

УДК 378.6:64:005.336.5

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ

Ольга Туриця

*Львівський державний коледж харчової і переробної промисловості
Національного університету харчових технологій
вул. І. Пулюя, 42, 79060, Львів, Україна*

Осмилено ключові поняття дослідження; розглянуто професійну спрямованість навчання як одну із педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю на засадах інтегрованого підходу; наведено найбільш ефективні шляхи реалізації професійної спрямованості навчання хімічних дисциплін.

Ключові слова: інтегрований підхід, педагогічні умови, професійна компетентність, професійна спрямованість, фахівці харчового профілю.

Постановка проблеми. В умовах економічної нестабільності особливого значення набуває підготовка висококваліфікованого конкурентоспроможного технолога харчових виробництв, готового до виконання ефективної професійної діяльності.

Конкурентоспроможний фахівець — це працівник-професіонал, який уміє досягати кращих результатів, спроможний на ринку праці запропонувати себе як товар, у якому зацікавлені працедавці. Це саме той фахівець, у якому сьогодні є потреба як у системі професійно-технічної освіти, так і в державі. Це можливо лише у тому випадку, коли випускник здатний витримати конкуренцію на ринку праці, досягти успіху в професійній кар'єрі [10, с. 1].

З огляду на це зростає потреба у якісній підготовці майбутніх технологів харчових виробництв на засадах інтегрованого підходу в коледжах у процесі вивчення хімічних і технологічних дисциплін, формуванні їхньої професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій за темою наукового пошуку засвідчує, що проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців досліджувало багато науковців, зокрема, Г. Васянович, А. Вербицький, С. Гончаренко, О. Дахіна, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, В. Петрук та ін.

По-різному трактують термін “педагогічні умови” Ю. Бабанський, А. Вербицький, А. Дьомін, М. Зверева, І. Зязюн, Н. Кузьміна, І. Лернер, І. Підласий, О. Пехота, С. Рубінштейн, І. Фролов, А. Хуторський та ін. Умови, які впливають на формування конкурентоспроможних фахівців різних професій і спеціальностей, вивчали Р. Гуревич, В. Радкевич, В. Сластьонін та ін. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що немає чіткого, однозначного визначення понять “умови”, “педагогічні умови”. Потребують обґрунтування педагогічні умови та модель формування професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв на засадах інтегрованого підходу.

Метою нашого дослідження є осмислення ключових понять, обґрунтування поняття “педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв”, аналіз професійної спрямованості навчання як однієї з педагогічних умов.

Зв'язок роботи із науковими програмами і практичними завданнями визначається розробленням низки питань теми “Професійна і соціально-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти України” відповідно до науково-дослідної тематики кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі є різні визначення загальнонаукового поняття “умови” — як необхідна обставина, фактор, чинник, напрям тощо. Зокрема, у “Великому тлумачному словнику української мови” є декілька значень, серед яких **умова** — 1) необхідна обставина, яка уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; 2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; 3) *правила*, які існують або запроваджені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; 4) *сукупність даних, положення*, що лежать в основі чого-небудь [2, с. 694].

У філософському енциклопедичному словнику зазначено, що **умова** — це “*філософська категорія*, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує” [15, с. 482]. Умова є філософською категорією, що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Предмет виступає як дещо зумовлене, а умова — як відносно зовнішня предметна багатовимірність об’єктивного світу. На відміну від причини, що безпосередньо зумовлює те чи інше явище або процес, умова становить те середовище, у якому вони виникають, існують, розвиваються [9, с. 115].

На підставі аналізу літератури можемо вести мову про різні підходи до трактування умови як категорії. Зокрема, одні автори сутність поняття “умови” визначають, виходячи з теорії причинності. Причина здебільшого

належить до умов як один з активних елементів, тобто по суті зливається з поняттям “чинник як рушійна сила розвитку”. Відповідно з іншими підходами *умова* є *сукупністю об’єктів* (речей, процесів, відношень), необхідних для виникнення, існування або зміни даного (зумовленого) об’єкта. Поняття “*умови*”, яке трактують так, не збігається з поняттями “*середовище*”, “*обставина*”, “*оточення*”, які вживають як його синоніми. По-перше, ці поняття відображають повністю сукупність об’єктів, які становлять “оточення” певного об’єкта, зокрема і випадкові об’єкти, які не мають ніякого впливу на нього. По-друге, ці поняття відображають лише зовнішні щодо певного об’єкта обставини, а до умов нерідко належать і внутрішні характеристики об’єкта. Якщо *умови* розглядати як таку сукупність об’єктів, в якій певний об’єкт стає необхідним, то поняття “*умова*” збігається з поняттям “*умова дії закону*”. Однак такі закони, як структурні, функціональні та ін., здебільшого пов’язують між собою внутрішні характеристики об’єкта. Тому умови можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми [14, с. 107 – 108].

