

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ГУЗІЙ Іванна Степанівна

УДК 378.147:316.444.5

ДИСЕРТАЦІЯ
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:

Ключковська Ірина Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Львів – 2020

АНОТАЦІЯ

Гузій І. С. Інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Національний університет «Львівська політехніка». – Львів, 2020.

Актуальність дослідження. Оновлення змісту освіти у XXI столітті потребує вирішення непростого завдання: перетворення потужного обсягу знань на особистий здобуток і знаряддя кожної людини. Позаяк світ «інформаційного вибуху» актуалізує проблему формування стосунків між особистістю та знаннями, виникає необхідність оволодіння вміннями і навичками вирішення непростих завдань, критичного ставлення до обставин, порівнювання альтернативних поглядів і ухвалення обміркованих рішень. Отож, основне завдання освіти полягає в підготовці молоді до сьогодення, формуванні у нього потрібних компетентностей, що може забезпечити інтеграція навчального матеріалу. Завдяки інтеграції можливе вирішення базових освітніх суперечностей – розбіжностей між неосяжністю знань та обмеженими ресурсами людини.

Сьогодні посилюється актуальність спрямованості освітнього процесу на формування конкурентоздатних майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у закладах вищої освіти. Професійна освіта у контексті вирішення названих суперечностей передбачає якісне оновлення системи підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Вищезначене вимагає вирішення конкретних завдань, зокрема формування змісту і суті неперервної бібліотечно-інформаційної освіти відповідно до вимог глобалізованого світу; можливостей засобів інформаційних технологій навчання; проектування впливу інформаційних

технологій навчання на світоглядну складову учасників освітнього процесу; шляхів інтеграції інформаційних технологій навчання з класичними прийомами і методами; створення відповідних умов навчання.

Актуальність дослідження зумовлена особливостями сучасного соціально-економічного розвитку країни, що підвищує вимоги до фахівців бібліотечно-інформаційної та архівної галузі та передбачає необхідність оновлення змісту їхньої професійної підготовки згідно зі світовими стандартами.

Важливу роль у професійній підготовці відіграє викладач фахових дисциплін, від якого значною мірою залежить якість підготовленості майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

На сучасному етапі спостерігається низка суперечностей між: необхідністю використання інтегративного підходу у професійній підготовці фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи та недостатнім рівнем розробленості цієї проблеми у педагогічній теорії і практиці; потребою суспільства і держави у фахівцях інформаційної, бібліотечної та архівної справи, здатних до творчого вирішення професійних проблем та роз'єднаністю різнопредметних знань, умінь та навичок у навчальних планах і програмах; сучасними вимогами до педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін та відсутністю відповідних методик формування їхньої інтегральної педагогічної компетентності.

У науково-педагогічній літературі низка праць учених присвячена проблемі реформування професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи (Артюхова (2016), Білавич (2018a, 2018b), Бірюкова & Якубовська (2016), Гайсинюк (2003), Дубова (2010), Загуменна & Тимошенко (2016), Кисельова (2012), Кухтяк (2018a, 2018b), Матвієнко & Цивін (2016), Муқан, Блавт, Миськів & Кухтяк (2019), Муқан, Миськів & Кухтяк (2019), Салата (2017), Сенченко (2016), Слободяник & Боряк (2006), Соляник (2017), Степко & Скаченко (2017), Філіпова (2009), Чачко (2003) тощо).

Значне місце займають дослідження, спрямовані на аналіз специфіки професійної підготовки педагогів, зокрема викладачів закладів вищої освіти (Алексюк (1993), Астахова (2008), Валежаніна (2014), Вознюк & Дубасенюк (2010), Громико (2000), Зязюн (2003), Котух (2017), Краєвський & Хуторской (2008), Кузьміна (1990), Кулюткін & Муштавінська (2002), Мачинська (2016), Мітіна (2001), Мукан, Яремко, Козловський, Ортинський & Ісаєва (Mukan, Yaremko, Kozlovskiy, Ortynskiy, & Isayeva, 2019), Остапенко (2005), Подласий (2002), Сушенцева (2012), Тарасенко (2006), Хапілова (2006) тощо).

Грунтовно студіюються загальнонаукові підходи до професійної підготовки сучасного фахівця, зокрема компетентнісний підхід (Бібік (2004), Драч (2011), Ельконін (2002), Заблоцька (2008), Мукан, Істоміна, Яремко & Миськів (Mukan, Istomina, Yaremko, & Myskiv, 2019), Плясецька (2017), Петрук (2008), Селевко (2004), Тозюк (2017), Шопіна (2009) тощо); інтегративний підхід (Білик (2006), Бондаренко, Клочко & Кирилашук (2016), Бубряк (2014), Ващук (2013), Голубова (2014), Гончаренко & Козловська (1997), Дольнікова (2016а), Іванченко (2011), Ключковська (2006), Козловський (2017, 2018), Корчевський (2014), Костюченко (2008), Красюк & Сильченко (2013), Мачинська (2017), Онкович, Бойченко & Дем'яненко (2012), Потапенко & Іванова (2016), Сидоренко & Щетина (2002), Собко (2006), Стиркіна (2001), Токарєв (2014), Яворук (2000) тощо); метапредметний підхід (Грешилова (2014), Левчук (2007), Позднякова (2010), Стеценко & Коренева (2013), Тимощук (2016), Храмцова (2016), Хуторской (2012) тощо).

Водночас, практика сучасної освіти неповністю задовольняє потреби оновлення та інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Нерозробленими залишаються питання формування низки їхніх професійних компетентностей, зокрема інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін, що й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження **«Інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх**

фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи».

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності дидактичних умов формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) проаналізувати професійну підготовку майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи як педагогічну проблему та визначити загальнонаукові підходи дослідження;
- 2) висвітлити інтегративний підхід як засіб підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи;
- 3) обґрунтувати дидактичні умови формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» та розробити відповідну модель;
- 4) визначити рівні сформованості інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» та експериментального перевірити ефективність обґрунтованих дидактичних умов шляхом впровадження авторського метапредмета «Педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи».

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Предмет дослідження – формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» як засіб підвищення професійної підготовки студентів.

Гіпотеза дослідження – процес формування інтегральної педагогічної

компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» буде ефективним, якщо реалізувати комплекс дидактичних умов у системі «фахова підготовка студента – педагогічна компетентність викладача»: інтеграція професій майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи в контексті компетентнісного підходу передбачає розвиток педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін; інтеграція фахових компетентностей у контексті метапредметного підходу передбачає формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін засобами вивчення ним відповідних метапредметів; інтеграція процесуального аспекту на засадах середовищного підходу передбачає адаптацію метапредмету в освітньому середовищі професійної діяльності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше* визначено та обґрунтовано дидактичні умови використання інтегративного підходу до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи (інтеграція професій майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у контексті компетентнісного підходу, що передбачає розвиток педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін; інтеграція фахових компетентностей у контексті метапредметного підходу, спрямована на формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін засобами вивчення відповідних метапредметів; інтеграція процесуального аспекту на засадах середовищного підходу, яка передбачає адаптацію метапредмету в освітньому середовищі професійної діяльності викладача фахових дисциплін, залученого до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи); *виконано аналіз* професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи як педагогічної проблеми; *висвітлено* інтегративний підхід як засіб підвищення

якості професійної підготовки та визначено загальнонаукові підходи до його використання у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи; *розроблено* модель формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» і *визначено* рівні сформованості їхньої педагогічної компетентності.

Уточнено сутність поняття «педагогічна компетентність викладача» та конкретизовано її для викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Набули подальшого розвитку положення щодо формування фахових, зокрема педагогічних компетентностей викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані результати, обґрунтовані теоретичні положення, матеріали (модель формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», методичні рекомендації щодо інтеграції фахових педагогічних компетентностей у контексті метапредметного підходу; інтеграції процесуального аспекту) можуть використовуватися у процесі професійної підготовки фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Результати дослідження, матеріали публікацій, обґрунтовану термінологію та базу даних можуть використовувати вітчизняні науковці для виконання педагогічних досліджень.

Розроблений спеціальний курс «Педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи» може застосовуватись керівниками випускових кафедр у закладах вищої освіти у системі методичної роботи з метою розвитку педагогічної компетентності викладачів, залучених до підготовки фахівців з інформаційної, бібліотечної

та архівної справи. Результати, матеріали, положення та висновки дослідження доцільно використовувати з метою розширення знань науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти в Україні під час викладання навчальної дисципліни «Професійна педагогіка».

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (211 найменувань, з них 9 – іноземними мовами), 10-ти додатків. Загальний обсяг дисертації складає 267 сторінок, з них 184 сторінки основного тексту, який містить 15 таблиць та 17 рисунків на 11-ти сторінках.

У **вступі** обґрунтовано актуальність та доцільність дослідження; вказано на зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами; визначено об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання і методи дослідження; окреслено наукову новизну та практичне значення одержаних результатів; висвітлено апробацію та впровадження результатів дослідження; зазначено особистий внесок здобувача та подано структуру й обсяг дисертаційної роботи.

У першому розділі – **«Теоретичні засади інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи»** – проаналізовано загальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи; визначено загальнонаукові підходи до дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи; обґрунтовано інтегративний підхід як засіб покращення професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи;

У другому розділі – **«Дидактичні умови реалізації інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи»** – обґрунтовано інтеграцію професій у контексті розвитку педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»; виконано аналіз когнітивного аспекту формування інтегральної педагогічної

компетентності викладача фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи; досліджено процесуальний аспект адаптації метапредмету в освітньому середовищі професійної діяльності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

У третьому розділі – **«Формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» та результати педагогічного експерименту»** – представлена модель формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін, залученого до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи», висвітлено організацію та методику проведення експериментального дослідження; визначено рівні сформованості професійної педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» та проведено перевірку ефективності розвитку їхньої педагогічної компетентності.

Визначено перспективи подальших педагогічних досліджень.

Ключові слова: викладач; інтегративний підхід; інтеграція; метапредмет; педагогічна компетентність; педагогічні умови; підготовка майбутніх фахівців; фахівець інформаційної, бібліотечної та архівної справи; фахова компетентність.

ABSTRACT

Huziy I. S. Integrative Approach to Professional Training of Future Specialists in Information, Library and Archival Studies. – Qualificative research paper as a manuscript.

The thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in the specialty 015 – Professional Education (by specialization). – Lviv Polytechnic National University. – Lviv, 2020.

Research topicality. Education content modernization in the 21st century faces a challenging task: the transformation of the powerful body of knowledge into the personal gain and tools of each person. As the world of ‘information explosion’ actualizes the problem of relationships formation between personality and knowledge, there is a need to master the skills and ability to solve difficult problems, demonstrate critical attitude to the circumstances, comparing alternative views and making thoughtful decisions. Therefore, the main task of education is to prepare young people for the present, to form the necessary competences, which can be provided by the integration of educational material. Integration makes it possible to resolve basic educational contradictions – differences between the vastness of knowledge and limited human resources.

Nowadays, the role of educational process in the formation of competitive future specialists in Information, Library and Archival Studies in higher education institutions is constantly increasing. Professional education in the context of resolving these contradictions provides for a qualitative updating of the system of training of future specialists in Information, Library and Archival Studies. The above mentioned requires specific tasks, in particular the formation of the content and essence of continuous Information, Library and Archival Studies in accordance with the requirements of the globalized world; opportunities of information technology training tools; projecting of the information technology training impact on the outlook component of the educational process participants; ways of

integrating learning information technologies with classical techniques and methods; creation of appropriate learning conditions. The topicality of the research is due to the peculiarities of the modern socio-economic development of the country, which raises the requirements for specialists in Information, Library and Archival Studies and provides for the need to update the content of their professional training in accordance with world standards.

An important role in professional training is played by a professional subject's teacher, who is in charge of the quality of preparedness of the future specialist in Information, Library and Archival Studies.

At the present stage there is a number of contradictions between: the need to use an integrative approach in the professional training of specialists in Information, Library and Archival Studies and the lack of development of this problem in pedagogical theory and practice; the need of society and the state for specialists in Information, Library and Archival Studies, capable of creative solution of professional problems and a combination of different subject knowledge and skills in the curricula; modern requirements for the pedagogical competence of professional subjects teachers and the lack of appropriate methods of forming their integral pedagogical competence.

In the scientific and pedagogical literature, a number of works of scientists are devoted to the problem of reforming the professional training of specialists in Information, Library and Archival Studies (Artyuhova (2016), Bilavych (2018a, 2018b), Biryukova & Yakubovska (2016), Haysynyuk (2003), Dubova (2010), Zahumenna & Tymoshenko (2016), Kyselyova (2012), Kuhtyak (2018a, 2018b), Matviyenko & Tsyvin (2016), Mukan, Blavt, Myskiv & Kuhtyak (2019), Mukan, Myskiv & Kuhtyak (2019), Salata (2017), Senchenko (2016), Slobodyanyk & Boryak (2006), Solyanyk (2017), Stepko & Skachenko (2017), Filipova (2009), Chachko (2003) and others).

The significant place is occupied by the researches focused on the analysis of specifics of professional training of teachers, in particular teachers of higher education institutions (Aleksyuk (1993), Astahova (2008), Valezhanina (2014),

Voznyuk & Dubasenyuk (2010), Hromyko (2000), Zyazyun (2003), Kotuh (2017), Krayevskiy & Hutorskoy (2008), Kuzmina (1990), Kulyutkin & Mushtavinskaya (2002), Machynska (2016), Mitina (2001), Mukan, Yaremko, Kozlovskiy, Ortynskiy & Isayeva (2019), Ostapenko (2005), Podlasyi (2002), Sushentseva (2012), Tarasenko (2006), Hapilova (2006) and others).

Thorough study is dedicated to the general scientific approaches to the professional training of a modern specialist, in particular the competence approach (Bibik (2004), Drach (2011), Elkonin (2002), Zablotska (2008), Mukan, Istomina, Yaremko, & Myskiv (2019), Plyasetska (2017), Petruk (2008), Selevko (2004), Tozyuk (2017), Shopina (2009) and others); the integrative approach (Bilyk (2006), Bondarenko, Klochko & Kyrylashchuk (2016), Bubryak (2014), Vashchuk (2013), Holubova (2014), Honcharenko & Kozlovska (1997), Dolnikova (2016a), Ivanchenko (2011), Klyuchkovska (2006), Kozlovskiy (2017, 2018), Korchevskiy (2014), Kostyuchenko (2008), Krasnyuk & Sylchenko (2013), Machynska (2017), Onkovych, Boychenko & Demyanenko (2012), Potapenko & Ivanova (2016), Sydorenko & Shchetyna (2002), Sobko (2006), Styrkina (2001), Tokaryev (2014), Yavoruk (2000) and others); the meta-subject approach (Hreshylova (2014), Levchuk (2007), Pozdnyakova (2010), Stetsenko & Korneva (2013), Tymoshchuk (2016), Hramtsova (2016), Hutorskoy (2012) and others).

At the same time, the practice of modern education does not fully meet the needs of updating and integrating the content of professional training of future specialists in Information, Library and Archival Studies. The issues of forming a number of their professional competences, in particular the integral pedagogical competence of a professional subjects teacher, remain unresolved, which led to the choice of the topic of the dissertation research, which is **Integrative Approach to Professional Training of Future Specialists in Information, Library and Archival Studies**.

The research aim lies in theoretical substantiation and experimental effectiveness verification of the didactic conditions of integral pedagogical competence formation of a professional subject's teacher within Information,

Library and Archival Studies.

According to the research aim the following **objectives** have been defined:

- 1) to analyse the professional training of future specialists in Information, Library and Archival Studies as a pedagogical problem and to determine the general scientific approaches of research;
- 2) to present the integrative approach as a means of improving the quality of professional training of future specialists in Information, Library and Archival Studies;
- 3) to substantiate the didactic conditions of integral pedagogical competence formation of a professional subject's teacher within Information, Library and Archival Studies and to develop the corresponding model;
- 4) to determine the levels of integral pedagogical competence formation of a professional subjects teacher within Information, Library and Archival Studies and to experimentally test the effectiveness of valid didactic conditions by introducing the author's meta-subject named Pedagogical Competence of Professional Subjects Teachers Involved in Professional Training of Specialists in Information, Library and Archival Studies.

The professional training of future specialists in Information, Library and Archival Studies is **the research object**.

The integral pedagogical competence formation of professional subjects teacher within Information, Library and Archival Studies as a means of enhancing students' professional development is **the research subject**.

The research hypothesis is as following: the process of forming the integral pedagogical competence of a professional subjects teacher within Information, Library and Archival Studies will be effective in case of implementing the complex of didactic conditions in “professional training of a student – pedagogical competence of a teacher” system: integration of professions of future specialists in Information, Library and Archival Studies in the context of competence approach provides for the development of pedagogical competence of a professional subjects teacher; integration of professional competences in the context of the meta-subject

approach implies the formation of the integral pedagogical competence of a professional subjects teacher by means of studying them of the relevant meta-subjects; integration of the procedural aspect on the principles of the environmental approach implies the adaptation of the meta-subject in the educational environment of professional activity of a professional subjects teacher within Information, Library and Archival Studies.

Scientific novelty of the results obtained lies in the fact that *for the first time* the didactic conditions for using the integrative approach to professional training of specialists in Information, Library and Archival Studies have been determined and substantiated (integration of professions of future specialists in Information, Library and Archival Studies in the context of the competence approach, which provides for pedagogical competence development of professional subjects teachers; integration of professional competences in the context of the meta-subject approach, aimed at forming integral pedagogical competence of a professional subjects teacher by means of studying relevant meta-subjects; integration of the procedural aspect on the principles of environmental approach, which involves adaptation of the meta-subject in educational environment of professional activity of a professional subjects teacher, who is involved in the professional training of specialists in Information, Library and Archival Studies); professional training of future specialists in Information, Library and Archival Studies as a pedagogical problem *has been analysed*; the integrative approach as a means of improving the quality of professional training *has been described* and general scientific approaches to the professional training of future specialists in Information, Library and Archival Studies *have been defined*; the model of integral pedagogical competence formation of professional subjects teacher within Information, Library and Archival Studies *has been developed* and the levels of formation of their pedagogical competence *have been determined*.

The notion ‘pedagogical competence’ of a teacher *has been clarified* and specified as for professional subject’s teacher within Information, Library and Archival Studies.

The ideas concerning the formation of professional and pedagogical competences of professional subject's teachers involved in the professional training of specialists in Information, Library and Archival Studies *gained further development*.

The practical value of research lies in the fact that the obtained results, substantiated theoretical provisions, materials (model of integral pedagogical competence formation of a professional subjects teacher within Information, Library and Archival Studies, methodical recommendations for integration of professional pedagogical competences in the context of meta-subject approach; procedural aspect integrations) can be used in the process of professional training of specialists in Information, Library and Archival Studies. Research results, publications, substantiated terminology and database can be used by local scholars to carry out pedagogical research.

Pedagogical Competence of Professional Subjects Teachers Involved in Professional Training of Specialists in Information, Library and Archival Studies, the special course developed to be used by the heads of the departments in institutions of higher education in the system of methodical work in order to develop pedagogical competence of teachers, involved in the training of specialist in Information, Library and Archival Studies. It is advisable to use the results, materials, provisions and conclusions of the study in order to increase the knowledge of pedagogical workers and higher education graduates in Ukraine in terms of Professional Pedagogy instructional course.

Structure and volume of the thesis. The paper consists of introduction, three chapters, conclusions to the chapters, general conclusions, references (211 items, 9 of them are in foreign languages), and 10 appendices. Total volume of the thesis is 267 pages, main content containing 184 pages, which includes 15 tables and 17 figures on 11 pages.

In the **introduction** the topicality and relevance of the research are justified; the relationship of the thesis with academic programs, curricula, themes are outlined; object, subject, aim, hypothesis, objectives, and methods of the research are defined;

scientific novelty and practical value of the obtained results are outlined; approbation and implementation of the research results are clarified; personal author's contribution is defined; structure of the submitted thesis is presented.

In the first chapter – **Theoretical Foundations of Integrative Approach to Professional Training of Future Specialists in Information, Library and Archival Studies** – the general problems of professional training of future specialists in Information, Library and Archival Studies are analysed; the general scientific approaches to the study of professional training of future specialists in Information, Library and Archival Studies are defined; the integrative approach as a means of improving professional training of future specialists in Information, Library and Archival Studies is substantiated.

In the second chapter – **Didactic Conditions of Integrative Approach Implementation in Professional Training of Future Specialists in Information, Library and Archival Studies** – the professional integration in the context of pedagogical competence development of professional subjects teacher within Information, Library and Archival Studies is substantiated; the analysis of the cognitive aspect of the integral pedagogical competence formation of the professional subjects teacher involved in the professional training of specialists in Information, Library and Archival Studies is conducted; the procedural aspect of the meta-subject adaptation in educational environment of professional activity of professional subjects teacher within Information, Library and Archival Studies is investigated.

In the third chapter – **Formation of Integral Pedagogical Competence of Professional Subjects Teacher within Information, Library and Archival Studies and Results of Pedagogical Experiment** – the model of formation of the integral pedagogical competence of professional subjects teacher involved in professional training of specialists in Information, Library and Archival Studies is presented; the process and methods of conducting the experimental research are explained; the levels of professional pedagogical competence of professional subjects teachers within Information, Library and Archival Studies are defined and the

effectiveness of pedagogical competence development are verified.

The prospects of further pedagogical researches are defined.

Key words: teacher; integrative approach; integration; meta-subject; pedagogical competence; pedagogical conditions; future specialists training; specialist in Information, Library and Archival Studies; professional competence.

Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав та у виданнях України, які включено до міжнародних наукометричних баз

1. ¹Гузій, І. С. (2017а). Роль соціального партнерства у формуванні конкурентоздатного педагога професійного навчання. *Вісник Черкаського університету, серія «Педагогічні науки», 6, 50–55.*
2. ²Гузій, І. С. (2018а). Інтегративний підхід до формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Нова педагогічна думка, 1(93), 40–42.*
3. ³Гузій, І. С. (2018b). Концептуальні засади інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Педагогічний альманах, 37, 147–152.*
4. Гузій, І. С. (2017b). Структурно-змістовні характеристики конкурентоздатності майбутнього педагога професійного навчання. *Молодий вчений, 1(41), 385–389.*
5. Гузій, І. С. (2018с). Напрями використання інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Молодий вчений, 3(55), 76–79.*

Публікації у наукових фахових виданнях України

6. Гузій, І. С. (2016а). Конкурентоздатність майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний аспект. *Обрії, 2(43), 69–73.*
7. Гузій, І. С. (2017с). Особливості формування конкурентоздатності майбутнього педагога професійного навчання в умовах соціального партнерства. *Обрії, 1(44), 82–85.*

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

8. Дольнікова, Л. В., Рузяк, Т. І., & Гузій І. С. (2019). Формування

¹ Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України

² Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України

³ Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України

конкурентоздатності майбутніх фахівців: культурологічний аспект. *Хуманитарни Балкански изследвания, Т. 1, 2(4), 12–15. (авторський внесок: виявлення специфіки формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з перспективи культурологічного підходу)*

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Гузій, І. С. (2016b). До проблеми конкурентоздатності майбутнього педагога професійного навчання. *Проблеми підготовки педагогів для професійної освіти: теорія і практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.* (с. 100–103). Львів, Україна: ПП «Ощипок М. М.».
10. Гузій, І. С. (2017d). До проблеми обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування конкурентоздатності педагога професійного навчання. *Формування професійно мобільного фахівця: європейський вимір: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції.* (с. 92–94). Львів, Україна: ПП «Ощипок М. М.».
11. Гузій, І. С. (2017e). Конкурентоздатність – визначальний ресурс якості підготовки педагога професійного навчання. *Управління в освіті: Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції.* (с. 188–190). Львів, Україна: Інститут права та психології НУ «Львівська політехніка».
12. Гузій, І. С. (2017f). Конкурентоздатність майбутнього педагога професійного навчання – важливий ресурс його успішної діяльності. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Тези доповідей IX Міжнародної науково-практичної конференції.* (с. 129–130). Хмельницький, Україна: ХНУ.
13. Гузій, І. С. (2017g). Генеза поняття «конкурентоздатність майбутнього педагога професійного навчання». *Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні Збірник тез доповідей XIII науково-практичної конференції.* (с. 131–133). Львів, Україна: Навчально-науковий Інститут підприємництва та перспективних технологій Національного університету «Львівська політехніка».

14. Гузій, І. С. (2018d). Професійна підготовка майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу. *Наука та освіта в умовах трансформації суспільства: Тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції, Ч. 2.* (с. 74–78). Дніпро, Україна: НБК.
15. Гузій, І. С. (2018e). До питання формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу. *Актуальні питання педагогіки та психології: шляхи теоретичного та практичного вирішення проблем: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 3–6). Одеса, Україна: ГО «Інститут інноваційної освіти».
16. Гузій, І. С. (2018f). До питання обґрунтування інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи». *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 201–203). Ченстохова – Ужгород – Дрогобич, Україна: Посвіт.
17. Гузій, І. С. (2019a). До питання формування професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави: Збірник тез VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції.* (с. 205–206). Львів, Україна: Видавництво Львівської політехніки.
18. Гузій, І. С. (2018g). До питання формування конкурентоздатності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи». *Тенденції та вектор розвитку науки в сучасному світі: Тези доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 56–58). Дніпро, Україна: НБК.
19. Гузій, І. С. (2018h). Інтегративний підхід як умова підготовки конкурентоздатного фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Травневі наукові читання: Тези доповідей VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Ч. 2. (с. 54–58). Дніпро, Україна: НБК.

20. Гузій, І. С. (2018i). До питання підготовки конкурентоздатного фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Осінні наукові читання: Тези доповідей XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференція, Ч. 2.* (с. 50–53). Дніпро, Україна: НБК.

21. Гузій, І. С. (2018j). Особливості формування конкурентоздатності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу. *Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conferenceб Vol. 1.* (с. 282–284). Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani».

22. Гузій, І. С. (2019b). До питання формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу. *Інноваційні технології у розвитку сучасного суспільства: Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції.* (с. 336–337). Львів, Україна: Видавництво Львівської політехніки.

23. Гузій, І. С. (2019c). До питання професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу. *Управління в освіті: Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції.* (с. 76–78). Львів: Видавництво «Левада».

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ABSTRACT	10
ВСТУП	24
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ	33
1.1. Загальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи	33
1.2. Загальнонаукові підходи до дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної й архівної справи	46
1.3. Інтегративний підхід як засіб покращення професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи	65
Висновки до першого розділу	79
РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ	82
2.1. Інтеграція професій в контексті розвитку педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» ..	82
2.2. Когнітивний аспект формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін, залученого до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи	99
2.3. Процесуальний аспект адаптації метапредмету в	

освітньому середовищі професійної діяльності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»	121
Висновки до другого розділу	131

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У МЕЖАХ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ІНФОРМАЦІЙНА, БІБЛІОТЕЧНА ТА АРХІВНА СПРАВА» ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	133
3.1. Модель формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін, залученого до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи	133
3.2. Рівні сформованості професійної педагогічної компетентності викладачів фахових	144
3.3. Порівняльний аналіз результатів перевірки ефективності розвитку педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи	158
Висновки до третього розділу	178
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	181
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	185
ДОДАТКИ	210

ВСТУП

Актуальність дослідження. Оновлення змісту освіти у XXI столітті потребує вирішення непростого завдання: перетворення потужного обсягу знань на особистий здобуток і знаряддя кожної людини. Позаяк світ «інформаційного вибуху» актуалізує проблему формування стосунків між особистістю та знаннями, виникає необхідність оволодіння вміннями і навичками вирішення непростих завдань, критичного ставлення до обставин, порівнювання альтернативних поглядів і ухвалення обміркованих рішень. Отож, основне завдання освіти полягає в підготовці молоді до сьогодення, формуванні у нього потрібних компетентностей, що може забезпечити інтеграція навчального матеріалу. Завдяки інтеграції можливе вирішення базових освітніх суперечностей – розбіжностей між неосяжністю знань та обмеженими ресурсами людини.

Сьогодні посилюється актуальність спрямованості освітнього процесу на формування конкурентоздатних майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у закладах вищої освіти. Професійна освіта у контексті вирішення названих суперечностей передбачає якісне оновлення системи підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Вищезначене вимагає вирішення конкретних завдань, зокрема формування змісту і суті неперервної бібліотечно-інформаційної освіти відповідно до вимог глобалізованого світу; можливостей засобів інформаційних технологій навчання; проектування впливу інформаційних технологій навчання на світоглядну складову учасників освітнього процесу; шляхів інтеграції інформаційних технологій навчання з класичними прийомами і методами; створення відповідних умов навчання.

Актуальність дослідження зумовлена особливостями сучасного соціально-економічного розвитку країни, що підвищує вимоги до фахівців бібліотечно-інформаційної та архівної галузі та передбачає необхідність оновлення змісту їхньої професійної підготовки згідно зі світовими

стандартами.

Важливу роль у професійній підготовці відіграє викладач фахових дисциплін, від якого значною мірою залежить якість підготовленості майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

На сучасному етапі спостерігається низка суперечностей між: необхідністю використання інтегративного підходу у професійній підготовці фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи та недостатнім рівнем розробленості цієї проблеми у педагогічній теорії і практиці; потребою суспільства і держави у фахівцях інформаційної, бібліотечної та архівної справи, здатних до творчого вирішення професійних проблем та роз'єднаністю різнопредметних знань, умінь та навичок у навчальних планах і програмах; сучасними вимогами до педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін та відсутністю відповідних методик формування їхньої інтегральної педагогічної компетентності.

У науково-педагогічній літературі низка праць учених присвячена проблемі реформування професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи (Артюхова (2016), Білавич (2018a, 2018b), Бірюкова & Якубовська (2016), Гайсинюк (2003), Дубова (2010), Загуменна & Тимошенко (2016), Кисельова (2012), Кухтяк (2018a, 2018b), Матвієнко & Цивін (2016), Мукан, Блавт, Миськів & Кухтяк (2019), Мукан, Миськів & Кухтяк (2019), Салата (2017), Сенченко (2016), Слободяник & Боряк (2006), Соляник (2017), Степко & Скаченко (2017), Філіпова (2009), Чачко (2003) тощо).

Значне місце займають дослідження, спрямовані на аналіз специфіки професійної підготовки педагогів, зокрема викладачів закладів вищої освіти (Алексюк (1993), Астахова (2008), Валежаніна (2014), Вознюк & Дубасенюк (2010), Громико (2000), Зязюн (2003), Котух (2017), Краєвський & Хуторской (2008), Кузьміна (1990), Кулюткін & Муштавінская (2002), Мачинська (2016), Мітіна (2001), Мукан, Яремко, Козловський, Ортинський & Ісаєва (Mukan, Yaremko, Kozlovskiy, Ortynskiy, & Isayeva, 2019), Остапенко (2005),

Подласий (2002), Сушенцева (2012), Тарасенко (2006), Хапілова (2006) тощо).

Грунтовно студіюються загальнонаукові підходи до професійної підготовки сучасного фахівця, зокрема компетентнісний підхід (Бібік (2004), Драч (2011), Ельконін (2002), Заблоцька (2008), Мукан, Істоміна, Яремко & Миськів (Mukan, Istomina, Yaremko, & Myskiv, 2019), Плясецька (2017), Петрук (2008), Селевко (2004), Тозюк (2017), Шопіна (2009) тощо); інтегративний підхід (Білик (2006), Бондаренко, Клочко & Кирилашук (2016), Бубряк (2014), Ващук (2013), Голубова (2014), Гончаренко & Козловська (1997), Дольнікова (2016а), Іванченко (2011), Ключковська (2006), Козловський (2017, 2018), Корчевський (2014), Костюченко (2008), Красюк & Сильченко (2013), Мачинська (2017), Онкович, Бойченко & Дем'яненко (2012), Потапенко & Іванова (2016), Сидоренко & Щетина (2002), Собко (2006), Стиркіна (2001), Токареєв (2014), Яворук (2000) тощо); метапредметний підхід (Грешилова (2014), Левчук (2007), Позднякова (2010), Стеценко & Коренева (2013), Тимощук (2016), Храмцова (2016), Хуторской (2012) тощо).

Водночас, практика сучасної освіти неповністю задовольняє потреби оновлення та інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Нерозробленими залишаються питання формування низки їхніх професійних компетентностей, зокрема інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін, що й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження **«Інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації відповідає науковому напрямку кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» «Теоретико-методичні засади професійного розвитку особистості». Дисертація виконана в межах науково-дослідної роботи «Теоретико-методичні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів»

(номер державної реєстрації 0116U004108).

Тема затверджена (протокол № 3 від 13.10.2016) та уточнена (протокол №5 від 23.10.2017) Вченою радою Інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка».

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності дидактичних умов формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) проаналізувати професійну підготовку майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи як педагогічну проблему та визначити загальнонаукові підходи дослідження;
- 2) висвітлити інтегративний підхід як засіб підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи;
- 3) обґрунтувати дидактичні умови формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» та розробити відповідну модель;
- 4) визначити рівні сформованості інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» та експериментального перевірити ефективність обґрунтованих дидактичних умов шляхом впровадження авторського метапредмета «Педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи».

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Предмет дослідження – формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності

«Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» як засіб підвищення професійної підготовки студентів.

Гіпотеза дослідження – процес формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» буде ефективним, якщо реалізувати комплекс дидактичних умов у системі «фахова підготовка студента – педагогічна компетентність викладача»: інтеграція професій майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи в контексті компетентнісного підходу передбачає розвиток педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін; інтеграція фахових компетентностей у контексті метапредметного підходу передбачає формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін засобами вивчення ним відповідних метапредметів; інтеграція процесуального аспекту на засадах середовищного підходу передбачає адаптацію метапредмету в освітньому середовищі професійної діяльності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Для досягнення поставленої мети і розв'язання визначених завдань застосовано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз і синтез, що дали можливість проаналізувати сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у закладі вищої освіти; моделювання – для побудови моделі інтеграції у підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи; узагальнення та систематизація, що забезпечили можливість формулювання висновків дослідження; *емпіричні* – опитування (бесіда, інтерв'ю, тестування); спостереження за процесом професійної підготовки, педагогічний експеримент із опрацюванням одержаних результатів з допомогою методів математичної статистики, що дало змогу оцінити результати впливу побудованої моделі та дидактичних умов на формування готовності до педагогічної професійної діяльності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше* визначено та обґрунтовано дидактичні умови використання інтегративного підходу до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи (інтеграція професій майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у контексті компетентнісного підходу, що передбачає розвиток педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін; інтеграція фахових компетентностей у контексті метапредметного підходу, спрямована на формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін засобами вивчення відповідних метапредметів; інтеграція процесуального аспекту на засадах середовищного підходу, яка передбачає адаптацію метапредмету в освітньому середовищі професійної діяльності викладача фахових дисциплін, залученого до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи); *виконано аналіз* професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи як педагогічної проблеми; *висвітлено* інтегративний підхід як засіб підвищення якості професійної підготовки та визначено загальнонаукові підходи до його використання у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи; *розроблено* модель формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» і *визначено* рівні сформованості їхньої педагогічної компетентності.

Уточнено сутність поняття «педагогічна компетентність викладача» та конкретизовано її для викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Набули подальшого розвитку положення щодо формування фахових, зокрема педагогічних компетентностей викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані

результати, обґрунтовані теоретичні положення, матеріали (модель формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», методичні рекомендації щодо інтеграції фахових педагогічних компетентностей у контексті метапредметного підходу; інтеграції процесуального аспекту) можуть використовуватися у процесі професійної підготовки фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Результати дослідження, матеріали публікацій, обґрунтовану термінологію та базу даних можуть використовувати вітчизняні науковці для виконання педагогічних досліджень.

Розроблений спеціальний курс «Педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи» може застосовуватись керівниками випускових кафедр у закладах вищої освіти у системі методичної роботи з метою розвитку педагогічної компетентності викладачів, залучених до підготовки фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Результати, матеріали, положення та висновки дослідження доцільно використовувати з метою розширення знань науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти в Україні під час викладання навчальної дисципліни «Професійна педагогіка».

Результати дослідження **впроваджено** у роботу Національного авіаційного університету (акт про впровадження від 30.10.2019), Української академії друкарства (довідка №64-11/858 від 18.11.2019), Національного університету «Львівська політехніка» (довідка №67-01-2262 від 19.11.2019), Мукачівського державного університету (довідка №2345 від 19.11.2019).

Особистий внесок здобувача. Усі наукові результати, викладені у дисертації, одержані дисертанткою самостійно. У праці (Дольнікова, Рузяк, & Гузій, 2019), опублікованій у співавторстві, авторці належить виявлення специфіки формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з перспективи культурологічного підходу.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертації оприлюднені на міжнародних, всеукраїнських, студентських науково-практичних конференціях і семінарах: «Проблеми підготовки педагогів для професійної освіти: теорія і практика» (Львів, 2016), «Управління в освіті» (Львів, 2017), «Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні» (Дніпро, 2017), «Наука та освіта в умовах трансформації суспільства» (Дніпро, 2018), «Актуальні питання педагогіки та психології: шляхи теоретичного та практичного вирішення проблем» (Одеса, 2018), «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (Дрогобич, 2018), «Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави» (Львів, 2018), «Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємства та комп'ютерних технологій в Україні» (Львів, 2018), «Тendenції та вектори розвитку науки в сучасному світі» (Дніпро, 2018), «Травневі наукові читання» (Дніпро, 2018), «Осінні наукові читання» (Дніпро, 2018), «Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness» (Batumi, Georgia, 2018).

Основні положення і результати дисертаційного дослідження обговорювались та отримали позитивну оцінку на засіданнях і наукових семінарах кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (2016–2019 рр.).

