділової людини, володіння культурою спілкування.

Мотиваційно-ціннісний критерій передбачає наявність у майбутніх викладачів прагнення до опанування професійних знань, умінь та навичок, до особистісного розвитку, що забезпечить подальшу успішну професійну діяльність у закладі професійно-технічної освіти.

Як компонент професійної компетентності, мотиваційно-ціннісний критерій визначає мету фахової підготовки. Метою фахової підготовки інженера-педагога сфери харчових виробництв є формування професійної компетентності.

Розробляючи мотиваційно-ціннісний критерій за основу ми виходили з філософського та психолого-педагогічного визначення мотивації. Мотивацію у філософському аспекті визначаємо як систему внутрішніх чинників, які орієнтують і спрямовують поведінку людини на досягнення цілі, як внутрішнє

спонукання до дії. Що обумовлює суб'єктивно-особистісну зацікавленість індивіда в її завершенні. Як зазначають у новій філософській енциклопедії, мотивацію характеризує складний набір компонентів: вид потреби, що їй відповідає; форма, яку приймає мотивація (поняття, образ, думка, мрія); ступінь актуалізації, масштаб, зміст реалізованої діяльності [33]. З точки зору психології, мотивація – це спонукання, що викликають активність організму і визначають її спрямованість.

Через мотивацію сучасний стан як момент діяльності пов'язується з майбутнім. Тому вибір цілей і засобів їх досягнення виконує регулювальну функцію в поведінці студентів. Майбутній фахівець усвідомлено ставить перед собою завдання, вирішення якого є метою його діяльності. У його бажанні виявляються потреби та інтереси. У структурі виховної діяльності вони є його мотивами, стимулами, реальною рушійною силою дій студента, потужними регуляторами його поведінки. Із цього приводу В. Радул визначає психічну систему «мотив-мета» як якісно нове утворення, яке значно відрізняється від мотиву й від певної мети. Це утворення є мотивацією, збудником спрямування і регулятором поведінки та діяльності студента. Мотивація – це не механічне поєднання мети з мотивом, це результат процесів, ініційованих потребами, потягами, бажаннями, прагненнями. Це утворення містить й енергетичні властивості, і регулятивні. Маючи мотивації, майбутній фахівець усвідомлює мотив і докладає вольові зусилля для досягнення мети.

До показників мотиваційно-ціннісного критерію відносимо: мотиваційну спрямованість на досягнення вищих рівнів професійної майстерності, ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, стійку мотивацію до розкриття власних можливостей, власний пізнавальний інтерес, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку.

Когнітивний критерій сформованості професійної компетентності майбутніх викладачівсфери харчових виробництв характеризується рівнем засвоєння знань (інформаційно-технологічних, організаційно-управлінських,

комунікативних, правових, психологічних, інженерних), розумінням сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності; необхідних для ефективного виконання професійних завдань; обізнаність із методами та способами виконання професійних завдань. Знання завжди є базовим показником компетентності, оскільки вони є основою формування моделей будь-якої професійної діяльності. Знання, якими мають оволодіти педагоги харчових виробництв, концентруються в наступних напрямках: гуманітарна та соціально-економічна підготовка; природничо-наукова підготовка; професійно-практична підготовка.

Тому нами було визначено знання, якими повинен володіти викладачі харчових виробництв: основи загально-теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для вирішення педагогічних і організаційних завдань; дисципліни психолого-педагогічного циклу, фахові методики і методику виховання; зміст і організацію освіти в ЗПТО; програми і підручники, питання формування і керівництва різними групами учнів, вимоги до захисту їх здоров'я; сучасні вимоги до оснащення і обладнання навчальних майстерень та допоміжних приміщень; сучасні форми, методи і прийоми навчання та їх дидактичні можливості; основні напрямки і перспективи оновлення і розвитку національної освіти і педагогічної науки; способи збору, систематизації, узагальнення і використання інформації, проведення дослідницької та методичної роботи за фахом, підготовки інформаційних і науково-методичних матеріалів; дисципліни професійної та практичної підготовки, в першу чергу професійну педагогіку, методику професійного навчання, психологію праці, вікову та педагогічну психологію, теорію та методику професійного самовизначення та виробниче навчання; історію свого народу, сучасні пошуки філософської думки, основи політології, економіки та інших гуманітарних дисциплін, включаючи іноземну мову, правознавство, етику та естетику, валеологію тощо.

До показників когнітивного критеріюми відносимо: сформованість знань (інформаційно-технологічних, організаційно-управлінських, комунікативних,

правових, психологічних, інженерних) та вміння застосувати їх у професійних умовах, розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності; необхідних для ефективного виконання професійних завдань; обізнаність із методами та способами виконання професійних завдань.

Діяльнісний критерій сформованості професійної компетентності інженера-педагога сфери харчових виробництв характеризується дієвістю знань, тобто здатністю використовувати знання при вирішенні професійних завдань. Діяльнісний критерій визначає аспект успішної та ефективно професійної діяльності майбутніх викладачів.

До показників діялісного критерію ми відносимо: сформованість професійних вмінь (інформаційно-технологічних, організаційно-управлінських, комунікативних, правових, соціально-психологічних), високий ступінь розвиненості прийомів розумової діяльності, володіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань; наявність уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності.

Наукові висновки щодо розрізнення критеріїв і показників послужили підґрунтям для визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів харчових виробництв – високого, достатнього, середнього, низького.

Високий рівень характеризуються стійкою мотиваційною спрямованістю на досягнення вищих результатів, до розкриття власних можливостей у майбутній професійній діяльності, ціннісним ставленням до майбутньої професії, прагненням до самовдосконалення та саморозвитку; системою інженерно-педагогічних знань та професійних умінь, вмінням застосувати їх у професійних умовах, розумінням сутності змісту, цілей та завдань професійної діяльності, обізнаністю із методами та способами виконання професійних завдань, розвиненістю прийомів розумової діяльності, володінням методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань.

Достатній рівень характеризуються мотивацією на досягнення вищих

результатів, позитивним ставленням до майбутньої професії, вмінням організувати власний пізнавальний інтерес, прагненням до самовдосконалення та саморозвитку; сформованістю інженерно-педагогічних знань та професійних умінь, достатнім ступенем розвиненості прийомів розумової діяльності, володінням методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань.

Середній рівень характеризується не визначеною мотивацією на досягнення вищих результатів, задовільним ставленням до майбутньої професії та небажанням здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності; мінімумом спеціальних знань та професійних умінь, невмінням застосувати їх у професійних умовах, нерозвиненістю прийомів розумової діяльності, не повною обізнаністю із методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань.

Низький рівень характеризується нестійким інтересом до майбутньої професії, відсутністю мотиваційного компоненту та науково-практичної рефлексії, невмінням здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності. Для студентів характерна безсистемність одержаних педагогічних знань та професійних умінь, інертне ставлення та небажання поглиблювати знання. Студенти не вміють використовувати набуті знання та вміння у професійній діяльності,

Визначені критерії, показники та рівні забезпечать можливість оцінити сформованість професійної компетентності майбутніх викладачів харчових виробництв, що є перспективою наших подальших досліджень з метою визначення шляхів для підвищення рівня професійної компетентності фахівців харчової галузі.

Висновки до другого розділу

Формування професійної компетентності майбутнього викладача основ технологій харчових виробництв забезпечується вивченням усіх дисциплін навчального плану: зміст курсів орієнтований на формування системи знань, системи цінностей – особистісно і професійно значущих для майбутнього викладача. В контексті нашого дослідження ми звертаємо увагу саме на фахову підготовку майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв.

Специфіка професійно-педагогічної освіти та тенденції розвитку сучасних харчових виробництв актуалізують проблему фахової підготовки майбутнього педагога сфери харчових виробництв. Сучасна система підготовки студентів у вищій школі є однією з актуальних проблем сьогодення, адже вона повинна відповідати оновленим вимогам і забезпечувати належний рівень готовності майбутнього викладача до ефективної педагогічної діяльності.

Специфіка педагогічної освіти зумовлює, з одного боку, необхідність засвоєння фахових знань, а з іншого – здатність використовувати ці знання з педагогічною метою. При цьому спрямованість студента має бути орієнтована на майбутню педагогічну діяльність в системі професійно-технічної освіти. Фахова підготовка викладача харчових виробництв є однією з важливих умов успішної адаптації майбутнього фахівця в професії, а також фактором високої результативності його діяльності. Таким чином, постає проблема необхідності в розробці теоретичних положень і методичних матеріалів, що забезпечують необхідний рівень фахової підготовки педагога у ЗВО. Підвищення рівня фахової підготовки майбутніх викладачів забезпечить виконання основної мети педагогічної освіти – формування професійної компетентності відповідного рівня.