Внутрішній і зовнішній характер умов зміни певного об’єкта (особистості) визначає специфіку їхнього змісту, їх взаємодій. Внутрішні і зовнішні умови повинні бути певним чином співвіднесені один з одним [14, с. 108].

У психології *умову* розглядають як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що вірогідно впливають на розвиток конкретного явища, яке опосередковується активністю особистості чи групи людей [8, с. 13]. С. Рубінштейн виділяє зовнішні та внутрішні умови. Вчений вважає, що *зовнішні умови* впливають на розвиток особистості опосередковано через внутрішні, суб’єктивні умови, які формує індивід [11, с. 251]. *Внутрішні умови* виявляються як причини (саморозвиток, саморух, рушійні сили розвитку, джерела розвитку є в самому процесі розвитку як його внутрішні причини), а зовнішні — як обставини [11, с. 290].

Ми погоджуємося з думкою А. Хуторського, що “предметом дидактики є не лише процес навчання, а й умови, необхідні для його перебігу (зміст, засоби, методи навчання, комунікації між педагогом і учнями та ін.), а також результати, що отримуються, їх діагностика й оцінювання” [16, с. 14].

У сучасній педагогічній теорії *організаційно-педагогічні умови* визначають як:

- функціональну впорядкованість суб’єкт-об’єктних відносин учасників педагогічного процесу;
- обставини, які змінюють (пришвидшують, стимулюють або загальмовують) формування та розвиток освітніх явищ, процесів, систем, рис особистості [9, с. 115].

О. Зубко [6] поділяє організаційно-педагогічні умови поліпшення процесу навчання на *дві групи*. До першої групи належать організаційно-

педагогічні умови, що забезпечують процес навчання (високий рівень професіоналізму тих, хто навчає; готовність тих, хто навчається, до навчальної діяльності; повнота інформаційного забезпечення процесу навчання); до другої – умови, що забезпечують удосконалення навчального процесу в конкретному закладі післядипломної освіти (матеріально-технічне і програмно-методичне забезпечення; удосконалення роботи з персоналом закладу).

У педагогічних словниках та енциклопедіях, наукових працях немає одностайності у визначенні поняття “педагогічні умови”. Ю. Бабанський зазначав, що “ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він проходить” [1, с. 78].

Беручи до уваги дослідження А. Литвина, наводимо трактування поняття, за якими **педагогічні умови** визначають як:

- *сукупність об’єктивних можливостей* вирішення поставлених освітніх завдань (А. Найн, О. Федорова, Н. Яковлева);
- *сукупність заходів*, необхідних для педагогічного процесу (В. Андрєєв, В. Жернов, Є. Яковлева);
- *педагогічні вимоги* (О. Бережнова);
- *правила*, що забезпечують оптимальну діяльність (С. Борунова);
- *сукупність зовнішніх і внутрішніх впливів* (В. Манько, В. Полонський);
- *обставини*, за яких компоненти навчального процесу подані в найкращому взаємозв’язку (В. Беліков, А. Семенова) [8, с. 19].

У цих визначеннях не простежується зорієнтованість умов на предмет дослідження, не конкретизується їхня природа та не уточнюється характер їх впливу. Дещо іншою є позиція дослідників (Ю. Бабанський, І. Зязюн, І. Підласий, О. Пехота та ін.), котрі пов’язують педагогічні умови з *конструюванням освітньої системи*, в якій вони є одним з компонентів (чинників, обставин). Учені, що займають третю позицію (Б. Купріянов, С. Диніна та ін.), розглядають педагогічні умови як *одну зі сторін закономірностей процесу навчання* [8, с. 19 – 20].

А. Литвин визначає **педагогічні умови** як комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих рис, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій [8, с. 28 – 29].