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження висвітлено у 23-ох працях (з них – 22 одноосібні): 5 статей у виданнях, включених до наукометричних баз даних (з них 3 – водночас належать до переліку наукових фахових видань України); 2 статті у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у науковому періодичному виданні іншої держави; 15 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (211 найменувань, з них 9 – іноземними мовами), 10-

ти додатків. Загальний обсяг дисертації складає 267 сторінок, з них 184 сторінки основного тексту, який містить 15 таблиць та 17 рисунків на 11-ти сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

У першому розділі «Теоретичні засади інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи» висвітлено загальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи; проаналізовано загальнонаукові підходи до дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи; охарактеризовано інтегративний підхід як засіб покращення професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

1.1. Загальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи

Завдяки інтеграції України до міжнародного освітнього простору вітчизняні стандарти освіти узгоджують із нормами світового співтовариства. Суспільство стає все більш людиноцентристським. Отже, «індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов є, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Тому найбільш пріоритетними сферами у XXI столітті стають наука – як сфера, що продукує нові знання, та освіта – як сфера, що олюднює знання та насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини. Країна, що забезпечує пріоритетний розвиток цих сфер, зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві та бути конкурентоспроможною» (Освіта України в XXI столітті: проблеми та перспективи розвитку, 2013, с. 21).

Перспективність цієї спеціальності зумовлена низкою об'єктивних чинників: зростанням обсягів техніко-економічної, фінансової, технологічної, наукової та іншої документованої інформації; посиленням значення високоякісного інформаційного забезпечення вищого керівництва всіх рівнів і напрямів соціального управління; впровадженням новітніх інформаційних технологій, застосуванням глобальних світових мереж, вдосконаленням засобів документування та розповсюдження інформації; зростанням ролі інформаційних процесів у всіх сферах людської діяльності. Створюються інформаційно-аналітичні підрозділи, інформаційно-рекламні агенції, розширюється коло центрів науково-технічної інформації (Концепція професійного спрямування, 2017).

Світові інтеграційні процеси вимагають реформування існуючої освітньої моделі неперервної бібліотечно-інформаційної освіти: «формування усвідомленої потреби постійно підвищувати свій освітньо-професійний рівень, створення рівних можливостей доступу до освітніх послуг незалежно від соціальної самоідентифікації та місця проживання. Ці процеси потребують науково-теоретичного обґрунтування, законодавчого регулювання та навчально-методичного й кадрового забезпечення» (Салата 2017, с. 26).

Суспільство прискореного отримання інформації наголошує на беззаперечних вигодах людства від масового, поверхового поширення освіти, однак цей процес супроводжується і певними негативними явищами. Система вищої освіти України нині модернізується на основі європейських освітніх стандартів: «академічної мобільності і доброчесності, міжгалузевих компетентностей випускника, уніфікації, єдності змісту та форм, освітньо-наукового забезпечення мобільності трудових ресурсів, формування їх здатності до постійної самоосвіти, фахового зростання випускника» (Астахова, 2008, с. 263).

Сьогодні спостерігаємо гуртове формування змісту й усебічне обговорення громадськістю проекту стандарту професійної освіти, «але цей

процес суттєво ускладнюється необхідністю гармонізації переліку професійних компетентностей майбутніх інформаційних працівників, що будуть навчатися в межах єдиної інтегрованої спеціальності. Аналіз пропозицій та зауважень науково-педагогічної громадськості профільних вишів до проекту стандарту підготовки бакалавра зі спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» дозволив визначити наявність прямо протилежних методологічних підходів до визначення змісту фахових компетентностей майбутніх випускників» (Соляник 2017, с. 12).

Зважаючи на те, що спеціальність 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» було введено до освітнього процесу без належного теоретичного обґрунтування як системного утворення і побудови освітньої професійної моделі, можна стверджувати, що ця спеціальність поки що не має «системного ефекту», а є лише сумою елементів, з невідомими властивостями одного з них – «інформаційна справа». При введенні нових спеціалізацій у межах спеціальності варто брати до уваги дестабілізуючі механізми появи нових професій для розвитку інформаційного середовища. Їхня надлишкова диференціація та різноманітність можуть знизити ефективність функціонування інформаційного середовища, оскільки вузька спеціалізація призведе до нерозуміння його глобальних закономірностей (Матвієнко, & Цивін, 2016, с. 34).

У сучасному світі значення освіти як найважливішого фактору формування нової якості економіки і суспільства зростає разом з ростом впливу людського капіталу. Українська система освіти здатна конкурувати із системами освіти передових країн. При цьому необхідна глибока і всебічна модернізація освіти з виділенням необхідних для цього ресурсів і створенням механізмів їхнього ефективного використання.

Освітня політика, відбиваючи загальнонаціональні інтереси у сфері освіти і презентуючи їх світовому співтовариству, враховує разом з тим загальні тенденції світового розвитку, що зумовлюють необхідність істотних змін у системі освіти:

- перехід до інформаційного суспільства, у зв'язку з чим особливого значення набувають фактори комунікабельності і толерантності;
- виникнення і ріст глобальних проблем, що можуть бути вирішені лише в результаті співробітництва у рамках міжнародного співтовариства, що вимагає формування сучасного мислення в молодого покоління;
- динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої і малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, що визначають постійну потребу у підвищенні професійної кваліфікації і перепідготовці працівників, підвищення рівня їхньої професійної мобільності;
- випереджальний розвиток освіти.

Професійна освіта, своєю чергою, ще не здатна належним чином вирішити проблему кадрів, зумовлену новими вимогами до рівня кваліфікації працівників. Водночас, багато випускників закладів професійної освіти не можуть знайти роботу, визначитися у сучасному економічному житті. В умовах економічного розшарування суспільства ці недоліки системи освіти підсилюються нерівним доступом до якісної освіти залежно від доходів родини.

Результати аналізу напрацювань зарубіжних науковців також свідчать про відсутність виробленої комплексної, універсальної моделі сучасного інформаційного фахівця, яку можна було б застосувати у межах спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». Водночас варта уваги монографія Н. Лопатіної (2017), в якій виконано багатоаспектний аналіз професійних ресурсів інформаційної діяльності, виявлено специфічну соціальну місію інформаційних спеціалістів, досліджено сучасні соціальні практики, в які «вбудовано» професійні ресурси інформаційної діяльності.

Об'єктивно «легітимним» інформаційним фахівцем у новоутвореній спеціальності є документознавець. Розвиток спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» відбувався динамічно, охоплював державні та приватні заклади вищої освіти (далі ЗВО) із

вираженою тенденцією введення спеціальності у негуманітарних закладах вищої освіти. Навчальні плани, в яких був наявний паритет двох дисциплінарних блоків – документознавчого та інформаційного, відображали об'єктивний процес розвитку від концепції документаційного до концепції інформаційного забезпечення управління, що уможливило диверсифікацію діяльності документознавців, цілком відповідало назві спеціальності й дало змогу розглядати їх як фахівців з інформаційного забезпечення управління (Дубова, 2010).

Діяльність управлінських структур ґрунтується на створенні й використанні інформації у будь-якій організації і сконцентрована у документах. Завдяки чітко організованій роботі з документами керівник може у будь-який момент отримати вичерпну інформацію про діяльність підприємства або організації. За відсутності встановленого порядку роботи з документами керівництво підприємства не матиме змоги приймати юридично й організаційно виважені рішення й уся подальша діяльність такого підприємства матиме хаотичний характер (Концепція професійного спрямування, 2017, с. 5).

Розв'язувати проблеми впорядкування діяльності з документами на підприємствах різної форми власності в Україні повинні спеціалісти-документознавці, які «професійно володіють методами аналізу документів, методами, що забезпечують звичайний та електронний документообіг, методами створення документів із використанням різних стилів опису та оформлення. Сучасні працівники служби документації повинні бути готові до ведення інформаційної боротьби з конкурентами, володіти глибокими знаннями з державної мови та документаційної лінгвістики» (Концепція професійного спрямування, 2017, с. 7).

Такі фахівці повинні досконало знати чинні стандарти і нормативні матеріали у галузі створення документів, володіти текстовими і графічними редакторами, вміти працювати у комп'ютерних мережах тощо. Це зумовлює необхідність виконання наукових досліджень з проблеми формування та

оновлення освіти фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. За таких умов доцільне дотримання бібліоцентричних форм розвитку бібліотечно-інформаційної освіти у колі цілісного інтегрованого фаху, позаяк неупереджене посилення інформаційно-аналітичної діяльності новітніх наукових і науково-технічних бібліотек, забезпечених усім спектром автоматизованих інформаційно-комп'ютерних технологій, неабияк збільшує їхні виробничі здібності як абсолютних суб'єктів ринку інформації. Ідеться про укомплектування та зберігання рукописних і друкованих культурних надбань, краєзнавчої літератури, їх наукове розроблення, каталогізацію, оцифрування безцінних книжкових пам'яток, створення електронних архівів документації тощо (див. Додаток А).

Попит на інформаційні продукти та послуги зростає. Це впливає на розвиток мотивації документно-інформаційної діяльності. Бібліотека стає найбільш потужним документно-комунікаційним інститутом. Бібліотечні функції, властивості яких пов'язані з універсальністю документа – основного елемента системи документної комунікації, сприяють інтеграції соціальних інститутів на науково-методичному, освітньому та прикладному рівнях (Бірюкова, & Якубовська, 2016, с. 93).

Тривалий час базовою дисципліною у підготовці фахівців для цієї сфери було Документознавство (див. Додаток Б).

Гайсинюк (2003) розглядає проблематику документознавства як однієї з базових професій в умовах інформатизації суспільства та базової навчальної дисципліни у підготовці (перепідготовці) фахівців для цієї сфери, враховуючи необхідність виявлення інформаційних потреб, їх задоволення та подальшого розвитку, а також доведення спеціальної інформації до відповідних категорій споживачів. Авторка розглядає місце документознавства як галузі наукового знання і навчальної дисципліни; питання поточного освітнього процесу, що знайшли відображення в публікаціях; систему понять, пов'язаних з термінами «документ» і «документознавство». «Становлення документознавства як навчальної

дисципліни і окремої багатоаспектної галузі знань відбувається під впливом багатьох суміжних наук і дисциплін, що зумовлює необхідність термінологічних запозичень з різних джерел. Розмаїтість трактувань характерна і для понять «інформатика», «кібернетика», «Інтернет», «інформаційний простір», «інформаційна система». Розкрити їх зміст вдається лише з найбільш адаптованих до досліджуваної сфери семантичних позицій» (с. 7).

Вимоги до сучасного фахівця передбачають його високу продуктивність, гнучкість, здатність адаптуватися до швидких змін умов функціонування галузі. Людству новітньої епохи необхідне нове мислення та ціннісні орієнтири «для становлення нового типу глобальної спільноти людей, здатних подолати те, що їх роз'єднує. Збільшення можливостей доступу до засобів отримання, зберігання та відтворення інформації подібне цунамі, що стимулює спільноту віднаходити об'єднавчі фактори окремих громадян нашої планети» (Маклюэн, 2005, с. 12). Сьогодні система інформаційного забезпечення потребує фахівців, здатних опрацьовувати значні обсяги інформації, класифікувати та використовувати їх.

Як зазначає Соляник (2017), вперше в історії розвитку бібліотечно-інформаційної освіти України нині відбувається колегіальне формування змісту та широке громадське обговорення проекту стандарту фахової освіти, але цей процес суттєво ускладнюється необхідністю гармонізації переліку професійних компетентностей майбутніх інформаційних працівників, що будуть навчатися в межах єдиної інтегрованої спеціальності. Аналіз пропозицій та зауважень науково-педагогічної громадськості профільних ЗВО до проекту стандарту підготовки бакалавра зі спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» «дозволив визначити наявність прямо протилежних методологічних підходів до визначення змісту фахових компетентностей майбутніх випускників: від штучного їх звуження в контексті посилення гуманістично-культурологічної парадигми функціонування бібліотек і архівів як суто соціокультурних інституцій

суспільства – до майже повного нівелювання особливостей цих видів документно-комунікаційних структур у контексті культивування технологічно-технократичної парадигми розвитку глобального інформаційного суспільства» (с. 14).

Ангеловський (2004) доводить, що «формування конкурентоспроможності студентів у процесі професійної підготовки здійснюється в рамках наступних умов: активізація пізнавальної та практичної діяльності на основі виявлених інтересів, нахилів, здібностей студентів; використання рефлексії як фактору формування професіоналізму й конкурентоспроможності студентів ВНЗ; організація соціального партнерства тощо» (с. 11).

Хапілова (2006) переконана, що «підвищення рівня конкурентоздатності майбутніх фахівців у процесі підготовки у ЗВО уможлиблюється через спеціальну соціально-психологічну програму навчання, яка спрямована на оволодіння студентами: знаннями, що розкривають зміст та структуру конкурентоздатності; методами діагностики основних структурних компонентів конкурентоздатності; засобами та прийомами розвитку конкурентоздатності» (с. 2).

Конкурентоздатність майбутнього фахівця у галузі інформаційної, бібліотечної та архівної справи є одним із показників якості вищої освіти випускників ЗВО. Поняття «конкурентоздатність» через етимологічну й змістовну складність й досі є недостатньо конкретизованим у філософській, психологічній, особливо у педагогічній науці.

Поряд з цим виникає необхідність у теоретичному обґрунтуванні базового поняття дослідження – «конкурентоздатність майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи».

У зміст терміна «конкурентоздатність» закладено філософський, психологічний, педагогічний та економічний рівні, що полягають у досягненні продуктивного результату – конкурентоздатності товарів і послуг. «Конкурентоздатність» із погляду особистісного підходу становить

особисту якість людини, потрібну для сталого фахового розвитку майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Діяльність складова такого феномена полягає в досягненні будь-яких результатів і супроводжується певними свідомими й мотивованими діями, завдяки різним способам, прийомам, методам у тому чи іншому виді діяльності. Для ефективної конкуренції за конкретної діяльності в конкретних умовах необхідні знання, вміння, навички (компетенції й компетентності), метапрофесійні якості, що й підтверджує компетентнісну основу конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

У тлумачному словнику термін «конкурувати» – це «суперничати, змагатися, добиватись першості» (Ожегов, 1990, с. 219). В енциклопедичній літературі «конкурентоспроможний» – це такий, що у змозі витримати конкуренцію, протистояти конкурентам. Конкурентоспроможний – здатний до конкуренції, суперництва, боротьби за досягнення кращих наслідків, змагання (Великий тлумачний словник, 2006, с. 464).

В Енциклопедії освіти знаходимо таке визначення: «конкурентоспроможність працівників» – це показник «якості професійної підготовки, можливості реалізації професійних і особистісних якостей працівника в реальних умовах праці. Це здатність діяти в умовах ринкових відносин й отримувати при цьому прибуток» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 414). Тут же йдеться і про те, що конкурентоспроможність працівника забезпечує відповідну продукцію, що визначається якісними і вартісними характеристиками, котрі забезпечують максимальне задоволення конкретної потреби споживача. У такому тлумаченні вбачається економічна спрямованість поняття, орієнтована на досягнення якості і конкурентоспроможності товару чи продукту.

Ми погоджуємось з тим, що поняття «конкурентоздатність» є категорією філософських, економічних, психологічних й педагогічних наук й, у вузькому значенні, особистість, як «носій» такої властивості

(конкурентоздатності), є основним перетворювачем будь-якої діяльності й здатним до приведення результатів цієї діяльності (товари, продукція, послуги) до рівня їх конкурентоспроможності на ринку праці.

Сфера майбутньої професійної діяльності фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи характеризується наданням робочих місць у галузі інформаційної, бібліотечної та архівної справи, зокрема: менеджмент інформаційних продуктів та послуг, управління інформацією, PR-технології, керування спільнотами, адміністративний менеджмент, державне управління, інформаційний консалтинг, data-менеджмент. Це передбачає здатність вирішувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми під час професійної діяльності у галузі інформаційної, бібліотечної та архівної справи або у процесі навчання, що зумовлює застосування теорій та методів інформаційної, бібліотечної та архівної справи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов (Освітньо-професійна програма, 2016). Водночас, кожен випускник має бути конкурентоздатним фахівцем по відношенню до обраного виду професійної діяльності, забезпечувати конкурентоспроможність продукції у межах виробництва. Схематично заявлені міркування представлені на рис. 1.1.

Конкурентоздатність, на переконання Бабенко (2012), є динамічним, системним особистісним утворенням, що характеризується сукупністю сформованих особистісних та професійних якостей, що визначають його успішність.

Мітіна (2004) у розвитку конкурентоздатної особистості вбачає «розвиток рефлексивної особистості, здатної організувати свою діяльність та поведінку в динамічних ситуаціях, що володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до вирішення проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях» (с. 98). Авторка акцентує на тому, що складовою характеристикою конкурентоздатності особистості є компетентність.

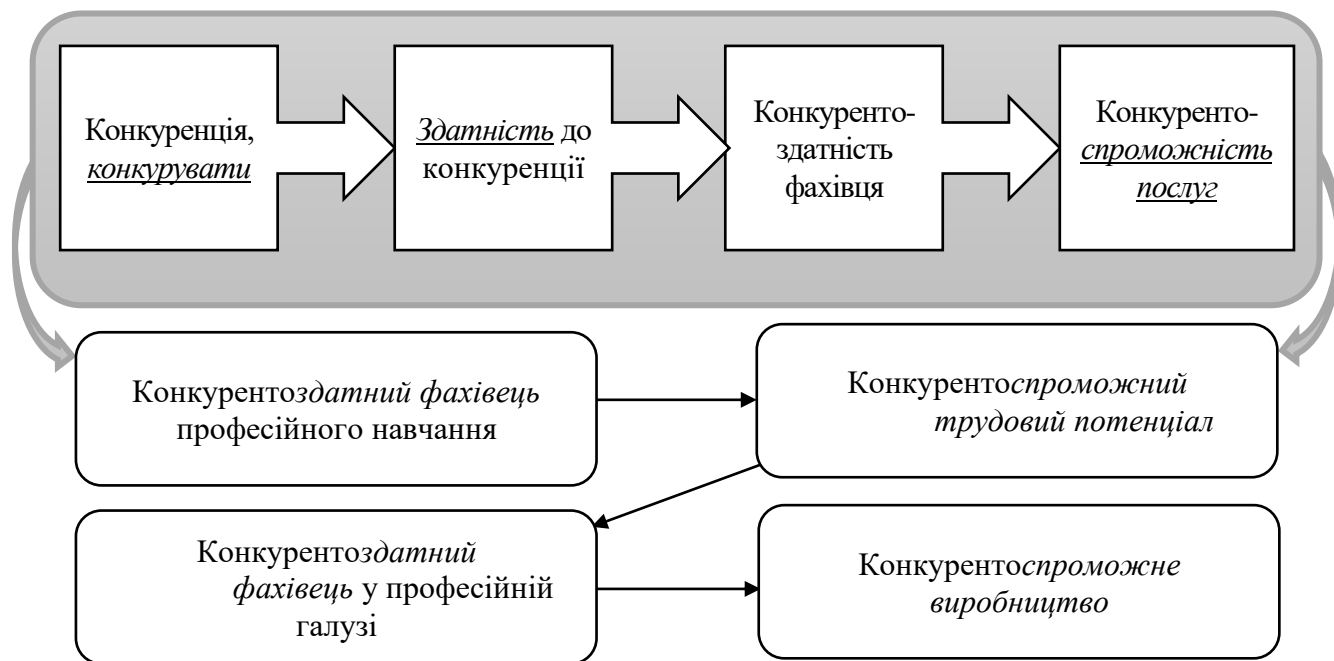


Рис. 1.1. Співвідношення понять «конкурентоздатність» і «конкурентоспроможність»
(розроблено автором)

У цьому контексті Сушенцева (2012) підкреслює, що «сучасний ринок праці вимагає від конкурентоспроможного робітника не тільки володіння спеціальними професійними знаннями, уміннями та навичками, а й ключовими компетентностями» (с. 282). Ми поділяємо наукові висновки авторки, що для забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці необхідно бути й професійно мобільним фахівцем, останнє науковець тлумачить як інтегровану рису людини, необхідну для належної її життєдіяльності на нинішньому ринку праці. Така риса виявляється у фаховій діяльності та допомагає самовизначитись, самореалізуватись у житті й праці, послуговуючись ключовими компетентностями й основними фаховими кваліфікаціями та прагненням особистості змінитися не лише самій, а й змінити фахову сферу, й життєве середовище; готовністю до зміни виконуваних фахових завдань, місця праці, спроможністю оперативно опанувати нові види діяльності й фах.

Про співвідношення між поняттями «конкурентоздатність» й «ключові

компетентності» йдеться у дослідженнях Басараба (2016), який зазначає, що «основною метою формування ключових компетентностей у майбутніх фахівців є підвищення їхньої конкурентоспроможності й мобільності» (с. 57).

Своєю чергою, Кравець (2014) наголошує на значенні оволодіння функціями, які ключові компетентності виконують у життєдіяльності кожної людини, зокрема такими, як: «формування в людини здібності навчатися й самонавчатися; забезпечення випускникам гнучкості у взаємовідносинах з роботодавцями; закріплення стійкості та зростаючої успішності в конкурентному життєвому середовищі тощо» (с. 57).

Виходячи із визначення поняття «компетентність / компетентності» як здатності до певного виду діяльності, можна передбачити, що такі інструментальні засоби компетентнісного підходу як «професійна компетентність» й «ключові компетентності» забезпечують розвиток конкурентоздатності особи, а іншої сторони, – розвиток конкурентоздатності веде за собою систематичне удосконалення усіх видів компетентностей (Постанова Кабінету Міністрів України, 2011). Конкурентоздатність у компетентнісній системі є «інтегративною якістю особистості, розвиток якої зумовлюється рівнем сформованості інтегральної компетентності й метапрофесійних якостей, останні містять комплекс психологічних якостей, здібностей, що забезпечують ефективне виконання інтегративних дій, які виступають у формі конкретних, часткових видів діяльності» (Зеєр, 2005, с. 50).

Здатність вирішувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми під час професійної діяльності у галузі інформаційної, бібліотечної та архівної справи формується завдяки сформованості здатності до цієї діяльності (як психологічна якість). До структурних складових метапрофесійних якостей слід віднести й конкурентоздатність, яка функціонально уможливить якісне виконання професійних функцій через максимальну реалізацію власних можливостей задля самореалізації

(Освітньо-професійна програма, 2016).

Немає сумніву, що конкуренція в економіці є механізмом її розвитку, суперництво на ринку праці стимулює до удосконалення умов виробництва, лідерство у галузі забезпечує сталі позиції підприємств на вітчизняному й міжнародному економічних просторах. Конкуренцездатність особистості є також рушієм розвитку економіки, однак цьому передують формування й утвердження на особистісному рівні системи цінностей, орієнтованої на саморозвиток, й мотивів до здійснення діяльності, спрямованої на успішний результат.

Таким чином, у змісті поняття «конкуренцездатність» закладено досягнення ефективного результату, тобто «конкуренцездатність» є індивідуальною якістю особистості, необхідною для неперервного професійного розвитку майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Здатність конкурувати потребує необхідних знань, умінь, навичок (компетенцій та компетентностей), метапрофесійних якостей, що й підтверджує компетентнісну основу конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Прагнення особистості до набуття соціального досвіду задля досягнення конкурентоздатності у соціумі, з одного боку, є внутрішньо зумовленими, а з іншого, – необхідність закладів професійної освіти бути конкурентоспроможними спричинює потребу у таких фахівцях інформаційної, бібліотечної та архівної справи, які здатні поєднувати у професійному середовищі індивідуальну й корпоративну конкурентоздатність, реалізовувати соціальний досвід в умовах зовнішніх соціально-економічних перетворень в освітній галузі (див. Додаток В).

Таким чином, визначається єдина ціль у формуванні конкурентоздатності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у ЗВО – індивідуальна й соціальна, реалізувати яку може партнерство, спільна діяльність між фізичними й юридичними особами, підприємствами, закладами, навчальними установами різних типів і форм

власності тощо.

На основі здійснених обґрунтувань суть поняття «конкурентоздатність майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи» зводиться до інтегративної особистісної якості, що проявляється свідомими мотивованими діями в тих чи інших умовах фахового й соціально-економічного середовища, а також передбачає ефективний результат, завдячуючи комплексній мобілізації й функціональній спрямованості ресурсів її структурно-змістовних складових.

1.2. Загальнонаукові підходи до дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної й архівної справи

У перехідний період свого розвитку країна повинна вирішувати назрілі соціальні й економічні проблеми на основі її випереджального розвитку, розглянутого як вкладення засобів у майбутнє.

Суспільство прискореного отримання інформації наголошує на беззаперечних вигодах людства від масового поширення освіти, нерідко нівелюючи не менш безперечні негативи, ба навіть втрати, які просувають такий процес. Інакше кажучи, освіченість, а найчастіше просто поінформованість, ще не вказують на належний рівень культури того чи іншого індивіда, тим більше на його освіченість. Система вищої освіти України «нині модернізується на основі європейських освітніх стандартів: академічної мобільності і доброчесності, міжгалузевих компетентностей випускника, уніфікації, єдності змісту та форм, освітньо-наукового забезпечення мобільності трудових ресурсів, формування їх здатності до постійної самоосвіти, фахового зростання випускника» (Астахова, 2008, с. 263).

Якість освіти – багатогранна категорія, що відтворює різні аспекти процесу освіти. Якість освіти є суспільним еталоном освіченості індивіда, результатом її навчальної діяльності, процесом побудови навчання та

виховання, критерієм функціонування освітньої системи. Загалом якість освіти трактують як збалансовану відповідність процесу, результату і власне системи освіти меті, потребам та соціальним нормам (стандартам) освіти. Якщо основою визначення вважати вимоги європейського стандарту якості, що регламентує поняття якості продукції й послуг, то якість освіти можна трактувати як сукупність ознак освітнього процесу чи його результату, що мають здатність задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів, студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців тощо, тобто державу і суспільство загалом (Вікторов, 2006).

На думку незалежних спостерігачів, ефективність вітчизняних освітніх закладів з позиції інноваційних досліджень, внеску до Міжнародного банку знань (The Scimago Institutions Ranking, 2012), інтеграції у світові освітні й наукові мережі, мобільності викладачів і студентів, зв'язків із бізнесом і впливу на формування національної еліти, а також стимулювання належного економічного й політичного управління, досить низька (Parusinski, 2010).

Європейська система забезпечення якості освіти ґрунтується на європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), а ті – на таких ключових засадах: зацікавлення студентів та працедавців, загалом суспільства у належній якості вищої освіти; обов'язкова автономія закладів і установ; система зовнішнього забезпечення якості має відповідати меті й не ускладнювати роботу освітніх закладів більше, ніж це потрібно для виконання такою системою завдань. ESG формують три складові: внутрішнє забезпечення якості у закладах вищої освіти; зовнішнє забезпечення якості вищої освіти; забезпечення якості у роботі агенцій із зовнішнього забезпечення якості (Шевченко, 2011).

Для ефективного використання інтеграції у фаховій підготовці майбутніх працівників інформаційної, бібліотечної й архівної справи необхідно спиратися на загальнонаукові підходи, серед яких основними ми обрали такі як компетентнісний, метапредметний та середовищний.

Очевидно, частково використовувалися й інші підходи: діяльнісний, системний, модельний, особистісний тощо.

Щодо застосування компетентнісного підходу, то зазначимо, що ми погоджуємося із науковцем Заблоцькою (2008), яка стверджує, що «компетентнісний підхід відрізняється від традиційного «знаннєвого» за функціями викладача і студента у процесі навчання, за метою навчальної діяльності та результатами навчання. Водночас він має багато спільних рис з особистісно орієнтованим та діяльнісним підходами» (с. 63).

На думку Селевко (2004) «компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок створення умов для оволодіння комплексом компетентностей, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору» (с. 138).

Пропонують визначати компетентнісний підхід і як наукову концепцію, що покладена в основу для визначення мети, змісту, методів та організації навчання, діагностики рівнів готовності людини до ефективної продуктивної діяльності на тій чи іншій посаді чи в конкретній фаховій галузі (Національний освітній глосарій, 2011).

Компетентнісний підхід відтворює інтегральні прояви фаховості з елементами професійної й загальної культури (достатній для індивідуального вирішення пізнавальних проблем рівень освіченості, готовність до фахової діяльності в конкретній системі знань та вмінь тощо). Він орієнтований на фахову компетентність «як якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища» (Професійна педагогічна освіта, 2011, с. 99). Власне, тому дослідники фахову компетентність трактують як спроможність фахівцем виконувати свою роботу, а саме володіти всебічними знаннями про явища і предмети, які

перетворюють людина або колектив), вільно знати сутність особистої праці (фахова функція), відповідати професійно важливим якостям згідно з вимогами конкретного виду діяльності.

Основа компетентнісного підходу – культура самовизначення (здатність і готовність самовизначатися, самореалізуватися, саморозвиватися). Професійно розвиваючись, фахівець створює нове у своїй професії, нехай навіть у невеликих масштабах (новий прийом, метод тощо). Він несе повну відповідальність за прийняте рішення, визначає цілі, виходячи з власних ціннісних уявлень.

Осмислення компетентнісного підходу як способу стабілізації суспільства і, відповідно, визначення «компетентності» як доведеного до автоматизму непередметного соціально значимого явища, що забезпечує життя в сучасних умовах, Таїзова (2003) сприймає як крайнощі. Така інтерпретація компетентності пов'язана з одним із аспектів поняття і визначає ситуацію функціонування індивіда «тут і тепер». Така компетентність не вирішує проблему виживання індивіда в умовах швидкозмінної життєдіяльності суспільства, робить людину ще менш гнучкою, а суспільство – традиційним.

Суть освітнього процесу в умовах компетентнісного підходу – це забезпечення ситуацій і підтримування дій задля формування тієї чи іншої компетентності. Однак ситуація повинна бути життєво важливою для особистості, містити потенціал невизначеності, вибору, знаходити резонанс у культурному й соціальному досвіді особистості.

Психологічно метод формування компетентності суттєво відрізняється від методу формування поняттєвого «академічного» знання, що зумовлено передусім тим, що звичайне шкільне знання призначене для запам'ятовування або відтворення чи у кращому разі для отримання іншого знання логічним або емпіричним шляхом не лише про наукову область, але і про деяку сферу діяльності, про практику.

Компетентність, таким чином, трактується як «складний синтез

когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду» (Болотов, 2003, с. 11). Подальша розробка моделі компетентнісної освіти пов'язана з переходом від загальнотеоретичного уявлення про її зміст до побудови предметних освітніх програм, адекватних їм ситуаційно-моделюючих технологій і контрольовано-вимірювальних матеріалів. Тут термін «предметні програми» набуває нового сенсу. Йдеться не лише про наукову область, але і про деяку сферу діяльності, про практику.

Позаяк прикметна ознака компетентнісного підходу – це ціль навчання, очевидно, що відповідно до неї, мають бути адаптовані всі складові процесу навчання. Лише охопивши увесь педагогічний процес, можливе досягнення формування компетентності як результату навчання.

Таким чином, основними ознаками компетентнісного підходу є посилення особистісної орієнтації в освітньому процесі; акцентування уваги на результатах освіти, не як суми засвоєних знань, умінь та навичок, а здатності людини діяти в різноманітних проблемних професійних та соціальних ситуаціях.

На думку Ельконіна (2002), у рамках компетентнісного підходу потрібно будувати і заздалегідь задавати «ситуації включення». Слово «включення», вживане ним, означає оцінку ситуації, проектування дій і стосунків, які вимагають тих або інших рішень. Він зауважує, що відмінність компетентнісної моделі освіти від знаннєвої така ж велика, як, скажімо, знайомство з правилами гри в шахи від самого уміння грати.

Специфіка компетентнісного навчання в тім, що засвоюється не «готове знання», запропоноване кимось до засвоєння, а «простежуються умови походження цього знання» (Громико, 2000, с. 38). При такому підході навчальна діяльність, періодично набуваючи дослідницького або практико-перетворювального характеру, сама стає предметом засвоєння. Зрозуміло, що з простої суми знань і вмінь «скласти» компетентну людину не вдасться.

Проте варто зазначити, що компетентнісний підхід не замінює традиційного знаннєвого, а підкріплює його особистісною й діяльнісною

скерованістю. Окрім засвоєння знань, оволодіння процесом і засобами діяльності – важлива складова розвитку індивіда студента. Окрім процесуальної (навчально-викладацько-оцінювальної), початковою й системотворчою складовими освітнього процесу стає результативна, що виявляється у термінах компетентностей) (Драч, 2011). Отже, компетентнісний підхід у вищій освіті забезпечує визначення більш повного, особистісно та соціально інтегрованого результату освіти.

Компетентнісно спрямована освіта передбачає внесення істотних змін до змістової, технологічної, виховної, управлінської структури закладу освіти. Стратегічним гаслом міжнародної спільноти є орієнтація на нову парадигму освіти, де особливої актуальності набуває поняття компетентностей, які, як уважають зарубіжні експерти, є індикаторами, завдяки котрим можливе визначення готовності випускника до подальшого особистісного зростання й активної участі в суспільному житті.

Природа компетентності така, що будучи продуктом навчання, не є прямою його похідною, а, швидше, результатом особистісного зростання індивіда, його самоорганізації й узагальнення діяльнісного й індивідуального досвіду. Компетентність – «це спосіб існування знань, умінь, навченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню вихованцем свого місця у світі, внаслідок чого освіта з'являється як високо мотивоване і в справжньому сенсі особистісно-орієнтоване явище, таке, що забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості оточенням і усвідомлення нею самою власної значущості. Для цього не слід замінювати одну модель іншою, можливе співіснування двох парадигм – знаннєво-предметної і компетентнісної.

Сьогодні дедалі актуальніші проблеми становлення, розвитку й підвищення рівня фаховості професіоналів різних галузей суспільного життя. Фаховість індивіда безпосередньо впливає на результат роботи колективу й підприємства загалом. Отож, треба розуміти, що людина – визначальний елемент будь-якої діяльності; вона є матеріалом, ресурсом, за

якого формується високофаховий працівник, майстер власної справи. Нефаховість спричинює напруження у стосунках, міжособистісні конфлікти й психологічний дискомфорт персоналу (Курицина, 2012).

Інтеграція України в європейський науковий та освітній простір зумовлює необхідність запровадження змін, реформування системи вищої освіти. У сучасних умовах становлення професіонала є неможливим без чіткого визначення системи знань, умінь та навичок, професійних компетентностей, особистісних якостей фахівця: «соціально-економічні умови, які склалися в Україні та інших пострадянських країнах, визначають деякі особливості розгляду поняття і сутності компетентності. Вона розглядається з різних точок зору, а в означенні сутності віддзеркалюються різні площини діяльності фахівця, можна стверджувати, що компетентність містить комплекс професійних, соціальних і особистих знань, вмінь і навичок, але не обмежується ними» (Петрук, 2008, с. 66).

Компетентний фахівець – це й індивідуум, що осмислює й рефлексує власні цінності, порівнює, оцінює себе, проектуючи особисте майбутнє. Тож знання, вміння й навички, а також засоби діяльності, – матеріал для формування індивідуума. Знання слугують не лише певним обсягом інформації, а уявленням про світ, яке, відтак, формує особистий соціокультурний, духовний досвід особистості. Такий фахівець опиняється поза межами предметної сфери свого фаху, він має володіти творчим потенціалом саморозвитку. Отож, реформування вітчизняної системи освіти й модернізація освітньої політики європейських країн пов'язуються нині з принципово новим цілепокладанням у педагогічному процесі, із визнанням кінцевих результатів навчання; компетентнісний же підхід в освіті є відповіддю на потреби часу (Локшина, 2007).

Безумовно, конкретні спеціальності завжди відрізняються цілями, функціями, компетенціями, якостями, знаннями, вирішальними правилами і критеріями досягнення мети, інформаційним забезпеченням тощо. Істотні відмінності наявні в моделях одного і того ж фахівця, віднесених до різних

рівнів освіти (Гериш, 2006): ці відмінності спостерігаються як у характеристиках професійної діяльності, так і в окремих параметрах (наприклад, будуть різними вимоги до теоретичної і практичної підготовки).

Таким чином, компетентність співвідноситься з конкретним видом діяльності. У науковій літературі представлені різні її види.

На думку Маркової (1996), доцільно виокремити такі види професійної компетентності:

- «спеціальна компетентність, як здатність до професійної діяльності на дуже високому рівні, здатність проектувати свій професійний розвиток, спроможність виконувати типові фахові завдання й оцінювати наслідки власної праці;
- соціальна компетентність, як здатність до спільної (групової, кооперативної) професійної діяльності та прийнятих прийомів професійного спілкування, як соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна компетентність, як здатність володіти прийомами особистісного самовираження і саморозвитку;
- індивідуальна компетентність, як здатність до самореалізації та зростання індивідуальності у межах фаху, готовність до фахового зростання, спроможність до особистого самозбереження, до організації необтяжливої праці тощо» (с. 20).

Мруга (2007) виділяє виміри компетентності та відповідні її види. Науковець виокремлює психологічні конструкти. Компонентами компетентності є когнітивні, психомоторні, афективні, вольові, соціальні та поведінкові конструкти (знання, вміння, навички, ставлення, мотивація, емоції, моральні та етичні цінності, здібності, задатки, здатності, інтелект тощо). Тут йдеться про структурні компоненти, оскільки компетентність складається з концептуального, процедурного та діяльнісного компонентів. Концептуальна компетентність містить абстрактні знання та знання на основі правил про предметну область загалом. Процедурна компетентність

стосується наявності у людини процедур та вмінь, необхідних для застосування концептуальної компетентності у конкретній ситуації. Діяльнісний компонент охоплює навички, потрібні для оцінювання проблеми, вибору та застосування належної стратегії для її вирішення. Доцільно також додати мотиваційний (вольовий та ціннісний) компонент, який реально спонукає людину до дії. Далі дослідник виокремлює специфічність компетентності. Адже, залежно від того, чи можна перенести, адаптувати, застосувати поняття «компетентність» в одній чи декількох предметних областях, виділяють загальну компетентність (змістово і контекстно незалежні здатності та схильності, інтелект) та доменно-специфічну компетентність (предметні знання, вміння, навички, які є більш важливими для прояву компетентності у певному домені, у певній сфері діяльності, ніж загальна компетентність (Мруга, 2007).