Також ми визначили вміння та навички, якими повинен володіти майбутній викладач харчових виробництв: застосовувати набуті знання у сфері педагогіки, психології та методики професійного навчання при вирішенні педагогічних та навчально-виховних завдань з урахуванням індивідуально-

типологічних особливостей учнів, соціально-психологічної специфіки учнівських груп та конкретних педагогічних ситуацій; вести навчально-виховну роботу, визначити ступінь і глибину засвоєння учнями програмового матеріалу, прищеплювати їм навички самостійного поповнення знань; користуватись різноманітними методами і формами навчання, сучасними навчальними технологіями, прогресивними прийомами керівництва навчальною, трудовою, спортивною і художньо-творчою діяльністю учня; використовувати навчально-лабораторне обладнання, ТЗН і сучасну комп'ютерну техніку; формувати в учнів уявлення про основи техніки та технологічні процеси; розвивати навички учнів у виконанні практичних дій і розв'язанні творчих завдань; готувати їх до участі в проектно-технологічній діяльності; здійснювати формування національної свідомості учнів; забезпечувати їх духовний розвиток, орієнтацію на загальнолюдські цінності, реалізуючи завдання морального, трудового, естетичного і правового виховання учнів; виявляти індивідуальні особливості учнів, проводити індивідуальну роботу з ними, розвивати їх здібності; впливати на формування творчих відносин у процесі професійної освіти, закладати основи гуманного світоставлення; аналізувати, узагальнювати і поширювати передовий педагогічний досвід; систематично підвищувати свою фахову кваліфікацію, застосовувати раціональні прийоми пошуку, відбору і використання інформації; орієнтуватись у спеціальній літературі та періодиці за профілем; застосовувати на практиці знання наукової організації.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Аналіз стану сформованості професійної компетентності викладачів харчових технологій у процесі фахової підготовки

Стан досліджуваності проблеми формування професійної компетентності майбутніх викладачівсфери харчових виробництв здійснювали на основі напряму підготовки «Професійна освіта. Харчові технології», виходячи зі змісту навчальних дисциплін, що входять до фахової підготовки.

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх викладачів значною мірою залежить від науково-теоретичної, методичної і практичної готовності (фахової підготовки) викладачів ЗВО до здійснення такої роботи.

Науково-теоретична готовність викладачів ЗВО передбачає наявність у них знань про мету, завдання, зміст, принципи, форми та методи професійної підготовки у ЗВО освіти. Методична готовність – означає володіння методикою організації різних видів, форм і методів навчальної і виховної роботи у підготовці майбутніх фахівців. Практична готовність полягає у наявності – умінь і навичок забезпечення компетентнісного підходу у навчанні та вихованні майбутніх фахівців.

Перший етап дослідження передбачав здійснення аналізу робочих навчальних програм фахової підготовки майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв. Аналіз навчальних програм проводили в такому порядку: визначення мети та завдань навчальної дисципліни, її місце в системі навчальних дисциплін, які вивчаються в навчальному закладі; визначення обсягу знань, умінь і навичок, які необхідно сформувати у студентів за програмою навчальної дисципліни; виконати структурно-логічний аналіз змісту навчальної програми:

виділити головні та допоміжні поняття; встановити зв'язки; визначити систему понять у відповідності зі знаннями.

З метою з'ясування рівня знань викладачів з окремих змістових напрямів формування професійної компетентності нами було застосовано метод самооцінки. Оцінка людиною власних особистісних якостей відіграє суттєву роль у її розвитку. Викладачам пропонувалося діагностувати свою фахову обізнаність використовую читачу шкалу: «добре інформований», «частково», «не інформований». Результати представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 3.1

**Процентне співвідношення оцінки власних якостей
викладачів фахових дисциплін**

Зміст	Добре інформ.	Частково	Не інформ.
Визначення поняття «професійна компетентність»	40 %	60 %	0
Знання сучасних виробничих технологій харчової галузі, передового виробничого досвіду	60 %	40 %	0
Зміст і вимоги державних стандартів з конкретних професій	25 %	75 %	0
Розуміння положень сучасних дидактичних концепцій	65 %	35 %	0
Способи інтеграції навчально-виробничого процесу, науки і практики	35 %	65 %	0
Застосування технічних і технологічних термінів, що вживаються у харчовій галузі	55 %	45 %	0
Використання засобів сучасних інноваційних технологій	35 %	65 %	0
Знання психолого-педагогічних закономірностей, соціальних і психологічних чинників ефективності професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації	40 %	60 %	0
Середній показник	51,8 %	55,6 %	0 %

Наступним етапом дослідження була проведена попередня діагностика рівнів сформованості професійної компетентності студентів, що навчаються за напрямом підготовки «Професійна освіта. Харчові технології». Проведення діагностики відбувалось з дотриманням основних принципів педагогічної діагностики:

- цілісність вивчення педагогічного явища;

- комплексне використання методів дослідження;
- об'єктивність;
- єдність навчання і виховання;
- вивчення явища у його зміні, розвитку.

Констатувальний етап експерименту передбачав здійснення діагностики вихідного рівня професійної компетентності майбутніх викладачів сфери харчових виробництв на початковому етапі навчання. За його результатами проводилося визначення чинників, які можуть вплинути на підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього викладача з урахуванням складових структури.

Мета констатувального етапу експерименту полягає у необхідності визначити наявний стан сформованості професійної компетентності студентів у ВНЗ на початку педагогічного експерименту.

Було виокремлено такі завдання констатувального етапу експерименту:

- вивчити стан досліджуваності проблеми формування професійної компетентності майбутніх викладачів харчових виробництв;
- з'ясувати рівень знань викладачів з окремих змістових напрямів формування професійної компетентності методом самооцінки;
- встановити рівень сформованості професійної компетентності у студентів на початковому етапі дослідження;
- визначити готовність майбутніх викладачів до самоосвіти та самовдосконалення, розвиваючи професійну компетентність.

Під час проведення констатувального етапу педагогічного експерименту нами були використані такі методи дослідження: опитування, анкетування, тестування, метод експертних оцінок, вправи, методи самооцінки та ін.

Методика проведення експериментальної роботи на констатувальному етапі дослідження передбачала, щоб контрольна та експериментальна групи мали достатню репрезентативну вибірку студентів, яка суттєво впливає на одержання статистично достовірних результатів, яку визначають за

формулою 3.1 [32]:

$$n = \frac{t^2 p(1-p)}{a_o^2} \quad (3.1)$$

де n – кількість студентів репрезентативної вибірки;

t – коефіцієнт Стюдента (за обраною статистичною достовірністю – P);

P – статистична достовірність;

a_o – задана похибка.

Розраховуємо: якщо похибка $a_o=10\%$ і статистична достовірність $P = 0,95$, за таблицею (значення функції) знаходимо $t=1,96$, тоді

$$n = \frac{1,96^2 * 0,95 * (1 - 0,95)}{10^2} = 18,3$$

Таблиця 3.2

Значення функції $\Phi(t)$

t	$\Phi(t)$	t	$\Phi(t)$
1,96	0,4750	2,22	0,4668
1,97	0,4756	2,24	0,4875
1,98	0,4761	2,26	0,4881
1,99	0,4767	2,28	0,4887
2,00	0,4772	2,30	0,4893
2,02	0,4783	2,12	0,4898
2,04	0,4793	2,34	0,4904
2,06	0,4803	2,36	0,4909
2,08	0,4812	2,38	0,4913
2,10	0,4821	2,40	0,4918
2,12	0,4820	2,42	0,4922
2,14	0,4838	2,44	0,4927
2,16	0,4846	2,46	0,4931
2,18	0,4854	2,48	0,4934
2,20	0,4862	2,50	0,4938

Для проведення діагностичного дослідження рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів було визначено основні умови дослідження.

1. Умови, які не враховують зовнішню стимуляцію (відмова від зовнішнього спонукання і оцінювальної стимуляції).

2. Умови вільного вибору варіанту складності запропонованих завдань, а також виконання обраного завдання на відповідному рівні для певного студента. Тобто, дослідження професійної компетентності не обмежувалося рівнем завдання чи задачі. При вирішенні тесту або проблемної ситуації пропонувалось виявити стільки розумових здібностей і знань, скільки бажає студент, а не стільки від нього потребує задача. Такий принцип застосовано не лише до окремо взятого завдання, а до й системи в цілому, яка передбачає можливість просування репродуктивних і простих завдань до найскладніших творчих.

3. Студенти не були обмежені у часі під час виконання експериментальних завдань: їм було надано час для оволодіння діяльністю, а потім для виявлення ініціативи, що сприяло диференціації студентів.

Досліджуючи мотивацію професійної діяльності заснованої на виявленні внутрішньої і зовнішньої мотивації професійної діяльності, ми прагнули проаналізувати співвідношення мотиваційних комплексів внутрішньої і зовнішньої мотивації суб'єктів педагогічного процесу до професійної діяльності. Внутрішня мотивація зазвичай виявляється тоді, коли діяльність суб'єкта є для нього першорядною. Якщо в основі професійної діяльності лежать інші інтереси, зовнішні відносно змісту самої роботи, то в такому випадку буде зовнішня мотивація, яка може бути як позитивною, так і негативною.

Методика Т. Дубовицької, «діагностика спрямованості навчальної мотивації» студентам пропонувалося взяти участь у дослідженні, спрямованому на підвищення ефективності навчання. Потрібно було прочитати кожне речення і висловити своє ставлення до предмета дослідження. Проставити напроти номера висловлення свою відповідь, використовуючи для цього такі позначення: «правильно», «мабуть правильно», «мабуть неправильно», «неправильно».