Спираючись на дослідження А. Литвина [8, с. 21], можна зробити такі узагальнення:

- педагогічні умови є складовим елементом освітньої системи, цілісного педагогічного процесу, який опосередковується активністю всіх його учасників;
- вони відображають сукупність можливостей освітнього середовища (зміст, методи, прийоми і форми навчання та виховання, програмно-методичне забезпечення освітнього процесу) і матеріально-просторового середовища (навчальне та технічне обладнання тощо), що впливають на діяльність освітньої системи;
- у структурі педагогічної умови присутні як внутрішні елементи, які впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів навчального процесу, так і зовнішні обставини навчально-виховного процесу;
- належне обґрунтування педагогічних умов забезпечує ефективне функціонування та стійкий розвиток педагогічної системи, гарантує неперервність, підвищує якість та ефективність освітнього процесу.

Педагогічні умови розглядатимемо як сукупність умов, що зумовлюють процес формування професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв на засадах інтегрованого підходу до вивчення хімічних і технологічних дисциплін та забезпечують його ефективність. Вони мають бути взаємопов'язаними і взаємозумовленими та сприяти підвищенню ефективності навчання майбутніх фахівців харчового профілю.

Реалізація педагогічних умов — це планомірна робота з уточнення закономірностей навчального процесу, яка забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження [8, с. 29].

А. Литвин слушно зауважує, що підставою для визначення типу педагогічних умов є різні аспекти та характеристики досліджуваного (зумовленого) освітнього об'єкта чи явища, зокрема його структура [8, с. 30]. Беручи до уваги його дослідження [8, с. 30–38], наводимо типологію педагогічних умов. Передусім серед умов доцільно виділити *необхідні, достатні* та їх *підвиди* (необхідні та достатні; необхідні, але не достатні; достатні, але не необхідні, не необхідні та недостатні), а також *надлишкові*. Педагогічні умови поділяють за різними ознаками (рис. 1–3):