Щодо предметного домену, то тут йдеться про предметну область (домен), оскільки компетентність має багато видів (наприклад, музична, поетична, лінгвістична, економічна, медична, клінічна, комунікативна, інженерна тощо). Особливо варто виділити транс- або міжпредметну компетентність. Окремо виділяють метакомпетентність, що визначається як знання людини про власні компетентності та їх обмеження, а також вміння оперувати ними та розвивати останні (Мруга, 2007).

В основу більшості сучасних моделей спеціаліста, що розроблені зарубіжними та вітчизняними вченими, покладено поняття «ключові компетентності», яке введене на початку 90-х років ХХ століття Міжнародною організацією праці. Це поняття тлумачиться як загальна здатність людини мобілізувати у ході професійної діяльності освоєні знання та вміння (Уйсімбаєва, 2006). Ключова компетентність – це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названа як «здатність до діяльності».

Разом з тим, наголошується, що ключові компетентності забезпечують універсальність і тому не можуть бути використані як вузькоспеціалізовані.

Першою похідною від терміна «компетентність» виступають «ключові компетентності», а другою похідною є «професійні компетентності», які розглядаються як складові професіоналізму (Петрук, 2008, с. 66).

Розглядають також компоненти ключових компетентностей (Федоров, 2006), серед яких ми виділяємо такі: внутрішні ресурси – знання, уміння, навички предметного, міжпредметного і побутового характеру; зовнішні ресурси – усі можливі засоби для вирішення проблеми; інформаційні ресурси – довідники, енциклопедії, інтернет, експерти (носії спеціальної інформації) тощо; людські ресурси – фахівці конкретних галузей, організаційні структури тощо; фінансові, матеріально-технічні та інші ресурси; самоврядування, що формується в процесі навчання, на основі досвіду вирішення низки різноманітних проблемних ситуацій, навчальних і життєвих; мобілізація як своєрідний «запуск» компетентності для вирішення проблемної ситуації, що тісно пов'язана з мотивацією.

Бібік (2004) основними ознаками ключових компетентностей вважає «поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямування на формування критичного мислення рефлексії, визначення власної позиції» (с. 46). Ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне і соціальне, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що їх набуває здобувач освіти не тільки коли вивчає дисципліни, а й завдяки неформальній освіті, впливу середовища тощо.

Хутмахер (Hutmacher, 1997) приводить прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетентностей. Зокрема, це компетентності, що полягають у достатній інформатизації суспільства; досконалому знанні тонкощів застосування таких технологій, орієнтуванні в перевагах та недоліках останніх відносно інформації, поширюваної мас-медійними засобами і рекламою; здатності вчитися упродовж життя тощо. Актуальність ключових компетентностей зумовлена функціями, які вони виконують у життєдіяльності людини: формування здатності навчатись і самонавчатись;

забезпечення випускником гнучкості у стосунках із працедавцями; закріплення зростаючої успішності в конкурентному середовищі існування (Hutmacher, 1997).

У ході симпозіуму Ради Європи «Ключові компетентності для Європи» (Совет Европы, 1996) визначено зразковий перелік ключових компетентностей. До нього належать:

- вивчати: вчитися отримувати користь з досвіду; вчитися організовувати взаємозв'язок власних знань і впорядковувати їх; вчитися організовувати власні прийоми вивчення; вчитися вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням;
- шукати: використовувати різні бази даних; опитувати оточення; консультуватися з експертами; отримувати інформацію; уміти працювати з документами і класифікувати їх;
- думати: простежувати взаємозв'язок минулих і сьогоденних подій; критично відноситися до того або іншого аспекту розвитку суспільства; вчитися долати невпевненість і труднощі; виражати і відстоювати власну точку зору; розуміти важливість політичних та економічних умов, в яких проходить навчання і реалізується професійна діяльність; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також з довкіллям; оцінювати витвори мистецтва і літератури;
- співпрацювати: прагнути до співпраці і вчитися працювати в колективі; приймати рішення – залагоджувати розбіжності і конфлікти; уміти домовлятися; уміти складати і виконувати контракти;
- братися за справу: приєднуватися та брати активну участь у проекті; нести відповідальність; входити до групи або колективу і вносити свій вклад; доводити солідарність; уміти організовувати свою роботу; уміти користуватися обчислювальними і моделюючими пристроями;
- адаптуватися: використовувати нові технології інформації і комунікації; доводити гнучкість та готовність адаптуватися до швидких змін; демонструвати стійкість перед викликами і труднощами; уміти знаходити

рішення.

Виходячи з вимог формування ключових компетентностей засобами змісту навчального предмета, доцільно визначити, що оволодіння певними знаннями, предметними та загальнопредметними вміннями і навичками, способами діяльності дає можливість розширити життєву компетентність. Отже, зміст будь-якого предмета чи освітньої галузі «дозволяє формувати компетентність за умови, якщо в ньому реально будуть відображені знання, досвід здійснення відомих способів діяльності (вміння і навички), досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого світу» (Шопіна, 2009, с. 37). Формуванню компетентності мають сприяти збагачення сутності освіти, введення цінної для здобувача освіти інформації, задіяння його емоційної ділянки, навчання як на рівні відтворення знань, умінь і навичок, так і на творчому рівні.

Уведення поняття «освітні компетентності» у нормативну і практичну складові освіти дозволяє вирішувати проблему, яка полягає в тому, що студенти можуть добре опанувати комплекс теоретичних знань, але зазнають значних труднощів у діяльності, яка вимагає застосовувати такі знання з метою вирішення конкретних життєвих або проблемних ситуацій. Освітня компетентність передбачає не лише здатність засвоювати не взаємопов'язані знання й вміння, а й оволодіння ними в комплексі.

Забезпечення сумісності компетентностей з традиційними освітніми параметрами передбачає розкриття змісту понять «освітні компетентності», котрі містять такі структурні компоненти: «назва компетентності; тип компетентності в загальній ієрархії (ключова, загальнопредметна, предметна); коло реальних об'єктів дійсності, стосовно яких вводиться компетентність; соціально-практична доцільність та значущість компетентності; смислові орієнтації та особистісна значущість компетентності; вміння і навички, що стосуються сфери реальних об'єктів; способи діяльності стосовно сфери реальних об'єктів; мінімально необхідний досвід діяльності у сфері конкретної компетентності; індикатори

– приклади, зразки навчальних і контрольних-оцінювальних завдань для визначення рівня компетентності особистості» (Краєвський, 2008, с. 141).

У межах навчальних дисциплін застосовується моделювання змісту навчальної теми у її структурно-логічному упорядкуванні, схематизації, візуалізації, зручних для застосування. Як підсумок – є змога створити методичну систему вивчення дисципліни, послуговуючись загальними методами наукового пізнання й психолого-педагогічними закономірностями пізнавальної діяльності.

По завершенню моделювання змісту навчального матеріалу і розроблення методики викладання дисципліни розпочинається наступний етап моделювання – розроблення технології навчання, у якій втілюється методика використання підходів до подачі матеріалу, різних методів роботи на заняттях тощо. Безумовно, методикою викладання навчальної дисципліни можуть слугувати різні методи навчання, в основу яких розробники закладають низку діяльнісних складових та організаційних підходів. Технології навчання розробляють у кожному конкретному випадку згідно з потребами навчання й урахуванням наявних можливостей, і такі технології є модельною реалізацією методичних рішень, спроектованою авторами методик у межах навчальних дисциплін (Остапенко, 2005).

Ми погоджуємося з висновками Равена (2002) щодо можливостей застосування компетентнісного підходу в освіті: для педагогів – керувати індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток основних компетентностей здобувачів освіти, отримувати визнання власних здобутків під час вивчення й оцінювання їхньої педагогічної діяльності; для студентів – виявляти власні унікальні таланти, спостерігати за їх становленням впродовж особистого зростання, і здобувати визнання власного хисту і здобутків; для відповідальних за педагогічну діагностику – планувати такі дослідження, які би стимулювали керівництво на пошук шляхів поліпшення освітніх програм та освітньої політики загалом; для управлінців – здійснювати дієву політику у сфері трудових ресурсів, що

ґрунтується на тонших процедурах фахового навчання, працевлаштування й подальшого фахового зростання професіоналів, а також застосувати зазначену політику у процесі добору кадрів, що дозволяє залучити гідних кандидатів на впливові посади у суспільстві й відхилити непридатних.

Основними напрямками реалізації компетентнісного підходу є:

- спрямованість на гуманізацію освітнього процесу, що передбачає особистісно-розвивальний характер професійної підготовки й ефективну самореалізацію та саморозвиток студента;
- міждисциплінарність та інтегративність, чим забезпечується інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового, загально-професійного і спеціального блоків професійної підготовки, їх зв'язок з майбутньою соціально-професійною діяльністю випускника;
- змістовно-технологічна наступність навчання і виховання студентів, яка мотивує єдність і узгодженість педагогічних вимог і засобів, спрямованих на розвиток у студентів продуктивного стилю мислення і діяльності, особистісних якостей як сутності компетентностей;
- діагностичність, котра спрямована на поетапне виявлення рівня сформованості компетентностей засобами конкретного діагностико-критеріального апарату (Равен, 2002).

Не менш важливим є виявлення функцій компетентнісного підходу у вищій школі, зокрема це:

- операційна, що передбачає виявлення, системи знань, умінь і навичок, видів готовності студента, які визначають його компетентність і гарантують результативність вирішення професійних, соціальних та особистісних завдань;
- діяльнісно-технологічна, що спрямована на конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимальне наближення до майбутньої сфери професійної діяльності, розробку і впровадження в освітній процес завдань, способи вирішення яких відповідають технологіям професійної діяльності;
- виховна, що спрямована на посилення виховної складової освітнього

процесу, формування у здобувачів освіти організаторського та управлінського досвіду, культури особистісного та професійного спілкування;

– діагностична, що передбачає розробку більш ефективної системи моніторингу якості освітньо-професійного процесу, зокрема, діагностики досягнутих рівнів сформованості компетентностей (Равен, 2002).

У основу нашого дослідження покладено використання метапредметного підходу. Розглядаючи проблему метапредметності в освіті, звернемося до етимології цього терміну. «Мета» (від грец. «Мета» – те, що стоїть «за», «через», «над») – частина слова, яка використовується при поясненні загального, інтегруючого. Вперше частка «мета» прозвучала в назві вчення про першооснови буття («Метафізика»), яке сформулював Андроник Родоський, систематизуючи праці Аристотеля. Саме поняття «метафізика» перекладається як після «фізики» або «природи», тобто, метафізика, свого роду, міркування про першопричини буття, вчення про початки всього спільного. У результаті подібної діяльності і відбувається формування у здобувачів освіти метапредметних умінь, які, є універсальним ресурсом змісту освіти (Храмцова, 2016, с. 17).

Громико (2011) підкреслює, що звернення до метапредметності передбачає необхідність «почати культивувати інший тип свідомості студента і викладача, який не підпорядковується інформаційним обмеженням одного навчального предмета, але працює із взаємозв'язками і обмеженнями знань кожної з дисциплін» (с. 96).

Хуторской (2012) стверджує, що метапредметний зміст освіти – одне з центральних педагогічних понять, не менше, а навіть більш важливе, ніж «предметний зміст освіти». Воно несе в собі допредметну, загальнопредметну інструментальну функцію. Досліджуючи феномен метапредметності в освіті, необхідно підкреслити, що вченими використовується комплекс понять, контекстно визначаються межі розгляду метапредметності в освіті. Це «метапредметність», «метадіяльність»,

«метазнання», «метавміння (метаспосіб)».

На думку вчених, метапредмет – це не особливий, діяльнісний «зріз» предмета, а саме основотвірна частина предмета. При цьому метапредмет розуміється як особлива навчальна дисципліна, в якій групується назва «першосмислу», названих фундаментальними освітніми об'єктами. Універсалізм метапредметів полягає в навчанні здобувачів освіти загальним прийомам, технікам, схемам тощо.

Таким чином, пропонується розглядати метапредметний зміст освіти не тільки в діяльнісній формі організації освітнього процесу, а й в отриманні окремих навчальних предметів (метапредметів) і метапредметних тем.

Таким чином, «метапредметність у сучасній освіті стає універсальним ресурсом оновлення змісту освіти та розуміється як сукупність фундаментальних об'єктів освітніх областей, включаючи базові цінності культури, наукові ідеї, принципи, знання, способи мислення, метазнання і метавміння» (Храмцова, 2016, с. 21).

Тому ефективне програмування сутності освіти на метарівні, що пов'язує сталі ґрунтовні знання з передбачуваною специфікою майбутньої фахової діяльності й дає змогу особистості діяти суб'єктивно, послуговуючись особистим мотивом. Основне завдання тут – вироблення навичок особистості індивідуально адаптувати (інтегрувати) ґрунтовні знання згідно з новими конкретними умовами, окресленими специфікою фаху (Левчук, 2007).

На думку Козловського (2018), найбільш доцільним шляхом реалізації проблемного підходу до фахового навчання є науково підтверджена інтеграція. Жодні інші підходи не спроможні настільки якісно оптимізувати процес навчання кваліфікованого фахівця як науково підтверджена інтеграція. Водночас необґрунтована, або лже-інтеграція, без підтвердження наукових, методологічних підстав, неабияк може нашкодити навчальному процесу. Адже «внаслідок еkleктичності результату зазначеної інтеграції нівелюються переваги предметного навчання, і результатів інтеграції не

досягають. Насамкінець, може виникнути питання: чому власне інтеграція, а не синтез? Бо інтеграція, на відміну від синтезу, містить організаційну складову, необхідну у професійній підготовці і тому може охопити практично усі аспекти професійної підготовки» (с. 274).

Педагог при побудові метапредметного сценарію на підставі спеціального логічного аналізу і логічного опрацювання проблемної теми виявляє не саму проблему, інакше це буде підказкою для здобувача освіти. Педагог формує й організовує відносини між учасниками освітнього процесу, залученими до обговорення цієї проблемної теми, у вигляді навчальних ситуацій відповідно до виокремлених позицій, водночас створюючи структуру проблемної ситуації.

Результатом цього є побудова проблемної освітньої ситуації як ситуації вчення з усім набором педагогічних і навчальних позицій. Це, власне, і відрізняє мислєдїяльний процес проблематизації від проблемного навчання, відомого педагогам. Адже, що якщо існує реальна проблема – це проблема водночас і для педагога, і для студента. Відмінність спостерігається і в іншому: після завдання структури проблемної ситуації і побудови проблемної освітньої ситуації здобувачеві освіти, під керівництвом викладача, потрібно повернутися до вихідної позиції – до первинно сформульованої проблемної теми: тоді на основі побудованої проблемної ситуації здійснюється переосмислення виділеної проблемної теми. У результаті цього переосмислення здобувачем освіти формується та фіксується проблема щодо неможливості вирішення цієї «проблеми». Далі визначаються точки «незнання», точки «недостатності» способів вирішення, відсутність в арсеналі студента знання про те, як вирішувати цю задачу і усвідомлення необхідності на сьогоднішньому занятті не вирішити проблему, часто придуману учителем, а дізнатися новий спосіб діяльності, і, тільки тоді, проблема перекладається в задачу освоєння способу діяльності.

Можна запропонувати алгоритм проблематизації як узагальненого способу діяльності здобувачів освіти на метапредметному занятті: вступ до

нового знання (позначення теми), висування гіпотез щодо нового знання; вказівки на неоднозначність гіпотези (тобто можливість її двоїстої трактування); вказівки на питання, покладених в основу вибудованої моделі (схематичне зображення гіпотези); вказівки на протиріччя в моделі; організація експерименту, що підтверджує або спростовує гіпотезу.

У контексті середовищного підходу створення практико-орієнтованого освітнього середовища виступає умовою формування конкурентоздатності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у системі соціального партнерства.

В освітньому середовищі досягаються планові результати освіти, спрямовані на формування необхідних знань, умінь і навичок здобувачів освіти. Організаційні, управлінські чи змістові функції процесів професійної підготовки реалізуються в освітньому середовищі, яке, на переконання Слободчікова (2010), є визначальним «компонентом сфери освіти, і починається там, де відбувається зустріч того, хто навчається, і того, хто навчає. Під час цієї зустрічі суб'єкти освіти починають спільно проектувати і будувати освітнє середовище – як предмет і ресурс власної освітньої діяльності» (с. 15).

У змісті законодавчо-нормативних документів у сфері вищої освіти, зокрема у державному стандарті професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, недостатньо акцентовано увагу на формуванні у здобувачів освіти змістових характеристик конкурентоздатності. Відтак і освітнє середовище закладів вищої освіти функціонує в межах регламентованої структури й змісту професійної освіти, епізодично надаючи суб'єктам навчання можливість проявляти автономність, відповідальність, наполегливість, харизматичність, креативність тощо в умовах прогресивного поступу професійного середовища.

У зв'язку з цим, процес формування конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи вимагає видозміни

освітнього середовища у напрямку розширення його ресурсів за допомогою практичного змісту, орієнтованого на неперервний розвиток конкурентоздатності у контексті перспективних вимог обраної професії.

Враховуючи необхідність розвитку конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи, вважаємо, що необхідною умовою для сприятливого формування ціннісно-мотиваційного, компетентнісно-діяльнісного і особистісно-рефлексивного компонентів досліджуваного явища є створення практико-орієнтованого освітнього середовища з максимальним використанням ресурсів (Освітньо-професійна програма, 2016).

Розмірковуючи над поняттям «середовище», ми поділяємо позицію Крилової (1995), яка в цілому оточуючий людину соціальний простір характеризує «як макросередовище, а у конкретному розумінні – як мікросередовище» (с. 93).

У контексті створення практико-орієнтованого середовища для формування конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи в умовах партнерства, ми розуміємо, що результати співпраці між різними закладами вищої освіти різних рівнів акредитації, що акумулюються у мікросередовищі закладу освіти, в якому здійснюється підготовка майбутніх фахівців, виступають «внутрішніми» каталізаторами функціонування освітнього простору. Водночас вимоги ринку праці й оновлення професійних функцій у макросередовищі є тими зовнішніми рушійними чинниками, які спричинюють видозміни мікросередовищ.

Варто наголосити, що практико-орієнтоване середовище не є дієвим за відсутності спільного прагнення учасників освітнього процесу до конструктивної реалізації цієї умови. Йдеться про ціннісно-мотиваційне, особисте спрямування педагогів і здобувачів освіти до налагодження взаємозв'язків, до освоєння і впровадження інноваційних технологій (проектних, ігрових), моделювання професійних ситуацій, урізноманітнення

форм навчання (проблемні лекції, бінарні заняття, тренінги, екскурсії тощо).

Особливого значення практико-орієнтоване середовище набуває у період проходження студентами різних видів практики, забезпечуючи у цьому процесі соціальну, психологічну, професійну адаптацію особистості до реальних виробничих умов. За таких обставин перед майбутніми фахівцями інформаційної, бібліотечної та архівної справи постають нові завдання, що вимагають від здобувачів освіти комплексної мобілізації й функціонального спрямування усіх ресурсів конкурентоздатності при виконанні самостійної, науково-дослідницької і суспільно корисної діяльності (див. Додаток Г).

Створення практико-орієнтованого освітнього середовища має забезпечити позитивну динаміку рівнів сформованості конкурентоздатності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, водночас, поряд із цим, відбуватимуться зміни і у практиці професійної підготовки у закладах вищої освіти, спрямовані на удосконалення освітнього процесу на основі використання можливостей соціалізації особистості у професійному середовищі; реалізацію положень компетентнісного підходу, орієнтованого на формування здатності особистості якісно й продуктивно демонструвати знання, уміння й навички у професійній діяльності; дотримання принципів зв'язку теорії з практикою, з життям; інноваційності, інтеграції, неперервності, партнерства і співробітництва, професійної мобільності, рефлексивності, змагальності (агоністики); досягнення взаємовідповідності між якістю професійної підготовки й соціально-економічними потребами держави у конкурентоздатних фахівцях, готових до забезпечення інноваційного поступу.

1.3 Інтегративний підхід як засіб покращення професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи

Термін «інтеграція» (лат. *integratio* – відновлення, заповнення, *integer* –

цілий) 1857 року ввів у науку англійський учений Спенсер (2006); він означав механічне об'єднання і комбінацію роз'єднаних елементів. Сьогодні під цим терміном розуміють поняття на позначення стану логічності окремих диференційованих складових і призначень системи, організму, а також процес зближеності та зв'язку, об'єднання будь-яких елементів у єдине ціле, поряд із їх диференційними процесами.

Великий тлумачний словник сучасної української мови подає інтеграцію як «доцільне об'єднання та координацію дій різних частин цілісної системи» (Великий тлумачний словник, 2004, с. 401). Інтеграцію розглядають дослідники як один з найважливіших напрямів оновлення змісту сучасної професійної освіти. Під інтеграцією в педагогічному процесі розуміють «одну зі сторін процесу розвитку, пов'язану з об'єднанням у ціле раніше розрізнених частин» (Великий тлумачний словник, 2004, с. 401).

Отже, термін «інтеграція» має множинність визначень. У різноманітних словниково-енциклопедичних виданнях його трактують з різних перспектив: мовної, логічної, філософської, психологічної, соціологічної, гносеологічної тощо і подають як цілісну сукупність будь-яких часток чи елементів, як процес чи дію такої сукупності. Також поняття «інтеграція» вказує на об'єднання в ціле певних диференціальних частин, взаємозв'язків, сполучення окремих елементів. Інтеграційне об'єднання диференціальних складових формує стан їхнього сполучення. Водночас якщо процеси інтеграції відбуваються в межах наявної системи, це зумовлює зростання рівня її єдності й організованості; якщо ж процеси інтеграції зумовлюють появу нової системи із щойно зв'язаних елементів, то її окремі частини матимуть різний ступінь автономії (Котух, 2017).

Зокрема Великий тлумачний словник сучасної української мови (2004) трактує «інтеграцію» як: «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі» (с. 500). Короткий педагогічний словник (2004) вводить поняття

«інтеграція» у словосполучення «інтеграція навчання», де інтеграція тлумачиться як «відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів» (с. 36). Виокремлено такі види інтеграції: тематична, що полягає у виборі й об'єднанні навчального матеріалу з різних дисциплін задля цілісного та всебічного опанування важливих наскрізних тем, і повна – створення курсів інтеграції на базі об'єднання в єдине ціле знань з різних предметів.

У двох значеннях інтеграцію розглядає Беляєва (1997): «у широкому розумінні – це приведення змісту освіти до єдиної дидактичної форми для підготовки робітників за групами професій і за професіями широкого профілю, які об'єднуються на підставі науково-економічної, психо-організаційної і дидактичної сутностей, що існують у сучасному виробництві та навчанні; у вузькому – це приведення загальноосвітніх, спеціальних навчальних предметів, усіх навчально-виробничих робіт в єдиний комплекс» (с. 170).

Розглянемо узагальнюючі, ключові дефініції поняття інтеграції, викладені у праці «Едукаційна інтегродологія» (Козловський, 2015). Суб'єкти інтеграції – це її елементи (об'єкти, явища або процеси, що інтегруються), і її підстава, тобто сукупність об'єктивних передумов або обґрунтування доцільності об'єднання елементів) та зінтегрований об'єкт (результат інтеграції). До кожного з них є конкретні вимоги. Елементи інтеграції мають бути як досить однорідними, аби підстава інтеграції була достатньою, так і досить різнорідними, аби не допустити повного синтезу або перетворення елементів на однорідне ізотропне утворення. Обов'язковою є наявність десмогенних властивостей інтегрованих елементів. Підставою інтеграції є складне, динамічне утворення, що залежно від конкретної мети інтеграції (система критеріїв, об'єктивна передумова тощо) може набувати різних форм. Якісні та кількісні перетворення елементів у ході їх інтеграції дають можливість виведення характеристик не тільки самої інтеграції як родового поняття, а й її похідних понять із додатковими ознаками (наприклад,

інтеграції знань). Підстава визначається цілями та природою елементів інтеграції. Варто вказати на ознаки зінтегрованого об'єкта як якісно нової єдності, завдяки яким він різниться від інших споріднених об'єктів. Ідеться про механічну або еkleктичну суми, міждисциплінарний або поліпредметний комплекс, синтетичний об'єкт тощо. Споріднені об'єкти можуть мати щонайбільше три ознаки інтеграції, а зінтегрований об'єкт – усі чотири: поява абсолютно нових ознак зінтегрованого об'єкта; системна структурність зінтегрованого об'єкта; збереження індивідуальності складових інтеграції у складі зінтегрованого об'єкта; наявність кількох стабільних станів зінтегрованої системи з різним рівнем інтеграції. Таким чином, якісно нова цілісність як результат інтеграції передбачає наявність якісно нової структури зі збереженням індивідуальних ознак елементів інтеграції, які органічно включаються в ознаки нової структури (Козловський, 2015, с. 62).

Підсумовуючи результати аналізу напрацювань науковців, висновуємо, що у нашому дослідженні слід послуговуватися таким означенням: інтеграція – «це процес взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, в структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів. Зокрема, освітня інтеграція – це процес взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, у результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, в структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» (Козловський, 2015, с. 63).

Концепція інтеграції базується на «основних положеннях філософії освіти, теорії педагогічних систем, структурно-функціональному і

діяльнісному підходах, аналізі діючих педагогічних систем з позицій інтеграції, принципів цілісності та технологічності. З концептуального погляду інтеграція розглядається як складна педагогічна проблема, що дає змогу сформувати цілісну систему загальних і фахових знань і вмінь майбутніх фахівців інформаційних технологій у процесі навчання» (Кошкина, 1998, с. 22). Ця концепція визначає інтеграцію змісту фахової підготовки майбутніх спеціалістів бібліотечної, архівної й інформаційної справи як засіб вирішення професійних проблем, спрямований на розвиток професійних та особистісних якостей майбутнього фахівця.

Оскільки інтегративний підхід в освітньому процесі слугує основою формування фахової свідомості студентів, інтеграцію ми розглядаємо як процес узгодження та об'єднання структур та функцій. Він проявляється не тільки у посиленні зв'язків, а насамперед у відмінній зміні похідних. Якщо упродовж освітнього процесу така зміна не відбувається, то й не посилюються зв'язки між отриманими знаннями й засобами фахової діяльності, відбувається підміна механічного поєднання, що, відтак, не забезпечує потрібного ефекту (Котух, 2017).

Проблема інтеграції вже тривалий час є однією з найважливіших в освіті, де інтеграційні тенденції простежуються з давніх часів. Іванченко (2011) стверджує, що первинні знання людини спиралися на емпіричний досвід, який збагачувався в результаті спостереження за явищами природи і життям суспільства. Накопичені відомості систематизувались і узагальнювались філософією. Пов'язуючи різні аспекти явищ, стародавні філософи не мали суворих наукових правил і певної системи. Наукове знання було синкретичним, або нерозгалуженим. Одержана інформація поступово перестала укладатись у звичні рамки філософії, як наслідок з неї стали виокремлюватися самостійні галузі знань. Така диференціація започаткувала роздільне викладання предметів навчання. Як бачимо з історії педагогіки, під час дроблення між дисциплінами порушувався природний зв'язок, присутній між предметами та явищами реального світу. Завдання синтезу різних

дисциплін, побудови єдиного освітнього простору, притаманного для людини, яка здійснює його продуктивний і вільний розвиток, вирішували впродовж усієї історії розвитку педагогіки. Із ХХ століттям ця проблема набуває площини масової освіти. Лише у 80-тих роках минулого століття поняття «міжпредметні зв'язки» випередило поняття «інтеграція» (Іванченко, 2011, с. 27).

Ширшого розуміння термін «інтеграція» набув у ХХ столітті. Із початком ХХ століття у західних країнах поширився рух за інтеграцію різних дисциплін. Освіту почали вважати процесом, спрямованим на розвиток «цілісної» особистості, враховуючи особистісні й соціальні потреби тих, хто навчається. Виникли поняття на кшталт «інтегративних навчальних програм», «інтегрованих форм навчання», «проектного навчання» тощо. Нині «інтегративним навчанням» позначають загальне поняття для «визначення структур, стратегій і діяльності, спрямованих на поєднання вищої і середньої школи, загальних та профілюючих предметів, академічних дисциплін й практичного досвіду» (Теоретико-методологічні засади, 2012, с. 7).

Така диференціація започаткувала роздільне викладання предметів навчання. Як бачимо з історії педагогіки, під час дроблення між дисциплінами порушувався природний зв'язок, присутній між предметами та явищами реального світу. Завдання синтезу різних дисциплін, побудови єдиного освітнього простору, притаманного для людини, яка здійснює його продуктивний і вільний особистісний розвиток, вирішували впродовж історичного розвитку педагогіки. Із ХХ століттям ця проблема набуває площини масової освіти. Лише у 80-тих роках минулого століття поняття «міжпредметні зв'язки» випередило поняття «інтеграція».

Таким чином, серед пріоритетних напрямів освіти називають «інтегративні процеси, а саме: інтеграцію до європейського та світового освітнього просторів; інтеграцію закладів вищої освіти різних акредитаційних рівнів, освітніх установ і підприємств для забезпечення

вищої освіти належної якості й фахової мобільності майбутніх фахівців на ринку праці; інтеграція науки й освіти задля модернізації системи освіти, що засвідчено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні (Іванченко, 2006, с. 39).

Традиційна дискретно-дисциплінарна модель реалізації змісту навчання за Васиною (2004), «протягом тривалого періоду забезпечувала підготовку поколінь висококваліфікованих фахівців, що відповідали вимогам свого часу, однак нові суспільно-економічні відносини, а також зміна вимог до сучасного фахівця зумовлюють необхідність її корекції» (с. 173). Створенню єдиної системи знань майбутніх фахівців не сприяють формальне роз'єднання споріднених предметів у навчальних планах, суперечливість у поняттєво-термінологічному апараті, недостатнє застосування інтегративного підходу тощо. Загальні залежності та взаємозв'язки розкриваються в кожному навчальному предметі власними, специфічними методами, характерним індивідуальним поняттєвим апаратом і внутрішнім змістом. Завдяки інтегративному підходу забезпечується природне поєднання низки знань і методів пізнання на науковій основі. Власне, завдяки інтеграції знання з'явилися різні цикли й комплекси дисциплін.

Водночас, реалізація інтегральної функції в умовах панування традиційної концепції побудови навчальних дисциплін не є ефективною, а практикована псевдоінтеграція педагогічно неспроможна забезпечити цілісність освітнього процесу. Звідси поширення в освіті феномена «розривності мислення», коли відособлені дисциплінарні знання здобувачів освіти не використовуються на практиці – у навчанні і професійній діяльності. У дослідженнях Чебишова (1997) є висновок про те, що на шляху реалізації концепції фундаменталізації «розривна» схема навчання приводить до суперечності між потребою побудови освітнього процесу, який сприяє цілісності сприйняття студентами наукової картини світу, системності мислення, і наочною орієнтацією, браком міждисциплінарних

зв'язків і спадкоємності навчальних курсів різних циклів навчання. Виховання багатогранної творчої особистості має реалізуватися через оптимальне поєднання фундаментального, гуманітарного і професійного блоків дисциплін, їх взаємопроникнення на основі міжнаочних зв'язків, інтегрованих курсів, міждисциплінарних форм контролю, що забезпечують формування цілісної свідомості на основі системного знання (Чебишев, 1997, с. 23–24).

Міждисциплінарна інтеграція, зазвичай, слугує узгодженням тільки наукового змісту навчальних предметів. Утім, її справжня мета, за Казанцевим (2000) – формувати «уміння студентів використовувати «апарат» (методологію, основні поняття і положення) дисциплін як методологічний, теоретичний і технологічний засіб дослідження пізнавальних і професійних проблем і завдань» (с. 87). Відтак, впровадження міждисциплінарної інтеграції повинно слугувати побудовою єдиних моделей явищ, що вивчаються; забезпеченням умов для усвідомлення здобувачами освіти таких явищ і вирішення певних пізнавальних проблем та ситуацій; цілісним розвитком особистості студентів тощо. Адже, як зазначає Дольнікова (2016а), «першочерговим завданням щодо якісних і кількісних показників випускника, як інтегрованого підсумку діяльності всієї педагогічної системи, є, насамперед, виокремлення функціонально-змістових складових його професіоналізму, які ми трактуємо як фахові компетентності випускника, забезпечення єдності у критеріях визначення якості знань студентів з окремих фундаментальних та фахових дисциплін нормативного та вибіркового блоку та програмних компетентностей, як інтегрованого підсумку навчання за відповідним освітнім рівнем відповідно до національної рамки кваліфікацій» (с. 522).

Більшість реформ в освіті, пов'язаних із впровадженням інтегративного підходу є, на думку Костюченко (2008), частковими і не мають суттєвого впливу на формування змісту професійної підготовки, який залишається предметним. Новостворені інтегровані курси та комплексні

теми мають переважно еkleктичний характер і не відповідають своїм назвам та призначенню.

Водночас Тарасенко (2006) доводить позитивний вплив інтегрованих спецкурсів на раннє науково-фахове визначення здобувачів освіти: «інтеграція знань допомагає сформувати спеціальний професійний інтерес в межах обраної спеціальності і спеціалізації. І цей спеціальний науковий інтерес означає інтерес до творчої діяльності саме в цій площині» (с. 58). Ми погоджуємося із думкою Стахмич (2011), що «науково обґрунтована інтеграція знань в оптимальному поєднанні з предметними знаннями є одним з найважливіших чинників у професійній підготовці. Інтегративний підхід до змісту навчання передбачає інтеграцію як зовнішню, так і внутрішню, як змістову, так і процесуальну. Концептуальні основи інтеграції в навчальному процесі визначаються проблематикою інтеграції в контексті розвитку сучасних освітніх систем, оновленням змісту навчання на базі інтегративного підходу, логічним поєднанням фундаментальних і прикладних понять та поєднанням інтегративного змісту навчання з інтегративними методами та формами організації навчання тощо» (с. 251).

Авторка стверджує, що суперечності в соціальних процесах, які відбуваються нині в усіх сферах суспільно-економічного життя України, приводять до «потреби забезпечення відповідних соціально-педагогічних умов для реформування освіти, переосмислення концептуальних підходів до організації професійної підготовки в закладах освіти різних рівнів і типів акредитації. Наукове осмислення і практичне розв'язання цих завдань пов'язане з інтеграцією фундаментальної освіти і професійного навчання, їх взаємодією і наступністю. Дієвим способом усунення дублювання матеріалу навчальних предметів, роз'єднаності знань, а також невиправданого перевантаження є впровадження у навчально-виховний процес інтегрованого підходу, а саме застосування інтегрованих форм і методів навчання, інтеграції змісту знань» (Стахмич, 2011, с. 7).

Козловський (2017) вважає, що «професійна інтегративна логіка органічно

включається в усі галузі педагогічної педагогіки, доповнюючи та конкретизуючи їх. Напрями, за якими передбачається вдосконалення освітнього процесу, пов'язані з розвитком інтегративності, зокрема – перетворення змісту і традиційних компонентів знанневих конструкцій, структурна перебудова технологічного забезпечення засвоєння інтегрованого змісту освіти, укрупнення едукативних одиниць і створення принципово нових едукативних конструкцій на інтегративній основі тощо» (с. 109).

Перспективи розвитку процесів інтеграції полягають у розвитку інтегральних зразків фахової освіти, процесів інтеграції в педагогічних науках, інтегральності й інтеграції систем педагогіки, мінімізації кількості освітніх засад, що оптимізує освітній процес у фаховій підготовці спеціалістів усіх рівнів і розвитку педагогіки. Предметом фахової інтегративності як підсистеми інтегративності є цілісний аналіз фахової освіти й розвитку людини. В її основу покладено теоретичні закономірності й методологічні засади, а основним результатом є раціональне архівування та згортання старих і органічне включення нових знань у систему фахової підготовки (Козловський, 2017).

Одним з концептуальних підходів до створення інтегрованої системи підготовки фахівців є відповідність його Міжнародній стандартній класифікації процесів. Системна орієнтація на високу кінцеву ефективність функціонування процесів інтегрованої системи підготовки і якість результатів цих процесів на всіх етапах реалізується внаслідок оптимального вибору єдиної множини властивостей процесів підготовки фахівців. Основними властивостями структури інтегрованої системи є «ієрархічність, автономність, складність, адаптивність, соціально-професійна зорієнтованість», а властивостями процесів – «педагогічна цілеспрямованість, інваріантність, оптимальність, системна ефективність, стійкість, якість» (Лігоцький, 1997, с. 110).

Підтвердження цієї тези знаходимо у працях й інших науковців. Так,

Алексюк (1993) вказує на дві взаємопов'язані сторони цілісності – «організованість і упорядкованість всіх її елементів, що виявляється в регулюванні, керуванні зв'язками між окремими елементами системи та елементами і зовнішнім середовищем. Упорядкованість проявляється в тому, що істотні зв'язки в системі мають перевагу над випадковими» (с. 163).

Отже, цілісна система інтегрованої системи підготовки – це організована й упорядкована система з розвиненими внутрішніми та зовнішніми зв'язками, система, в якій проявляються нові, інтегральні властивості, не притаманні її компонентам (Каган, 1987). Висновуємо, що ефективність функціонування перебуває в прямій залежності від цілісності. Тому підвищення рівня цілісності соціальної системи передбачає комплексне вдосконалення всіх її елементів та зв'язків з метою ефективності і результативності функціонування. Агрегація об'єктів освіти за фаховою спеціалізацією та рівнем педагогічної, наукової і методологічної підготовки дає змогу об'єднати на основі провідних закладів освіти мережу наскрізної різнорівневої підготовки в навчальні комплекси. Сформульовані основні принципи побудови дають змогу перейти до розгляду окремих аспектів її функціонування у реальному середовищі (Лігоцький, 1997).