Аналіз даних, отриманих у результаті проведеної методики «діагностики спрямованості навчальної мотивації», свідчить про те, що зовнішня негативна мотивація перевищує зовнішню позитивну мотивацію, а та, в свою чергу, – внутрішню мотивацію. Так, внутрішню мотивацію до професійної діяльності має лише 31 % опитаних з контрольної і 35 % – з експериментальної групи; зовнішню позитивну мотивацію – 69 % з контрольної і 65 % з експериментальної групи. Це означає, що не всі респонденти є внутрішньо мотивованими до професійної діяльності, зокрема й до формування професійної компетентності, вони розуміють усі проблеми, а саме: матеріальні, технічні, інформаційні тощо.

Методика «Вивчення мотивації навчання у виші» Т. Ільїної, дозволяє вивчити структуру мотивації навчання у виші. Диференціація відповідей здійснюється за трьома шкалами: «набуття знань», «оволодіння професією», «отримання диплому». Для вивчення мотивації навчання пропонується студенту текст опитувальника з інструкцією. Студентам пропонувалися 50 тверджень, ознайомившись із кожним твердженням, потрібно було поруч твердження поставити позначку «+», якщо згодні і «-», якщо не згодні.

Підрахунок балів здійснювався відповідно ключа, де підраховувалося співпадання відповідей. Переважання за однією зі шкал виявляє домінуючу мотивацію.

Диференціація відповідей здійснюється за трьома шкалами: «набуття знань», «оволодіння професією», «отримання диплому». За результатами отриманих даних, встановлено, що найбільший процент отримала шкала «отримання диплому» (41 % із контрольної та 55 % з експериментальної), потім шкала «оволодіння професією» (32 % із контрольної та 30 % з експериментальної), а аж потім шкала «набуття знань» (27 % із контрольної та 15 % з експериментальної).

Також для визначення мотивації навчання у ЗВО студентам була запропонована анкета, в якій розглядалися такі запитання:

– на якій формі навчання ви навчаєтеся – бюджетній чи контрактній: більшість студентів навчаються на бюджетній формі навчання (90 % із

контрольної та 90 % з експериментальної);

– запитувалося про рівень підготовки – я вступив в педагогічний ЗВО після ЗПТО, педагогічного училища, коледжу (10 % із контрольної та 15 % з експериментальної) чи я вступив в педагогічний ЗВО після школи (90 % із контрольної та 85 % з експериментальної): майже всі студенти вступили до ВНЗ після школи;

– яким був ваш вибір спеціальності при вступі до педагогічного ЗВО – осмисленим особистим (13 % із контрольної та 17 % з експериментальної) чи вимушеним (низький бал ЗНО, прийнятна ціна за навчання) (30 % із контрольної та 32 % з експериментальної), за наполяганням батьків (33 % із контрольної та 29 % з експериментальної), близькість до дому (15 % із контрольної та 17 % з експериментальної), за компанію з друзями (9 % із контрольної та 5 % з експериментальної);

– чи змінилася ваша думка до майбутньої професії після закінчення 1-го курсу навчання у ЗВО – так (34 % із контрольної та 28 % з експериментальної) чи ні (66 % із контрольної та 72 % з експериментальної);

– ваші здібності відповідають вибраній професії – так (18 % із контрольної та 15 % з експериментальної), ні (24 % із контрольної та 30 % з експериментальної) чи сумніваюся (58 % із контрольної та 55 % з експериментальної);

– чи переконані ви у правильності вибору професії – так (18 % із контрольної та 14 % з експериментальної), ні (24 % із контрольної та 25 % з експериментальної) чи сумніваюся (58 % із контрольної та 61 % з експериментальної);

– які види занять викликають у вас найбільший професійний інтерес – виконання практичних та лабораторних робіт (15 % із контрольної та 11 % з експериментальної), розробка проектів (17 % із контрольної та 18 % з експериментальної), організація поза аудиторних заходів – виставок, творчих звітів, конкурсів творчої майстерності, олімпіад, майстер-класів, тощо (68 % із контрольної та 71 % з експериментальної), самостійна робота (0 % із контрольної

та 1 % з експериментальної);

– якими важливими якостями для успіху в кар'єрі ви вже володієте – з-поміж багатьох варіантів найбільше були обрані такі: уміння неформально спілкуватися з іншими, впевненість в собі і власних силах, відповідальність, енергійність, працьовитість і наполегливість, а от такі якості як прагнення до постійної самоосвіти протягом життя, уміння в навчальній дисципліні знаходити зв'язок з майбутньою професією викладача, здатність успішно долати професійні труднощі, орієнтація на успіх творчі здібності, позитивне ставлення до вибраного фаху викладача спеціальних дисциплін в галузі харчових технологій – ніхто не вказав у своїй відповіді;

– якими важливими якостями повинен володіти майбутній викладач – з-поміж багатьох прикладів найбільшу перевагу отримали такі якості як, прагнення до постійної самоосвіти протягом життя, уміння неформально спілкуватися з іншими, відповідальність, працьовитість і наполегливість, енергійність, організаторськими здібностями;

– де б ви хотіли працювати після отримання диплому спеціальності «Професійна освіта. Харчові технології» – на виробництві (49 % із контрольної та 55 % з експериментальної), в ЗПТО (39 % із контрольної та 31 % з експериментальної), продовжити навчання (12 % із контрольної та 14 % з експериментальної).

Методика сприяє виявленню особистісних професійних і соціально-психологічних орієнтацій і переваг, може бути корисна при виборі професії, виду роботи.

За результатами методики для визначення ціннісних орієнтацій з'ясовано, що переважна більшість опитаних обох груп (8 % із контрольної та з експериментальної) зорієнтовані на професійні, фінансові – (43 % та 39 % відповідно) та сімейні цінності – (32 % та 31 %). Лише 3 % опитаних респондентів із контрольної та 5 % – з експериментальної груп зорієнтовані на суспільні, 6 % з контрольної та 7 % з експериментальної групи – на соціальні, 8 % та 7 % відповідно – на духовні, 3 % з обох груп – на інтелектуальні цінності.

Аналіз бесід з респондентами засвідчив абсолютну перевагу на орієнтацію на матеріальні, фінансові та сімейні цінності. Більша частина опитаних не усвідомлює взаємозалежності майбутніх життєвих успіхів від якості здобутої освіти та професійної компетентності. За результатами дослідження ціннісних орієнтацій за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, такі цінності, як освіченість, творчість, інноваційність у справах респонденти не вважають особливо значущими, лише для 5 % з контрольної та 7 % з експериментальної групи вони є визначальними у професійному становленні.

Графічне зображення демонструє закономірності статистичного закону розподілу рівнів сформованості професійної компетентності в майбутніх викладачів харчових виробництва мотиваційно-ціннісним критерієм.

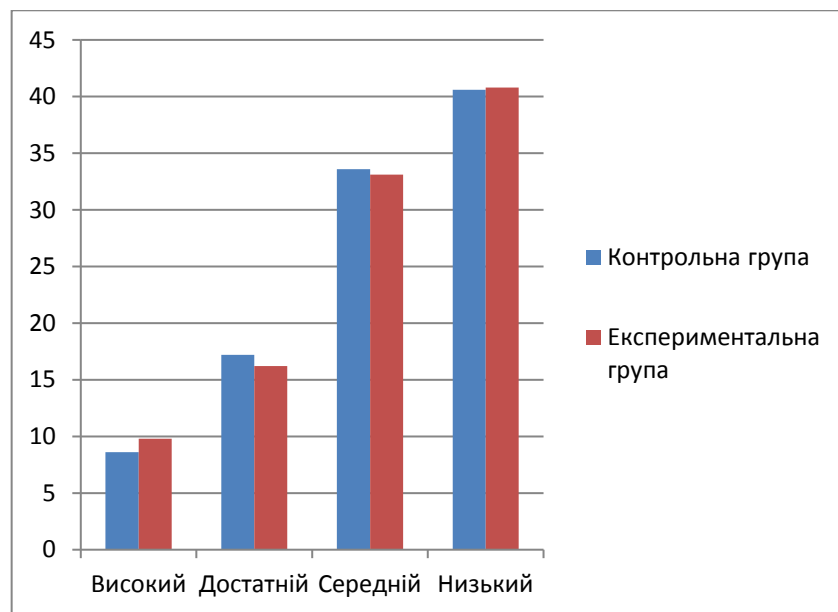


Рис. 3.1. Діаграма сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів за мотиваційно-ціннісним критерієм.

З'ясування сформованості у майбутніх викладачів професійної компетентності за показниками когнітивного критерію проводилося за допомогою тестів за видом діяльності: психолого-педагогічні, методичні, предметні тощо. Запитання спрямовані на виявлення фактичних знань з метою з'ясування загальної поінформованості. Тести містили запитання закритого типу

із визначеним набором відповідей. Тестування проводиться на початковому етапі експерименту.

Для з'ясування якості професійних знань і розвиненості умінь, які забезпечують успішне виконання професійних завдань (когнітивний критерій), нами були розроблена система оцінки рівнів (високий, середній, низький) сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Система оцінки рівнів розроблена за когнітивним критерієм і має традиційні бали.

«5» – відповіді та завдання професійні і за змістом, і за формою викладу, визначаються на основі глибоких і міцних знань студентів про харчові технології та конкретні її види.

«4» – відповіді та виконані завдання містять незначні професійні недоліки, при вказівці на які студент пропонує самостійний варіант виправлення і пояснення. Знання студентів неповні та недостатньо наукові, проте студенти вміють застосовувати їх на практиці, уявляють свою майбутню професійну діяльність, проте активно до неї не готуються.