Рис. 1. Класифікація педагогічних умов за функціями

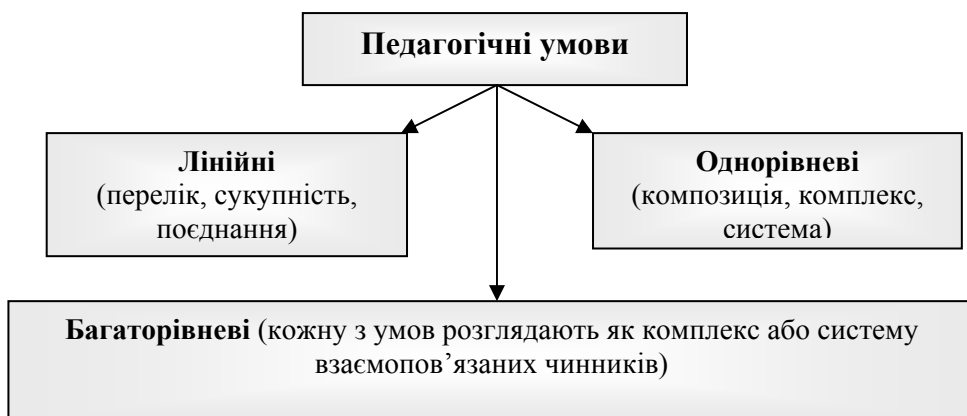


Рис. 2. Класифікація педагогічних умов за ієрархією складових

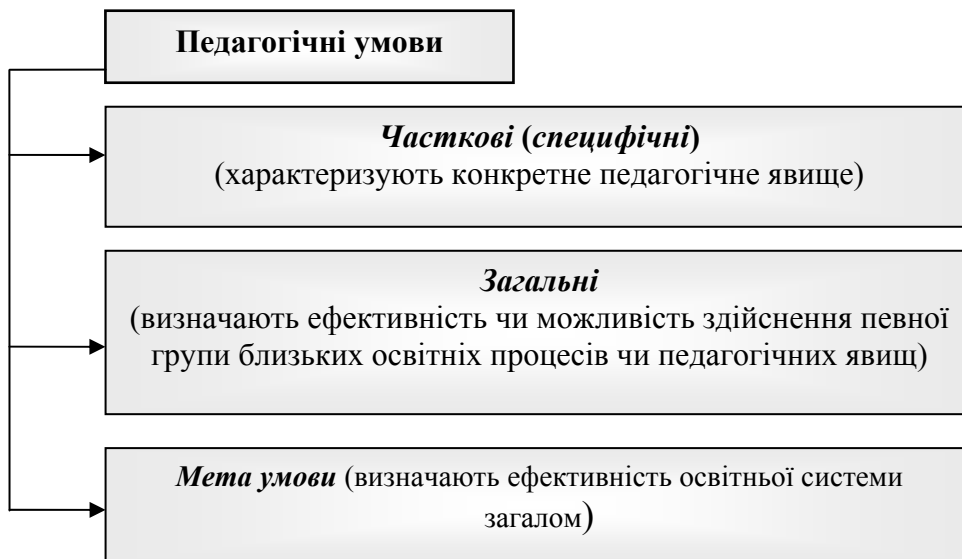


Рис. 3. Класифікація педагогічних умов за рівнем впливу

Важливими для конкретного дослідження ознаками класифікації педагогічних умов є специфічні особливості предмета дослідження (процесу, явища, системи), які визначають конкретну спрямованість умов: психолого-педагогічні; дидактичні; організаційно-педагогічні; соціально-педагогічні [8, с. 38]. Ефективність обґрунтування та реалізації педагогічних умов залежить від того, наскільки вони є зрозумілими, придатними для застосування в навчально-виховному процесі.

У дослідженні ми виходимо з того, що професійне становлення особистості майбутнього технолога передбачає формування професійних знань, умінь, навичок; розвиток професійно важливих здібностей (інтелектуальних, організаторських, комунікативних та ін.), морально-етичне вдосконалення особистості фахівця, розвиток його індивідуальності тощо. Погоджуємося з думкою Д. Щербакової [18, с. 3], що професійне становлення студентів забезпечують такі педагогічні умови:

- усвідомлення студентами завдань та вимог майбутньої професії;
- формування у студентів професійної спрямованості;
- організація активності кожного студента;
- взяття до уваги у процесі навчальної взаємодії зі студентами індивідуальних особливостей кожного;
- організація керованої самостійної роботи студентів.

Розглянемо професійну спрямованість навчання як одну з педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв на засадах інтегрованого підходу.

Проблему професійної спрямованості вивчали багато вчених (В. Безрукова, О. Власенко, В. Волкова, Р. Гуревич, І. Козловська, Н. Ничкало, С. Павлютенков та ін.). Зазначимо, що єдиної думки щодо визначення цього поняття не існує, що свідчить про його складність. Окрім того, зазначимо, що дослідники вирізняють такі поняття, як “*професійна спрямованість*”, “*професійна спрямованість особистості*”, “*професійна спрямованість навчання*”, “*професійна спрямованість навчання фундаментальних дисциплін*”.

Л. Сергієнко [12] характеризує *професійну спрямованість* формування особистості як інтегративну рису особистості.

Г. Кашканова визначає *професійну спрямованість навчання* як цілеспрямовану взаємодію викладача та студентів, у процесі якої засвоюються знання, уміння, навички певної професії [7, с. 17].

О. Дубінчук пропонує розглядати *професійну спрямованість* як принцип, характеризуючи її як основу зв'язку загального знання та способів його застосування з певними конкретними знаннями (техніка, технологія) та прийомами використання на рівні однієї або декількох професій [5, с. 42].

Л. Шевченко вважає, що *професійна спрямованість* — це складне, багатогранне утворення, яке є результатом формування системи ціннісних мотивів, які спонукають особистість до засвоєння нею професійних знань, умінь, навичок та способів їх творчого використання на практиці [17, с. 207].

Г. Кашканова зазначає, що *професійна спрямованість* — це один з найважливіших засобів активізації навчально-виховного процесу, який здатний забезпечити необхідну професійну підготовку студентів у процесі навчання. Професійна спрямованість становить якісну характеристику особистості, утворену сукупністю певних ціннісних орієнтацій, переконань, схильностей та здібностей, які виявляються в мотивах вибору професії [7, с. 16].

Д. Щербакова зазначає, що *професійна спрямованість* — це провідна інтегральна риса особистості, характерною ознакою якої є вибіркове і мотиваційне ставлення індивіда до вибору професії відповідно до покликання й ідеалів, світогляду й інтересів. Структура професійної спрямованості складається зі змістової сторони намірів чи планів індивіда щодо вибору галузі, професії, спеціальності, функціональної придатності особистості (схильностей і здібностей), мотиваційної сфери (обґрунтування вибору) і психологічної готовності до роботи за обраною професією [18, с. 2].