Щоб здійснити процес інтеграції, за Самойленко (2002), не обов'язкове синтезування всіх окремих наук, а «лише найсуттєвіших та найзагальніших проблем, результатів та висновків. У матеріальній світовій єдності абсолютний перехід науки від загального бачення об'єктивної дійсності до диференціації завдяки окремим наукам, а відтак – до їх інтеграції, має власний мотив» (с. 20).

Основою вдосконалення загалом системи (змісту, методів, форм тощо) фаховості професіонала сьогодні мають стати ідеї й принципи інтегративного підходу до освітнього процесу. Такий підхід має слугувати основою організації предметних методик навчання. До того ж, застосування зазначеного підходу різнитиметься безліччю варіантів його діяльності в освітньому процесі.

Метою інтегративного підходу має бути всебічна інтеграція знань та вмінь здобувачів освіти за умови їх активної навчальної й науково-дослідницької діяльності за такими важливими напрямками інтеграції:

- спеціально-дисциплінарний (полягає в інтеграції, тобто відтворенні, заповненні, зближенні і зв'язку наук, знань та вмінь здобувачів освіти із фахових предметів задля формування потужної й усвідомленої системи);
- психолого-педагогічний (полягає в інтеграції знань студентів з курсів психолого-педагогічних предметів та їх перенесенні у галузь предметної методики як основи формування загальних професійно необхідних знань і вмінь);
- прикладно-методичний (полягає в інтеграції сутності курсів методики читання споріднених дисциплін, аби сформувати у здобувачів освіти загальні методичні знання, уміння й навички, для яких характерні мобільність, функціональність та універсальність);
- технолого-методичний (полягає в інтеграції знань студентів з методики читання свого предмету й новітніх навчальних технологій, аби сформувати систему знань, умінь і навичок раціональної організації й управління пізнавальною діяльністю здобувачів освіти на основі її системної мотивації й рівнів оцінки навчальних здобутків. Ідеться про інформаційні технології навчання в повсякденній діяльності через Інтернет, створення мультимедіа тощо.

Інтегративні концепції передбачають широкий вибір інтеграційних засобів, тож їх можна використовувати як технолого-методичний і власний технологічний інструментарій. Інтегративний підхід втілюється під час освоєння інтегрованих курсів або окремих дисциплін їх взаємопроникненням на основі спільних для всіх дисциплін понять, використання навчальних форм і методів, контролю й коригування навчальних здобутків студентів. Інтеграція у процесі навчання докорінно змінює сутність і будову новітнього наукового знання та інтелектуально-концептуальні можливості певних наук. Це потужний засіб досягнення

цілісності знання у змістовній, структурній, логіко-гносеологічній, науково-організаційній площинах. Розглядаючи процес становлення і розвитку фаховості майбутнього фахівця, а також завдяки можливостям інтегративного підходу, суспільство має змогу створити простір професіоналізації особистості фахівця за багаторівневої підготовки використовуючи потенціал інтегрованої групи фахово-орієнтованих дисциплін. Утім, для інтегративного підходу у професійній підготовці необхідно створити нову наукову концепцію побудови системи комплексного навчання, послуговуючись програмно-теоретичною й структурною складовими, взаємозумовленостями, що надає їй статусу універсальності у системі професійної підготовки фахівців згідно з вимогами розвитку суспільства. Тож освітній процес належить організовувати так, аби він дав змогу майбутнім фахівцям сповна розкрити й розвинути свої творчі здібності у квазіпрофесійній діяльності. Суть такої діяльності здобувачів освіти полягає у відтворенні в аудиторних умовах і мовою конкретних наукових дисциплін умов і динаміки видів майбутньої фахової діяльності, стосунків і дій людей, зайнятих у ній. У таких умовах задають контекст праці, яку будуть виконувати вже поза межами аудиторії, та моделюють її предметний і соціальний зміст (Котух, 2017).

Потреба виконати певні навчальні завдання ставить здобувачів освіти у діяльнісну позицію, втілює принцип зв'язку теорії з практикою. Наприкінці процесу навчання студенти отримують розвиненішу практику застосування власних знань, адже відбувається регулювання власної навчальної, квазіпрофесійної й, урешті-решт, фахової діяльності.

Загальні положення інтегративного підходу будуть правильно використані тільки у тому випадку, коли існує чітке розуміння його суті: найкраще забезпечення та реалізація інтегративного підходу до професійної підготовки будуть далеко не такими ефективними, якщо передбачена тільки зовнішня, формальна сторона інтеграції. Подання інтегративного змісту з використанням відповідних інтегрованих форм і методів є лише

передумовою успішної інтеграції.

Надзвичайно важливою і необхідною умовою є розуміння потреби у забезпеченні інтеграції не лише у процесі викладання навчальних дисциплін та реалізації інтегративних форм і методів, але й у формуванні усвідомлення здобувача освіти, розвитку системи його власних уявлень. Такий процес є складнішим, але набагато ефективнішим і дозволяє використати практично усі переваги інтегративного підходу.

Суттєвим чинником реалізації інтегративного підходу є передбачення можливостей вилучення старих та включення у програмний навчальний матеріал нових знань. Для фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи ця теза є особливо актуальною, оскільки вони є джерелом нової інформації для інших спеціальностей та галузей знань. Отож, завдяки інтегративному підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної й архівної справи є змога повсякчас поповнювати знання й розширювати практичні вміння та навички; формувати конкурентоспроможного фахівця. Водночас присутність у професії компонента архівної справи розширює можливості згортання інформації.

Інтегративний підхід у професійній підготовці майбутніх спеціалістів інформаційної, бібліотечної й архівної справи доцільний власне у поєднанні усіх його видів. Інтеграція лише знань чи лише форм, очевидно дає певний позитивний ефект, однак він не може суттєво вплинути на результат навчання. Власне тому реалізація інтегративного підходу будується за строгою схемою, яка придатна для усіх спеціальностей, а далі розпочинається варіативний процес адаптації інтегративних впливів на формування професійної підготовки конкретної професії. Загальна схема містить головні елементи інтеграції у такій послідовності:

- теоретичне обґрунтування можливостей інтеграції до формування змісту навчання шляхом дослідження теоретичних засад розробки змісту навчання та виявлення доцільних для інтегрування елементів;

- розроблення алгоритму виділення елементів інтеграції змісту навчання та вибір відповідного інструментарію;
- визначення опорних методологічних положень та принципів для побудови інтегрованого змісту навчання;
- виділення елементів знань, які підлягатимуть інтеграції;
- виділення елементів умінь і навичок, які підлягатимуть інтеграції;
- визначення засобів навчання, які оптимізуватимуть результат інтеграції знань, умінь і навичок;
- обґрунтування вибору методів та вибір шляхів їх інтеграції у процесі засвоєння змісту навчання;
- виявлення існуючих вже інтегрованих методів навчання;
- обґрунтування та вибір форм навчання з поясненням можливостей їх подальшої інтеграції;
- виявлення вже існуючих інтегрованих форм навчання;
- забезпечення комплексного використання інтегративного підходу у взаємозв'язку змісту, форм, методів та засобів навчання.

Інтегративний підхід до викладання навчальних дисциплін, на яке спрямовує сучасна дидактика, переростає від узгодження змісту освіти до глибокої взаємодії, обґрунтованої інтеграції знань, умінь, навичок та елементів мислення майбутнього фахівця.

Таким чином, у підрозділі проаналізовано можливості застосування інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, а також виокремлено основні напрямки його застосування, досліджено інтеграцію професій, знань, умінь.

Висновки до першого розділу

У першому розділі «Теоретичні засади інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи» висвітлено загальні проблеми професійної підготовки

майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи; проаналізовано загальнонаукові підходи до дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи; охарактеризовано інтегративний підхід як засіб покращення професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Проаналізовано професійну підготовку майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи як педагогічну проблему у зв'язку із уведенням нового фаху 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», завдання якого – об'єднати у систему елементи професійної інформаційної освіти. Показано доцільність бібліоцентричної парадигми розвитку бібліотечно-інформаційної освіти в межах цілісного інтегрованого фаху як об'єктивне посилення інформаційно-аналітичної дії новітніх наукових і науково-технічних бібліотек.

Конкретизовано сутність поняття «конкурентоздатність майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи» як інтегративну особистісну рису, свідомо виражену мотивованими діями за конкретних умов фахового й соціально-економічного середовища й таку, що забезпечує ефективність у здобутку результату, завдячуючи комплексній мобілізації й функціональному напрямку ресурсів її структурно-змістовних складових.

Обґрунтовано провідні загальнонаукові підходи до фахової підготовки майбутніх професіоналів інформаційної, бібліотечної й архівної справи (компетентнісний, метапредметний та середовищний) та допоміжні (діяльнісний, системний, модельний, особистісний тощо).

Доведено, що суттєвим чинником реалізації інтегративного підходу є передбачення можливостей вилучення старих та включення у програмний навчальний матеріал нових знань. Для фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи ця теза є особливо актуальною, оскільки вони є джерелом нової інформації для інших спеціальностей.

Визначено, що інтегративність у професійній підготовці майбутніх

фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи сприяє забезпеченню можливості невинного збагачення знань і розширення практичних умінь та навичок; формуванню конкурентоздатного фахівця, послуговуючись інтегрованими знаннями, практичними вміннями і навичками, професійно-ціннісними орієнтаціями. Водночас, присутність в професії компонента архівної справи розширює можливості згортання інформації.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: Гузій 2016a; 2016a; 2016b; 2017b; 2017c; 2017e; 2017f; 2017g; 2018i; 2018f; 2018g; Дольнікова, Рузяк, & Гузій, 2019; 2019a.

РОЗДІЛ 2

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

У другому розділі «Дидактичні умови реалізації інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи» висвітлено інтеграцію професій у контексті розвитку педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін; охарактеризовано когнітивний аспект формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»; представлено специфіку процесуального аспекту адаптації метапредмету в освітньому процесі професійної діяльності викладача фахових дисциплін, залученого до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

2.1. Інтеграція професій у контексті розвитку педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»

У процесі професійної підготовки важливою є проблема інтеграції професій, що проявляється при паралельному освоєнні декількох спеціальностей та ступеневому навчанні у закладах вищої освіти за спорідненим профілем. Інтеграція професій може здійснюватися на основі різних принципів. Це, зокрема, інтеграція, яка базується на наявності інваріантних методів діяльності; інтеграція, заснована на спільності трудових функцій чи засобів праці, суміщенні професій тощо. Мета інтеграції професій також може бути різною. Наприклад, одним з критеріїв можуть бути цілі навчання: виробнича чи дидактична.

Про необхідність групування професій на дидактичній основі

стверджує Дубинчук (1992). Автор зазначає, що «визначення профілів, груп професій і груп навчальних дисциплін, які можуть надати узагальненого характеру міжпредметним зв'язкам», визнана давно і тісно пов'язана з інтегративними процесами в освіті. У цьому випадку інтеграція професій сприяє розумній уніфікації навчальної документації даного профілю (с. 29).

За Булейко (2009), об'єднання професій може базуватися на різних ознаках спільності, зокрема, це науково-технічна (подібність принципів дії основного обладнання, машин, механізмів, технології виробництва та виду матеріалу, що обробляється), психолого-фізіологічна (подібність змісту процесів праці), дидактична (наявність значного обсягу інваріантних знань, вмінь і навичок, які стосуються інтегрованих професій). На основі цих ознак можна виробити певні алгоритми об'єднання професій. Оскільки однією з актуальних проблем є інтеграція професій в межах конкретної галузі виробництва, як база для міжгалузевої інтеграції професій, то важливе місце в дидактичному групуванні професій займають базові загальноосвітні та загально технічні дисципліни (Булейко, 2009).

Однією з цілей такого групування є зменшення кількості навчальних дисциплін, а також інтеграція професійної підготовки як в організаційному, так і в прогностичному аспектах. Своєю чергою, інтеграція професій сприятиме створенню підручників, посібників, методичної літератури за кожною з інтегрованих професій. Наприклад, у царині галузевого бібліотекознавства повинен працювати сучасний «інтегрований бібліотекар». У галузевому бібліотекознавстві має працювати сучасний проблемно-орієнтований бібліотекар, або, за визначенням американських колег, «галузевий бібліотекар», «інтегрований бібліотекар», чи так званий вбудований бібліотекар (англ. *embedded librarian*). Галузеве бібліотекознавство – специфічна інновація, що формує нову модель бібліотеки та її роботи з інформацією.

Так, Вайнтрауб (2010), характеризуючи сучасні підходи до формування змісту інтегрованих професій, зазначає, що зміст навчального матеріалу слід

будувати, вивчаючи базові поняття та об'єкти навчання, з використанням інтегрованих предметів, курсів, удосконалюючи форми, методи та організацію освітнього процесу. В основу потреби укрупнення професій покладено специфіку економічних та суспільних відносин. Розгляд педагогічних явищ, які виникають у процесі дії педагогічної системи, пояснення змін, що відбуваються у якостях її елементів, розкриття характеру зв'язків між цими складовими, повинен мати відповідну наукову та дидактичну основу. Такою науковою базою є системний підхід до формування змісту інтегрованих професій. Цей підхід стосується взаємозв'язку змісту, методів та організації навчання інтегрованими професіям. Для того, щоб це навчання за відповідними освітніми програмами здійснити, потрібно змодельовати інтегровані професії з кваліфікованими характеристиками та вимогами до них. Автор зазначає, що є сенс інтегрувати суміжні професії, які мають спільні функціональні характеристики. Спільні взаємозв'язки між різними професіями, що входять в інтегровану, поглиблюють рівень знань, умінь та навичок (Вайнтрауб, 2010).

Як показує досвід, у такому випадку збільшується й обсяг практичного навчання. Тоді в освітніх програмах за рахунок інтегрованого матеріалу можна вийти на оптимальний зміст навчання без його дублювання, з виділенням базових знань, умінь і навичок, які формують сучасного кваліфікованого робітника. За рахунок великого спільного змісту функціональних характеристик декількох професій можна менше витратити часу на підготовку фахівців створеної інтегрованої професії, ніж на підготовку з кожної окремо взятої професії. Хоча створювати інтегровані професії можна на основі й іншого спільного відсотка функціональних характеристик цих професій. Інтегрувати професії з метою зменшення їх кількості можна навіть і ті, які мають мало спільного або навпаки – якщо не мають нічого спільного. Комплексні завдання по формуванню знань, умінь і навичок, здібностей їх використовувати дають можливість сформувати більш глибоке і освічене розуміння базової освіти, і як наслідок самої

професії.

Для формування інтегрованих професій потрібно вирішити низку завдань щодо оновлення освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника, робочого навчального плану підготовки кваліфікованих робітників з конкретної професії, робочих навчальних програм з навчальних дисциплін та з виробничого навчання і виробничої практики, а також завдань та критеріїв кваліфікаційної атестації випускників закладів вищої професійної освіти. Сучасне тестування випускників інтегрованих професій вимагає перегляду модулів навчання, в які входять інтегровані предмети або курси. Матеріал навчального матеріалу повинен базуватись на таких дидактичних принципах, як застосування єдиної логіки структурування, основних базових спільних понять та загальних об'єктів навчання, реалізація форм, методів та організації навчально-виховного процесу. При формуванні змісту інтегрованих професій слід враховувати, що зміст навчального матеріалу слід будувати на принципах єдиної логіки структурування матеріалу, вивчення основних базових спільних понять та загальних об'єктів навчання, з використанням інтегрованих предметів, курсів, удосконалення форм, методів та організації освітнього процесу.

Загальновідомо, що наприкінці 1950-их років введено до обігу термін «knowledge worker», для перекладу якого використовують синоніми «інформаційний працівник», «працівник розумової праці», інколи, кальковано з англійської, «знаннєвий» працівник. При цьому розуміють загалом категорію фахівців, чия діяльність пов'язана з опрацюванням наявної та одержанням нової інформації: програмістів, аналітиків, бібліотечних та архівних працівників, а також співробітників з високим рівнем освіти.

Еволюція інформаційного середовища актуалізує потребу у професіях інформаційно-управлінського профілю. Зокрема, це стосується підготовки фахівців для управління інформаційними організаційними структурами, що виробляють інформаційні продукти та послуги, здійснюють інформаційний

аналіз і консалтинг. Спеціалісти мають володіти методами інформаційного моделювання ситуації, виявляти й екстраполювати тенденції розвитку об'єктів, здійснювати збирання, систематизацію й аналіз ділової та комерційної інформації. Ці види діяльності перебувають у площині інформаційного менеджменту, серед завдань якого – управління інформаційними потоками і визначення стратегії створення і використання інформаційних ресурсів підприємств і організацій (Матвієнко, & Цивін, 2016).

В Україні зазначені напрями підготовки фахівців (або ж спеціалізації) ще не виокремилися, але існує можливість використати сумісний із традиціями вітчизняної й світової інформаційної освіти досвід їхньої підготовки за спеціалізаціями «Інформаційний менеджмент у соціальній сфері», «Інформаційний аналіз і консалтинг», «Маркетинг інформаційного ринку» тощо (див. Додаток Д).

Основною характеристикою нових інформаційних професій є інноваційність. Де-факто їх визнано, однак потрібно визначити «критерії сталості» для ідентифікації, класифікації й соціального позиціонування інформаційних працівників. Таке трактування є надто розширеним і не відповідає потребам розвитку нової спеціальності, а отже, вимагає конкретнішого визначення з акцентом на професійній інформаційній діяльності.

На основі опрацювання науково-педагогічної літератури, рефлексії власного освітнього досвіду та професійної діяльності, виокремлюємо принципи інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Вважаємо за доцільне виокремлення принципу гуманізації. Сутність інтегративних процесів полягає в певному гуманістичному потенціалі – безлічі способів здобуття освіти. Тобто процес освіти характерний варіативністю перспектив і умов для становлення й самореалізації індивіда. Тож основне завданням освіти – допомогти здобувачу освіти обрати шляхи

розвитку, вирішити найважливішу світоглядну проблему – пошук людиною власного місця у непростому світі, що характеризується швидким темпом розвитку.

Іванченко (2011) засвідчує, що «інтеграція впливає на всі процеси, що відбуваються в системі освіти, зокрема, і на становлення особистості. На підставі аналізу значення слова «інтеграція» можна стверджувати, що явище інтеграції, з одного боку, характеризує процес формування і розвитку освітнього простору, а з іншого – результат інтеграції, за своєю сутністю, аналогічним цілям діяльності всієї сучасної системи освіти. Відтак, «навчальний аспект інтеграції формує базу освітнього середовища для професійного зростання, інтелектуального розвитку, а виховний аспект дозволяє емоційно, креативно наситити це середовище, що сукупно буде сприяти формуванню інтелектуальної еліти країни – гармонійно розвинених цілісних особистостей, справжніх професіоналів» (с. 36).

Щодо принципу мотивації, то суть його полягає у тому, що інтегративний підхід виступає чинником мотивації до навчання, подаючи професійні знання у єдності і взаємозв'язку. Розвиток якостей людини – триваліший процес, ніж формування знань, умінь і навичок. Він складніший, його важче контролювати й оцінювати. Як і виховання, розвиток вимагає до себе незмінної уваги, адже важливо з'ясувати, що і в якому напрямі змінюється у людині, прогресивний чи регресивний характер змін, які фактори здійснюють вплив на особистість і який саме, способи задання потрібного напрямку і темпу тощо. Не всі якості однаково податливі розвитку. Одні можна образно порівняти з пластичністю воску, а інші – з пружністю сталі. До других, наприклад, відносяться психофізіологічні особливості людини, зумовлені властивостями центральної нервової системи.

Розвиток сприяє професійній діяльності кожної людини, посилення її індивідуальності і можливостей самовираження. Але неприпустимим є маніпулювання розвитком, а зміна тих або інших її якостей не може здійснюватися без відома особи. Розвиток йде багато успішніше, коли сама

особистість стає учасником процесу. Доцільне постійне активування внутрішніх джерел саморозвитку самої людини, зацікавленої у саморозвитку, щоб перетворити цей процес на неперервний. Сприяє цьому мотивація життєвих досягнень людей, особливо молодих (Столяренко, 2006, с. 89). Зауважимо, що проблеми освіти, виховання, навчання і розвитку завжди мали конкретно-історичний характер, відображали особливості конкретного часу.

У нашому дослідженні виокремлюємо принцип професійної спрямованості навчання. Спрямованість на власну професію виражається в захопленні нею. Вона стає сенсом життя людини. А це призводить до двох наслідків. З одного боку, любов до своєї справи зобов'язує постійно удосконалювати власну професійну компетентність, взаємно цікавитися фаховими досягненнями в колективі, виявляючи творчу активність. З другого боку, якщо людина досягає високого професійного рівня, вона привносить свій вклад у розвиток як професійної спільноти, так і суспільств загалом. Без професійних прагнень, без вираженої мотивації професійне самовизначення є неможливим. На жаль, не всі абітурієнти, що поступають сьогодні у ЗВО, демонструють чітку професійну спрямованість, або ж чітку професійну орієнтацію. У більшості з них вона виробляється лише в процесі навчання, і особливо після проходження практики (Уйсімбаєва, 2006).

Усвідомлення значущості обраної професії виступає системотворчим елементом і вміщує в себе системність і диференційованість образу професійної діяльності, рефлексію власних можливостей, орієнтування на підвищення професійного рівня спеціаліста. Професійне самовизначення особистості формується у системі послідовних рефлексивно-оціночних дій, які спрямовані на репрезентацію у свідомості образу майбутньої професійної діяльності. У широкому розумінні «професійна спрямованість в освіті – це орієнтація на формування соціальної і психологічної спрямованості на професійну діяльність» (Дубинчук, 1992, с. 30).

Принцип професійної спрямованості виступає як основа зв'язку

загального знання та способів його застосування з певними конкретними знаннями (техніка, технологія) та прийомами його використання на рівні однієї професії (групи професій). Тому розглядаються два підходи до професійної спрямованості: як форма специфічного міжпредметного зв'язку та як засіб формування соціальної і психологічної спрямованості на професійну діяльність. Одним зі способів реалізації професійної спрямованості є профілювання як цілеспрямована реалізація міжпредметних зв'язків загальноосвітніх та спеціальних дисциплін. Розглядають такі рівні профілізації: теоретичний, практичний і світоглядний (Ахмерова, 1988).

Реалізація професійної спрямованості вимагає розробки дидактичних умов, зокрема збереження логічної та змістової цілісності і єдності предметів кожного циклу, засвоєння у процесі навчання єдиних наукових понять, принципів основ наук, розвиток політехнічних умінь і навичок, використання підчас формування основ професійної майстерності всієї системи наукових знань, оптимальне співвідношення індуктивного та дедуктивного методів навчання. Забезпечити реалізацію цих умов неможливо без використання інтегративного підходу до навчання.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях по-різному розглядається структура професійної спрямованості. Це зумовлено, передусім, неоднозначністю трактування сутності поняття «професійна спрямованість». Найчастіше зміст та структуру професійної спрямованості пов'язують зі структурою мотивації діяльності. Структура професійної спрямованості може бути простою і складною, але основне в ній – це стійке домінування якоїсь потреби, інтересу, внаслідок чого людина настійно шукає засоби збуджувати в собі потрібні їй переживання як можна частіше та сильніше (Гльїн, 2000).

Структура педагогічної спрямованості висвітлена також у дослідженнях Кузьміної (1990). До основних компонентів вона відносить: наявність – спрямованість виникає тільки у ставленні до значимих об'єктів; об'єкт спрямованості – пов'язує суб'єктивні переживання людини з окремим

аспектом діяльності; специфічність та узагальненість – вихідні параметри від об'єкта, які характеризують об'єм того ж класу явищ, на які є спрямованість; ступінь диференціації переконання – ступінь усвідомлення спрямованості; аргументоване ставлення до своєї діяльності є більш стійкими; валентність – визначає ступінь зв'язку педагогічної спрямованості зі спрямованістю на інші об'єкти; задоволеність – показує силу емоційного ставлення людини до своєї діяльності; опірність – має місце під час визначення труднощів у діяльності і які людина переборола або прагне перебороти; кількість і сила зв'язків із відповідною системою цінностей – якщо зв'язки професійної спрямованості численні та сильні, вони важко піддаються змінам; центральність – співвідношення спрямованості з самооцінкою здібностей.

Якщо людина відчуває органічну потребу в улюбленому виді діяльності, яка починає складати основний зміст її життя, головні її насолоди та радощі, тоді й сам процес такої діяльності нерідко входить у зону домінанти. У психології домінанта визначається як «тимчасово пануюча система, яка зумовлює роботу нервових центрів у певний момент і цим самим надає поведінці відповідної спрямованості» (Педагогіка вищої школи, 2005, с. 53).

Крім того, професійна діяльність надає людині певного соціального статусу. Потреба в професіоналізації, тобто потреба «бути професіоналом» (прагнення оволодіти тонкощами професіоналізму) забезпечує включення здобувачів освіти у соціальні зв'язки, спілкування, практичну діяльність. Через допитливість, зацікавленість студенти прагнуть справити позитивне враження, яке позначається на діях і вчинках у процесі навчання, виявляють творчість, актуалізують свій потенціал, прагнуть стати тими, ким вони можуть бути, тобто професійно самоактуалізуються.

У контексті принципу соціального партнерства прагнення майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи до максимального розширення власних можливостей з метою самореалізації на особистісному, професійному й соціальному рівнях передбачає: набуття професійних

компетентностей в умовах навчання у закладі вищої освіти; саморозвиток шляхом самостійного освоєння знань, необхідних у межах обраної спеціальності; становлення як представника певної професійної спільноти, поступове «входження» у соціальну роль інформаційної, бібліотечної та архівної справи, здатного реалізувати продуктивну діяльність у професійній сфері й, відповідно, зростати як професіонал у конкретному соціальному середовищі.

У зв'язку з цим формування конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи, що обмежується умовами закладів вищої освіти, є недостатнім, епізодичним середовищем для неперервного розвитку конкурентоздатності. Розширення середовища для формування конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи зумовлюється необхідністю у набутті особистістю соціального досвіду, вимог, що пред'являються професією до фахівця конкретної галузі.

Досліджуючи особливості формування конкурентоздатності майбутніх фахівців, Валежаніна (2014) стверджує, що в умовах соціального партнерства відбуваються якісні перетворення феномену «конкурентоздатність» за двома типами: індивідуальний тип конкурентоздатності – це спрямованість особистості переважно на задоволення своїх потреб шляхом реалізації професійних домагань; корпоративний тип – це визнання особистістю пріоритетності задоволення групових чи колективних потреб у порівнянні з індивідуальними для більш повного задоволення власних потреб у майбутньому (с. 4–5).

На нашу думку, процес становлення особистості як професіонала у будь-яких соціальних умовах передбачає поєднання індивідуального й корпоративного типу конкурентоздатності, їх співвідношення й визначає специфіку формування в залежності від соціокультурного й професійного середовища. Індивідуальний тип конкурентоздатності передбачає зміни у самосвідомості особистості, визначає спрямованість, формує систему

стійких особистісних якостей відносно особливостей професії та детермінує корпоративну конкурентоздатність, що проявляється входженням до професійної спільноти, успішним виконанням професійної діяльності на основі індивідуальних можливостей та професіоналізму.

Співставляючи феномени «конкурентоздатність» і «професіоналізм», Хазова (2008) виокремлює конкурентоздатність соціальну і професійну. Якщо зміст соціальної конкурентоспроможності є загальним для будь-якої особистості у певних соціокультурних умовах, то професійна конкурентоздатність відноситься до категорії особливого і варіює у різних фахівців.

Вважаємо, що у сфері професійної діяльності конкурентоздатність розвивається як за соціальним, так і за професійним напрямком. Входження особистості у професійне середовище детермінує зміни: соціальної зрілості, ролі, статусу, а відтак, відбувається зміна моделей поведінки і діяльності у професійних ситуаціях. Безболісний процес адаптації здобувачів освіти у професійній діяльності може забезпечити належний рівень сформованості їхньої конкурентоздатності ще у закладі вищої освіти, за умови організації практичної підготовки у взаємодії із установами, що в перспективі можуть бути професійним полем діяльності особистості.

Активний соціальний досвід є накопичувальним, становить основу соціального досвіду – «побудоване на практиці чуттєво-емпіричне пізнання соціальної дійсності». Соціальний досвід, на переконання Дутки (2009), «має подвійний смисл: 1) як процес практичного впливу людини на соціальне середовище і 2) як результат цього впливу у вигляді єдності здобутих знань, умінь, навичок. Окрім цього, соціальний досвід містить вироблені людством норми, традиції, звички, символи, ритуали тощо» (с. 55).

Таким чином, визначається єдина ціль у формуванні конкурентоздатності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у ЗВО – й індивідуальна, й соціальна, реалізувати яку може партнерство, спільна діяльність між фізичними й юридичними особами,

підприємствами, закладами, навчальними установами різних типів і форм власності тощо.

У цьому контексті необхідним є уточнення суті терміносполуки «соціальне партнерство», яка у педагогічній площині, зокрема у процесі налагодження співпраці між ЗВО та роботодавцями задля формування конкурентоздатності майбутніх фахівців майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, має свої особливості, що ґрунтуються на розумінні цього ж явища у філософських, економічних, соціологічних дослідженнях.

Наріжним каменем ідеології соціального партнерства, на думку Лузана (2009), є положення про необхідність забезпечення кожної людини певною сукупністю соціальних прав, основним з яких є: «право на працю, оплату праці, участь у розробці процедур розподілу прибутків та їх отримання, рівень і якість життя; участь у володінні власністю підприємства до контрольного пакета акцій включно; участь в управлінні підприємством (членство в радах управляючих, різноманітних комісіях, виборчих радах тощо). У такому визначенні «партнерство соціальне» є наближеним до соціально-економічних відносин як форма регулювання соціально-трудова відносин між соціальними суб'єктами шляхом розроблення й реалізації спільних програм на визначені терміни» (с. 174).

У Глосарії основних термінів (2017) із навчання та підготовки кадрів для роботи термін «партнерство» (у підготовці кадрів) – це «технічне та (або) фінансове співробітництво між двома чи кількома сторонами, наприклад, між установами з підготовки кадрів, підприємствами, організаціями роботодавців, галузевими організаціями, профспілками, центральними, регіональними та місцевими органами влади» (с. 44).

В «Енциклопедії освіти» соціальне партнерство – це «система: соціально-трудова відносин, що забезпечують оптимальний баланс та реалізацію основних інтересів різних соціальних груп; інститутів і механізмів погодження інтересів учасників виробничого процесу –

працівників і роботодавців. Мета соціального партнерства – «забезпечення інтересів учасників соціально-трудових відносин, вироблення та проведення узгодженої соціально-економічної та соціально-трудової політики. Характерні особливості соціального партнерства – переговорний характер урегулювання розбіжностей і суперечностей, які виникають між сторонами, наявність механізмів і правових інструментів урахування інтересів партнерів на різних рівнях» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 848).

Вважаємо за доцільне виокремити принцип досягнутого результату. Зміст принципу досягнутого результату полягає в націленості всього процесу навчання і виховання на кінцевий результат. Принцип забезпечує формування у здобувачів освіти здатності бачити мету, добиватися її, відкриваючи істину як для самого себе на етапах освітнього пізнання, так і в ході самостійної професійної діяльності. Інновація в будь-якій сфері діяльності конкретна і виявляється у вигляді нового досягнутого результату. У зв'язку з цим такий принцип передбачає, що інноваційне освітнє середовище своїм змістом і функціями спрямоване на результат підготовки випускника. Випускник повинен чітко уявляти, що новація як кінцевий результат об'єктивувався на різних рівнях: зміни системи або її частини за допомогою нововведень; простого цільового пристосування до кількісних вимог при збереженні функцій системи або її частини; організаційне пересування або зміна для забезпечення кращої організації системи; адаптаційних змін, викликаних взаємним пристосуванням елементів системи, які провадять до підвищення її ефективності загалом; часткових функціональних змін тощо.

Означені вище принципи є основоположними для вибору тих професійних компетентностей, які є визначальними у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи (Освітньо-професійна програма, 2016):

– здатність до гнучкого способу мислення, який дає можливість зрозуміти й розв'язати проблеми та задачі на основі критичної оцінки усталених

наукових концепцій;

- здатність формулювати, аналізувати та синтезувати інформацію для створення цілісної системи інформаційних продуктів (баз даних, цифрових бібліотек, веб-сайтів тощо);
- здатність будувати моделі посередницьких відносин між замовником та власником інформації;
- здатність будувати моделі інформаційних продуктів;
- здатність використовувати знання, уміння й навички в галузі теорії й практики управління, автоматизації технологічними процесами інформаційного ринку;
- здатність аналізувати та формулювати висновки для різних технологій створення інформаційних продуктів для різних галузей народного господарства;
- здатність формувати інформаційні продукти, вибирати належні напрями і відповідні методи для їхнього створення;
- здатність сприймати новоздобуті знання в області інформаційної діяльності;
- здатність вивчати та критично оцінювати нові методології створення інформаційних продуктів, ґрунтуючись на фахових наукових інформаційних джерелах;
- здатність формулювати, аналізувати та синтезувати інформацію;
- здатність будувати моделі предметної області;
- здатність та володіння методами опису, ідентифікації та класифікації об'єктів інформаційного ринку;
- здатність аналізувати та формулювати висновки за результатами дослідження в області інформаційної, бібліотечної та архівної справи (Освітньо-професійна програма, 2016);

У процесі професійної підготовки коригуються загальні положення формування змісту, зокрема відбувається:

- аналіз конкретного змісту навчання цих фахівців з позицій інтеграції та

виокремлення конкретних елементів, які підлягатимуть інтеграції;

- систематизація вибраних елементів інтеграції та їх аналіз з позицій можливостей їх поєднання;
- аналіз елементів інтеграції з позицій доцільності використання можливих інтегративних блоків;
- узгодження обраних шляхів інтеграції з визначеними опорними методологічними положеннями та принципами;
- проведення низки викладених вище процедур для елементів умінь, які підлягатимуть інтеграції;
- проведення низки викладених вище процедур для засобів навчання з вибором доцільних масштабів, типів та способів інтеграції;
- узгодження загальних та, передусім, специфічних для професії методів навчання між собою та уточнення можливостей їх інтеграції;
- аналіз доцільності використання для цієї спеціальності існуючих інтегрованих методів навчання;
- узгодження загальних та, передусім, специфічних для професії форм навчання з уточненням можливостей їх інтеграції з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності;
- відбір з виявлених існуючих інтегрованих форм навчання тих, які придатні та очікуються бути ефективними для майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи;
- забезпечення комплексного використання інтегративного підходу у взаємозв'язку змісту, форм, методів та засобів навчання в контексті вимог освітніх програм.

З точки зору Стеценко та Кореневої (2013), метапредметний підхід дозволяє забезпечити загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток здобувача освіти, озброїти його важливим умінням вчитися, а також сформуванню цілісного уявлення про навколишній світ.

Метапредметний зміст освіти, на думку Громика (2005), – це діяльність, яка не належить до конкретного навчального предмету, а,

навпаки, забезпечує процес навчання в рамках будь-якої навчальної дисципліни.

Хуторской (2005) формулює принцип метапредметних основ освітнього процесу як основу змісту навчання. На його думку, метапредметний зміст освітніх стандартів повинен містити: реальні об'єкти досліджуваної дійсності, в тому числі фундаментальні освітні об'єкти; загальнокультурні знання про досліджувану дійсність, в тому числі фундаментальні проблеми; загальнонавчальні вміння і навички, узагальнені способи діяльності; ключові освітні компетентності (Хуторский, 2013).

Ключові компетентності (ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, комунікативні, інформаційні, соціально-трудові, особистісного самовдосконалення) відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти. Ключові компетентності не тільки метапредметні і міждисциплінарні, вони також багатовимірні і багатофункціональні, вимагають значного інтелектуального розвитку – визначення власної позиції, критичного й абстрактного мислення, самооцінки, саморефлексії тощо.

Реалізація метапредметного підходу у вищій професійній освіті сприяє підготовці компетентного, кваліфікованого бакалавра і спеціаліста такого рівня і профілю, який здатний до продуктивної роботи за фахом, готовий до неперервного професійного росту, соціальної, культурної та професійної мобільності (Тимощук, 2016).

У наукових публікаціях, присвячених метапредметному підходу в освіті, немає однозначного тлумачення поняття «метапредметні компетентності». Хуторской (2012) вважає, що метапредметні компетентності забезпечують реалізацію основних універсальних навчальних дій: регулятивних, комунікативних, пізнавальних. Всі ключові компетентності визначають регулятивні навчальні дії. Комунікативні універсальні дії служать встановленню правильних взаємин зі здобувачами освіти, забезпечують ефективність педагогічного спілкування. Пізнавальні

універсальні дії характеризують освоєння знань і способів їх застосування з метою пізнання і кращого розуміння реалій навколишньої дійсності. Всі вони є способами діяльності, які освоюються учнями на базі одного, декількох або всіх навчальних предметів і які можуть бути застосовані в реальних ситуаціях (Хуторской, 2012).

Грешілова (2014) під метапредметними компетентностями розуміє єдність основотворчих знань, умінь і навичок, практичного досвіду, що виявляються і використовуються людиною в інтегративній, міжпредметній діяльності. Поздняковою (2010) метапредметні компетентності визначені як система універсальних навчальних дій, що дозволяє продуктивно виконувати регулятивні, пізнавальні та комунікативні завдання. На думку Єремєєвої (2013), система освіти покликана допомогти реалізувати здібності кожного і створити умови для індивідуального розвитку здобувача освіти. Однією з центральних завдань навчального процесу є формування метапредметних результатів, рівень освоєння яких в значній мірі визначає успішність всього подальшого навчання. Розвиток універсальних навчальних дій багато в чому залежить від єдності підходу до навчання предметів, від виявлення і реалізації міжпредметних зв'язків.