«3» – відповіді на запитання та виконані завдання мають значні професійні помилки, при вказівці на які студент пропонує варіант виправлення і пояснення з труднощами. Визначається за відсутністю належних знань методів, засобів, форм діяльності та умов їх застосування, відсутністю ініціативи та бажання до саморозвитку в творчій діяльності.

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

З'ясування сформованості у майбутніх викладачів професійної компетентності за показниками когнітивного критерію проводилося за допомогою тестування, під час якого пропонувалося студентам дати відповіді на запитання, вибрати правильну відповідь із запропонованих.

У ході дослідницької роботи для встановлення рівня фахових знань теоретичних основ технологій харчової галузі, про процес виробничого навчання, розуміння базових понять, уявлень, способів здійснення виробничої

діяльності використовувалися тести по темах: «методи контролю якості харчових технологій», «метрологія, стандартизація, сертифікація і управління якістю», «процеси і апарати харчових виробництв» «теоретичні основи харчових технологій» «технологія приготування харчових продуктів».

Графічне зображення демонструє закономірності статистичного закону розподілу рівнів сформованості професійної компетентності в майбутніх викладачів харчових виробництв за когнітивним критерієм.

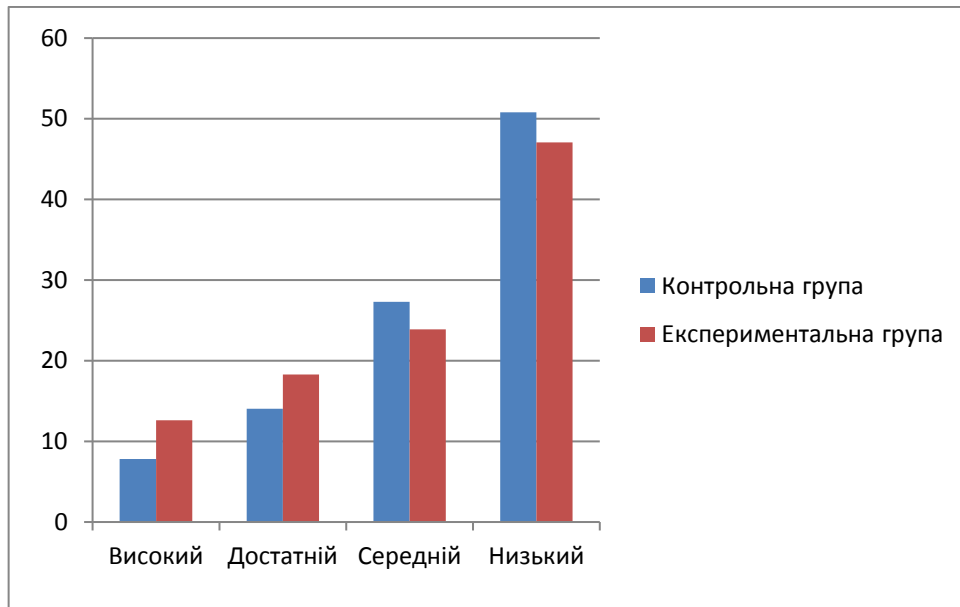


Рис. 3.2. Діаграма сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів за когнітивним критерієм.

Для виявлення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів сфери харчових технологій за діяльнісним критерієм, який характеризується дієвістю знань, тобто здатністю використовувати знання при вирішенні професійних завдань, нами був використаний тест «для виявлення готовності педагога до майбутньої діяльності». В кожному блоці було запропоновано ряд запитань-твержень, на кожне з яких потрібно було відповісти «Так», «Іноді», «Ні», в кінці кожного блоку бали підраховувалися, а в кінці тесту бали сумувалися, за сумою балів визначався рівень готовності.

«Відмінно» (100–90б) – відповідь базується на наявному знанні структури

навчальної дисципліни, провідних категорій дисципліни, вмінні логічно обґрунтовувати питання. Студент грамотно відповідає на базові, а також додаткові питання, проявляючи при цьому творчі здібності й аналітичне мислення. Відповідь студента виявляє його знання першоджерел і вміння використовувати додаткову літературу. Притаманне рефлексивне осмислення вивченого матеріалу.

«Добре» (90–70б) – відповідь базується на аналітиці вивченого матеріалу. Студенту притаманне добре знання структури дисципліни. Обґрунтовано викладається лекційний курс. При цьому проявляються його вміння використовувати знання, набуті в ході практичних занять. Студент використовує першоджерела й основну літературу. Мають місце несуттєві помилки в поясненні деяких аспектів дисципліни.

«Задовільно» (70–50б) – відповідь базується на рівні репродуктивного мислення. Мають місце слабкі знання структури навчальної дисципліни. Присутні помилки при відповіді на основні питання. Незнання першоджерел і додаткової літератури. Наявність хибних тлумачень при аналізі практичних завдань. Відсутність логічно обґрунтованих висновків.

«Незадовільно» (50–0б) – студент не знає значної частини вивченого матеріалу. Мають місце грубі помилки при відповіді на основні питання. Відсутні навички опрацювання базової літератури дисципліни.

Після завершення роботи всі бали, які набрав кожен студент, підсумовувалися. Набрана кількість балів, відповідала оцінці розроблених критеріїв. За результатами оцінювання робіт студентів було встановлено, що оцінки «незадовільно» отримало 33 % студентів з контрольної та 34 % з експериментальної групи, «задовільно» отримало 45 % студентів з контрольної та 42 % з експериментальної групи, «добре» отримало 14 % студентів з контрольної та 15 % з експериментальної групи, «відмінно» отримало лише 8 % студентів з контрольної та 9 % з експериментальної групи.

Для виявлення рівня самооцінки потрібно підсумувати бали за всіма 32

судженнями. За результатами даних тесту «моя самооцінка» було встановлено, що низький рівень самооцінки мають студентів 27 % з контрольної та 30 % з експериментальної групи, середній рівень самооцінки мають студентів 48 % з контрольної та 51 % з експериментальної групи та високий рівень самооцінки мають студентів 25 % з контрольної та 19 % з експериментальної групи.

Методика «критика та ви» допомогла визначити ставлення майбутніх фахівців до критики. За методикою «критика та ви», студентам пропонувалося вибрати один із варіантів відповідей на кожне із запропонованих нижче питань, а потім за допомогою ключа проаналізувати свій вибір.

Було встановлено, що негативне ставлення до критики мають 37 % студентів з контрольної та 41 % студентів з експериментальної групи, терпеливе ставлення до критики мають 42 % студентів з контрольної та 48 % студентів з експериментальної групи, та по діловому відносяться до критики 21 % студентів з контрольної та 10 % студентів з експериментальної групи).

Після завершення роботи всі бали, які набрав кожен респондент, підсумовувалися. Набрана кількість балів свідчила про належність майбутнього інженера-педагога до високого, середнього чи низького рівня сформованості професійної компетентності за показниками діяльнісного критерію.

Графічне зображення демонструє закономірності статистичного закону розподілу рівнів сформованості фахової компетентності в майбутніх викладачів харчових виробництв за діяльнісним критерієм.

Аналіз даних констатувального етапу експерименту дав змогу нам зробити висновок, що за всіма визначеними критеріями й показниками стан сформованості професійної компетентності експериментальної й контрольної груп є приблизно однаковим, причому рівень її сформованості в обох групах є незадовільним з погляду сучасних вимог.

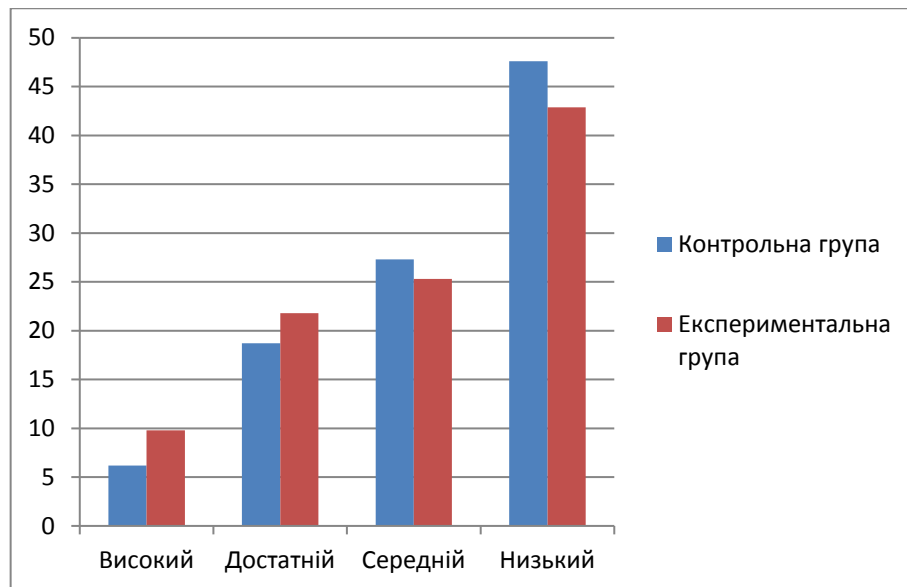


Рис. 3.3. Діаграма сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів за діяльнісним критерієм.

Порівняльний аналіз вихідних рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв за критеріями доводить, що між ними існує незначна відмінність. Для її перевірки на достовірність застосуємо критерій К. Пірсона, який обрахуємо за формулою:

$$\chi_0^2 = \sum \frac{(n'_e - n'_k)^2}{n'_k}, \quad \dots \quad (3.2)$$

де n'_e – показники ЕГ,

n'_k – показники КГ.