О. Гулай слушно зазначає, що професійна спрямованість забезпечує глибокий взаємозв'язок між фундаментальною та професійною складовими підготовки майбутнього фахівця. Реалізація професійної спрямованості пов'язана із формуванням мотиваційної сфери як основи професійної спрямованості особистості [4, с. 87].

На підставі аналізу досліджень О. Гулай акцентує на важливих функціях професійної спрямованості в педагогічному процесі. Основною є регулятивна функція, що полягає у регулюванні процесу навчання: співвідношенні фундаментальної та профілюючої компонент; відборі змісту, обсягу і логіки викладу матеріалу; виборі адекватних методів, засобів і форм організації навчання; забезпеченні інтеграції загальної і професійної освіти; створенні умов для якісної професійної підготовки. Професійна спрямованість виявляється у вигляді регулятивної норми, що адаптує навчальний матеріал до конкретних навчальних цілей. Крім того, професійна спрямованість виконує ще такі функції: має загальний стимулювальний вплив на навчальну діяльність; є важливою внутрішньою умовою розвитку особистості; позитивно впливає на якість знань, умінь та навичок студентів, на їхню глибину й дієвість, міцність і стійкість; регулює перебіг розумових процесів і сприяє інтелектуальному розвитку особистості; спонукає до самостійної пошукової, творчої діяльності [4, с. 88].

Д. Щербакова визначила два *етапи формування професійної спрямованості*. *Перший етап* закінчується вихованням інтересу до діяльності з оволодіння професією і становить нижчу стадію розвитку професійної спрямованості. Вища стадія виявляється у вигляді схильностей, рис і переконань особистості. *Другий етап* завершується готовністю спеціаліста до самостійної професійної діяльності [18, с. 2 – 3].

Д. Щербакова зазначає, що структура професійної спрямованості та її зміст змінюються разом з особистісним зростанням фахівця. Розвиток професійної спрямованості у процесі навчання призводить до особистісного і професійного росту [18, с. 4].

Беручи до уваги дослідження В. Сліпчук [13, с. 7 – 8], зазначимо, що професійна спрямованість навчання хімічних дисциплін у ЛДКХПП НУХТ перебуває в органічній *єдності загального, особливого та індивідуального*. Як *загальне* вона відображає закономірності здобуття повної загальної середньої освіти; як *особливе* – має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої професійної діяльності фахівця харчового профілю, необхідністю поглибленого вивчення хімічних і технологічних дисциплін; як *індивідуальне* — відображає залежність допрофесійної підготовки від індивідуальних особливостей студентів, рівня їхніх пізнавальних інтересів, особистісних рис. Отже, професійна спрямованість навчання сприяє активній навчальній діяльності студентів у процесі професійної підготовки.

Спираючись на визначення професійної спрямованості навчання, запропоноване О. Врублевською [3, с. 144], *професійну спрямованість навчання хімічних дисциплін* розглядатимемо як таку організацію навчання, яка забезпечує досягнення базових теоретичних знань, практичних умінь і

навичок, необхідних майбутньому фахівцеві для ефективного засвоєння дисциплін професійної підготовки (предметів спеціалізації), формування професійного мислення, професійної самосвідомості та професійної культури. Реалізація професійної спрямованості навчання здійснюється через інтегрування змісту фундаментальних та фахових дисциплін, форм та методів навчання відповідно до цілей і завдань фахової підготовки майбутніх технологів харчових виробництв.

Беручи до уваги дослідження О. Гулай [4, с. 89], наводимо найбільш ефективні *шляхи реалізації професійної спрямованості* навчання хімічних дисциплін:

- інтеграція змісту навчання хімічних і технологічних дисциплін, забезпечення міжпредметних зв'язків;
- застосування інноваційних прийомів, методів та форм навчання;
- розробка професійно спрямованого методичного забезпечення, яке охоплює усі види навчальної діяльності студентів;
- активізація процесу навчання шляхом переходу від інформативного методу викладання до проблемного та дослідницького;
- наближення навчальної діяльності студентів до професійної, формування їхньої творчої активності;
- робота студентів із науковою літературою, інтернет-джерелами тощо.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що формуванню професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв сприяє успішна реалізація професійної спрямованості та здійснення інтегрованого вивчення хімічних і технологічних дисциплін. Ми вважаємо, що формування професійної спрямованості навчання майбутніх фахівців харчового профілю має важливе значення, адже сприяє закріпленню позитивного ставлення та інтересу до майбутньої професії, вдосконаленню знань, умінь та навичок студентів, розширенню їхнього світогляду та гармонійного розвитку тощо.