Метапредметні результати припускають освоєння студентами універсальних способів діяльності або універсальних навчальних дій, які можна застосовувати як в рамках освітнього процесу, так і в реальних життєвих ситуаціях. Оволодіння системою універсальних навчальних дій є необхідною основою всього подальшого розвитку індивідуума. Це дії, що забезпечують самостійну, суб'єктну позицію здобувача освіти в ході його освіти протягом всього життя (Санникова, 2010). В силу своєї природи, будучи, по суті, функціонально-орієнтовними діями, метапредметні дії становлять психологічну основу і є вирішальною умовою успішності вирішення предметних завдань.

Виходячи з вищевикладених тлумачень, можемо зробити висновок, що автори сходяться на думці: метапредметні компетентності – комплекс

універсальних навчальних дій, спрямованих на освоєння змісту навчання, що дозволяють вирішувати складні професійні завдання.

2.2. Когнітивний аспект формування інтегральної педагогічної компетентності викладача залученого до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи

Знання представлені в категоріях, поняттях, термінах і їх системах (наукових ученнях, теоріях, концепціях, відомостях, рекомендаціях, інструкціях, змісті документів тощо). Спираючись на знання, людина розуміє те, що її оточує, розбирається в ситуаціях, середовищі, проблемах, передбачає і планує свої дії і вчинки, готує й ухвалює рішення, обирає шляхи і способи виконання, контролює й оцінює їх. Їх психологічна структура представляє єдність пізнавальних (розуміння), емоційних (відношення), мотиваційних (спонука) і вольових (регуляція) компонентів. Проте помилково думати, що знання досить для дій. Ми погоджуємося із думкою Столяренко (2006), що «у простих випадках досить знання, але далі необхідне набуття практичного досвіду, в ході якого відбувається оволодіння способами правильного застосування знань. Крім того, серед дій людини є стандартні, такі, що повторюються в навчанні, праці, житті, а є нестандартні, які кожного разу треба виконувати з розумом, не шаблонно, пристосовуючись до особливостей обставин» (с. 309).

Знання як складову змісту освіти розглядають з позиції відтворення у структурі навчального знання фонду даних у свідомості суспільства: теорії, факти, моделі, константи, методи; означення поняття, судження, висновки; мірило переваги в цьому фонді відомостей стосовно конкретної предметної галузі. Тут можна розглядати тип (загальна фахова) та вид освіти (гуманітарний, математичний, філософський тощо).

Рольф та ін. (1993) розрізняють два рівні або виміри взаємовиключних знань: фокусні (англ. focal knowledge – цільові, явні) та неявні знання (англ.

tacit knowledge – скриті). Фокусні знання є знаннями про об'єкт або феномен, що знаходяться у фокусі уваги індивідуума, що навчається, ті знання, які вивчаються цілеспрямовано. Неявні знання – це ті знання, що застосовуються як інструмент для маніпулювання та вдосконалення фокусних знань, уваги, яких прагне отримати особа. Фокусний та неявний виміри доповнюють один одне. Неявні знання є основою, фоном, який допомагає у вирішенні завдань, які є у фокусі. Одні і ті самі знання в різних ситуаціях можуть бути фокусними знаннями або неявними.

Виокремлюють різні знання: пропозиційні (англ. propositional) – дані предметної галузі, фахові засади, популярні результати певних досліджень («знаю що»); такі засади знань іноді мають назву «декларативні» чи «описові» знання; це колективні академічні знання, визнані суспільством як правильні; процедурні (англ. procedural) («знаю як»), що передбачають сформовані вміння та навички групувати й подавати дані, або інші розумові процеси, як-от планування, оцінювання, ухвалення рішень тощо; персональні – допропозиційні (англ. pre-propositional) знання, бачення, особисті інтерпретації; неочевидні, приховані знання (англ. tacit knowledge) – близькі до персональних особистих знань; накопичені впродовж попереднього життя, не очевидні, безсумнівні; як результат, не перебувають під контролем свідомості (Eraut, 2000).

Розрізняють знання загальне та окреме, формальне та змістове, фундаментальне та прикладне тощо. До складу знань входять факти реальної дійсності, поняття з їх означеннями, зв'язки і закономірності, закони, основні положення (принципи), правила, норми, методи науки, пояснення, гіпотези і теорії тощо.

Фундаментальні знання майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, що підлягають інтеграції, встановлюємо за головними вимогами до знань, тобто такий фахівець має володіти: нормативними, науково-методичними матеріалами з документаційного забезпечення управління; механізмом організації роботи зі службовими

документами під час управлінської діяльності; процедурою формування, використання та зберігання документаційних ресурсів (бібліотечні, інформаційні, архівні, музейні); теоретичними основами розвитку комунікації як соціокультурного феномена, моделі ділової поведінки; стилістичними нормами службових документів, специфікою лексичних, синтаксичних, морфологічних засобів ділової документації; системою організації діловодства на підприємстві, системою організації роботи служби документаційного забезпечення управління; основами роботи з комп'ютером, основним і спеціалізованим програмним забезпеченням, технічними засобами опрацювання документів, правилами експлуатації комп'ютерної техніки, друкарського устаткування, приймально-переговорних приладів; процедурою планування, проектування й технології роботи на основі організаційної й обчислювальної техніки служб документаційного забезпечення управління, методами розроблення їхніх оптимальних структур (Концепція, 2017) (див. Додаток В).

Для пояснення сутності цієї педагогічної умови, коротко розглянемо поняття змісту освіти та формування й розвитку знань у професійній підготовці.

Зміст освіти – система двох компонент: предметно-процесуального та нормативно-підсумкового. Як система залежна, похідна від інших систем, зміст формується складно та суперечливо. Доцільним є розмежувати зміст освіти як процесу від змісту освіти, як результату цього процесу. Серед систем, які зумовлюють формування змісту освіти, основними є системи визначених цілей, соціальних і наукових досягнень, соціальних потреб, педагогічних можливостей тощо. Загальними основами визначення змісту освіти є: гуманізація, диференціація, інтеграція, використання нових інформаційних технологій, формування творчої особистості як умова і результат повноцінного, багатокomпонентного процесу навчання.

Розв'язання проблеми змісту освіти повинно відповідати на питання про: систему дисциплін (тем, ідей, предметів, комплексів, курсів), які

підлягають вивченню; послідовність їх вивчення. Розв'язання проблеми змісту освіти повинно давати характеристику тих базових категоріальних структур, які повинні бути сформовані у певному типі закладу освіти і на певному етапі освіти. Водночас розв'язання проблеми змісту освіти повинно вказувати і класи тих об'єктів, включення яких у сферу пізнавальної діяльності дає можливість сформувати саме ту категоріальну систему, яка формується в рамках певного типу світогляду. Центральною тенденцією у формуванні змісту сучасної освіти є прагнення до цілісного відтворення накопиченої людством культури (Качество знаний, 1978). Як зазначав Гончаренко (1997), «однією з важливих вимог до змісту освіти є оптимально доступна та економна логіка розгортання основних знань у висвітленні інформації, розкриття основних галузей практичного застосування теоретичного знання, свідоме засвоєння і розвиток наукового мислення, аналіз основних (зокрема, невирішених) соціальних і наукових проблем, необхідність реалізації міжпредметних зв'язків» (с. 9).

Виділяють такі рівні формування змісту освіти:

- загального теоретичного уявлення: зміст фіксується у вигляді узагальненого системного уявлення про склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами) та суспільні функції соціального досвіду в його педагогічній інтерпретації;
- навчального предмета: розгорнуте уявлення про певні частини освіти, які виконують специфічні функції в загальній освіті;
- навчального матеріалу: конкретні, фіксовані в дидактичних матеріалах елементи складу освіти (знання, вміння, навички тощо), що входять до курсу вивчення певного навчального предмета;
- процесу навчання: реалізація змісту освіти безпосередньо в діяльності навчання;
- структури особистості: рівень свідомості особистості, яка засвоїла даний зміст.

Структура освіти визначається передусім функціями її елементів. Для

побудови навчального плану та розв'язання проблеми міжпредметних зв'язків важлива структура науки в цілому. Наукові факти подвоюються приблизно кожні десять років, однак теоретичний склад освіти залишається приблизно стабільним досить довгий час. Саме виходячи з цього складу, треба визначати зміст навчального предмета. Необхідно точно визначити стабільне ядро змісту освіти, виявити зв'язки з периферією та забезпечити необхідну змінність і рухомість (реакцію на вимоги цього моменту). Проблема класифікації галузей знання і проблема структурування змісту освіти розв'язуються, як правило, багатьма вченими незалежно одна від одної. Тільки у деяких відбувається їх інтеграція, розглядаються їх розв'язки у взаємозв'язку. Функції світогляду в конструюванні змісту освіти – ціль, елемент самого змісту, орієнтир і засіб його побудови (Подласий, 2002).

У класичній дидактиці принципи мають загальний характер, тому намагаються сформулювати більш конкретні положення – критерії відбору змісту освіти, зокрема значущість навчального матеріалу для освіти; включення суттєвого, основного згідно з функціями школи і результатами прогнозу науки та техніки, культури тощо; специфіка розчленованого та розподіленого між навчальними предметами матеріалу з огляду на систематизацію наукових знань та їх дидактичну інтерпретацію; соціальні, дидактичні та методичні можливості реалізації навчального матеріалу у процесі викладання та учіння тощо.

Інтеграція знань передбачає перетворення традиційного змісту освіти та спрямування його на формування системи інтегративних знань та умінь фахівця. Інтегральний підхід проявляється у баченні людини та її буття як основоположних чинників, що визначаються єдністю філософської культури мислення і гуманізму (Козловський, 2015). Інтеграція змісту професійної підготовки є методологічною базою професійної підготовки кадрів, формування суспільства знань і визначає методи розв'язання нагальних проблем.

Навчальна дисципліна трактується як адаптована та ціннісно

(світоглядно) орієнтована система знань. Адаптація складного наукового знання може відбуватися шляхом презентації знання як інваріанти меншої різноманітності предметних ситуацій, забезпечивши функціонування адекватного когнітивного образу. У завдання педагогічного аналізу знання входить визначення умов, за яких засвоєння відповідного елемента є можливим. Для того щоб свідомо та цілеспрямовано створювати знаннєві конструкції, вибирати засоби та умови, що сприяють засвоєнню знань, необхідна експлікація педагогічно значущих ознак знання.

Щоб виділити знання як специфічний, відокремлений предмет, треба їх екстрагувати від процесу одержання предмету, закріпити його у логічних системах; хоча б частково формалізувати та символізувати зміст пізнавальних процесів; абстрагувати знання від його суб'єкта; знайти субстрат, де можливе зведення до єдиного показника різних елементів знання (факти, ідеї, образи, систематика, поняття, вислови тощо); знайти інтегральніші за форми думки системи, що традиційно вивчаються у логіці, тобто маніфестувати знання у формі логічних схем текстів. Цілі педагога дещо суперечать таким завданням, адже їх мета – трансформувати знання, що застигло у підсумкових формах, у процес пізнавальної діяльності; транспонувати план вираження у план змісту, перетворити схеми, що виражають знання, у зміст мисленнєвої діяльності студентів; зробити знання засобом створення суб'єкта.

У структурі кожної конкретної науки виділяють три галузі знань: власне предметні знання, знання про специфічні методи пізнання та історично-наукові знання. У більшості випадків у рамках навчального процесу увага приділяється власне предметним знанням, які відповідно формують предметні види мислення: математичне, фізичне тощо. Упорядкування в рамках навчальної дисципліни регулюється принципами: історичними, логічними та психологічними. Відносна незалежність структури і змісту навчального матеріалу полягає у тому, що, утворюючи нерозривну внутрішню єдність, зміст і структура не є тотожними, бо один і

той же зміст може входити в різні структури, а може взагалі виявитися безструктурним (або, що буває значно частіше, таким, що утворює тільки зовнішню структуру – єдність, яку характеризують лише зовнішні ознаки). В одному і тому ж змісті можуть бути виділені різні елементи.

У дидактиці розглядаються глобальні і локальні структури навчального матеріалу. Об'єктами дидактичного аналізу частіше були глобальні структури. Для змісту навчального матеріалу характерна наявність системи внутрішніх зв'язків між поняттями, що входять у певний об'єм матеріалу, тобто локальної структури навчального матеріалу. Розуміння логічної структури об'єму навчального матеріалу як системи внутрішніх зв'язків між поняттями і судженнями є природним. Саме поняття об'єму навчального матеріалу є містким, що принципово дозволяє розглядати логічну структуру цілих розділів того чи іншого предмета, цілих предметів, галузей знань. Особливу дидактичну значущість має те, що одна і та сама думка може мати різні структури у різних логічних системах. Одним із інваріантів навчального матеріалу є його об'єктивний зміст, те спільне, що виявляє, порівнюючи два синонімічні за змістом повідомлення, спеціаліст. Під час перекодування інформації відбувається виділення інваріанти – того об'єктивного значення, що залишається незмінним (Сохор, 1974).

Особливості процесу сприйняття матеріалу деформують дидактичну структуру навчального предмета, проте структура необхідних зв'язків залишається інваріантною. В об'ємі навчального матеріалу (і тим більше у цілих навчальних предметах) набувають значення і кількість понять, обсяг номенклатури. Тому доцільно обмежитись необхідним мінімумом понять з одного боку, і забезпечити їх повторюваність – з іншого; різні поняття вступають і можуть вступати в різноманітні зв'язки (відношення) з іншими. Під одиницею навчального матеріалу розуміють таку частину, зміст якої достатній для того, щоб використати низку завдань або вправ для закріплення і засвоєння відповідної інформації.

Структурні елементи науки у змісті освіти на рівні навчальних

предметів відіграють роль дидактичних одиниць змісту та процесу навчання. Спочатку такими одиницями є поняття та системи понять; потім – системи понять, закони; а в старшій ланці навчання – закони та теорії: найкрупніші дидактичні одиниці.

Щоб логічно узагальнити знання про ті чи інші об'єкти дослідження, необхідно, на нашу думку, розкрити загальні закономірності пізнання, що є фундаментальними для дидактики. Створенню чіткої схеми внутрішніх інтегративних зв'язків між елементами знань та забезпеченню системності змісту навчального матеріалу сприяє структурування змісту навчального матеріалу на основі інтегративного підходу. Важливим елементом структурування змісту навчального матеріалу є інтегративна дидактична одиниця. Інтегративна дидактична одиниця – це сукупність навчального матеріалу, яка базується на міжпредметних і внутрішньо предметних зв'язках, виконує порівняльну, причинно-наслідкову, індуктивну, дедуктивну, синтетичну та узагальнювальну функції.

Дольнікова (2016b) виділяє внутрішньопредметні дидактичні одиниці, на основі яких пропонує розглядати міжпредметні дидактичні одиниці, які розширюють прямі контакти між викладачем і студентом, студентом і підручником, коли дидактичний монолог уступає місце самостійній роботі, самовдосконаленню на належній самостійній основі, попередньо підготованій викладачем. Під час побудови інтегративних дидактичних одиниць необхідно намагатись, щоб вони відображали найбільш загальні і важливі принципи теорії наукового пізнання, а також враховувати диференціацію самостійної роботи з навчальним матеріалом на основі індивідуальних особливостей студента та його попереднього навчального досвіду.

Авторка наголошує, що інтегративні дидактичні одиниці відіграють роль фреймів для представлення знань. «Створення теорії фреймів має важливе значення і спрямоване на подолання формально-логічного напрямку у процесі навчання. Вони сприяють подоланню індіферентного ставлення до

внутрішньої обробки інформації в процесі навчання та здійсненню переходу до створення системи, в якій елементи більш високого рівня відображають більш узагальнені властивості та ознаки галузі знань, що вивчається (Дольнікова (2016b, с. 58).

Зв'язки у навчальному матеріалі поділяються на необхідні (строго логічні), детерміновані (функціональні, що виражають певний закон), правило утворювальні (що відповідають умовним положенням) та випадкові. Зокрема, якщо вони встановлюються між різними частинами навчального матеріалу, то визначають його структуру. У навчальному матеріалі можна виділити такі види структури: формальну (або логічну); змістову (або семантичну); синтаксичну. Чим вища структурність матеріалу, тобто, чим більше в ньому логічних, семантичних і синтаксичних зв'язків, тим легше вивчається матеріал. Зв'язки розрізняють також за призначенням: зв'язки взаємодії, генетичні зв'язки (один об'єкт викликає до життя інший), функціональні зв'язки (забезпечення життєдіяльності та роботи об'єкта), зв'язки розвитку (викликають суттєві зміни в побудові та формах життя об'єкта), та управлінські зв'язки (різновиди функціональних зв'язків чи зв'язків розвитку) (Сохор, 1974). Еквівалентність міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків повинна встановлюватися під час внесення дидактичних коректив за таких обставин: навчальний план не повторює структуру сучасної науки, цілі та завдання навчального процесу відрізняються від цілей і завдань наукового дослідження (пізнають уже відоме в науці), у навчальному процесі повинен враховуватися чинник часу.

Нині в змісті розвивальної освіти містяться як несистемні факти (зокрема, «знання про незнання»), так і системно-поняттєві («знання про знання», а також «метазнання»). Формування понять, загальних для цілої низки споріднених і істотно різних навчальних дисциплін передбачає надання їм статусу інтеграційних наукових понять, що органічно поєднують в собі інформацію з кожної дисципліни. Цей методологічний підхід безпосередньо перенесли в побудову процесу освіти. Навчальні предмети

відповідали тим чи іншим наукам. Водночас будь-яку дисципліну як єдине утворення розірвано на окремі «шматки» (властивості), які ізольовано вивчають у різних курсах навчання. Самостійно ж інтегрувати зазначені знання в окрему систему учень об'єктивно неможливо, тож і не доводиться розглядати цілісний науковий світогляд (Гінецинський, 1989).

Давидов (1996) вважає за необхідне включення таких компонентів, як перетворюючі дії, акт звертання, акт уяви і рефлексію. Новий зміст виступає як індивідуальна техніка мислення й універсального способу діяльності для одержання і використання знань. При цьому знання повинні стати предметом тривалої і цілеспрямованої роботи здобувачів освіти, що спрямована на аналіз умов походження знань, з одного боку, і на визначення прийомів їхнього використання, з іншого.

Другою науковою лінією, пов'язаною з розробкою нового типу змісту, є системно-миследіяльнісний підхід. Громико (2000) розкриває поняття «миследіяльнісний зміст», проводячи співставлення з традиційним (знаннево-орієнтованим) і діяльнісним (школа В. Давидова) його розумінням. Сучасна ситуація вимагає розробки нового типу змісту освіти. Одним з підходів є розробка метапредметів, освоєння яких, поряд зі звичайними предметами, дозволяє здобувачам освіти розрізняти дійсність навчального предмета, дійсність метапредмета і дійсність колективних взаємодій. Новий зміст можна визначити як сплав дослідницької, проектної і конструкторської миследіяльності, що забезпечить одержання наукових відкриттів (Громико, 2000).

Хуснутдінов (2002) обґрунтовує концепцію, що професійна освіта має бути цілісною, тому окремі дисципліни розглядаються не як сукупність традиційних автономних курсів, а інтегруються в єдині цикли. З цією метою він сформулював такі твердження: є природничонаукові ідеї, що дозволяють здійснити синтез дисциплін у цілісний цикл; методологічні передумови для його формування; об'єктивні дидактичні підстави для інтеграції дисциплін; необхідність створення цілісного циклу на користь досягнення ідеалів нової

освітньої парадигми і конструктивна основа для становлення цілісного циклу.

Чапаєв (1996) виокремлює таку умову впровадження інтегративного потенціалу історико-педагогічного знання як озброєння майбутніх фахівців метапредметними знаннями. Він тлумачить це поняття як «власне знання про знання», і як низку інтенсивно впроваджуваних у педагогіку загальнонаукових категорій», зауважуючи: «У процесі формування цих знань ми маємо опиратися на їх тлумачення в інших дисциплінах» (с. 321).

Хуторской (2001) пропонує включення у структуру освітнього стандарту метапредметного змісту освіти. У своїй статті він аналізує абсолютно інший рівень конструювання суті освіти – метарівень – і впроваджує поняття «навчальний метапредмет», вважаючи його предметно оформленою освітньою структурою, зміст якої ґрунтується на системі розгорнутих освітніх об'єктів. Своєю чергою, «фундаментальні освітні об'єкти – ключові сутності, які є відображенням єдності світу і концентрують в собі реальність буття, яке пізнається; це вузлові точки основних освітніх галузей, завдяки яким існує реальна область пізнання та конструюється ідеальна система знань про неї» (с. 198).

Результати порівняльного аналізу сучасних концепцій нових типів змісту освіти, проведеного Ігнат'євою (2003) та Левчук (2007), представлені у Таблиці 2.1.

У контексті інтеграції гуманітарних знань Вознюк (2004) розглядає метапредмет, розділяючи поняття інтегрований курс та інтегрований метапредмет: «інтегрований метапредмет передбачає, передусім, інтеграцію значного обсягу навчального матеріалу і декількох основ наук чи галузей знань. Це ослаблює внутрішні інтегративні зв'язки, однак посилює гнучкість такої метаструктури знань і дозволяє формувати варіативні курси. Основна ознака гуманітарного метапредмета – комплексний характер інтеграції» (с. 74).

Таблиця 2.1.

Сучасні концепції нових типів змісту освіти

Позиції Параметри	Діяльнісна (В. В. Давидова)	Миследіяльнісна метапредметна (Ю. В. Громико)	Особистісно-орієнтована і метапредмети (А. В. Хуторской)
Сутність, цінності	Розвиток саморозвиток, формування теоретичного мислення і рефлексивної свідомості	Єдність процесів мислення, комунікації і дії на основі рефлексії і розуміння	Особистісна творчість, самозміна особистого досвіду
Функції	Теоретична, розвиваюча, творчого перетворення, вирощування суб'єкта діяльності	Породження знань і самого себе Функціонування. розвиток, виробництво. відтворення і керування	Актуалізація суб'єктивного образу, пошук змісту. Становлення системи особистісних освітніх змістів учня
Елементарна одиниця змісту	Поняття способів (принцип) діяльності	Спосіб - спеціально сконструйована знакова форма (принципи рішення задач)	Фундаментальний об'єкт світу, особистісний досвід
Зв'язок елементів	Генетико-змістова логіка й узагальнення	Генетико-змістова логіка Розуміння і рефлексія	Змісти утворюються на основі зіставлення й взаємодії з глибинними основами світу і самого себе
Структура	Миследіяльнісний акт Система навчальних задач і навчальних дій. Нові компоненти діяльності перетворюючі дії, акт звертання, акт уяви і рефлексія	Єдність трьох процесів; мислення, комунікації і дії. Єдність трьох дійсностей: навчального предмету, мета предмету, колективної взаємодії	Шість компонентів: діяльнісний і, метапредметний зміст, процедури й етапи конструювання ідеальної системи знань і т.п.
Модель освіти	Школа освіти, яка розвиває і розвивається	Миследіяльнісна школа, меташкола	Школа творчості, яка має механізми вирощування особистісного і культурно-історичного змісту

Ці теоретичні підходи спрямовані на розробку нового типу змісту – діяльнісного, миследіяльнісного, метапредметного, особистісно-орієнтованого. Метапредметність – це вихід за предмети, але не відхід від них, а метапредмет – це те, що стоїть за предметом або за кількома предметами, знаходиться в їх основі і одночасно в кореневому зв'язку з ними. Метапредметний підхід не може бути відірваним від предметності, вони обоє присутні в стандартах, як вираз універсального способу діяльності. Тим часом, результати досліджень свідчать про необхідність «відобразити метапредметний підхід не тільки в діяльнісній формі, але і в отриманні

окремих навчальних метапредметів і метапредметних тем» (Хуторской, 2012, с. 40)

Основна ознака метапредмета – комплексний характер інтеграції, метапредмет може мати найрізноманітніші структури, його елементами у різних комбінаціях можуть бути як окремі дисциплінарні чи предметні курси або інтегровані курси, так і окремі теми чи розділи різних наук.

Відмітимо тут важливе положення Хуторського (2012) щодо відносно нового дидактичного поняття «метапредмет». Якщо використати традиційне поняття «міжпредметні зв'язки», то виявляється порушеною внутрішня логіка освітнього руху здобувачів освіти, чие пізнання розгортається стосовно єдиних фундаментальних об'єктів, а не різних навчальних курсів.

Ми розрізняємо поняття «інтегрований курс» та «інтегрований метапредмет». У першому випадку йдеться про навчальний курс, який є подільним цілим. Незважаючи на те, що в процесі інтеграції його елементи зберегли свої індивідуальні ознаки, інтегрований курс, як правило, не є варіативним, він спрямований на одну визначену мету. У більшості випадків інтегрований курс не є надто великим ні за обсягом навчального матеріалу, ні за навчальним часом. Необхідні стійкі предметні конструкції, що дозволяють системно планувати і вибудовувати процес навчання. Застосовувати для дисциплін, що створюються, термін «інтегрований курс» було б неточно, оскільки під таким звичайно розуміється взаємопов'язана єдність традиційних дисциплін; а тут виступає принципово інший рівень конструювання змісту освіти – метарівень.

Для розв'язання проблеми змісту професійної освіти введено поняття навчального метапредмета – предметно оформленої освітньої структури, зміст якої базується на системі фундаментальних освітніх об'єктів. Специфіка метапредметів полягає в більш гнучкому характері побудови їхнього змісту, у можливості його оперативного перекомпонування, побудови на його основі нових метапредметних структур. Метапредмет – «живий» організм. Він може входити в структуру звичайного навчального

курсу, мати статус метапредметної теми або розділу.

Саме метапредмети можуть бути дидактичною реалізацією системи інтегрованих знань, оскільки вони є набагато ширшим і більш гнучким поняттям, ніж предметні чи інтегровані курси. Серед метанаукових дисциплін (і, відповідно, навчальних метапредметів) можна вирізнити два основні типи: природні та штучні. До природних, які склалися за основною ідеєю метанауки, відноситься фізика, математика чи біологія. Штучні метанауки виникають для вирішення конкретних потреб на певному етапі розвитку і найчастіше реалізуються у, так званих, гібридних науках.

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне виокремити особливості метапредметів як навчальних курсів. До них належать такі:

- розвиток інтегративного світогляду здобувачів освіти. Якщо окрема дисципліна формує відповідні до свого предмету дослідження компонент світогляду особистості чи картину світу, то в межах інтегрованого метапредмета відбувається накладання декількох окремих компонентів чи картин світу, тому у процесі навчання метапредмета інтегративний підхід зокрема забезпечує сумісність окремих компонентів світогляду та поєднання їх у цілісний світогляд особистості;
- розвиток інтегративного стилю мислення студентів. Вивчаючи інтегрований метапредмет, здобувачі освіти засвоюють стилі мислення та методи кількох різних наук, причому у цьому випадку ці стилі та методи доповнюють, посилюють один одного, будучи спрямованими на єдину підціль (засвоєння даного метапредмета) та кінцеву ціль (формування професіонала);
- реалізація проблемного підходу до навчання, метапредмет реалізує проблемний підхід до навчання, формує вміння і навички застосовувати знання з різних дисциплін для вирішення професійних та особистих проблем;
- диференціація та індивідуалізація професійної освіти не лише за профілем закладу освіти, але й за здібностями та потребами студентів;
- варіативність навчання, навчання інтегрованих метапредметів

передбачає наявність варіативних курсів для різних спеціальностей і різних закладів освіти;

– наступність і перспективність змісту структури, організаційних форм, методів і засобів навчання. У рамках інтегрованого метапредмета як горизонтальна (між різними навчальними дисциплінами), так і вертикальна (між різними етапами навчання) наступність у навчанні реалізуються більш повно. Так само забезпечується координація форм і методів навчання, причому вивчення одного і того ж елемента знань методами різних наук дає можливість здобувачам освіти більш глибоко усвідомити і зрозуміти навчальний матеріал.

Мотивація особистості та врахування попиту на освоєння даного метапредмета передбачає його гнучкість, варіативність, диференціацію змісту, форм та методів навчання. Прогностичний підхід забезпечує прогнозування і випереджене включення у зміст предмета нових знань. Внесок знань може полягати у формуванні цілісного, культурологічного, світоглядного розуміння галузі виробництва в цілому. Щодо останнього пункту, то така інформація може мати не спеціальний, а більш популярний характер. Частково вона стосується історії розвитку галузі, особливостей конкретного регіону, а також людських, а не суто виробничих проблем у професійній діяльності.

Розглянемо деякі аспекти впровадження метапредметів в українській освіті. Так, Гуз (2008) пропонує внесення в стандарт освіти метапредметних компонентів змісту. Перший рівень методичної системи складає зміст онтодидактичного стрижня цілісності знань, який задається Державним стандартом і охоплює метапредметні компоненти змісту освітньої галузі. Зміст освітньої галузі розподіляється таким чином, щоб метапредметні компоненти змісту освіти слугували основою неперервної інтеграції знань з кожного предмету зокрема й освітньої галузі в цілому.

Стрельніков (2007) характеризує формування метапредметних основ змісту освіти (основою змісту навчальних дисциплін були б фундаментальні

метапредметні об'єкти, які забезпечували б можливість суб'єктивного особистісного пізнання їх студентом) для досягнення предметної і метапредметної різноманітності творчої освітньої продукції здобувачів освіти.

Вознюк (2004) зауважує, що прикладом метапредмета є блок гуманітарних знань «Культурологічна підготовка інженера», який містить курси з культурології, ділової української мови, педагогіки та психології й передбачає можливість його викладання одним педагогом. Такий підхід дає можливість забезпечити оптимальне співвідношення між знаннями з гуманітарних дисциплін, які інтегруються у цьому метапредметі. Інтеграція змісту метапредмета полягає у спробі подати явища природи, техніки і культури як такі, що об'єднані єдиною метою – формування особистості фахівця. Особливістю методики метапредмета є, передусім, необхідність відображення специфіки змісту та методів декількох наук, які формують зміст метапредмета.

Левчук (2008) пропонує істотно іншу структурно-логічну схему метапредмета, враховуючи, що інтегрованим метапредметом передбачено щонайбільше інтеграцію великого обсягу навчального матеріалу з певних наук або галузей знань. До того ж, основна риса метапредмета – комплексність інтеграції підготовки фахівців. Це відображено у вивченні відповідних дисциплін, куди входять метапредметні теми й розділи, метапредмети з інтегрованим змістом, як-от «Математика для економістів-аграріїв» і «Математичне моделювання в аграрній економіці». Таким чином, метапредметний підхід дає можливість забезпечити оптимальне співвідношення між знаннями з дисциплін, які інтегруються у цьому метапредметі. Метапредмет, у розумінні автора, має особистісно-діяльнісний характер, що, окрім засвоєння деяких знань і умінь, спрямований на опанування комплексної процедури, що передбачає вироблення навичок і вмінь формування, компонування й застосування комплексних знань щодо міждисциплінарного кола фахових питань. Завдання метапредмета –

формувати здатність до новотворення, що викликане потребами професійної діяльності, на основі особистісно-психічних якостей, які охоплюють когнітивну, афективну та психомоторну галузі діяльності людини. Натомість це потребує від індивіда вміння проявити всю палітру внутрішніх особливостей, застосування ціннісних орієнтацій у діяльності, спроможність до синтезу під час продукування чогось нового (Левчук, 2008).

Використовуючи «метамови» (розглядання одного предмета різними «мовами»), можна створювати інтегровані продукти. Метапредмет передбачає широкий простір для вибору напряму творчої діяльності. Так, поетапне введення в предмет суміжних професійно-орієнтованих знань сприяє максимальному використанню прикладних можливостей навчального курсу математики. Це можна реалізувати такими шляхами: розв'язування задач з міжпредметним змістом; виконання комплексних практичних завдань; застосування міждисциплінарних проблемних ситуацій; включення задач із виробничим змістом на заняттях природничо-математичних дисциплін; формування у здобувачів освіти уміння самостійно виконувати дослідницькі завдання міжпредметного характеру.

Наступне теоретичне положення передбачає можливості використання загального алгоритму для впровадження інтегративного підходу для професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. З цією метою на основі освітніх програм виділяються конкретні знання, уміння і навички фахівця і проводиться їх аналіз з позицій можливостей використання інтегративного підходу за загальними теоретичними положенням. Загалом у складі професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи присутні такі основні дисципліни: Актуальні проблеми сучасного бібліотекознавства; Актуальні проблеми сучасного бібліографознавства; Світові електронні інформаційні ресурси; Зарубіжні теорії і моделі масової інформації; Актуальні проблеми сучасного архівознавства; Основи бібліотерапії; Професійна етика бібліотечної діяльності; Інформаційна аналітика та

інформаційне брокерство; Методика викладання фахових дисциплін у вищій школі; Законодавче забезпечення інформаційної діяльності; Магістерський семінар; Педагогічна (асистентська); Виробнича (переддипломна) практика; Теорія та методологія соціокультурного проектування; Культура книговидання; Українська історіографія; Інформатизація архівної галузі; Основи наукового тексту; Образ і текст; Текст і комунікація; Історія української преси; Інформаційно-бібліографічне забезпечення гуманітарних наук; Бібліографічні джерела у галузі гуманітарних наук; Філософія науки; Іноземна мова за професійним спрямуванням; Педагогіка вищої школи; Психологія вищої школи; Сучасна філософія і методологія науки.

Встановлена кількість та зміст навчальних дисциплін теж потребують постійного оновлення та коригування. Одні з дисциплін з часом втрачають актуальність, стає доцільно зменшити кількість навчального матеріалу – тоді кілька таких дисциплін доцільно інтегрувати в одну. З іншого боку, низка дисциплін, особливо пов'язаних з інформаційними технологіями, розростається у змісті і вимагає диференціації. Причому деякі з диференційованих дисциплін, можуть бути інтегровані з тими дисциплінами, обсяг яких зменшився за рахунок вилучення застарілого матеріалу. Компетентності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи наведено у Додатку Е.

Підсумовуючи викладений матеріал, можемо відобразити структурно-логічну схему метапредмета, враховуючи те, що він передбачає інтеграцію великого обсягу навчального матеріалу (див. Рис. 2.1).

Базовими педагогічними знаннями, вміннями та навичками викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» мають бути: спроможність визначати мету й завдання педагогіки вищої школи України; поняттєвий апарат психології вищої школи як галузі психологічної науки; систему психологічних знань, необхідних для аналізу й характеристики психологічних явищ залежно від умов навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти.

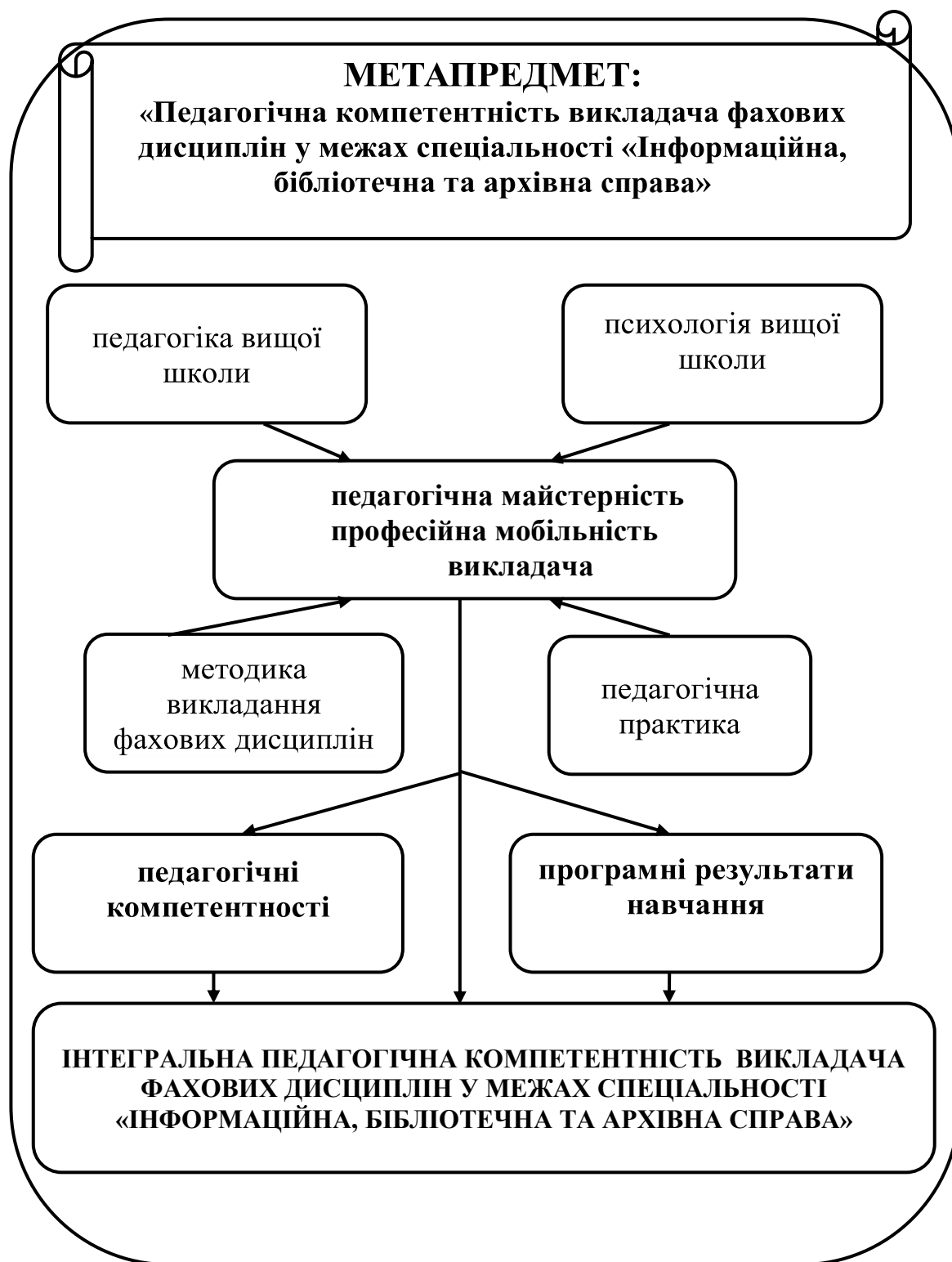


Рис. 2.1. Структурно-логічна схема метапредмета «Педагогічна компетентність викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»»

Викладачі мають володіти педагогічною майстерністю моделювати зміст навчання, форми й методи викладання профільних дисциплін, стежити за забезпеченням взаємозв'язку з іншими дисциплінами і майбутньою

професійною діяльністю. Ефективна організація процесу навчання у закладі вищої освіти, послуговуючись знаннями теорії й практики вищої освіти, – обов'язкове завдання педагогів.