Розрахунок критерію К. Пірсона показав, що за мотиваційно-ціннісним критерієм він складає 3,25, когнітивним – 3,38, діяльнісним – 6,83. Отримані дані доводять, що на результати сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв у процесі констатувального етапу експерименту впливали випадкові чинники.

За результатами узагальнених даних констатувального етапу дослідження графічне зображення розподілу рівнів сформованості професійної компетентності в майбутніх викладачів сфери харчових виробництв має такий

ВИГЛЯД:

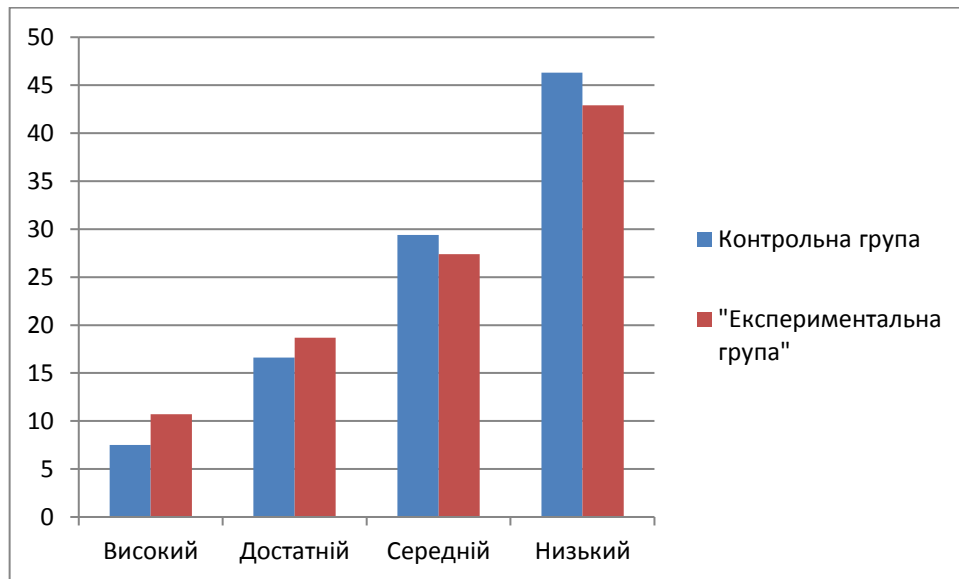


Рис. 3.4. Діаграма узагальнених констатувальних даних про рівні сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів харчових виробництв.

Здійснений аналіз показав, що у майбутніх викладачів недостатньо сформовані мотиваційно-ціннісні та когнітивний критерії професійної компетентності, та на дуже низькому рівні сформований діяльнісний критерій, що потребує оновлення змісту спеціальних дисциплін, які входять до циклу дисциплін фахової підготовки тощо.

Причинами такого становища вбачаємо у невідповідності традиційної парадигми підготовки студентів напряму підготовки «Професійна освіта. Харчові технології» сучасним вимогам, неналежному науково-методичному та матеріально-технічному забезпеченні процесу підготовки майбутніх викладачів харчових виробництв.

Висновки до третього розділу

Для виявлення сучасного стану сформованості професійної компетентності майбутнього інженера-педагога сфери харчових виробництв визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний) та їх показники.

Показниками *мотиваційно-ціннісного критерію* визначено: мотиваційну спрямованість на досягнення вищих рівнів професійної майстерності, ціннісне ставлення до майбутньої інженерно-педагогічної діяльності, стійку мотивацію до розкриття власних можливостей у професійній діяльності, власний пізнавальний інтерес, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку; *когнітивного*: сформованість знань (інформаційно-технологічних, організаційно-управлінських, комунікативних, правових, психологічних) та вміння застосувати їх у професійних умовах, розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності; необхідних для її ефективного виконання; обізнаність із методами та способами виконання професійних завдань; *діялісного*: сформованість професійних вмінь (інформаційно-технологічних, організаційно-управлінських, комунікативних, правових, соціально-психологічних), розвиненість прийомів розумової діяльності, володіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань; наявність уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності.

Схарактеризовано рівні сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки: високий, достатній, середній, низький.

Студенти з високим рівнем характеризуються стійкою мотиваційною спрямованістю на досягнення вищих результатів, до розкриття власних можливостей у майбутній професійній діяльності, ціннісним ставленням до майбутньої професії, прагненням до самовдосконалення та саморозвитку; системою інженерно-педагогічних знань та професійних умінь, вмінням

застосувати їх у професійних умовах, розумінням сутності змісту, цілей та завдань професійної діяльності, обізнаністю із методами та способами виконання професійних завдань, розвиненістю прийомів розумової діяльності, володінням методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань.

Студенти з достатнім рівнем характеризуються мотивацією на досягнення вищих результатів, позитивним ставленням до майбутньої професії, вмінням організовувати власний пізнавальний інтерес, прагненням до самовдосконалення та саморозвитку; сформованістю фахових знань та професійних умінь, достатнім ступенем розвиненості прийомів розумової діяльності, володінням методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань.

Середній рівень характеризується не визначеною мотивацією на досягнення вищих результатів, задовільним ставленням до майбутньої професії та небажанням здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності; мінімумом фахових знань та професійних умінь, невмінням застосувати їх у професійних умовах, нерозвиненістю прийомів розумової діяльності, не повною обізнаністю із методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань.

Низький рівень характеризується нестійким інтересом до майбутньої професії, відсутністю мотиваційного компоненту та науково-практичної рефлексії, невмінням здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності. Для студентів характерна безсистемність одержаних фахових знань та професійних умінь, інертне ставлення та небажання поглиблювати знання. Студенти не вміють використовувати набуті знання та вміння у професійній діяльності.

Аналіз навчальних планів підготовки майбутніх викладачів харчових виробництв, навчальних та робочих програм показав, що основні дисципліни («Виробниче навчання», «Технологічне обладнання харчової галузі», «Процеси та апарати харчових виробництв», «Харчові технології») мають певний

потенціал для формування у студентів професійної компетентності. Проте аналіз стану викладання цих дисциплін доводить, що традиційна система підготовки майбутнього викладача харчових виробництв слабо орієнтована на формування професійно-педагогічної майстерності та професійній компетентності майбутніх фахівців. Студентів знайомлять з особливостями харчового виробництва, теоретичними основами харчових технологій, але майбутні фахівці не володіють методикою передачі набутого досвіду студентам у майбутній професійній діяльності, майбутні інженери-педагоги не усвідомлюють необхідність реалізації здобутих в освітньому закладі знань, умінь, навиків, досвіду в професійній діяльності. У студентів не сформована потреба у самоудосконаленні, самовихованні та саморозвитку.

Проведена на констатувальному етапі роботи діагностика засвідчила переважання низького рівня сформованості у студентів професійної компетентності, що пояснюємо невідповідністю традиційної парадигми підготовки студентів спеціальності «Професійна освіта. Харчові технології» сучасним вимогам, неналежному науково-методичному та матеріально-технічному забезпеченні процесу підготовки майбутніх викладачів харчових виробництв.

ВИСНОВКИ

Результати наукового пошуку послуговували підставою для низки аргументованих висновків:

1. Проведений аналіз наукових здобутків із проблеми формування професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки у науковій літературі та освітньо-виховній практиці показав, що значну частину праць присвячено окремим питанням і напрямам організації цього процесу, зокрема: особливостям компетентнісного підходу в сучасній освіті, формуванню професійної компетентності фахівця як показника його відповідності до вимог професійної праці, ознакам професійної компетентності педагогів та їх підготовці у закладах вищої освіти.

Проте, незважаючи на стійкий інтерес до фахової підготовки майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв проблема формування у них професійної компетентності недостатньо розроблена в теорії і практиці сучасної професійної освіти.

Професійну компетентність майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв визначено як сформовану якість особистості, яка існує до виникнення будь-якої конкретної виробничої ситуації, а з її виникненням реалізується адекватно до вимог професійної діяльності і керується тими завданнями, які визначає суб'єкт або диктують умови діяльності.

Поняттям «сформованість професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв» позначено динамічно розвивальна особистісна якість людини, що відображає необхідний рівень інженерних, психолого-педагогічних та методичних знань у галузі харчових виробництв, вмінь застосовувати їх, здатності творчо і нестандартно вирішувати проблеми професійно-педагогічної діяльності в умовах закладів професійної

освіти, нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти.

2. Уточнено критерії сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв та їх показники: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісний. На основі визначених критеріїв та показників схарактеризовано рівні сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв: високий, достатній, середній та низький.

3. Здійснено діагностику сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки, яка засвідчила їх недостатнє володіння методикою передачі набутого досвіду студентам для майбутньої професійної діяльності та потребу у самоудосконаленні, самовихованні та саморозвитку.