Перспективою подальших досліджень є обґрунтування інших педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв на засадах інтегрованого підходу.

1. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Великий тлумачний словник укр. мови / упоряд. Т. В. Ковальова. – Х. : Фоліо, 2005. – 767 с.

3. *Врублевська О.* Професійна спрямованість вивчення фізики в техніко-економічному коледжі / О. Врублевська // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. Педагогічна. – 2003 – Вип. 17. – С. 142 – 147.
4. *Гулай О. І.* Методичні основи формування фундаментальної складової професійної компетентності фахівців будівельного профілю : монографія / за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Л. М. Романишиної. – Луцьк : РВВ ЛНТУ, 2013. – 296 с.
5. *Дубінчук О. С.* Дидактичні основи профілювання природничо-наукової підготовки учнів зі змісту математичної освіти в професійно-технічних училищах // Педагогіка : наук. метод. зб. – К., 1993.
6. *Зубко А. М.* Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / А. М. Зубко ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2002. – 240 с.
7. *Кашканова Г. Г.* Ігрові форми навчання загальнотехнічним дисциплінам як засіб формування професійної спрямованості студентів : монографія / Г. Г. Кашканова, А. А. Кашканов. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 124 с.
8. *Литвин А. В.* Методологічні засади поняття “педагогічні умови” / : на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. В. Литвин. – Львів : СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
9. *Присяжнюк Ю. С.* Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти : дис. канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 / Ю. С. Присяжнюк ; Державний вищий навчальний заклад “Університет менеджменту освіти академії педагогічних наук”. – К., 2010. – 277 с.
10. *Романовська О. О.* Організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентоздатного фахівця в інженерно-педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. О. Романовська. – Х., 2011 – 20 с.
11. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
12. *Сергієнко Л. Г.* Реалізація професійної спрямованості навчання фізики студентів гірничих спеціальностей технічних вузів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. Г. Сергієнко. – К., 1997. – 22 с.
13. *Сліпчук В. Л.* Професійна спрямованість навчання природничих дисциплін у медичному ліцеї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. Л. Сліпчук. – К., 2011. – 22 с.

14. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : дис. канд. пед. наук спец. : 13.00.04 / А. О. Трофименко ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 225 с.
15. Философський енциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
16. Хуторской А В. Современная дидактика : ученик [для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.]
17. Шевченко Л. М. Професійна спрямованість: методологічний аспект // Наук. Вісн. – К., 2005. – Вип. 88. – С. 204 – 215.
18. Щербакова Д. К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Д. К. Щербакова. – // Режим доступу : 23.08.2014
http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova.pdf

**JOB ORIENTATION OF PROSPECTIVE FOOD SPECIALISTS’
EDUCATION AS THE PEDAGOGIC CONDITION OF PROFESSIONAL
COMPETENCE FORMATION**

Olha Turytsya

*Lviv State College of Food and Processing Industry
National university of Food technologies,
I. Pulyui str., 42, UA-79060, Lviv, Ukraine*

The author of the article explores the main notions of the research and describes the job orientation of education as one of the pedagogic conditions of professional competence formation of future food specialists in terms of integral approach. She illustrates the most efficient ways to implement the job orientation at Chemistry courses teaching.

Key words: integrated approach, pedagogic conditions, professional competence, job orientation, food specialists.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБЫ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ ПИЩЕВОГО ПРОФИЛЯ**

Ольга Туриця

*Львовский государственный колледж пищевой и перерабатывающей промышленности Национального университета пищевых технологий,
ул. И. Пулюя, 42, 79060, Львов, Украина*

Осмыслено ключевые понятия исследования; рассмотрена профессиональная направленность учебы как одно из педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих специалистов пищевого профиля на принципах интегрированного подхода; приведены наиболее эффективные пути реализации профессиональной направленности учебы химических дисциплин.

Ключевые слова: интегрированный подход, педагогические условия, профессиональная компетентность, профессиональная направленность, специалисты пищевого профиля.

Стаття надійшла до редколегії 13.09.2013
Прийнята до друку 03.10.2013