У процесі викладання фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» викладачі зобов'язані застосовувати основні педагогічні концепції й сучасні методики викладання; основи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; демонструвати педагогічну майстерність володіння комунікативними технологіями, лекторську вправність. Організація навчально-пізнавальної роботи здобувачів освіти на наукових засадах із застосуванням новітніх технологій освіти; володіння методикою педагогічної діагностики й моніторингу якості освіти – мають бути неодмінними навичками педагогів.

Для належного викладання фахових дисциплін у вищій школі педагоги повинні вміло моделювати зміст навчання, форми й методи викладання, взаємозв'язок з іншими дисциплінами і майбутньою фаховою діяльністю. Педагогічна майстерність полягає в ефективній організації освітнього процесу на основі знань теорії й практики вищої освіти, вмілому застосуванні основних педагогічних концепцій і новітніх методик викладання фахових дисциплін у вищій школі; спроможності застосовувати основи організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти; демонструвати вміння і навички володіння комунікативними технологіями, лекторською майстерністю; організації навчально-пізнавальної діяльності студентів на наукових засадах, із застосуванням новітніх технологій освіти.

Викладачі у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» повинні ефективно втілювати у своїй практиці методику здійснення педагогічної діагностики й моніторингу якості освіти. Окрім того, вони мають забезпечувати належний психологічний клімат у колективі, тобто втілювати вміння і навички командної роботи, а також виявляти й забезпечувати умови для реалізації оптимізації управління професійним процесом.

Невід'ємною ознакою педагогічної майстерності й культури викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» є знання основних державних документів стосовно розвитку новітніх тенденцій сучасної педагогічної освіти, об'єктивний аналіз сучасних державних документів щодо розвитку педагогіки вищої школи. Педагоги повинні ретельно вивчати основні тенденції розвитку педагогіки вищої школи; аналізувати зміни європейської педагогіки, порівнюючи їх із сучасними вітчизняними реаліями; досліджувати психологічні ознаки педагогічної взаємодії; вміти самостійно опрацьовувати наукову літературу; вдосконалювати особистісний професійний ріст; формувати індивідуальну манеру науково-педагогічної діяльності й фахового спілкування.

Педагогічна майстерність викладача полягає у спроможності моделювати зміст навчання, форми й методи викладання профільних дисциплін, взаємодіяти з іншими дисциплінами і майбутньою фаховою діяльністю. Викладач має вміти ефективно організовувати освітній процес у закладі вищої освіти, послуговуючись знаннями з теорії й практики вищої освіти, із застосування основних педагогічних концепцій і методик викладання фахових дисциплін.

У нашому дослідженні базою для інтегрування педагогічних компетентностей викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» слугували програмні результати навчання.

Викладачі, залучені до професійної підготовки фахівців спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» у навчальному процесі мають послуговуватися фундаментальними знаннями основ новітніх здобутків і тенденцій розвитку конкретної науково-освітньої галузі, її взаємозв'язків з іншими науками. Характерною ознакою педагогів має бути вичерпне знання основ теоретико-методологічних засад бібліотечної справи. Предметний матеріал потрібно подавати у взаємозв'язку з дисциплінами навчального

плану; застосовувати дослідницький інструментарій методологічного апарату бібліотекознавства.

Педагогічна майстерність викладача полягає у здатності обґрунтовувати особисту позицію стосовно дискусійних проблем інтерпретації наукового доробку; визначати онтологічний і функціональний статус бібліотекознавства; встановлювати об'єкт, предмет, структуру курсу як складової підготовки магістра. Викладач має зважати на різні проблеми навчання й виховання у вищій школі, враховувати біологічні й психологічні межі людського сприйняття та засвоєння фахових знань стосовно інформаційно-бібліотечної освіти та методики її викладання тощо.

Невід'ємна вимога до педагога – використання відповідної літератури у фаховій діяльності; застосування основних здобутків, новітніх підходів до моделювання педагогічної діяльності і викладання фахових дисциплін у контексті євроінтеграції науково-освітньої системи України до світового освітнього простору. Педагог повинен повсякчас демонструвати базові педагогічні знання з методологічних, концептуальних основ організації навчального процесу, викладання фахової дисципліни, співпраці зі студентами тощо. Невід'ємна ознака фаховості викладача – спроможність індивідуального планування, побудови й підготовки навчальних занять. Майстерність педагога полягає у вмінні критично мислити й аналізувати проведені заняття за визначеними критеріями, оцінювати свої дії й дії здобувачів освіти на кожному етапі освітнього процесу згідно з визначеною метою; застосовувати новітні концептуальні й методологічні знання стосовно педагогічної (асистентської) практики.

Педагогічна культура педагога виявляється в діалозі з широкою науковою громадськістю в тій чи іншій галузі наукової та/або фахової діяльності; критичному аналізу, оцінюванні й синтезі нових ідей тощо. Високоосвічений викладач зобов'язаний розробляти й впроваджувати проекти, зокрема власні дослідження, задля переосмислення наявного й створення нового цілісного знання та/або професійної практики, задля

вирішення значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем у процесі навчання в закладі вищої освіти.

Проект навчальної програми «Педагогічна компетентність викладача фахових дисциплін інформаційної, бібліотечної та архівної справи» представлено у Додатку Ж.

2.3. Процесуальний аспект адаптації метапредмету в освітньому середовищі професійної діяльності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»

У фаховій діяльності надзвичайно важливі вміння – освоєний індивідом комплексний спосіб вправного виконання певної дії за різних нестандартних ситуацій. Вміння вміщує деталі автоматизму, і загалом воно завжди свідоме, за активної участі мислення, залучення до роздумів наявних знань, сталих у розумовому контролі й оцінках, які відбуваються в цій ситуації. У нім присутні елементи творчості, відшукування способів гнучкого пристосування дій, адекватних специфіці ситуації й умов. Властивості умінь передбачають адекватність специфіці ситуації; усвідомленість, що відповідає обставинам; гнучкість, достатня швидкість виконання, успішність, надійність як стійкість до несподіваного і незвичайного. У педагогіці зазвичай застосовують такий порядок слів: знання, вміння, навички. При цьому передбачається, що навичка – вершина навченості. Але так буває в простих діях (навички ходьби, поводження з інструментом, читання тощо).

Як стверджує Столяренко (2006), у професійній діяльності вершина навченості – не бездумна людина-автомат, а людина, що діє обдуманно, за обставинами, вміло. Таке розуміння ролі умінь не завжди співпадає з поширеним, однак слід констатувати те, що розрізняються прості і складні вміння. Якщо засвоєні знання однозначно вказують, що та як робити, то людина вже опановує елементарні вміння. Власне тут вже йдеться про

початковий етап формування відповідної навички, проте такі елементарні вміння самостійного значення для характеристики навченості не мають. Складні вміння охоплюють знання й навички, втім самі навичкою ніколи не стають. Щоразу, виконуючи зазначені дії, треба зосереджено думати, шукати, творити, проявляти індивідуальність. Складні фахові вміння утворюють вищий рівень фахової майстерності.

Основні вміння майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної й архівної справи, що підлягають інтеграції, встановлюємо згідно з основними вимогами до вмінь, тобто такий фахівець має вміти: застосовувати отримані знання з базових предметів і практичні навички у фаховій діяльності; в аналітико-синтетичний спосіб опрацьовувати дані; усно й письмово презентувати науковий і практичний матеріали; створювати різну службову документацію; опановувати операційні системи, зокрема Windows, локальні й глобальні комп'ютерні мережі; прикладне програмне забезпечення, а саме текстові редактори, електронні таблиці, бази даних; володіти діловою комп'ютерною графікою; усувати хиби, здійснювати профілактику в операційних системах; вільно володіти машинописом; застосовувати друкарське й розмножувальне устаткування; приймально-переговорні прилади; основні економічні закони й принципи; спілкуватися (усно та письмово) українською та двома поширеними європейськими мовами; організувати особисту фахову діяльність та ефективно керувати часом; працювати у групах, взаємодіяти з іншими людьми, підпорядковуватися вимогам колективу (Концепція, 2017).

Якості особистості передбачають комплекс умінь у виконанні дій, в яких ці якості активно виявляються. Наприклад, організованість – вміння організувати своє робоче місце, свій робочий день, дозвілля, досягнення певної мети, роботу по самовдосконаленню, продумувати організацію підготовки і виконання дій, організоване їх здійснення тощо. Уміння організувати складається з комплексу взаємозв'язаних схожих за структурою вмінь, включених в них навичок, що переростають поступово в

звичку. Те ж можна сказати і про уміння аналізувати. Тому «розвиток певної якості зв'язаний з систематичним формуванням навичок і вмінь, які з ним пов'язані, з варіюванням умов виконання розвиваючих вправ, формуванням звичок завжди діяти саме так» (Столяренко, 2006, с. 361).

Інтеграція методів, форм і засобів навчання у межах однієї дисципліни дозволяє на абсолютно новому рівні організовувати лекційні, лабораторні, практичні заняття, самостійну роботу здобувачів освіти, курсове і дипломне проектування з урахуванням особистісних характеристик при розробці індивідуальних завдань і виборі форм спілкування; вироблення у викладача відповідних навичок організації управління колективною й індивідуальною навчальною діяльністю студентів; застосування різних форм і елементів інтерактивного, проблемного навчання, сучасних аудіовізуальних засобів, технічних та інформаційних засобів; удосконалення змісту професійної підготовки. Наприклад, інтегративне заняття відрізняється від інших типів занять, передусім, специфікою матеріалу, який на ньому вивчається. Предметом аналізу й обговорення на інтегративних заняттях є, багатоаспектні об'єкти, інформація про суть яких міститься у різних навчальних дисциплінах.

Методи у вивченні метапредмета представляють собою метаспособи, відповідні метазмісту, тобто універсальні стосовно здобувача освіти, а не об'єкту вивчення. Методи створення нового образного, проблемного знання як метод вживання, смислового і образного бачення, графічних і фонетичних асоціацій, символічного бачення, метод гіпотез (робочих, реальних), спостереження, порівняння, евристична бесіда, метод помилок, метод регресії тощо, носять універсальний характер і можуть бути застосовані до будь-якої предметної дійсності. Такі техніки роботи зі знанням є надпредметними.

Метапредметний підхід поєднує у собі ідею надпредметних умінь, як універсальності знання про способи діяльності, з ідеєю рефлексивності стосовно до цих надпредметних знань і способів. Студент сам дізнається про

спосіб своєї роботи з новим поняттям на різному навчальному матеріалі. Викладач створює умови для того, щоб студент почав рефлексувати власний процес роботи: що саме він мисленнєво виконав, як він мисленнєво рухався, коли вивчав те чи інше поняття.

Метапредметність – це розуміння здобувачем освіти у кожен момент заняття того, яким способом він отримав ті чи інші знання (пізніше ці методи стануть власністю його як першовідкривача), яких знань йому не вистачає (він дізнається про власні знання і незнання) і яким способом він зможе їх отримати. Це обов’язково робота з діяльністю студента, передача здобувачам освіти не просто знань, а саме діяльнісних способів роботи зі знаннями і, відповідно, діяльнісних одиниць змісту (Хуторской, 2005).

Процесуальний аспект інтеграції, як стверджує Козловська (1999) передбачає визначення методів і форм інтеграції та їх специфіки у професійній освіті. Доцільно, розрізнити: інтеграцію методів навчання – поєднання різних методів на інтегративній основі як предметного, так і інтегративного змісту навчання; інтегративні методи навчання – вибрані із загальних методів навчання, які за своєю суттю узгоджуються з ідеями інтеграції; методи інтеграції знань – система дидактичних і логічних методів для формування зінтегрованих об’єктів різних типів (с. 257).

Аналогічно до дидактичних методів авторка вирізняє:

- інтеграцію форм навчання – обґрунтоване поєднання існуючих форм навчання на інтегративній основі;
- інтегративні форми навчання – створення нових форм на основі інтегративного підходу або модифікація існуючих форм навчання згідно з ідеєю інтеграції;
- форми інтеграції (зокрема форми інтеграції знань – засоби оформлення результатів інтеграції, зокрема інтегрованих знань. Форми інтегративних процесів передбачають формування цілісних уявлень про об’єктивну дійсність (фактів, гіпотез, законів, теорій тощо), різних видів діяльності. Вони пов’язані із суміщенням в одних темах різних дисциплінарних образів

одного об'єкта, розкриттям змісту загальнонаукових та міждисциплінарних понять тощо.

Особливу роль в сучасній освіті відіграє інтеграція технологій навчання. Обґрунтування доцільності інтеграції технологій навчання Білик (2006) будує на тому, що поняття «інтеграція» є загальним чи родовим, а поняття меншого обсягу «інтеграція технологій навчання» повністю входить в обсяг родового поняття і є у цьому випадку видовим. Ознака родово-видових відносин між цими поняттями виводиться на основі таких чинників, як аналізу самого поняття «інтеграція». «Очевидно, що діяльнісна передумова дозволяє показати організаційний момент технології. Інтеграція здійснюється на основі достатньої підстави, яка визначається цілями інтеграції та природою елементів інтеграції. Підстава інтеграції є складним, динамічним утворенням, яке може набувати різноманітних форм, у нашому випадку це об'єктивні передумови інтеграції» (с. 179).

Інтеграція змісту, форм та технологій навчання є основою інтегративного навчання, зокрема навчання за метапредметним підходом. Завдяки інтегративності можливі зв'язки між предметами одного циклу. «Для розкриття основних положень теми важливо, щоб понятійний апарат спирався на зміст інших базових предметів, на інформацію, яку отримують студенти із засобів масової інформації, літератури, мистецтва та власного життєвого досвіду самих студентів. Вони повинні вміти оперувати ілюстративним матеріалом з інших навчальних дисциплін, правильно визначати місце опорних міжпредметних знань у структурі своєї відповіді. Цілком зрозуміло, що названі вміння мають вирішальне значення для формування діалектичного мислення, цілісного погляду на світ. Формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій, соціального та гуманістичного мислення в студентів потребує інтеграції гуманітарних знань» (Беленький, 1977, с. 42).

У контексті інтегративного підходу доцільно розрізнити такі поняття як процес навчання, навчальний процес та хід навчання. Процес навчання

характеризує неминучість появи описаних залежностей між елементами всієї системи як тільки його організація досягла мінімально необхідного рівня. У процесі навчання як системи, основним системотвірним елементом є зміст освіти (навчальний матеріал, який уособлює цілі навчання), що визначає методи, засоби, мотиви, механізм засвоєння тощо. Навчальний процес узагальнено характеризує перебіг навчання залежно від реальних умов у певному типі закладу освіти. Хід навчання відображає конкретний хід процесу з усіма можливими рівнями, відхиленнями на різних етапах прояву постійних залежностей.

У процесі перебудови змісту освіти проблеми інтегрованого навчання займають особливе місце. Мета такого навчання – сформувати у здобувачів освіти розуміння єдності різних аспектів змісту його діяльності, а реалізація цього завдання спрямована на формування у студентів цілісності у сприйнятті сучасного світу, усвідомленні, з одного боку, ролі і місця кожної з дисциплін, що вивчаються, у загальному процесі пізнання, з другої – розумінню їх взаємозв'язку. Недостатній взаємозв'язок знань та вмінь призводить не лише до зайвого дублювання знань і труднощів для студентів у процесі вивчення основ наук. Також спостерігаються спотворення і обмеженість окремих понять, зокрема й прагнення розглядати факти та явища з погляду одного предмета, нехтування можливостями комплексного використання знань та вмінь студентів.

Метапредметна діяльність передбачає використання різних типів навчання та їх інтеграцію. Розглянемо найбільш використовувані з цих видів навчання:

– розвивальне навчання – орієнтація навчального процесу на потенціальні можливості людини та на їх реалізацію, його структура передбачає ланцюжок предметних завдань, що поступово ускладнюються, для створення нової (без аналогу в досвіді) схеми розв'язку, а також висування гіпотези, формування принципу (ідеї) та розробки оригінального плану розв'язку

завдання, пошук способу перевірки рішення шляхом використання самостійно знайдених нових зв'язків між даними, шуканим і відомим;

- проблемне навчання – різновид розвивального, логічно завершена система навчання;

- програмоване навчання за навчаючою програмою за допомогою комп'ютерних засобів навчання передбачає передусім лінійне програмування, принцип поділу матеріалу на маленькі дози (кроки) (принцип активізації здобувачів освіти шляхом вказівок: що і як робити), принцип негайної оцінки відповіді (зворотний зв'язок), принцип індивідуалізації темпу та змісту навчання. Недоліком програмованого навчання є відсутність у студента можливості побачити загальні цілі. Розгалужені програми – матеріал подають логічно завершеними громіздкими блоками: вибіркова відповідь студента під час виконання контрольного завдання, яке йде після засвоєння кожного блоку. Невірна відповідь передбачає пояснення помилки, роботу з додатковою програмою розгалуження та повернення до вихідного пункту;

- блочне навчання здійснюється на основі гнучкої програми, що забезпечує здобувачам освіти можливість виконання різноманітних інтелектуальних операцій і використання отриманих знань під час розв'язування навчальних завдань. Така навчальна програма містить послідовні блоки: інформаційний, тестово-інформаційний (перевірка засвоєного), корекційно-інформаційний (у випадку невірної відповіді – додаткове навчання), проблемний (розв'язок задач на основі отриманих знань), блок перевірки та корекції. Як розвиток ідей програмування у навчанні виникає блочне та модульне навчання;

- модульне навчання – така організація процесу учіння, за якої студент працює за навчальною програмою, що охоплює модулі: цільовий, інформаційний, операційний (практичне керівництво для досягнення цілей навчання), модуль перевірки знань. Під час модульного навчання зміст навчального матеріалу, без порушення його логіки стискається до потрібних

часових інтервалів, надалі конструюється в окремі блок-модулі та блоки-рисунок, подається за допомогою специфічних і традиційних методів і форм навчання. Позитивним у науковому проекті модульно-розвивального навчання є те, що положення, поняття, факти інших теорій не ігноруються, а переосмислюються та систематизуються на основі новітніх ідей, принципів, методологічних орієнтирів. Модуль, як міра (за дослівним перекладом) розглядається як функціональний вузол, що висвітлений у змісті, організаційних формах, методах – модулях, призначення яких – досягти конкретних педагогічних цілей. Ціль розробки модулів – розчленування змісту кожної теми курсу на компоненти відповідно до професійних, педагогічних та дидактичних завдань, встановлення для всіх компонентів доцільних видів і форм навчання, узгодження їх у часі й інтеграція в єдиному комплексі;

- навчальний модуль – інтеграція різних видів і форм навчання, які підпорядковуються загальній темі навчального курсу чи актуальній науково-технічній проблемі. Модульний поділ будується на основі суворого системного аналізу поняттєвого апарату дисципліни, що дає можливість виділити групи фундаментальних понять, логічно та компактно групувати матеріал, уникати повторів усередині курсу та в суміжних дисциплінах, скоротити обсяг курсу на третину. Модуль можна трактувати як фундаментальне поняття дисципліни – явище, закон, структурний план або групу взаємозв'язаних понять, укрупнення розділу чи теми курсу. У впровадженні модульного та інтегративного навчання є багато спільного, тому недоцільно використовувати їх ізольовано. У процесі навчання здобувачам освіти необхідно не лише освоїти певну систему знань, а й виробити систему прийомів розумової діяльності.

Використання метапредметного підходу вимагає відповідного науково-методичного забезпечення та підготовки викладача. Оптимізацію мережі закладів вищої освіти відповідно до потреб суспільства, що здійснюють підготовку фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної

справи, доцільно здійснювати шляхом посилення вимог під час ліцензування й акредитації ЗВО усіх форм власності щодо: забезпеченості їх науково-педагогічними працівниками; відповідності державним стандартам організації навчального процесу; покращенням і оновленням науково-методичного забезпечення навчального процесу. Водночас, управління останнім має удосконалюватись за рахунок удосконалення системи управління моніторингом та контролем якості освіти, участі закладів вищої освіти у галузевих програмах розвитку, розробленні методики для оцінки науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Розвиток науково-методичного забезпечення має сприяти підвищенню якості самостійної роботи студента із засвоєння знань, умінь і навичок, передбачені конкретними дисциплінами освітніх програм. Для цього необхідно створити інформаційний банк даних, що має містити основні документи, які регламентують навчальну, наукову та методичну роботу; сформувати комплекс навчально-методичних матеріалів для викладання дисциплін; удосконалити систему перепідготовки викладачів; удосконалювати базові підручники та навчально-методичні посібники з дисциплін тощо. Зі створенням та оновленням системи науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи тісно пов'язаний розвиток видавничої справи, що передбачає розроблення нормативних документів, які відкривають шлях для створення й успішної діяльності видавництва навчальної та науково-методичної літератури різних видів та рівнів. Окрім того доцільно розробити заходи, котрі стимулюють підготовку та систематичне оновлення навчально-методичних видань (Кухтяк, 2018).

Інтегративний підручник – один із провідних видів засобів навчання. Це книга зі систематично поданими основами знань на новітньому рівні здобутків науки й культури та з урахуванням зв'язків його змісту з іншими предметами на основі інтегративного підходу до навчання. За Ключковською

(2006), виокремлюють загальні особливості застосування структурного підходу до формування змісту інтегративного підручника: «вимагає відповідного відбору понять, фактів, видів діяльності, використання їх для побудови провідного компонента даної дисципліни і групування інших компонентів навколо нього; передбачає організацію навчального матеріалу на двох рівнях: елементарно-вихідному та істотно-цільовому; основними компонентами змісту інтегративного підручника виступають інформативна, репродуктивна, творча, емоційно-ціннісна функції; типологія навчальних дисциплін визначає структурування навчального матеріалу та є інструментом обґрунтованої інтеграції його змісту; у розробці інтегративного підручника важливу роль відіграє відносна незалежність структури і змісту навчального матеріалу, оскільки водночас одна і та сама думка може мати різні структури в різних логічних системах; в інтегративному підручнику реалізується принцип представлення зв'язків в операційному вигляді, тобто передбачається знаходження засобів опису відношень, що пов'язане з формалізацією і математизацією наукового апарату загальнонаукових підходів і методів; призначення інтегративного підручника полягає у систематизації знань суміжних наук, а також у кореляції досягнень наук та явищ культури; інтегративний підручник реалізує зовнішню і внутрішню, змістову і процесуальну сторони інтеграції, є найбільш повним, дидактично виправданим. Саме у такій інтерпретації функції підручника можуть бути максимально реалізовані» (с. 76).

Ґрунтуючись на викладених вище положеннях, формулюються такі вимоги до навчально-методичного забезпечення метапредмета, який реалізує інтегративний підхід до професійної підготовки: включення до змісту навчання інтегрованого матеріалу, що містить знання з різних блоків дисциплін; ключова роль особистості, що передбачає орієнтацію підготовки на її особистісно-психологічні якості; усебічне спонукання до використання нових інформаційних технологій; спрямованість на майбутнє тощо.

Висновки до другого розділу

У другому розділі «Дидактичні умови реалізації інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи» висвітлено інтеграцію професій у контексті розвитку педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін; охарактеризовано когнітивний аспект формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»; представлено специфіку процесуального аспекту адаптації метапредмету в освітньому процесі професійної діяльності викладача фахових дисциплін, залученого до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Обґрунтовано такі дидактичні умови формування педагогічних компетентностей викладача фахових дисциплін як інтеграція професій майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у контексті компетентнісного підходу передбачає розвиток педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін; інтеграція фахових компетентностей у межах метапредметного підходу передбачає формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін засобами вивчення ними відповідних метапредметів; інтеграція процесуального аспекту на засадах середовищного підходу передбачає адаптацію метапредмету в освітньому середовищі професійної діяльності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Під час фахової підготовки вкрай важлива проблема інтеграції спеціальностей, що виявляється за одночасного опанування кількох фахів і ступеневого навчання у закладах вищої освіти за спорідненим профілем. Педагогічний аспект групування професій має виходити з потреб навчально-виховного процесу з урахуванням специфіки вищої професійної школи. Основна мета такого групування полягає в мінімізації навчальних предметів,

в інтеграції фахової підготовки, в організаційному, і в прогностичному аспектах. Інтеграція ж професій забезпечуватиме створення підручників, посібників, методичних видань за всіма інтегрованими професіями.

Метапредметні компетентності – комплекс універсальних навчальних дій, спрямованих на освоєння змісту навчання, що дозволяють у подальшому вирішувати складні професійні завдання, підвищуючи ефективність професійної діяльності. Метапредмет передбачає, передусім, інтеграцію значного обсягу навчального матеріалу й основ декількох наук чи галузей знань. Це ослаблює внутрішні інтегративні зв'язки, однак посилює гнучкість такої метаструктури знань і дозволяє формувати варіативні курси.

Інтеграція методів, форм і засобів навчання у межах однієї дисципліни дозволяє на абсолютно новому рівні організовувати лекційні, лабораторні, практичні заняття, самостійну роботу здобувачів освіти, курсове і дипломне проектування. Метапредметність – це розуміння студентом у кожен момент заняття того, яким способом він отримав ті чи інші знання, яких знань йому не вистачає) і яким способом він зможе їх отримати. Метапредметна діяльність передбачає використання різних типів навчання та їх інтеграцію (розвивальне, проблемне, блочне, модульне тощо). Використання метапредметного підходу вимагає відповідного науково-методичного забезпечення та підготовки викладача.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: Гузій, 2017d; 2018c; 2018d; 2018e; 2018h; 2019j.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У МЕЖАХ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ІНФОРМАЦІЙНА, БІБЛІОТЕЧНА ТА АРХІВНА СПРАВА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У третьому розділі «Формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» та результати педагогічного експерименту» представлено модель формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін інформаційної, бібліотечної та архівної справи; визначено та охарактеризовано рівні сформованості професійної педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін; виконано порівняльний аналіз результатів перевірки ефективності розвитку педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, залучених до підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

3.1. Модель формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи

На думку сучасних дослідників, метадіяльність є «надпредметною» і носить універсальний характер, при цьому вона присутня в будь-якій предметній діяльності: плануванні, організації, виборі мети і гіпотези, безпосередньої діяльності, рефлексії. Людина «опановує досвід застосування знань, способи вирішення пізнавальних і практичних завдань та набуває творчий досвід» (Хромцова, 2016, с. 18). Метадіяльність – це діяльність, що має універсальний характер за способами її реалізації і виконуваних дій, вона визначається рівнем володіння метазнаннями і метаспособами. На думку

Горева і Утьомова (2015), у процесі метадіяльності активуються і розвиваються «метазнання як вузлові точки основних освітніх галузей, завдяки яким існує реальна область пізнання і конструюється система знань про них» (с. 31).

Метапредмет передбачає інтеграцію педагогічних компетентностей викладача фахових дисциплін у комплексну інтегральну педагогічну компетентність, що, своєю чергою, забезпечує ґрунтовне розуміння методики викладання фахових дисциплін.

На рис. 3.1 представлено педагогічні компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Формування метапредметів передбачає передусім ґрунтовний аналіз змісту навчального матеріалу, реальну оцінку можливості вписування цього змісту у наявний навчальний час, а також розгляд всього обсягу навчального матеріалу з точки зору майбутньої професії.

Основна мета дисципліни – направленість на майбутнє, його спроможність забезпечувати фаховий світогляд, вправність, компетентність фахівця майбутнього. Інакше кажучи, метапредмет є предметом на випередження.

Узагальнюючи висловлені позиції, можна зробити висновок, що метазнання є основою розвитку людини, оскільки в його основу покладено, передусім, формування цілісної картини світу, виховання «думаючої» людини. Метаспособами дослідники називають способи застосування знань, які носять універсальний характер і за допомогою яких людина вирішує завдання, будує нестереотипні плани і програми, що дозволяють відшукати змістовні способи вирішення завдань (Кулюткин, 2002).

Щодо підготовки викладача до реалізації підходу інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, ми спиралися на вимоги освітніх програм (Освітньо професійна програма, 2016):



Рис. 3.1. Педагогічні компетентності викладача фахових дисциплін інформаційної, бібліотечної та архівної справи

здатність до моделювання змісту навчання, форм і методів викладання профільних дисциплін, взаємозв'язку з іншими дисциплінами і майбутньою професійною діяльністю; здатність здійснювати ефективну організацію освітнього процесу у закладі вищої освіти, послуговуючись знаннями теорії й практики вищої освіти, моделювання роботи фахівця; здатність застосовувати основні педагогічні концепції та новітні методики викладання фахових дисциплін у вищій школі; здатність застосовувати основи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; здатність демонструвати навички володіння комунікативними технологіями, лекторською майстерністю; здатність організовувати навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освіти на наукових засадах, використовуючи сучасні освітні технології; здатність володіти методикою здійснення педагогічної діагностики й моніторингу якості освіти; спроможність забезпечувати відповідний психологічний клімат у колективі; здатність виявляти шляхи оптимізації управління професійним процесом і забезпечувати умови для їхнього впровадження; психологічно готувати майбутніх професіоналів інформаційної сфери до виконання ними своїх професійних обов'язків. Усього цього здобувача освіти повинен навчити викладач фахових дисциплін.

Для викладача володіти методологічною культурою означає знати методологію педагогіки і вміти застосовувати наукові педагогічні знання для аналізу й удосконалення власної роботи, у процесі вирішення педагогічних ситуацій. Саме тому освоєння педагогом не тільки необхідних професійних знань, умінь та навичок, але і знання методів науково-педагогічного дослідження, методики проведення експериментальних педагогічних досліджень, оволодіння принципами і методами пізнання теорії та практики своєї професійної діяльності, усвідомлення, формулювання та творче вирішення педагогічних задач забезпечують формування методологічної культури педагога (Сисоєва, & Кристопчук, 2009).

Це стосується викладача фахових дисциплін, а здобуття професійної

педагогічної кваліфікації на магістерському рівні забезпечує можливість ефективно займатися викладацькою діяльністю. Вивчення педагогічних дисциплін на магістерському рівні дає можливість не лише здобути педагогічну компетентність, але й поглибити професійні знання шляхом інтеграції фахової та педагогічної складової навчального матеріалу.

Модель формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» подано на рис. 3.2.

Метапредмет передбачає передусім інтеграцію значного обсягу навчального матеріалу з декількох галузей знань. Це ослаблює внутрішні інтегративні зв'язки, однак посилює гнучкість такої метаструктури знань і дозволяє формувати варіативні курси.

Експериментальне дослідження перевірки ефективності формування педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін передбачає проведення констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту та введення у розгляд показників та критеріїв, що забезпечують достовірність отриманих даних.

Педагогічний експеримент – один із методів науково-педагогічного дослідження, за допомогою якого педагог-дослідник здобуває інформацію про досліджуване явище чи процес. Суть експерименту як методу дослідження полягає у спеціальній організації педагогічної діяльності викладачів і студентів, учителів і учнів, вихователів і вихованців з метою перевірки та обґрунтування наперед розроблених теоретичних припущень або гіпотез. Необхідність проведення експерименту, тобто діагностування педагогічної діяльності, виникає на основі аналізу й осмислення результатів роботи викладача, вчителя, керівника або всього педагогічного колективу.

Основними об'єктами педагогічної діагностики є особистість здобувача освіти, його інтереси, рівень знань, умінь та навичок, рівень вихованості; педагогічна майстерність педагога; зміст, методи, організаційні форми і засоби навчання тощо (Сисоєва, & Кристопчук, 2009).



Рис. 3.2. Модель формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»

У науці під експериментом розуміють спосіб вивчення явищ у чітко регламентованих умовах, що дозволяють відтворювати, спостерігати і фіксувати ці явища апаратурними методами або за допомогою відповідної наукової документації. Під час експерименту те або інше явище можна досліджувати при різноманітних умовах, повторювати необхідну кількість разів при тих самих або при змінених обставинах, розчленовувати на частини. Природа експерименту складна. Це своєрідний спосіб матеріального впливу на об'єкт, спосіб практичного освоєння дійсності. Експеримент, як діяльність, є видом людської практики, завдяки чому експериментальний факт набуває властивостей істинності (Тверезовська, 2013).

За аналогією, «сутність педагогічного експерименту полягає в тому, що досліджувані педагогічні явища ставляться в певні умови, спеціально організовані ситуації. Від удосконалення зміни заданих умов з'являється більше фактів, на основі яких встановлюються не випадкові залежності між експериментальними впливами і їх об'єктивними результатами. Експеримент сприяє здійсненню цілеспрямованої зміни навчально-виховного процесу і вивченню тих чи інших аспектів виховання групи людей (чи окремої особистості) під впливом педагогічних факторів у спеціально створеному навчально-виховному середовищі» (029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (магістр): стандарт вищої освіти України за галуззю знань 02 «Культура і мистецтво», 2017, с. 135).

У контексті нашої роботи завданням експериментального дослідження виступала перевірка ефективності запропонованих дидактичних умов та введення метапредмета «Педагогічна компетентність викладача фахових дисциплін» на основі інтеграції професійних та педагогічних дисциплін для формування професійної педагогічної компетентності майбутніх фахівців. Формування професійної педагогічної компетентності майбутнього фахівця є важливим елементом його професійної мобільності та дає можливість до працевлаштування у закладах вищої освіти.

На початковому етапі експериментального дослідження було окреслено основні його завдання:

- визначити етапи експериментального дослідження;
- визначити учасників експерименту та забезпечити однорідність сформованих груп;
- визначити показники для перевірки ефективності формування професійної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»;
- дослідження стану сформованості професійної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін;
- дослідження ефективності введення метапредмета «Педагогічна компетентність викладача фахових дисциплін»;
- дослідження ефективності впровадження дидактичних умов формування професійної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін;
- порівняння результатів формування професійної педагогічної компетентності отриманих за традиційною та експериментальною методикою.

Педагогічний експеримент передбачав констатувальну, формувальну та порівняльну частину дослідження. На констатувальному етапі експерименту було зібрано відомості про стан педагогічної підготовки викладача фахових дисциплін шляхом анкетування, опитування, тестування та інших методів.

Загалом на констатувальному етапі було залучено 211 викладачів, що забезпечують професійну підготовку фахівців спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (див. Додаток 3).

Формувальний етап характеризується формуванням події, яку вивчають упродовж відповідного експериментального навчально-виховного процесу. На цьому етапі сповна реалізується методика, яку утворює низка послідовних ланок – експериментальні серії. Ці серії зумовлюють нові засоби для залучення респондента до формувальної практики. Відбувається вплив на

респондента, а будь-які зміни у його поведінці фіксуються. Формувальні впливи особливі тим, що методика модифікується або доповнюється новими експериментальними серіями.

На формувальному етапі експериментального дослідження здійснювалася перевірка ефективності впровадження дидактичних умов та метапредмета «Педагогічна компетентність викладача фахових дисциплін» в освітній процес. Проведення формувального експерименту передбачало формування контрольної та експериментальної групи. Формувальний етап експериментального дослідження проводився упродовж 2017–2018 років та охоплював 254 учасники.

Завершальним етапом експериментального дослідження було порівняння результатів отриманих у контрольній й експериментальній групах та виявлення рівня впливу активного педагогічного чинника. Для встановлення ефективності запропонованої методики, а саме перевірки достовірності відмінностей контрольної та експериментальної груп, використовувалися статистичні методи обробки результатів дослідження.

Метою експериментального дослідження виступала перевірка гіпотези про те, що процес формування професійної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах галузі «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» буде ефективним, якщо реалізувати комплекс дидактичних умов:

- 1) інтеграція професій майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи в контексті компетентнісного підходу передбачає розвиток педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін;
- 2) інтеграція фахових компетентностей у межах метапредметного підходу передбачає формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін засобами вивчення ним відповідних метапредметів;
- 3) інтеграція процесуального аспекту на засадах середовищного підходу передбачає адаптацію метапредмету в освітньому середовищі професійної діяльності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності

«Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Для впровадження в освітній процес було обрано метапредмет «Педагогічна компетентність викладача фахових дисциплін».

Перевірка гіпотези експериментального дослідження здійснювалася шляхом формування контрольної та експериментальної груп:

- контрольна група (КГ) – освітній процес відбувався без внесення коректив, тобто за традиційною методикою;
- експериментальна група (ЕГ) – викладачі підвищували педагогічну кваліфікацію в процесі вивчення метапредмета «Педагогічна компетентність викладача фахових дисциплін».