Визначено й зrealізовано умови формування професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки: забезпечення позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією на основі добору активних методів та інноваційних форм; набуття теоретичних знань з технології харчових виробництв шляхом оновлення змісту фахових дисциплін; оволодіння практичним досвідом здійснення майбутньої професійної діяльності шляхом використання інноваційних технологій у процесі фахової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій. Модульне навчання. Київ: УСДО, 1993. 220 с.
2. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21–28.
3. Бігич О. Формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 60–62.
4. Бондарева Л. Модель організації навчального тренінгу у вищому навчальному закладі економічного профілю. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 4. С. 58–66.
5. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Академія, 2001. 576 с.
6. Гвоздецька Ю. Модель формування фахової компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв у процесі професійно-практичної підготовки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 43. С. 192–197.
7. Гвоздецька Ю. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх викладачів з основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 78, Т. 3. С. 104–109.
8. Гвоздецька Ю. Практична підготовка інженера-педагога сфери харчових виробництв у вищому навчальному закладі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2017. Вип. 15. С. 34–42.
9. Гвоздецька Ю. Формування фахової компетентності викладача з основ технологій харчових виробництв у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2015. № 2. С. 154–157.
10. Гвоздецька Ю. В. Структура професійної компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв. *Фундаментальні*

- дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи: тези III Міжнар. наук.-практ. конф. (Баку–Ужгород–Дрогобич, 17 лист. 2017 р.). Ужгород, 2017. С.153–155.
11. Гвоздецька Ю. В. Структура професійної компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній та професійній освіті: матеріали V Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* (Кропивницький, 10–13 жовт. 2017 р.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 63–65.
 12. Гречко С. М. Психолого-педагогічні основи виховання та гуманітарної підготовки військовослужбовців: навч.-метод. посіб. Хмельницький: АПВУ, 1998. 150 с.
 13. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
 14. Дубасенюк О. А. Теоретичні та методичні основи виховної діяльності педагога: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1996. 444 с.
 15. Дудко Л. А. Роль інноваційних педагогічних технологій у становленні конкурентоспроможних спеціалістів. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2004. № 39. С. 1–4.
 16. Задніпрянець І. Компетентнісний підхід в освіті (світовий досвід). *Фізика в школах України*. 2011. № 3. С. 23–27.
 17. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
 18. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
 19. Калапуша Л. Р. Моделювання у вивченні фізики: монографія. Київ: Радянська школа, 1982. 158 с.
 20. Каньковський І. Є. Система професійної підготовки викладачів автотранспортного профілю: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2014. 562 с.

21. Карлінська Я. В. Педагогічні умови формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки.* 2010. Вип. 53. С. 169–175.
22. Кашпур Т. О. Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога на основі компетентнісного підходу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2009. Вип. 17. С. 79–83.
23. Коберник О. М., Коберник Г. І. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки.* 2005. Вип. 24. С. 23–25.
24. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. *Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонал. наук.-практ. сем. (Тернопіль, 28–29 лист. 2006 р.).* Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 188.
25. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
26. Кононко О. Особистісний підхід: суть та шляхи втілення в державній базовій програмі. *Дошкільне виховання.* 2001. № 9. С. 10–14.
27. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти: (проект). Харків: УПА, 2004. 40 с.
28. Кривильова О. А. Професійне становлення інженера-педагога в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2013. № 38–39. С. 399–403.
29. Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (Проект). *Освіта України.* 2000. № 33. С. 3.
30. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. *Освіта України.* 2001. № 6. С. 4.

31. Крокошенко О. Я., Складові професійно-педагогічної діяльності інженера-педагога у системі професійної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2010. № 10, Ч. 1. С. 5–12.
32. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. Київ: Знання-Прес, 2003. 418 с.
33. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія.* 1999. № 2. С. 35–39.
34. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. Харків: ОВС, 2006. 496 с.
35. Лузан П. Г. Просторова модель методів навчання. *Науковий вісник Національного аграрного університету.* 2003. № 68. С. 143–153.
36. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками: дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2006. 252 с.
37. Методичні рекомендації з технологічної (навчальної) практики розроблені для студентів 4 курсу за напрямом підготовки 6.010104 «Професійна освіта. Харчові технології» / Розробники: доцент Кравченко Т.В., викладачі Гвоздецька Ю.В., Філімонова І.А. Умань: видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2016. С.15.
38. Олексюк М. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення народніх художніх ремесел: дис. ... канд. пед. наук. Дрогобич, 2015. 260 с.
39. Освіта України. Нормативно-правові документи. Київ: Міленіум, 2001. 472 с.
40. Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів напряму 015.21 «Професійна освіта (Харчові технології)» / уклад. С. І. Ткачук, А. Г. Грітченко, Н. В. Дубова та ін. Умань, 2016. 92 с.
41. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

42. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ: А.С.К., 2003. 192 с.
43. Потапов В. О., Семенюк Д. П., Петренко О. В. Формування компетенцій сучасного інженера в умовах переходу на ступеневу систему освіти. *Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти: матеріали VIII Всеукр. наук.-метод. конф. (Харків, 23 вер. 2010 р.)*. Харків: ХДУХТ, 2010. С. 231–232.
44. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392. Дата оновлення: 21.08.2013. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення 15.07.2018).
45. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 15.07.2018).
46. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
47. Рогульська О. О. Особливості формування іншомовної компетентності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2007. Вип. 15. С. 406–410.
48. Сидорчук Н. Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 608 с.
49. Системний підхід у вищій школі: навч. посіб. / автори-упоряд. Т. Д. Кочубей, К. В. Іващенко. Умань: ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с.
50. Сичавська Н. С. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-технологів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін: дис. ...

канд. пед. наук. Київ. 2012. 273 с.

51. Тархан Л. З. Компетентностный подход в обучении инженера-педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2005. Вип.10. С. 58–64.
52. Ткачук С. І. Педагогічні аспекти підготовки майбутніх викладачів харчових технологій у педагогічних вищих навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2016. Вип. 2. С. 181–186.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики спрямованості навчальної мотивації (для визначення мотиваційно-ціннісного критерію)

Шановний студенте! Вам пропонується взяти участь у дослідженні, спрямованому на підвищення ефективності навчання. Прочитайте кожне речення і висловіть своє ставлення до предмета дослідження. Проставте напроти номера висловлення свою відповідь, використовуючи для цього такі позначення: правильно; мабуть, правильно; мабуть, неправильно; неправильно.

Пам'ятайте, що якість наших рекомендацій буде залежати від щирості й точності Ваших відповідей.

Дякуємо за участь в опитуванні.

1. Вивчення цього предмета дасть мені можливість довідатися багато важливого для себе, виявити свої здібності.
2. Предмет дослідження мені цікавий, і я хочу знати з цього предмета якнайбільше.
3. У вивченні цього предмета мені досить тих знань, які я одержую на заняттях.
4. Навчальні завдання з цього предмета мені нецікаві, я їх виконую, тому що цього вимагає викладач.
5. Труднощі, що виникають при вивченні цього предмета, роблять його для мене ще більш захоплюючим.
6. При вивченні цього предмета крім підручників і рекомендованої літератури самостійно читаю додаткову літературу.
7. Вважаю, що важкі теоретичні запитання з цього предмета можна було б не вивчати.
8. Якщо щось не виходить з цього предмета, намагаюся розібратися й дійти до суті.
9. На заняттях з цього предмету в мене часто буває такий стан, коли

«зовсім не хочеться вчитися».

10. Активно працюю й виконую завдання лише під контролем викладача.
11. Матеріал, що досліджується з цього предмета, з цікавістю обговорюю у вільний час (на перерві, вдома) зі своїми друзями.
12. Намагаюся самостійно виконувати завдання з цього предмета, не люблю, коли мені підказують і допомагають.
13. По можливості намагаюся списати в товаришів або прошу когось виконати завдання за мене.
14. Вважаю, що всі знання з цього предмета є неоціненими й по можливості потрібно знати з нього якнайбільше.
15. Оцінка з цього предмета для мене є важливішою, ніж знання.
16. Якщо я погано підготовлений до заняття, то особливо не засмучуюся й не переживаю.
17. Мої зацікавлення й захоплення у вільний час пов'язані з цим предметом.
18. Цей предмет дається мені надто важко, і мені доводиться змушувати себе виконувати навчальні завдання.
19. Якщо через хворобу (або з інших причин) я пропускаю заняття з цього предмета, то мене це засмучує.
20. Якби було можна, то я виключив би цей предмет з навчального плану.

Обробка результатів

Підрахунок показників опитувальника здійснюється відповідно до ключа, де «Так» означає позитивні відповіді (правильно; мабуть, правильно), а «Ні» – негативні (мабуть, неправильно; неправильно).

Ключ

Так	1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19
Ні	3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20

За кожний збіг із ключем нараховується один бал. Чим вищим є сумарний бал, тим вище показник внутрішньої мотивації вивчення предмета. При низьких сумарних балах домінує зовнішня мотивація вивчення предмета.

Вдячні за співпрацю!

Додаток Б

Методика «Вивчення мотивації навчання у виші» (для визначення мотиваційно-ціннісного критерію)

Шановний студенте! Вам пропонується взяти участь у дослідженні «вивчення мотивації навчання у виші». Методика дозволяє вивчити структуру мотивації навчання у виші. Диференціація відповідей здійснюється за трьома шкалами: «набуття знань», «оволодіння професією», отримання диплому». Для вивчення мотивації навчання пропонується студенту текст опитувальника з інструкцією.