Принципи формування контрольної та експериментальних груп передбачають формування компетентностей відповідно до стандарту вищої освіти України другого рівня вищої освіти галузі знань «Культура і мистецтво» спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (магістр): стандарт вищої освіти України за галуззю знань 02 «Культура і мистецтво», 2017). У цьому документі для освітньо-наукових програм передбачено компетентності, що формуються на базі педагогічних знань та умінь, а саме: майстерність у застосовуванні засад педагогіки й психології у навчально-виховному процесі, інноваційних методик подання фахових предметів у закладах вищої освіти тощо. Нормативний зміст навчання майбутніх фахівців, сформульований у термінах результатів підготовки, полягає у: здатності застосовувати теоретичні досягнення наук соціо-комунікаційного циклу з метою формування певного світогляду й інтерпретації інформаційних процесів та явищ.

З метою розвитку педагогічної компетентності у викладача фахових дисциплін пропонується розвиток педагогічної компетентності за наступними напрямками:

- педагогічні знання та вміння – 30 год /1 кредит;
- педагогічна майстерність – 60 год / 2 кредити;

- педагогічна культура – 30 год /1 кредит;
- критичне мислення – 60 год / 2 кредити;
- навички командної роботи – 30 год / 1 кредит.

Удосконалення цих напрямків діяльності дасть можливість розвинути педагогічну компетентність викладача фахових дисциплін, а перевірка ефективності впровадження метапредмета «Педагогічна компетентність викладача фахових дисциплін» є предметом дослідження в експериментальній групі. Слід зазначити, що розвиток педагогічної компетентності є лише одним з напрямків комплексного розвитку науково-педагогічних працівників.

В експерименті використано методики опису рівнів сформованості професійної педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін (див. Додаток И).

З огляду на це важливим етапом формування професійної педагогічної майстерності майбутнього викладача є інтеграція фахових та педагогічних дисциплін, впроваджена в освітній процес шляхом введення метапредмета «Педагогічна компетентність викладача фахових дисциплін». Завдяки вивченню якого у формуються ґрунтовні, систематичні та узагальнені знання у галузі професійної педагогіки вузького спрямування. Дослідження ефективності метапредмету є предметом дослідження у другій експериментальній групі.

Для перевірки математичної достовірності отриманих результатів було використано критерій Пірсона χ^2 . Перевірка достовірності отриманих результатів передбачала формулювання нуля гіпотези, яка стверджувала, що дані вибірок одержані зі статистично ідентичних сукупностей, а тому, будь-які відмінності між контрольною та експериментальною групами носять випадковий характер. Своєю чергою, альтернативна гіпотеза передбачала систематичну відмінність між експериментальною та контрольною групами. На наступному етапі відбувався розрахунок теоретичних частот на базі даних спостережень (див. Табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Розрахунок теоретичних частот

Група	Вибірка			
	Об'єм	Ознаки		
		Ознака 1	Ознака 2	Ознака 3
Вибірка 1	V1	n11	n12	n13
Вибірка 2	V2	n21	n22	n23
Всього:	V= V1 + V2 = S	S1	S2	S3

де

$$\omega_i = S/S_i, \quad n_{i1} = \omega_i \cdot V_i. \quad (3.1)$$

$$\sum n_{i1} = S_i, \quad \sum n_{1i} = V_i. \quad (3.2)$$

Розрахунок емпіричного значення критерію χ^2 проводився за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i,j} \frac{(n_{ij}^* - n_{ij})^2}{n_{ij}}, \quad (3.3)$$

де n_{ij}^* – спостережувана частота (експериментальна), n_{ij} – теоретична частота (обчислена). Для розрахунків був обраний рівень значущості $\alpha=0,05$. Після розрахунку емпіричного значення критерію χ^2 проводилося його порівняння з теоретичним (табличним) значення для обраного рівня значущості та відповідного числа ступенів вільності. При $\chi^2 > \chi_0^2$ заперечувалася нуль-гіпотеза, а отже доводилося, що відмінність між експериментальною та контрольною групами є систематичною, тобто викликана впровадженням запропонованої методики.

3.2. Рівні сформованості інтегральної педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін

Глобалізаційні процеси у сучасному суспільстві ставлять нові вимоги перед освітньою системою нашої держави, що особливою мірою стосується особистості та професійних умінь і навичок викладача. На зміну системи

нагромадження знань та вмінь здобувачів освіти приходить нова система розвитку інтелекту та творчого потенціалу.

Конкретні знання (їх система) виступають у цьому разі не як кінцева мета, а як засіб пізнання. Критерії оцінювання навчальних досягнень враховують не лише те, якими знаннями оволодів здобувач освіти, а й те, як організована його самостійна діяльність (як опрацьовує навчальний матеріал, яким змістовним ознакам віддає перевагу в користуванні, чи правильно вибрані способи навчальної роботи). Відповідальність за організацію технології навчання, насамперед, покладена на педагога як керівника, провідника і менеджера навчального процесу. Як показує досвід, «творчість успішно виявляється в умовах високої професійної компетентності і педагогічної майстерності викладача, який навчає студентів відношенню до праці на своєму власному прикладі» (Гончаренко, 2003, с. 222).

У педагогічній науці і практиці закладів вищої освіти визначені рівні творчості педагога з урахуванням сформованості у нього вмінь аналізувати й досліджувати процес своєї праці і його якісні показники:

- інформаційно-відтворювальний;
- адаптивно-прогностичний;
- раціоналізаторський, конструктивний;
- дослідницький;
- креативно-прогностичний (Лернер, & Скаткін, 1965).

Рівні педагогічної майстерності безпосередньо пов'язані з професійною педагогічною кваліфікацією викладача, що формується у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Для визначення рівня сформованості професійної педагогічної кваліфікації викладачів фахових дисциплін інформаційної, бібліотечної та архівної справи пропонуємо виокремити наступні критерії:

- 1) рівень сформованості педагогічних умінь (передбачає високий рівень наступних педагогічних умінь: дидактичних, методичних, комунікативних, організаторських, виховних, перцептивних, психологічних);

- 2) рівень сформованості педагогічної майстерності (доступність викладання, методика викладання, використання додаткових засобів навчання, критерії оцінювання);
- 3) рівень сформованості педагогічної культури (*культура мови* (виразність, емоційність, темп мови, жести), тактовність викладача, загальна ерудиція, професійна ерудиція);
- 4) рівень сформованості критичного мислення (самокритичність, прийнятність інших поглядів, здатність до саморозвитку, вміння аналізувати судження, відкритість до змін, когнітивна гнучкість);
- 5) рівень сформованості навичок командної роботи (вміння узгодити правила, знати психологію студентського віку, формувати індивідуальний досвід, подолати авторитарну виховну методику, керувати ініціативою, розвивати емоційний інтелект, ефективно взаємодіяти з колегами).

Дидактичні вміння викладача покладені в основу всіх базових педагогічних умінь. За характером вони мало відрізняються від умінь, якими має володіти викладач інших дисциплін. Іншими словами дидактичні вміння володіють великим ступенем загальності і є спільними для викладачів різних дисциплін. До цих умінь, передусім, відносимо вміння володіти навчальним матеріалом, структурувати його, ділити на логічні тематичні блоки, продумувати форми, методи і засоби навчання. Щодо методичних умінь, то тут специфіка навчальних предметів виявляється значно більше. Окрім педагогічної підготовленості викладач повинен володіти як спеціальним матеріалом, щодо професійної підготовки фахівця, так і знати спеціальні методи. Мова йде про те, що у викладанні, наприклад, архівної справи, використовуються дещо інші підходи і методи, ніж у викладанні інформаційних технологій.

Оскільки спеціальність «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» інтегрує в собі три надзвичайно важливі і досить різні за природою групи дисциплін, то методична підготовка викладачів цих дисциплін буде відрізнятися. Причому, різниця залежить від загальності і кількості

дисциплін, які викладає педагог.

Якщо викладач спеціалізується виключно в інформаційній справі, то його методична підготовка обмежується методикою викладання інформатики. Якщо, наприклад, викладач викладає лише архівну справу – так само. Однак, у практиці часто науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти викладають декілька навчальних дисциплін. У цьому випадку їхня методична підготовка стає значно складнішою і комплексною. Тобто, його методичні вміння повинні групуватися залежно від специфіки і методики викладання конкретної навчальної дисципліни.

До педагогічних умінь відносимо також комунікативні, організаційні, виховні та психологічні вміння. Під останніми маємо на увазі те, що викладач повинен постійно відчувати аудиторію та бачити як сприймається викладений ним матеріал.

Педагогічна майстерність – дуже складне явище, складний термін, який в останнє десятиліття ґрунтовно досліджується у педагогічній науці. Педагогічна майстерність – надзвичайно розгалужене поняття. Тому ми обмежуємося лише деякими ключовими його характеристиками, не претендуючи на охоплення педагогічної майстерності загалом. Передусім, педагогічна майстерність передбачає вміння викладача доступно і цікаво викласти навчальний матеріал. У специфіці викладачів фахових дисциплін такі можливості значно розширені. Оскільки контрастне поєднання сучасних інформаційних технологій (інформаційна справа) та архівних матеріалів дає можливість викладачеві будувати навчальний матеріал і групувати його у логічні і цікаві блоки.

Професійна компетентність викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», полягає в постійному оновленні та розширенні і знайомстві здобувачів освіти з можливостями, які забезпечують у цій спеціальності інформаційно-комунікаційні технології.

Водночас, архівна справа теж дуже сильно пов'язана з розвитком

інформаційно-комунікаційних технологій. Передусім, йдеться про способи зберігання, копіювання, відтворення і поширення архівних документів, які суттєво відрізняються від способів архівації минулих десятиліть.

Це ж стосується і засобів навчання. Розглядаючи, наприклад, таку навчальну дисципліну, як «Робота з документами», викладач цього предмета повинен виявляти максимальні педагогічні вміння та майстерність, оскільки, кількість навчального матеріалу тут дуже велика і постійно відбуваються зміни, які слід враховувати в освітньому процесі.

Педагогічна культура викладача фахових дисциплін звичайно базується на положеннях педагогічної культури викладача будь-якої навчальної дисципліни. Однак, вона має певні особливості. Передусім, це стосується мови, яка повинна поєднувати як терміни сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, терміни архівної справи та терміни ділових паперів і документознавства. Володіння таким комплексом комунікативних умінь є специфічним для викладача. Говорячи про ерудицію, слід уточнити, що окрім викладання суто навчальної дисципліни у таких спеціальностях, як «Документознавство» чи «Архівна справа» існує низка тонкощів чи професійних особливостей, з якими викладач повинен ознайомити своїх студентів.

У нашому дослідженні оцінювання викладачів проводилося експертами за десятибальною шкалою відповідно до наступних рівнів: репродуктивний, продуктивний, творчий. Оцінювання здійснювалося шляхом анкетування, тестування, індивідуальних та колективних бесід з викладачами. Окремі показники визначалися експертами на основі відвідування лекційних та практичних занять, а також під час анкетування здобувачів освіти. Значна частина констатувальної частини експериментального дослідження була зосереджена на визначенні самооцінки викладачів відповідно до обраних критеріїв.

Метою констатувального етапу експериментального дослідження було визначення рівня сформованості педагогічної компетентності викладачів

фахових дисциплін інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Нами було проведено анкетування, опитування та тестування викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Констатувальний експеримент розпочинався з визначення рівня сформованості педагогічних знань та вмінь викладачів фахових дисциплін, узагальнені результати якого представлені у Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Сформованість базових педагогічних вмінь викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»

	Репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	Творчий рівень
Експертна оцінка	37% (78 осіб)	51% (108 осіб)	12% (25 осіб)
Самооцінка	19% (40 осіб)	59% (124 особи)	22% (47 осіб)

Показниками критерію є сформованість дидактичних, методичних, комунікативних, організаторських, виховних, психологічних вмінь викладачів фахових дисциплін. Оцінювання вмінь передбачало два етапи, а саме експертну оцінку та самооцінку викладачів. Самооцінка охоплювала оцінку одних викладачів обраної спеціальності іншими, натомість експертна оцінка базувалася на результатах тестування.

Отримані результати дали можливість засвідчити, що експертна оцінка та самооцінка мають суттєві відмінності. Викладачі, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» вважають, що творчий підхід до викладання наявний у 22% викладачів, продуктивний у 59%, а репродуктивний у 19% викладачів. Тим не менше, експертна оцінка засвідчила дещо інші результати: творчий рівень – 12% викладачів, продуктивний – 51%, а репродуктивний – 37%. Таким чином педагогічні вміння викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» потребують удосконалення відповідно до обох систем оцінювання.

Наступним етапом проведення констатувальної частини дослідження було визначення рівня сформованості педагогічної майстерності викладачів

фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», узагальнені результати якого представлені у Таблиці 3.3. Показниками критерію є доступність викладання, методика викладання, використання додаткових засобів навчання, критерії оцінювання викладачів фахових дисциплін. Оцінювання проводилося у два етапи, а саме експертна оцінка та самооцінка викладачів.

Таблиця 3.3

**Рівень педагогічної майстерності викладачів фахових дисциплін
у межах спеціальності
«Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»**

	Репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	Творчий рівень
Експертна оцінка	59% (124 особи)	30% (63 особи)	11% (24 особи)
Самооцінка	22% (46 осіб)	51% (108 осіб)	27% (57 осіб)

Результатом самооцінки викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» були представлені наступні результати: творчий підхід до викладання наявний у 27% викладачів, продуктивний у 51%, а репродуктивний у 22% викладачів. Проте експертна оцінка засвідчила дещо інші результати: творчий рівень продемонстрували 11% викладачів, продуктивний – 30%, а репродуктивний – 59%. Отже, педагогічна майстерність викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» перебуває на низькому рівні та потребує формування додаткових умінь.

З огляду на необхідність підвищення педагогічної майстерності сучасного педагога можна стверджувати, що «система професійної підготовки у ЗВО побудована в основному на традиційних технологіях навчання, що не сприяє підвищенню її ефективності та обмежує можливість повною мірою реалізувати індивідуальний підхід викладачів у навчально-виховному процесі. Це, своєю чергою, призводить до орієнтації на середнього студента, нівелювання особистості, звичної стандартизації майбутньої професійної діяльності» (Зязюн, 2003, с. 52).

Продовженням констатувального експерименту було визначення

рівня сформованості педагогічної культури викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», узагальнені результати якого представлені у Таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

**Рівень педагогічної культури викладачів фахових дисциплін
у межах спеціальності
«Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»**

	Репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	Творчий рівень
Експертна оцінка	53% (112 осіб)	34% (72 особи)	13% (27 осіб)
Самооцінка	31% (65 осіб)	51% (108 осіб)	18% (38 осіб)

Індивідуальність педагогічної культури виявляється у фаховій діяльності педагога. Зокрема для педагогів високого рівня педагогічної культури притаманні теоретичне обґрунтування особистої педагогічної поведінки, послідовна педагогічна діяльність, варіативність і гнучкість в ухваленні рішень, індивідуальний стиль поведінки. Такий педагог не лише плекає й відтворює духовні цінності освіти та виховання, а й сам продукує їх як нові технології, методики, дидактичні й виховні системи. Натомість педагог із низьким рівнем фахової культури зазвичай невпевнений, має хитку власну педагогічну позицію, непослідовний, неспроможний до вирішення педагогічних проблем (Мойсеюк, 2003).

Показниками критерію є культура мови (виразність, емоційність, темп мови, жести), тактовність викладача, загальна ерудиція, професійна ерудиція викладачів фахових у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». Оцінювання проводилося у два етапи, а саме експертна оцінка та самооцінка викладачів.

Отримані результати засвідчили, що рівень педагогічної культури викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи перебуває на недостатньому рівні, проте результати експертної оцінки та самооцінки відповідного до цього критерію були відносно близькими. Результати самооцінки рівня педагогічної культури представлені наступними

результатами: творчий рівень у 18% викладачів, продуктивний у 51%, а репродуктивний у 31% викладачів. Результати експертної оцінки засвідчують творчий рівень – у 13% викладачів, продуктивний – у 34%, а репродуктивний – у 53%. Отже, педагогічна культура викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» перебуває на етапі активного формування, а підвищення її рівня є вимогою сучасної освітньої системи.

Подальше дослідження було спрямоване на визначення рівня сформованості критичного мислення викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», узагальнені результати якого представлені у Таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівень сформованості критичного мислення викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»

	Репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	Творчий рівень
Експертна оцінка	67% (141 особа)	27% (57 осіб)	6% (13 осіб)
Самооцінка	45% (95 осіб)	44% (93 особи)	11% (23 особи)

Показниками критерію виступали: самокритичність, прийнятність інших поглядів, здатність до саморозвитку, вміння аналізувати судження, відкритість до змін, когнітивна гнучкість. На сучасному етапі розвитку суспільства важливість критичного мислення у сучасного педагога важко переоцінити, оскільки саме завдяки йому науково-педагогічні працівники здатні розв'язувати новітні проблеми та ефективно інтегруватися у нову освітню систему.

Отримані результати засвідчили, що рівень сформованості критичного мислення викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» перебуває на недостатньому рівні, а результати експертної оцінки суттєво відрізняються від самооцінки відповідного до цього критерію, що свідчить про низький рівень усвідомлення необхідності формування нових навичок та критичний аналіз

існуючих.

Результати самооцінки рівня сформованості критичного мислення представлені наступними результатами: творчий рівень у 11% викладачів, продуктивний у 44%, а репродуктивний у 45% викладачів. Результати експертної оцінки засвідчили творчий рівень – у 6% викладачів, продуктивний – у 27%, а репродуктивний – у 67%.

Підвищення рівня сформованості критичного мислення викладачів у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» є одним з пріоритетних напрямків розвитку педагогічної компетентності.

Завершальний етап констатувального експерименту був спрямований на визначення рівня сформованості навичок командної роботи викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, узагальнені результати якого представлені у Таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Рівень сформованості навичок командної роботи викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»

	Репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	Творчий рівень
Експертна оцінка	47% (141 особа)	38% (57 осіб)	15% (13 осіб)
Самооцінка	53% (95 осіб)	29% (93 особи)	18% (23 особи)

Показниками критерію виступали: вміння узгодити правила, знати психологію студентського віку, формувати індивідуальний досвід, подолати авторитарну виховну методику, вміння керувати ініціативою, розвивати емоційний інтелект, ефективно взаємодіяти з колегами. Навички командної роботи, як складова ефективної педагогічної діяльності, спрямовані на налагодження партнерських відносин зі здобувачами освіти та подолання авторитарної системи викладач-студент. З іншого боку, ефективна командна робота викладацького складу, що працює зі студентською групою дозволяє суттєво підвищити результати успішності та оптимізувати освітній процес.

Отримані результати засвідчили, що рівень сформованості навичок

командної роботи викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» може бути суттєво підвищений, що свідчить про недостатній рівень усвідомлення необхідності формування нових підходів до комунікації зі студентами та колегами. Результати самооцінки рівня сформованості навичок командної роботи представлені наступними результатами: творчий рівень у 18% викладачів, продуктивний – у 29%, а репродуктивний – у 53% викладачів. Результати експертної оцінки: творчий рівень продемонстрували 15% викладачів, продуктивний – 38%, а репродуктивний – 47%.

Узагальнені результати рівня сформованості педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи за оцінками експертів представлені на рис. 3.3.

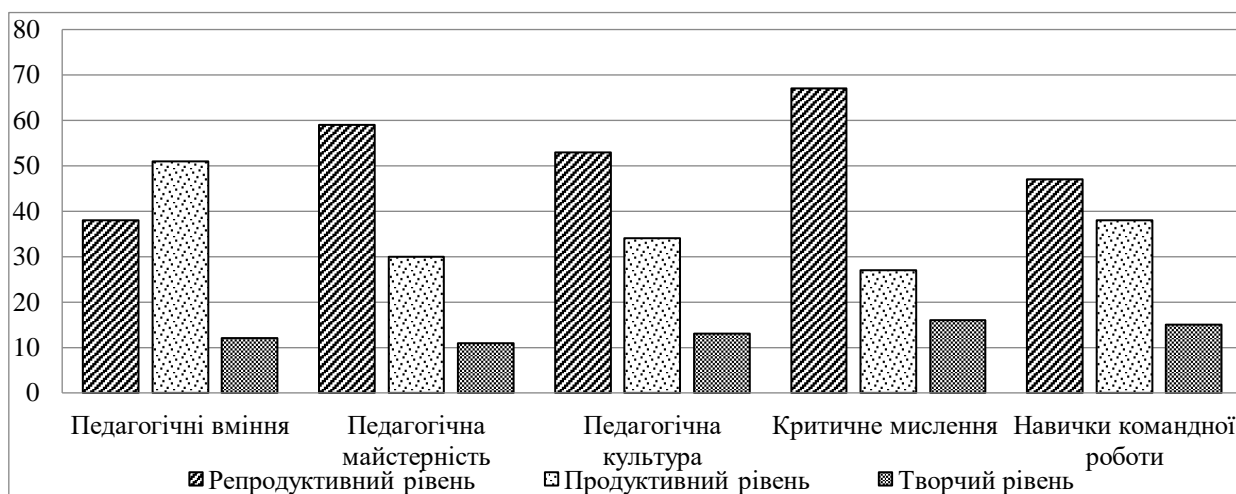


Рис. 3.3. Рівень сформованості педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи

Отримані узагальнені результати засвідчують, що педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» знаходяться на рівні, який не в повній мірі відповідає вимогам до сучасного викладача. У результаті експертної оцінки педагогічної компетентності викладачів були отримані такі

показники: творчий рівень – 11% викладачів, продуктивний – 36%, а репродуктивний – 53%.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що особливу увагу необхідно приділяти групі викладачів з репродуктивним рівнем педагогічної компетентності. На нашу думку, в освітній системі присутній консерватизм педагогічних поглядів, що не дає можливості в повній мірі розвинути таланти сучасного здобувача освіти. З одного боку, можна стверджувати, що скоригувати ситуацію можливо за допомогою курсів підвищення кваліфікації та стажуванням, з іншого боку – слід удосконалити систему педагогічної підготовки на рівні магістратури та аспірантури. Щоб з'ясувати думку викладачів та студентів, що навчаються за спеціальністю «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» щодо важливості розвитку педагогічної компетентності було проведено опитування та анкетування викладачів і здобувачів освіти.

Викладачам були задані такі запитання:

1. Чи вважаєте ви, що педагогічна компетентність важлива для сучасного викладача ЗВО?
2. Чи здійснюєте ви системне підвищення педагогічної кваліфікації?

Всього в опитуванні брали участь 238 викладачів закладів вищої освіти. За результатами опитування встановлено, що більше 50% опитаних вважають, що педагогічна компетентність є важливим компонентом для сучасного викладача закладу вищої освіти, більше 30% не надають особливого значення проблемі педагогічної компетентності, а 15% не визначилися з відповіддю. Щодо відповіді на запитання «Чи здійснюєте ви, системне підвищення педагогічної кваліфікації?» позитивну відповідь дали 14,3% респондентів, водночас, 67,6% відповіли, що системної діяльності у цьому напрямку не здійснюють, а 18,1% викладачів не визначилися з відповідями. Результати опитування подано у Таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Результати анкетування викладачів

	Питання	Так		Ні		Важко відповісти	
		особи	%	особи	%	особи	%
1.	Чи вважаєте ви, що педагогічна компетентність важлива для сучасного викладача ЗВО?	121	50,8	80	33,6	37	15,6
2.	Чи здійснюєте ви, системне підвищення педагогічної кваліфікації?	34	14,3	161	67,6	43	18,1

Системна робота щодо ефективного підвищення педагогічної кваліфікації викладачів є надзвичайно важливою проблемою сучасної освітньої системи, проте значна частина викладачів, усвідомлюючи цю проблему, не проводять системної роботи щодо її вирішення. На сьогодні є широкий вибір організацій, що здійснюють підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, тим не менше, правильний вибір індивідуальної освітньої траєкторії залишається ключовим завданням розвитку педагогічної компетентності викладачів.

Наступним етапом дослідження було опитування здобувачів освіти. Студентам були задані наступні запитання:

1. Чи задоволені ви рівнем викладання дисциплін професійного спрямування?
2. Чи вважаєте ви, що викладачі використовують в освітньому процесі інноваційні методи навчання?

Всього в опитуванні брали участь 312 студентів закладів вищої освіти. За результатами опитування встановлено, що 34,2% здобувачів освіти повністю задоволені рівнем викладання дисциплін професійного спрямування, водночас – 36,7% мають протилежну думку, а 29,1% студентів не визначилися з відповіддю.

Результати анкетування здобувачів освіти подано у Таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Результати анкетування студентів

	Питання	Так		Ні		Важко відповісти	
		особи	%	особи	%	особи	%
1.	Чи задоволені ви, рівнем викладання дисциплін професійного спрямування?	107	34,2	115	36,7	91	29,1
2.	Чи вважаєте ви, що викладачі використовують у освітньому процесі інноваційні методи навчання?	151	48,3	82	26,3	79	25,4

Таким чином, отримані відповіді вказують на недостатній рівень педагогічної компетентності викладачів. Однією з причин може бути використання класичних методів, технологій та засобів навчання у той час, коли світові тенденції вказують на необхідність використання в освітньому процесі нових підходів до співпраці зі здобувачами освіти. Тому наступним запитанням до студентів було таке: Чи вважаєте ви, що викладачі використовують в освітньому процесі інноваційні методи навчання?. За результатами опитування встановлено, що 48,3% студентів вважають, що інноваційні методи навчання не використовуються, водночас – 26,3% опитаних мають протилежну думку, а 25,4% – не визначилися з відповіддю.

Констатувальний експеримент засвідчив, що рівень педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» може бути суттєво підвищеним.

З метою визначення рівня сформованості педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, залучених до підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи виокремлено такі критерії:

- рівень сформованості педагогічних вмінь,
- рівень сформованості педагогічної майстерності,
- рівень сформованості педагогічної культури,
- рівень сформованості критичного мислення,

– рівень сформованості навичок командної роботи.

Експертна оцінка засвідчила необхідність підвищення рівня педагогічної компетентності викладачів. Сьогодення потребує зміни підходів до спілкування викладача та студента, а саме подолання принципу передачі інформації та спрямування здобувача освіти у потрібному напрямку, розвиток його таланту. Для викладачів це стає суттєвим викликом, оскільки не кожен прагне до змін та наполегливої праці над собою, проте інноваційна система підвищення кваліфікації здатна позитивно вплинути на ситуацію, що склалася.

У контексті нашого дослідження ми пропонуємо ввести до розгляду метапредмет «Педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін інформаційної, бібліотечної та архівної справи», в основу якого покладено інтеграцію професійних та педагогічних компетентностей викладача. Розвиток педагогічної компетентності викладача дає можливість віднайти нові підходи до формування професійних компетентностей студентів. Реалізація на практиці запропонованих у теоретичній частині дослідження дидактичних умов дозволить сформувати оптимальні умови для креативного розвитку науково-педагогічних працівників, їхньої професійної мобільності та педагогічної майстерності. Саме професійна мобільність викладача покладена в основу побудови освітньої системи. Вміння зрозуміти нові тенденції та реалізувати їх у практичній педагогічній діяльності є запорукою підготовки конкурентоздатних фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

3.3. Порівняльний аналіз результатів перевірки ефективності розвитку педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи

На формувальному етапі експериментального дослідження, що

проводився упродовж 2018-2019 рр., в освітній процес було впроваджено педагогічні умови розвитку педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». Проведено апробацію метапредмета «Педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи».

Метою формувального експерименту була перевірка гіпотези дослідження, яка полягала в тому, що розвиток педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи буде ефективним за умови реалізації запропонованих дидактичних умов.

В експериментальній групі було здійснено реалізацію дидактичних умов та апробацію метапредмета «Педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи». У контрольній групі викладачі працювали у звичному режимі.

Кожен з етапів формувального експерименту складався з двох частин. У першій частині проводилася діагностика рівня сформованості педагогічної компетентності у контрольній та експериментальній групах на початку дослідження. Метою цієї частини дослідження було встановлення факту однорідності груп за результативною ознакою на початковому етапі експериментального дослідження. Друга частина передбачала порівняння отриманих результатів після дії активного педагогічного чинника, а саме реалізації дидактичних умов та апробації метапредмета «Педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи». Кожна з двох частин передбачала перевірку достовірності отриманих результатів з використанням методів математичної статистики, що дало можливість констатувати істотну відмінність між контрольною та експериментальною групами.

Першим етапом формувального експерименту було дослідження рівня сформованості базових педагогічних вмінь викладачів фахових дисциплін. Отримані результати на початку та у кінці експериментального дослідження представлені у Таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

**Рівень сформованості базових педагогічних вмінь викладачів
фахових дисциплін**

	Репродуктивний рівень		Продуктивний рівень		Творчий рівень	
	особи	%	особи	%	особи	%
Контрольна група початок дослідження	44	34,6	69	54,3	14	11,1
Експериментальна група початок дослідження	49	38,6	65	51,2	13	10,2
Контрольна група кінець дослідження	43	33,6	67	52,9	17	13,5
Експериментальна група кінець дослідження	27	21,3	72	56,7	28	22,0

Результати, отримані на констатувальному етапі педагогічного дослідження (початок дослідження) у контрольній (далі КГ) та експериментальній (далі ЕГ) групах, представлені на рис. 3.4. Відмінності між контрольними та експериментальними групами на цьому етапі не є суттєвими, а саме репродуктивний рівень у контрольній групі продемонстрували 44 особи та експериментальній групі 49 осіб (різниця 4%), продуктивний рівень у контрольній групі – 69 осіб та експериментальній групі – 65 осіб (різниця 3,1%), творчий рівень у контрольній групі – 14 осіб та експериментальній групі – 13 осіб (різниця 0,9%).

Для перевірки достовірності отриманих результатів ми використали критерій Пірсона χ^2 , за допомогою якого можна здійснити оцінку близькості емпіричних та теоретичних розподілів.

У процесі оцінки були визначені рівні значущості на рівні 0,05 та 0,01. У такому випадку відмінності між досліджуваними ознаками вважаються істотними, тобто нульова гіпотеза відхиляється. У випадку значень

ймовірності, що перевищують визначені значення рівня значущості розбіжності є випадковими та приймається альтернативна гіпотеза. Своєю чергою альтернативна гіпотеза передбачала систематичну відмінність між експериментальною та контрольною групами.

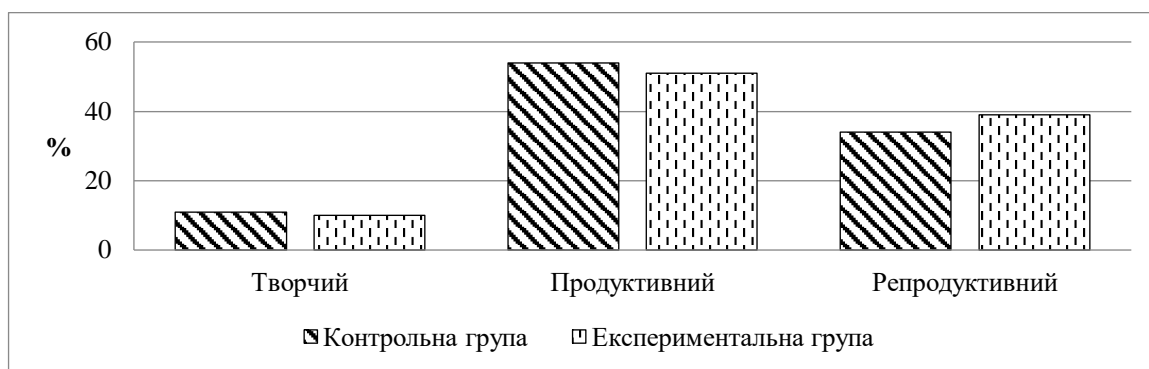


Рис. 3.4. Рівень сформованості базових педагогічних вмінь викладачів фахових дисциплін на початку експериментального дослідження

Перевірка достовірності отриманих результатів передбачала формулювання нульової та альтернативної гіпотез:

H_0 - дані вибірок, одержані зі статистично ідентичних сукупностей, а тому, відмінності рівня сформованості базових педагогічних вмінь викладачів між контрольною та експериментальною групами носять випадковий характер;

H_a - відмінності рівня сформованості базових педагогічних вмінь викладачів між контрольною та експериментальною групами носять системний характер.

Критичне значення критерію Пірсона при числі ступенів вільності $\nu = 2$ та рівні значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,99$, розраховане емпіричне значення $\chi_{ем}^2 = 0,43$. Таким чином $\chi_{кр}^2 > \chi_{ем}^2$ підтверджується нуль гіпотеза, а саме відмінності рівня сформованості базових педагогічних вмінь викладачів між контрольною та експериментальною групами на початковому етапі дослідження носять випадковий характер.

Результати, отримані на формульованому етапі педагогічного

дослідження (кінець дослідження) у контрольній та експериментальній групах представлені на рис. 3.5.

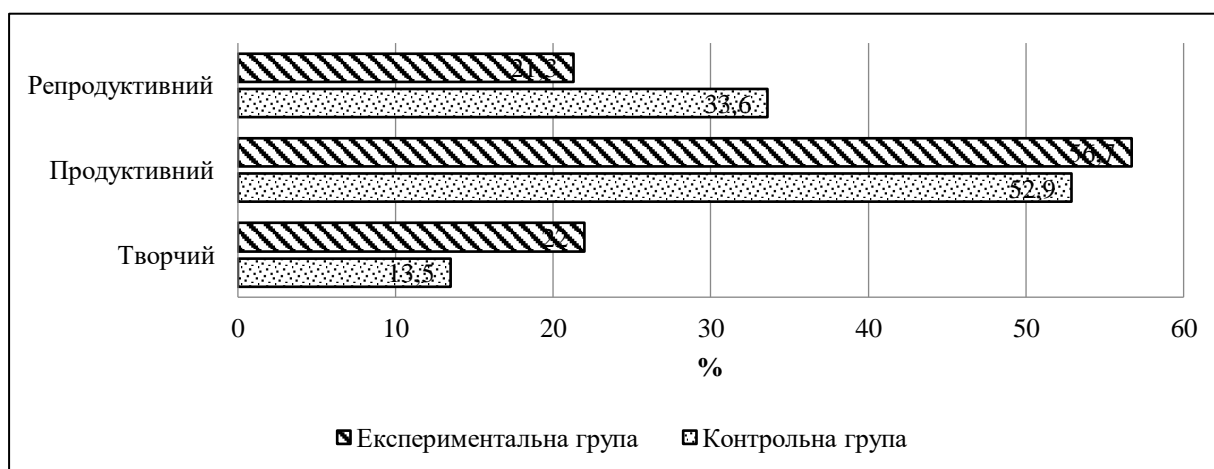


Рис. 3.5. Рівень сформованості базових педагогічних вмінь викладачів фахових дисциплін у кінці експериментального дослідження

Відмінності між контрольними та експериментальними групами на цьому етапі є суттєвими, а саме: репродуктивний рівень у КГ продемонстрували 43 особи та ЕГ – 27 осіб (різниця 12,3%), продуктивний рівень у КГ – 67 осіб та ЕГ – 72 особи (різниця 3,8%), творчий рівень у КГ – 17 осіб та ЕГ – 28 осіб (різниця 8,5%).

Відповідно до сформульованих нульової та альтернативної гіпотез було визначене критичне значення критерію Пірсона при числі ступенів вільності $\nu = 2$ та рівні значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,99$, розраховане емпіричне значення $\chi_{ем}^2 = 6,53$. Таким чином $\chi_{кр}^2 < \chi_{ем}^2$, що заперечує нуль гіпотезу та підтверджує альтернативну, а саме відмінності рівня сформованості базових педагогічних вмінь викладачів між контрольною та експериментальними групами на формуальному етапі дослідження носять системний характер. Тобто впровадження дидактичних умов та апробація метапредмета для викладачів фахових дисциплін має позитивний вплив на базові педагогічні навички викладачів та сприяє розвитку їхньої педагогічної компетентності.

Наступним етапом формуального експерименту було дослідження

рівня педагогічної майстерності викладачів фахових дисциплін. Отримані результати на початку та у кінці експериментального дослідження представлені у Таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

	Репродуктивний рівень		Продуктивний рівень		Творчий рівень	
	особи	%	особи	%	особи	%
Контрольна група початок дослідження	73	57,5	39	30,7	15	11,8
Експериментальна група початок дослідження	69	54,3	44	34,6	14	11,1
Контрольна група кінець дослідження	71	55,9	40	31,5	16	12,6
Експериментальна група кінець дослідження	39	30,7	63	49,6	25	19,7

Результати, отримані на констатувальному етапі педагогічного дослідження (початок дослідження) у контрольній та експериментальній групах представлені на рис. 3.6.

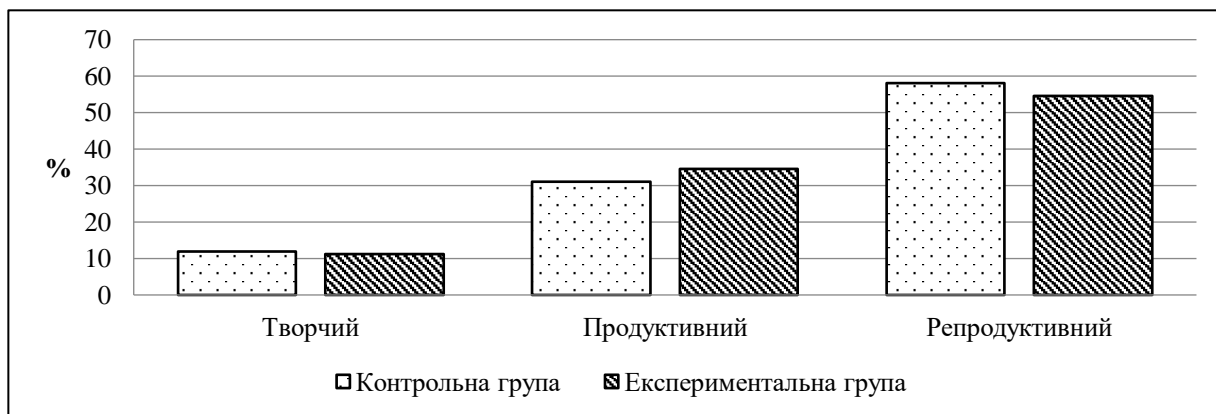


Рис. 3.6. Рівень педагогічної майстерності викладачів фахових дисциплін на початку експериментального дослідження

Відмінності між контрольними та експериментальними групами на цьому етапі є не суттєвими, а саме репродуктивний рівень у КГ продемонстрували 73 особи та ЕГ – 69 осіб (різниця 3,1%), продуктивний

рівень у КГ – 39 осіб та ЕГ – 44 особи (різниця 3,9%), творчий рівень у КГ – 15 осіб та ЕГ – 14 осіб (різниця 0,7%).