***Інструкція:** Уважно прочитайте кожне твердження. Поставте позначку «+» поруч з номером твердження, якщо ви згодні з ним, і позначку «-», якщо не згодні з цим твердженням.*

Напрямок підготовки _____

Курс навчання _____

Твердження:

1. Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань або неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професійної діяльності.
5. Яку з притаманних вам якостей ви цінуєте найбільше? (Відповідь напишіть _____).
6. Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях складних проблем.
8. Я не вбачаю сенсу у більшості завдань, які виконуються у ВНЗ.
9. Я отримую велике задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію.
10. Я досить-таки посередній студент, ніколи не буду зовсім хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.

11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії.
13. Яких притаманних вам якостей ви б хотіли позбутися? (Відповідь напишіть _____).
14. За зручних обставин я користуюся на іспиті підручними матеріалами (конспектами, шпаргалками, записами, формулами).
15. Найкращий час життя – студентські роки.
16. У мене надмірно неспокійний і переривчастий сон
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би в інший ВНЗ.
19. Зазвичай я беруся за більш прості завдання, а більш складні залишаю напотім.
20. Для мене важко було зупинитися при виборі професії на одній з них.
21. Я можу спокійно спати за будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія принесе мені моральне задоволення і матеріальне благополуччя в житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це самий зручний ВНЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язано з незвичним напруженням.
28. Екзамени потрібно складати, затрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ВНЗ, в яких я би міг навчатися з неменшим інтересом.
30. Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає навчатися? (Відповідь напишіть _____).
31. Я людина, що легко захоплюється, але всі мої захоплення певною мірою пов'язані з майбутньою роботою.
32. Неспокій про іспит або роботу, що не виконані вчасно, часто заважають

- мені спати.
33. Висока заробітна платня після закінчення ВНЗ для мене не головне.
 34. Мені потрібно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальні рішення групи.
 35. Я змушений був вступити у ВНЗ, щоб зайняти бажане положення у суспільстві, уникнути служби в армії.
 36. Я вивчаю навчальний матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
 37. Мої батьки – хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.
 38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
 39. Яка з притаманних вам властивостей допомагає навчатися у ВНЗ (Відповідь напишіть _____).
 40. Мені важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не стосуються моєї майбутньої професії.
 41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
 42. Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
 43. Мій вибір цього ВНЗ остаточний.
 44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.
 45. Щоб переконати в будь-чому свою групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
 46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
 47. Мене приваблює зручність, чистота та легкість майбутньої професії.
 48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився цієї професією, багато читав про неї.
 49. Професія, яку я отримую, найважливіша і найперспективніша.
 50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ВНЗ.

Обробка та інтерпретація результатів. Слід підрахувати співпадання відповідей досліджуваного з ключем. Переважання за однією зі шкал виявляє домінуючу мотивацію:

Шкала «Набуття знань» (Максимум 12,6).

За відповіді «так» на питання № 4 – 3,6 балів; за № 17 – 3,6 балів, № 26 – 2,4 балів. За відповіді «ні» на питання № 28 – 1,2 бали; № 42 – 1,8 бали.

Шкала «Оволодіння професією» (Максимум 10 балів).

За відповіді «так» на питання № 9 – 1 бал; за № 31 – 2 бали, № 33 – 2 бали, № 43 – 3 бали; № 48 – 1 бал, № 49 – 1 бал.

Шкала «Отримання диплому» (Максимум 10 балів).

За відповіді «так» на питання № 24 – 2,5 бали; за № 35 – 1,5 бали, № 38 – 1,5 бали, № 44 – 1 бал. За відповіді «ні» на питання № 11 – 3,5 бали.

Аналіз відповідей пояснює специфіку мотиваційної сфери студента.

Вдячні за співпрацю!

Додаток В

Методика для визначення ціннісних орієнтацій (для визначення мотиваційно-ціннісного критерію)

Діагностична мета: Вивчення ціннісних орієнтацій особистості, за допомогою вибору термінальних і інструментальних цінностей.

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя».

Методика заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. Рокіч М. розрізняє два класи цінностей: термінальні – переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є перевагою в будь-якій ситуації. Цей поділ відповідає традиційному поділу на цінності-цілі і цінності-засоби.

Для подолання зазначених недоліків і більш глибокого проникнення в систему ціннісних орієнтацій можливі зміни інструкції, які дають додаткову діагностичну інформацію і дозволяють зробити більш обґрунтовані висновки.

Контингент: дана методика розрахована на людей віком від 14 років і старших, без обмежень за освітніми, соціальними і професійними ознаками.

Процедура дослідження. Респонденту пред'являється два списки цінностей (по 18 у кожному) або на аркушах паперу в алфавітному порядку, або на картках. У списках випробуваний присвоює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає по порядку значущості. Остання форма подачі матеріалу дає більш надійні результати. Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей. Обстеження краще проводити індивідуально, але можливо і групове тестування.

Інструкція: «Зараз вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх по порядку значущості для вас як принципів, якими ви керуєтесь у вашому житті.

Після основної серії можна попросити випробуваного ранжувати картки, відповідаючи на наступні питання: «В якому порядку і в якій мірі (у відсотках) реалізовані дані цінності у вашому житті?», «Як би ви розташували ці цінності, якби стали таким, яким мріяли?», «Як, на ваш погляд, це зробила б людина, досконала в усіх відношеннях?», «Як зробили б це, на вашу думку, більшість людей?», «Як це зробили б ви 5 або 10 років тому?», «Як ранжирували б картки близькі вам люди?».

Стомлений матеріал. Список А (термінальні цінності): активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя); життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом); здоров'я (фізичне і психічне); цікава робота; краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві); любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною); матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів); наявність хороших і вірних друзів; суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі); Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток); продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей); розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення).

Список Б (інструментальні цінності): акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах; вихованість (гарні манери); високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання); життєрадісність (почуття гумору); старанність (дисциплінованість); незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче); непримиренність до недоліків в собі та інших; освіченість (широта знань, висока загальна культура); відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово); раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення).

Обробка і інтерпретація результатів. Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їх угруповання випробуваним в змістовні блоки по різних підставах. Так, Наприклад, виділяються «конкретні» і «абстрактні» цінності,

цінності професійної самореалізації та особистого життя тощо.

АБО

Методика сприяє виявленню особистісних професійних і соціально-психологічних орієнтацій і переваг, може бути корисна при виборі професії, виду роботи.

Пропонується 16 тверджень, які оцінюються за п'ятибальною шкалою залежно від їх значущості для особистості. Проти кожного твердження пропонується поставити оцінку значущості (від одного до п'яти балів).

Опитувальник:

1. Приваблива робота, яка викликає задоволення.
2. Високооплачувана робота.
3. Вдале створення сім'ї.
4. Знайомство з новими людьми, участь у різних заходах, святах.
5. Залучення до громадської роботи.
6. Релігія.
7. Спорт.
8. Інтелектуальний (розумовий) розвиток.
9. Кар'єра.
10. Гарний будинок чи квартира, машина, одяг та інші матеріальні блага.
11. Проведення вільного часу в сім'ї.
12. Кілька близьких друзів.
13. Робота на добровільних началах в громадських, благодійних організаціях.
14. Розмірковування, молитви, мрії.
15. Здорове збалансоване харчування.
16. Читання книг, підвищення рівня освіти, самовдосконалення в здоров'ї, професії, цікавих видах роботи (кулінарія, майстрування тощо).

Обробка та інтерпретація результатів

Розподіл балів згідно з таблицею (цифри відповідають номерам

тверджень).

Цінності	Номер твердження		Усього балів
Професійні	1	9	
Фінансові	2	10	
Сімейні	3	11	
Соціальні	4	12	
Суспільні	5	13	
Духовні	6	14	
Фінансові	7	15	
Інтелектуальні	8	16	

Чим вища підсумкова кількість балів в кожному розділі, тим більшу цінність має цей напрям. При цьому чим ближчі один до одного значення у всіх розділах, тим більш різносторонньою є особистість.

Вдячні за співпрацю!

Додаток Г**Анкета**

(для визначення мотиваційно-ціннісного критерію)

Пропонується анкета для дослідження мотивації навчальної діяльності студентів напряму підготовки «Професійна освіта. Харчові технології».

Шановний студент! Просимо Вас дати відповіді на наступні запитання!

Напрямок підготовки _____

Курс навчання _____

1. Ви навчаєтесь на (потрібне підкреслити):

- а) бюджетній формі навчання;
- б) позабюджетній формі навчання.

2. Ваш рівень професійної підготовки (потрібне підкреслити):

- а) я вступив в педагогічний ВНЗ після ПТНЗ, педагогічного училища, коледжу;
- б) я вступив в педагогічний ВНЗ після школи.

3. Яким був Ваш вибір спеціальності при вступі до педагогічного ВНЗ?

(потрібне підкреслити або вписати):

- а) осмисленим і особистим (покликання до педагогічної професії);
- б) вимушеним (низький бал ЗНО, прийнятна ціна за навчання);
- в) за наполяганням батьків;
- г) близькість до дому;
- д) за компанію з друзями;
- е) інше...

4. Чи змінилася Ваша думка до майбутньої професії після закінчення

1-го курсу навчання у ВНЗ? (потрібне підкреслити):

- Так.
- Ні.

5. Ваші здібності відповідають вибраній професії? (потрібне підкреслити):

- Так.
- Ні.
- Сумніваюся.

6. Чи переконані Ви у правильності вибору професії? (потрібне підкреслити):

- Так.
- Ні.
- Сумніваюся.

7. Які види занять викликають у Вас найбільший професійний інтерес? (потрібне підкреслити):

- а) виконання практичних та лабораторних робіт;
- б) розробка проектів;
- в) організація поза аудиторних заходів – виставок, творчих звітів, конкурсів творчої майстерності, олімпіад, майстер-класів, тощо;
- г) самостійна робота.

8. Якими важливими якостями для успіху в кар'єрі Ви вже володієте? (потрібне підкреслити можливо декілька варіантів):

- а) прагнення до постійної самоосвіти протягом життя;
- б) уміння неформально спілкуватися з іншими;
- в) уміння в навчальній дисципліні знаходити зв'язок з майбутньою професією викладача з основ технологій харчових виробництв;
- г) упевненість в собі і власних силах;
- д) здатність успішно долати професійні труднощі;
- е) орієнтація на успіх;
- є) творчими здібностями;
- ж) відповідальністю;
- з) працьовитістю і наполегливістю;
- і) енергійністю;
- ї) попереднім досвідом в професії педагога;
- к) позитивним ставленням до вибраного фаху викладача з основ

технологій харчових виробництв

л) інше...

9. Якими важливими якостями повинен володіти викладач (потрібне підкреслити можливо декілька варіантів):

а) прагнення до постійної самоосвіти протягом життя;

б) уміння неформально спілкуватися з іншими;

в) упевненість в собі і власних силах;

д) здатність успішно долати професійні труднощі;

е) орієнтація на успіх;

є) творчими здібностями;

ж) відповідальністю;

з) працьовитістю і наполегливістю;

і) енергійністю;

ї) позитивним ставленням до вибраного фаху викладача з основ технологій харчових виробництв;

к) гуманізмом;

л) організаторськими здібностями;

м) інше...

10. Де б Ви хотіли працювати після отримання диплому напряму «Професійна освіта. Харчові технології»?

а) на виробництві;

б) в професійно-технічному закладі освіти;

в) продовжити навчання;

г) інше.

Вдячні за співпрацю!

Додаток Д
МЕТОДИКА «КРИТИКА ТА ВИ»
(для визначення діяльнісного критерію)

Шановний студенте! Виберіть один із варіантів відповідей на кожне із запропонованих нижче питань. Потім за допомогою ключа проаналізуйте свій вибір.

1. Чи вважаєте ви, що критика дозволяє позбутися недоліків у роботі окремих осіб або колективів?

- а) так, я вважаю критику необхідним і нормальним елементом життєдіяльності будь-якого колективу;
- б) критика лише ускладнює відносини в колективі, тому я її не визнаю;
- в) критика припустима, але не слід перебільшувати її роль і звертатися до неї часто.

2. Як ви ставитесь до публічної критики?

- а) вважаю публічну критику діючою формою подолання недоліків;
- б) думаю, що краще висловити наявні зауваження людині в кабінеті, ніж привселюдно;
- в) надаю перевагу «кулуарній критиці», тобто критикую «позаочі», у неслужбовій обстановці, у напівжартівливій формі.

3. Чи можна, по-вашому, критикувати керівництво?

- а) так, звичайно;
- б) не слід підривати авторитет керівника, тому привселюдно критикувати керівництво неприпустимо;
- в) можна, але вкрай обережно.

4. Як ви ставитесь до самокритики?

- а) намагаюся бути об'єктивним до себе і своєї роботи, якщо бачу недоліки, відкрито визнаю їх сам, не чекаючи, поки на них укажуть інші;
- б) звичайно я знаю недоліки роботи «своєї» служби й моєї особисто, але не поспішаю себе критикувати;

- в) критикувати себе ні до чого, тому що мисливців тебе насварити завжди вистачає.

5. *Висловлюючи критичні зауваження, чи намагаєтеся ви висловлюватися м'яко, коректно, тактовно, так, щоб не зачепити ту особистість, яка піддається критиці?*

- а) так, розуміє;
- б) ні, вважаю, що чим сильніше зачепити ту особистість, яку критикують, тим краще;
- в) все залежить від самої «особистості»: якщо вона дуже уразлива – враховую це, а якщо ні – особливо не церемонюся.

6. *Виступаючи із критичними зауваженнями, чи намагаєтеся ви «підсолодити пігулку» вказівками на позитивні моменти в діяльності об'єкта критики?*

- а) так, звичайно намагаюся;
- б) ні, не бачу в цьому необхідності;
- в) якщо погано знаю ту особистість, що критикується або мені відомо, що він образиться, тоді намагаюся.

7. *Чи дозуєте ви обсяг критики, чи намагаєтеся дотримуватися якоїсь «міри критики»?*

- а) так, я намагаюся критикувати не більше ніж за один недолік;
- б) ні, звичайно висловлюю все, що, на мій погляд, є поганим в діяльності об'єкта критики;
- в) намагаюся критикувати лише власне кажучи, не відволікаючись на дрібниці.

8. *Чи вносите ви в ході критичного виступу які-небудь пропозиції для виправлення ситуації або обмежуєтеся вказівкою на наявні недоліки?*

- а) так, я вважаю, що той, хто критикує, повинен щось запропонувати, інакше він не має права на критику, тому й намагаюся внести певні пропозиції;
- б) ні, я думаю, що головне – розкрити суть проблеми, вказати на недолік,

а як його усунути – справа служби, яка критикує або інших компетентних органів і фахівців;

- в) як правило, надається перевага конструктивній критиці, але якщо навіть і важко що-небудь запропонувати, все одно не можна замовчувати недоліки.

9. Яка зазвичай ваша перша реакція на критику?

- а) прагну відразу відповісти, відразу прошу слова або говорю з місця;
 б) переживаю мовчки, з образою, від відповідного виступу намагаюся ухилитися;
 в) обмірковую критику, виступати з відповіддю не поспішаю, але якщо наполягають, не відмовляюся.

10. Яка поведінка характерна для вас при відповіді на критику?

- а) як правило, намагаюся визнати критику, навіть якщо вона не у всьому об'єктивна;
 б) застосовує метод «захисту від противного», тобто критикую того, хто критикує;
 в) оскільки критика підриває мій авторитет (або авторитет «моєї служби»), намагаюся захищатися, відповідаю критикові, вказую на об'єктивні обставини і ін.

11. Чи дратує вас критика?

- а) так, як правило;
 б) не дуже;
 в) дивлячись хто і як критикує.

12. Чи з'являється у вас почуття ворожості до людини, що критикує вас?

- а) так, як правило;
 б) ні, украй рідко;
 в) так, якщо критика несправедлива або висловлюється в різкій, образливій формі.

13. Як ви надалі будете відносини з людиною, що критикує вас?

- а) як прийдеться;
- б) намагаюся при нагоді «відповісти взаємністю» або принизити його інтереси іншим доступним мені способом;
- в) якийсь час «обходжу» цієї людини, намагаюся не вступати з нею у контакт.

14. Як ви ставитеся до тих, хто сам себе критикує?

- а) вважаю їх «пристосуванцями», «лакузами»;
- б) нормально ставлюся, що тут немає нічого особливого;
- в) раджу надалі не квапитися із самокритикою.

15. Чи існує кримінальна відповідальність за переслідування тих, що критикують?

- а) так;
- б) немає;
- в) не знаю.

16. Питання-жарт: яке висловлення про критика вам ближче?

- а) критика – це ліки, їх треба вміти застосовувати й приймати;
- б) управлінська діяльність – теж творчість, тому нехай мене оцінюють ті, кому належить, а не будь-хто, кому заманеться;
- в) і на критику існує мода.

Ключ до тесту

Варіант відповіді	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
а	3	3	3	3	3	2	1	2	1	2	1	1	3	1	3	2
б	0	1	0	2	1	1	0	1	0	0	2	3	0	2	0	0
в	2	0	1	1	2	3	3	3	3	1	3	2	3	1	0	1

8–18 балів. Ваше ставлення до критики скоріше негативне, чим позитивне. Ви не любите, коли критикують вас, а критикуючи інших, нерідко втрачаєте почуття міри. І в тому й в іншому випадку ви досить емоційні, легко збуджуєтеся, можете розлюститися, допустити різкість. Вам необхідний якийсь «комплекс стабільності», тобто почуття впевненості в собі, у правомірності своїх дій і

рішень, а для цього варто активно підвищувати свій діловий рівень, не переоцінюючи себе, але й не применшуючи достоїнств.

19–32 бала. Ви терпеливо ставитеся до критики, вважаєте її можливим елементом управлінського життя, не переоцінюючи однак її значення. Вашу поведінку в ролі тієї особистості, що піддається критики й того, хто критикує можна охарактеризувати як «контрольовану емоційність» – ви рідко «виходите із себе». Водночас, Ви не позбавлені почуття образи, бажання «насолити» критикам, виправдати свої помилки.

33–46 балів. Ви по-діловому ставитеся до критики, досить спокійно її сприймаєте, мужньо й відкрито визнаєте свої помилки. Інколи вас відвідує почуття образи на критику, однак ви не переборщуєте, не намагаєтеся виправдатися, звалюючи провину на інших. Добре знання своєї справи, впевненість у тому, що ви на своєму місці, дозволяє вам не піклуватися про особистий авторитет, а пам'ятати лише про користь справи.

Вдячні за співпрацю!