Для перевірки достовірності отриманих результатів ми використали критерій Пірсона χ^2 . Перевірка достовірності отриманих результатів передбачала формулювання нульової та альтернативної гіпотез:

H_0 - дані вибірок, одержані зі статистично ідентичних сукупностей, а тому відмінності рівня педагогічної майстерності викладачів між контрольною та експериментальною групами носять випадковий характер;

H_a - відмінності рівня педагогічної майстерності викладачів між контрольною та експериментальною групами носять системний характер.

Критичне значення критерію Пірсона при числі ступенів вільності $\nu = 2$ та рівні значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,99$, розраховане емпіричне значення $\chi_{ем}^2 = 0,45$. Таким чином $\chi_{кр}^2 > \chi_{ем}^2$ підтверджується нуль гіпотеза, а саме відмінності рівня педагогічної майстерності викладачів між контрольною та експериментальною групами на початковому етапі дослідження носять випадковий характер.

Результати отримані на формувальному етапі педагогічного дослідження (кінець дослідження) у контрольній та експериментальній групах представлені на рис. 3.7.

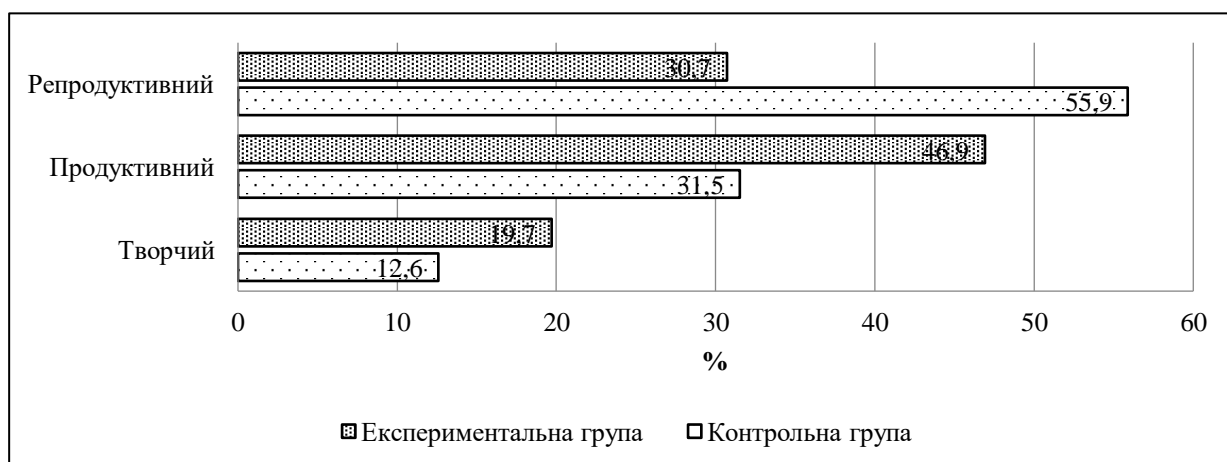


Рис. 3.7. Рівень педагогічної майстерності викладачів фахових дисциплін у кінці експериментального дослідження

Відмінності між контрольною та експериментальною групами на цьому етапі виявилися суттєвими, а саме репродуктивний рівень у КГ продемонструвала 71 особа та ЕГ – 39 осіб (різниця 25,2%), продуктивний рівень у КГ – 40 осіб та ЕГ – 63 особи (різниця 18,4%), творчий рівень у КГ – 16 осіб та ЕГ – 25 осіб (різниця 7,1%).

Відповідно до сформульованих нульової та альтернативної гіпотез було визначене критичне значення критерію Пірсона при числі ступенів вільності $\nu = 2$ та рівні значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,99$, розраховане емпіричне значення $\chi_{ем}^2 = 16,42$.

Таким чином $\chi_{кр}^2 < \chi_{ем}^2$, що заперечує нуль гіпотезу та підтверджує альтернативну, а саме відмінності рівня педагогічної майстерності викладачів між контрольною та експериментальними групами на формувальному етапі дослідження носять системний характер.

Тобто впровадження дидактичних умов та апробація метапредмета для викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» мають позитивний вплив на педагогічну майстерність викладачів та сприяють розвитку їхньої педагогічної компетентності.

Позитивну тенденцію можна обґрунтувати тим фактом, що науково-педагогічні працівники інтуїтивно володіють вміннями і навичками педагогічної майстерності, а системна методична робота та підвищення кваліфікації сприяють розкриттю потенціалу та використанню нових умінь і навичок у практичній діяльності.

Важливою складовою педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін є їхня педагогічна культура, рівень сформованості якої був досліджувався на наступному етапі формувального експерименту. Отримані результати на початку та у кінці експериментального дослідження представлені у Таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

Рівень сформованості педагогічної культури викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи

	Репродуктивний рівень		Продуктивний рівень		Творчий рівень	
	особи	%	особи	%	особи	%
Контрольна група початок дослідження	67	52,7	41	32,3	19	15,0
Експериментальна група початок дослідження	62	48,8	48	37,8	17	13,4
Контрольна група кінець дослідження	64	50,4	42	33,1	21	16,5
Експериментальна група кінець дослідження	41	32,3	57	44,9	29	22,8

Узагальнюючи отримані результати можна зробити висновок про недостатній рівень педагогічної культури викладачів фахових дисциплін. Педагогічна культура є особливою складовою педагогічної компетентності та відіграє надзвичайно важливу роль у процесі взаємодії викладача зі студентами. Формування належного рівня педагогічної культури науково-педагогічних працівників потребує суттєвого переосмислення та адаптації до умов сучасного освітнього процесу. Для перевірки достовірності отриманих результатів ми використали критерій Пірсона χ^2 .

Результати, отримані на констатувальному етапі педагогічного дослідження (початок дослідження) у контрольній та експериментальній групах, представлені на рис. 3.8.

Відмінності між контрольними та експериментальними групами на цьому етапі є несуттєвими, а саме репродуктивний рівень у КГ продемонстрували 67 осіб та ЕГ – 62 особи (різниця 3,9%), продуктивний рівень у КГ – 41 особа та ЕГ – 48 осіб (різниця 5,2%), творчий рівень у КГ – 19 осіб та ЕГ – 17 осіб (різниця 1,6%).

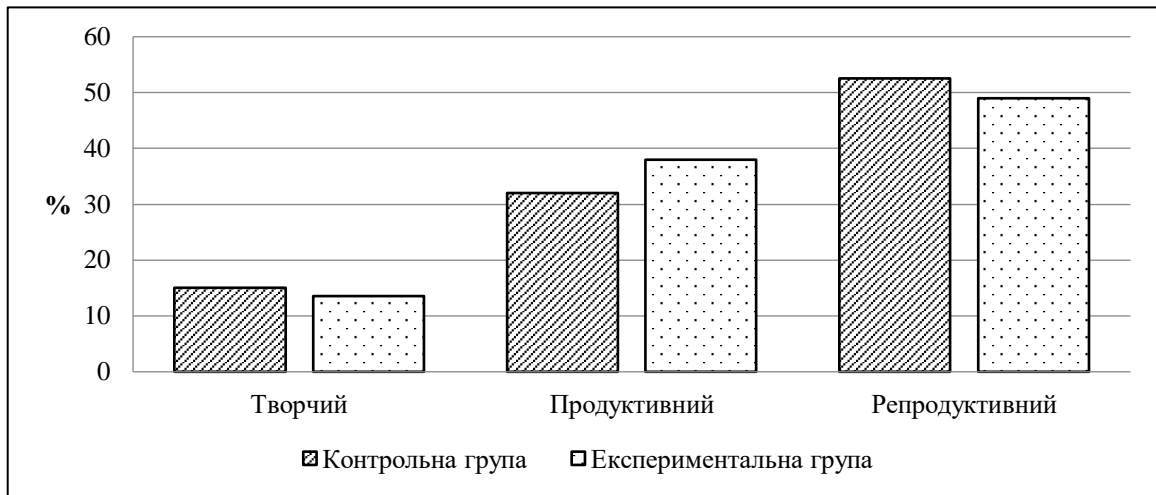


Рис. 3.8. Рівень сформованості педагогічної культури викладачів фахових дисциплін на початку експериментального дослідження

Перевірка достовірності отриманих результатів передбачала формулювання нульової та альтернативної гіпотез:

H_0 - дані вибірок, одержані зі статистично ідентичних сукупностей, а тому відмінності рівня сформованості педагогічної культури викладачів між контрольною та експериментальною групами носять випадковий характер;

H_a - відмінності рівня сформованості педагогічної культури викладачів між контрольною та експериментальною групами носять системний характер.

Критичне значення критерію Пірсона при числі ступенів вільності $\nu = 2$ та рівні значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,99$, розраховане емпіричне значення $\chi_{ем}^2 = 0,86$. Таким чином $\chi_{кр}^2 > \chi_{ем}^2$ підтверджується нуль гіпотеза, а саме відмінності рівня педагогічної майстерності викладачів між контрольною та експериментальною групами на початковому етапі дослідження носять випадковий характер.

Результати, отримані на формувальному етапі педагогічного дослідження (кінець дослідження) у контрольній та експериментальній групах, представлені на рис. 3.9. Відмінності між контрольною та експериментальною групами на цьому етапі виявилися суттєвими, а саме репродуктивний рівень у КГ продемонстрували 64 особи та ЕГ – 41 особа

(різниця 18,1%), продуктивний рівень у КГ – 42 особи та ЕГ – 57 осіб (різниця 11,8%), творчий рівень у КГ – 21 особа та ЕГ – 29 осіб (різниця 6,3%).

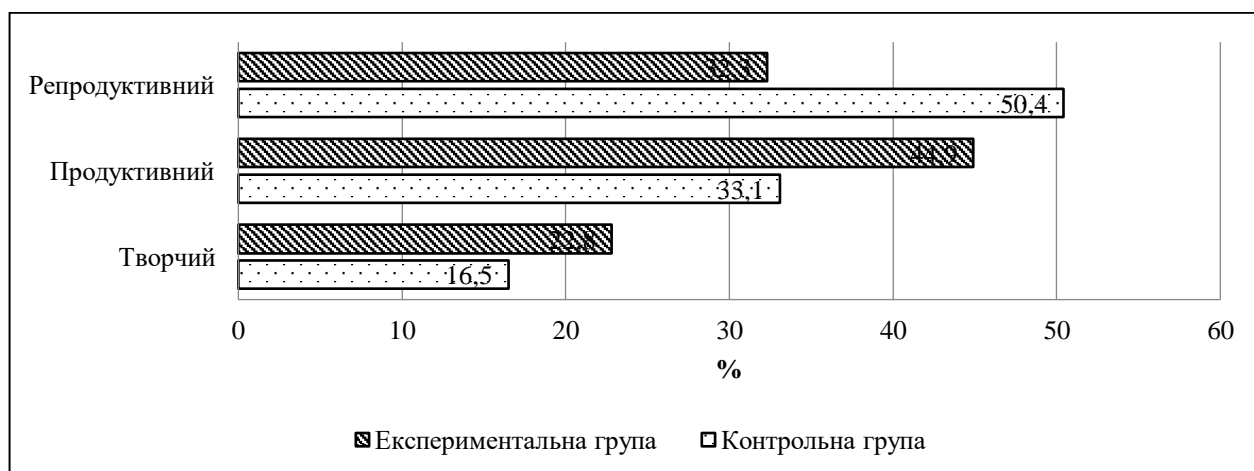


Рис. 3.9. Рівень сформованості педагогічної культури викладачів фахових дисциплін у кінці експериментального дослідження

Відповідно до сформульованих нульової та альтернативної гіпотез було визначене критичне значення критерію Пірсона при числі ступенів вільності $\nu = 2$ та рівні значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,99$, розраховане емпіричне значення $\chi_{ем}^2 = 8,59$. Таким чином $\chi_{кр}^2 < \chi_{ем}^2$, що заперечує нуль гіпотезу та підтверджує альтернативну, а саме відмінності рівня сформованості педагогічної культури викладачів між контрольною та експериментальною групами на формувальному етапі дослідження носять системний характер.

Підвищення педагогічної культури викладачів фахових дисциплін на формувальному етапі педагогічного експерименту свідчить про ефективність запровадження дидактичних умов та апробації метапредмета.

Інноваційною складовою педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін є рівень сформованості критичного мислення. Отримані результати на початку та у кінці експериментального дослідження представлені у Таблиці 3.12.

Таблиця 3.12.

Рівень сформованості критичного мислення викладачів фахових дисциплін

	Репродуктивний рівень		Продуктивний рівень		Творчий рівень	
	особи	%	особи	%	особи	%
КГ початок дослідження	74	58,3	44	34,6	9	7,1
ЕГ початок дослідження	77	60,6	40	31,5	10	7,9
КГ кінець дослідження	73	57,5	46	36,2	8	6,3
ЕГ кінець дослідження	61	48,0	53	41,7	13	10,2

Результати отримані на констатувальному етапі педагогічного дослідження (початок дослідження) у контрольній та експериментальній групах представлені на рис. 3.10.

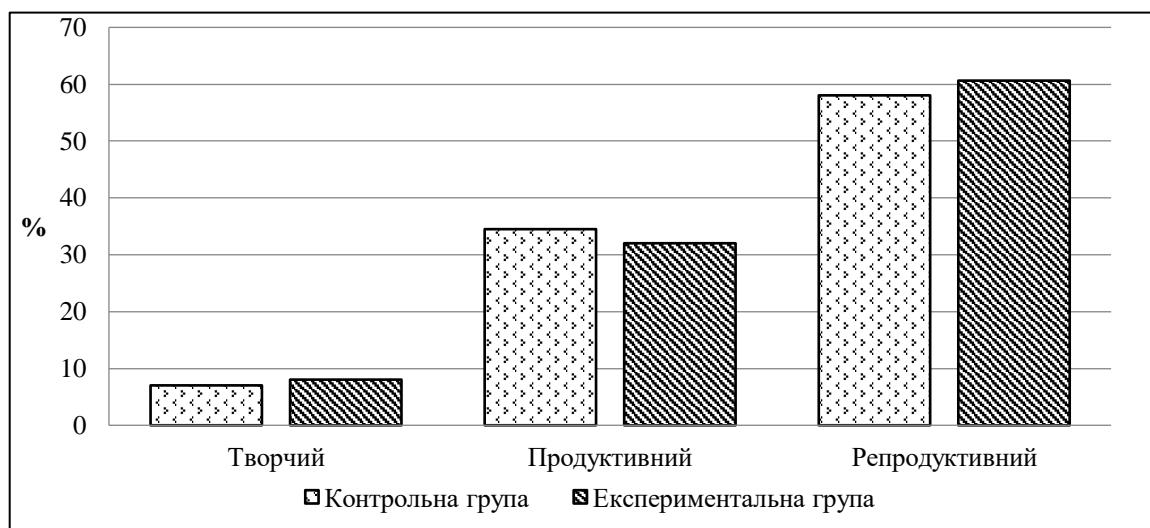


Рис. 3.10. Рівень сформованості критичного мислення викладачів фахових дисциплін на початку експериментального дослідження

Відмінності між контрольними та експериментальними групами на цьому етапі є несуттєвими, а саме репродуктивний рівень у КГ продемонстрували 74 особи та ЕГ – 77 осіб (різниця 2,3%), продуктивний рівень у КГ – 44 особи та ЕГ – 40 осіб (різниця 3,1%), творчий рівень у КГ – 9 осіб та ЕГ – 10 осіб (різниця 0,8%). Узагальнюючи отримані результати можна зробити висновок про низький рівень сформованості критичного мислення викладачів фахових дисциплін. Для перевірки достовірності отриманих результатів ми використали критерій Пірсона χ^2 .

Перевірка достовірності отриманих результатів передбачала формулювання нульової та альтернативної гіпотез:

H_0 - дані вибірок, одержані зі статистично ідентичних сукупностей, а тому, відмінності рівня сформованості критичного мислення викладачів між контрольною та експериментальними групами носять випадковий характер;

H_a - відмінності рівня сформованості критичного мислення викладачів між контрольною та експериментальною групами носять системний характер.

Критичне значення критерію Пірсона при числі ступенів вільності $\nu = 2$ та рівні значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,99$, розраховане емпіричне значення $\chi_{ем}^2 = 0,86$. Таким чином $\chi_{кр}^2 > \chi_{ем}^2$ підтверджується нуль гіпотеза, а саме відмінності рівня сформованості критичного мислення викладачів між контрольною та експериментальними групами на початковому етапі дослідження носять випадковий характер.

Результати, отримані на формувальному етапі педагогічного дослідження (кінець дослідження) у контрольній та експериментальній групах, представлені на рис. 3.11.

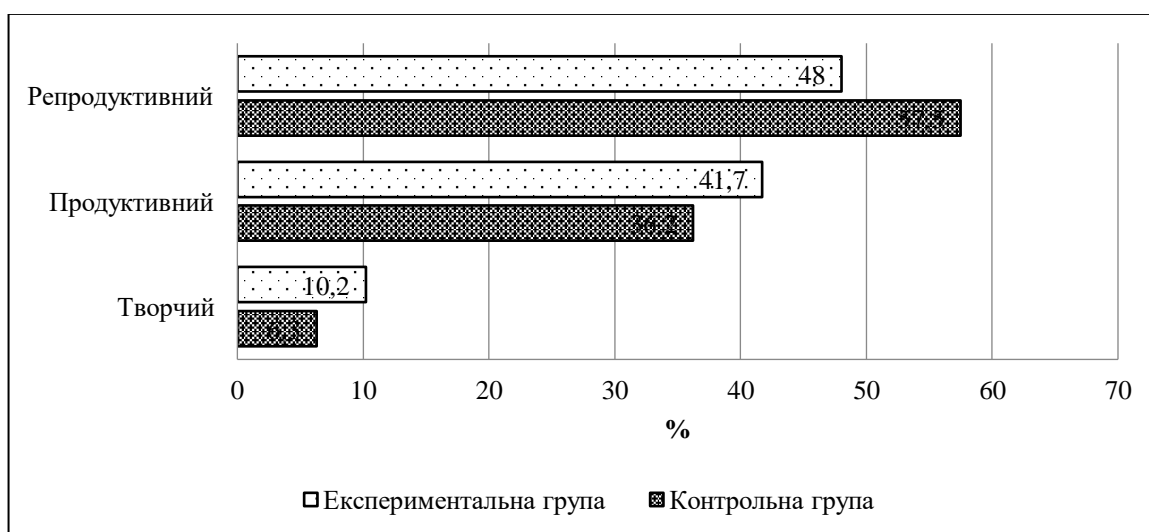


Рис. 3.11. Рівень сформованості критичного мислення викладачів фахових дисциплін у кінці експериментального дослідження

Відмінності між контрольною та експериментальною групами на цьому етапі виявилися суттєвими, а саме репродуктивний рівень у КГ – продемонстрували 73 особи та ЕГ – 61 особа (різниця 9,5%), продуктивний рівень у КГ – 46 осіб та ЕГ – 53 особи (різниця 5,5%), творчий рівень у КГ – 8 осіб та ЕГ – 13 осіб (різниця 3,9%).

Відповідно до сформульованих нульової та альтернативної гіпотез було визначено критичне значення критерію Пірсона при числі ступенів вільності $v = 2$ та рівні значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,99$, розраховане емпіричне значення $\chi_{ем}^2 = 2,76$. Таким чином $\chi_{кр}^2 > \chi_{ем}^2$ підтверджується нуль гіпотеза, а саме відмінності рівня сформованості критичного мислення викладачів між контрольною та експериментальною групами на початковому етапі дослідження носять випадковий характер.

Розвиток критичного мислення викладачів фахових дисциплін на формувальному етапі педагогічного експерименту свідчить про недостатню ефективність запровадження дидактичних умов та апробації метапредмета. Отримані результати в експериментальній групі перевищують аналогічні показники у контрольній групі, проте статистична перевірка отриманих результатів не підтверджує системного характеру отриманих відмінностей.

На завершальному етапі формувального експерименту було досліджено рівень сформованості навичок командної роботи викладачів фахових дисциплін. Отримані результати на початку та у кінці експериментального дослідження представлені у Таблиці 3.13.

Таблиця 3.13.

Рівень сформованості навичок командної роботи викладачів фахових дисциплін

	Репродуктивний рівень		Продуктивний рівень		Творчий рівень	
	особи	%	особи	%	особи	%
КГ початок дослідження	54	42,5	52	40,9	21	16,6
ЕГ початок дослідження	49	38,6	59	46,5	19	14,9
КГ кінець дослідження	53	41,7	52	40,9	22	17,4
ЕГ кінець дослідження	34	26,8	61	48,0	32	25,2

Результати, отримані на констатувальному етапі педагогічного дослідження (початок дослідження) у контрольній та експериментальній групах представлені на рис. 3.12.

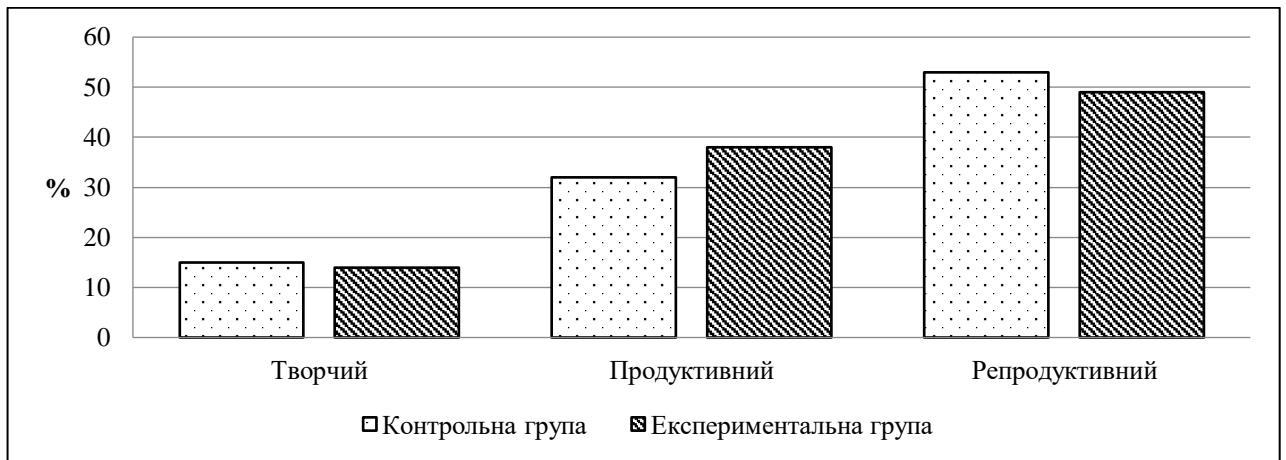


Рис. 3.12. Рівень сформованості навичок командної роботи викладачів фахових дисциплін на початку експериментального дослідження

Відмінності між контрольними та експериментальними групами на цьому етапі є несуттєвими, а саме репродуктивний рівень у КГ продемонстрували 54 особи та ЕГ – 49 осіб (різниця 3,9%), продуктивний рівень у КГ – 52 особи та ЕГ – 59 осіб (різниця 5,5%), творчий рівень у КГ – 21 особа та ЕГ – 19 осіб (різниця 1,6%). Узагальнюючи отримані результати можна зробити висновок про недостатній рівень навичок командної роботи викладачів фахових дисциплін, залучених до підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Для перевірки достовірності отриманих результатів ми використали критерій Пірсона.

Перевірка достовірності отриманих результатів передбачала формулювання нульової та альтернативної гіпотез:

H_0 - дані вибірок, одержані зі статистично ідентичних сукупностей, а тому відмінності рівня сформованості навичок командної роботи викладачів між контрольною та експериментальною групами носять випадковий характер;

H_a - відмінності рівня сформованості навичок командної роботи викладачів між контрольною та експериментальною групами носять системний характер.

Критичне значення критерію Пірсона при числі ступенів вільності $\nu = 2$ та рівні значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,99$, розраховане емпіричне значення $\chi_{ем}^2 = 0,78$. Таким чином $\chi_{кр}^2 > \chi_{ем}^2$ підтверджується нуль гіпотеза, а саме відмінності рівня сформованості навичок командної роботи викладачів між контрольною та експериментальною групами на початковому етапі дослідження носять випадковий характер.

Результати, отримані на формульовальному етапі педагогічного дослідження (кінець дослідження) у контрольній та експериментальній групах представлені на рис. 3.13.

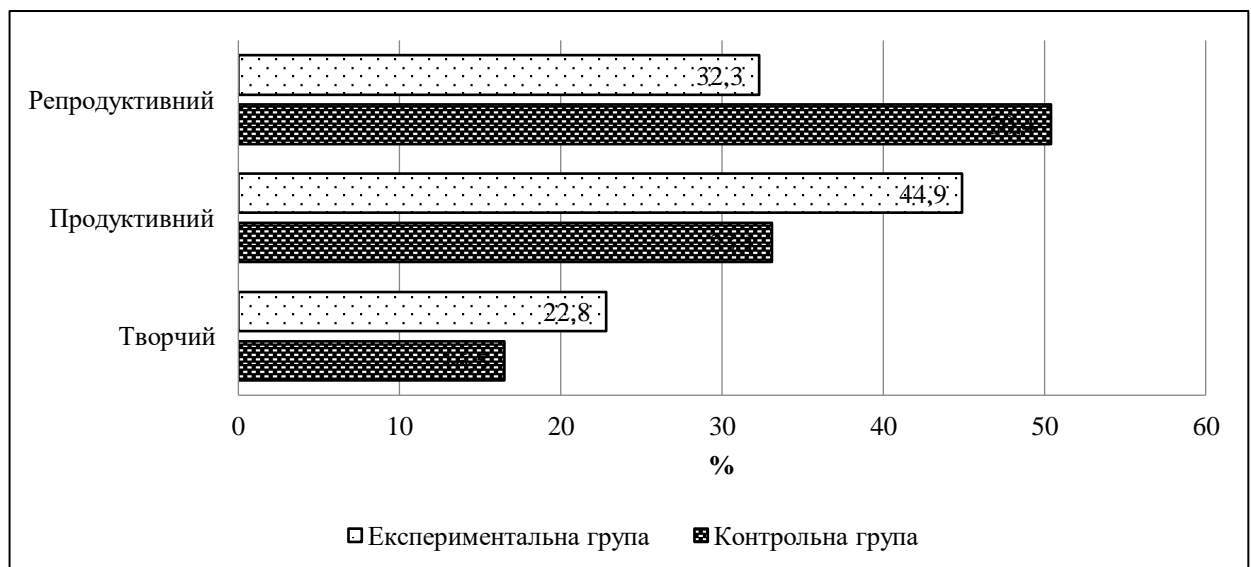


Рис. 3.13. Рівень сформованості навичок командної роботи викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» у кінці експериментального дослідження

Відмінності між контрольною та експериментальною групами на цьому етапі виявилися суттєвими, а саме репродуктивний рівень у КГ продемонстрували 53 особи та ЕГ – 34 особи (різниця 18,1%), продуктивний рівень у КГ – 52 особи та ЕГ – 61 особа (різниця 11,8%), творчий рівень у КГ

– 22 особи та ЕГ – 32 особи (різниця 3,8%).

Відповідно до сформульованих нульової та альтернативної гіпотез було визначене критичне значення критерію Пірсона при числі ступенів вільності $\nu = 2$ та рівні значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,99$, розраховане емпіричне значення $\chi_{ем}^2 = 6,72$. Таким чином $\chi_{кр}^2 < \chi_{ем}^2$, що заперечує нуль гіпотезу та підтверджує альтернативну, а саме відмінності рівня сформованості навичок командної роботи викладачів між контрольною та експериментальною групами на формувальному етапі дослідження носять системний характер.

Підвищення рівня сформованості навичок командної роботи викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» на формувальному етапі педагогічного експерименту свідчить про ефективність запровадження дидактичних умов та апробації метапредмета.

Результати, отримані на констатувальному етапі педагогічного дослідження (початок дослідження) у контрольній та експериментальній групах представлені на рис. 3.14.

Узагальнюючи отримані результати можна зробити висновок про недостатній рівень сформованості педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін.

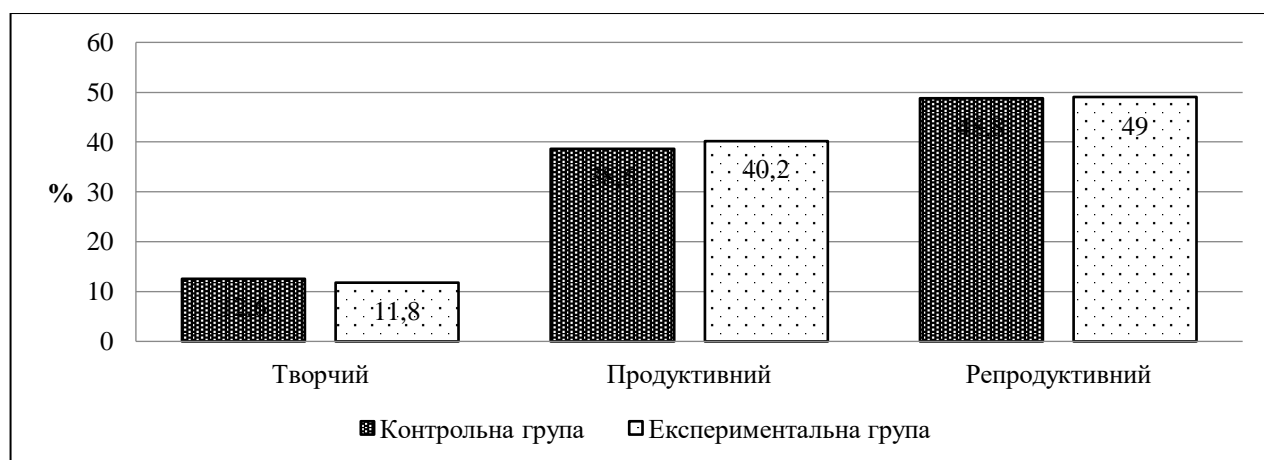


Рис. 3.14. Рівень сформованості педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін на початку експериментального дослідження

Відмінності між контрольною та експериментальною групами на цьому етапі були несуттєвими, а саме репродуктивний рівень у КГ продемонстрували 62 особи та ЕГ – 61 особа (різниця 0,8%), продуктивний рівень у КГ – 49 осіб та ЕГ – 51 особа (різниця 1,6%), творчий рівень у КГ – 16 осіб та ЕГ – 15 осіб (різниця 0,8%).

Результати засвідчили однорідність груп за досліджуваними показниками, перевірка якої здійснювалася з використанням критерію Пірсона χ^2 . Перевірка достовірності отриманих результатів передбачала формулювання нульової та альтернативної гіпотез:

H_0 - дані вибірок, одержані зі статистично ідентичних сукупностей, а тому, відмінності рівня сформованості педагогічної компетентності викладачів між контрольною та експериментальними групами носять випадковий характер;

H_a - відмінності рівня сформованості педагогічної компетентності викладачів між контрольною та експериментальними групами носять системний характер.

Узагальнені результати рівня сформованості педагогічної компетентності на етапі констатувального та формувального експерименту представлені у Таблиці 3.14.

Критичне значення критерію Пірсона при числі ступенів вільності $\nu = 2$ та рівні значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,99$, розраховане емпіричне значення $\chi_{ем}^2 = 0,08$. Таким чином $\chi_{кр}^2 > \chi_{ем}^2$ підтверджується нуль гіпотеза, а саме: відмінності рівня сформованості педагогічної компетентності викладачів між контрольною та експериментальною групами на початковому етапі дослідження носять випадковий характер.

Результати, отримані на формувальному етапі педагогічного дослідження (кінець дослідження) у контрольній та експериментальній групах, представлені на рис. 3.15.

Таблиця 3.14.

Узагальнені показники рівня сформованості педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін

		<i>Рівні</i>											
		<i>Репродуктивний</i>				<i>Продуктивний</i>				<i>Творчий</i>			
		<i>Початок</i>		<i>Кінець</i>		<i>Початок</i>		<i>Кінець</i>		<i>Початок</i>		<i>Кінець</i>	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
<i>Педагогічні вміння</i>	КГ	44	34,6	43	33,6	69	54,3	67	52,9	14	11,1	17	13,5
	ЕГ	49	38,6	27	21,3	65	51,2	72	56,7	13	10,2	28	22,0
<i>Педагогічна майстерність</i>	КГ	73	57,5	71	55,9	39	30,7	40	31,5	15	11,8	16	12,6
	ЕГ	69	54,3	39	30,7	44	34,6	63	49,6	14	11,1	25	19,7
<i>Педагогічна культура</i>	КГ	67	52,7	64	50,4	41	32,3	42	33,1	19	15,0	21	16,5
	ЕГ	62	48,8	41	32,3	48	37,8	57	44,9	17	13,4	29	22,8
<i>Критичне мислення</i>	КГ	74	58,3	73	57,5	44	34,6	46	36,2	9	7,1	8	6,3
	ЕГ	77	60,6	61	48,0	40	31,5	53	41,7	10	7,9	13	10,2
<i>Командна робота</i>	КГ	54	42,5	53	41,7	52	40,9	52	40,9	21	16,6	22	17,4
	ЕГ	49	38,6	34	26,8	59	46,5	61	48,0	19	14,9	32	25,2
\bar{x}	КГ	62	48,8	61	48,0	49	38,6	49	38,6	16	12,6	17	13,4
	ЕГ	61	48,0	40	31,5	51	40,2	61	48,0	15	11,8	26	20,5

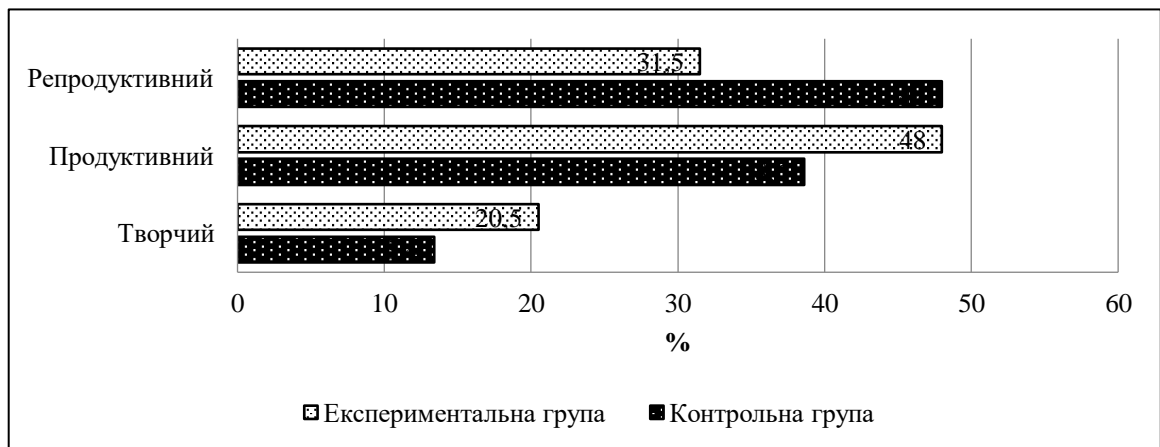


Рис. 3.15. Рівень сформованості педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» у кінці експериментального дослідження

Відмінності між контрольною та експериментальною групами на цьому етапі виявилися суттєвими, а саме репродуктивний рівень у контрольній групі продемонстрували 53 особи та експериментальні – 34 особи (різниця 18,1%), продуктивний рівень у КГ – 52 особи та ЕГ – 61 особа (різниця 11,8%), творчий рівень у КГ – 22 особи та ЕГ – 32 особи (різниця 3,8%).

Відповідно до сформульованих нульової та альтернативної гіпотез було визначене критичне значення критерію Пірсона при числі ступенів вільності $\nu = 2$ та рівні значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,99$, розраховане емпіричне значення $\chi_{ем}^2 = 7,56$. Таким чином $\chi_{кр}^2 < \chi_{ем}^2$, що заперечує нуль гіпотезу та підтверджує альтернативну, а саме: відмінності рівня сформованості педагогічної компетентності викладачів між контрольною та експериментальною групами на формувальному етапі дослідження носять системний характер.

Підвищення рівня сформованості педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін на формувальному етапі педагогічного

експерименту свідчить про ефективність запровадження дидактичних умов та апробації метапредмета «Педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи».

Системний підхід до формування педагогічної, майстерності, педагогічної культури, навичок командної роботи, критичного мислення та базових педагогічних вмінь викладачів фахових дисциплін має позитивний вплив на розвиток педагогічної їх компетентності.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі «Формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» та результати педагогічного експерименту» представлено модель формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін інформаційної, бібліотечної та архівної справи; визначено та охарактеризовано рівні сформованості професійної педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін; виконано порівняльний аналіз результатів перевірки ефективності розвитку педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, залучених до підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Розроблена модель відображає загальнонаукові підходи до формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (компетентнісний, метапредметний, середовищний, діяльнісний, креативний, модельний, системний, аксіологічний), принципи інтеграції у професійній підготовці фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи (гуманізації, мотивації, професійної спрямованості навчання,

соціального партнерства, досягнутого результату, метапредметності), дидактичні умови та чинник впливу для змін у розвитку педагогічних компетентностей викладача фахових дисциплін (метапредмет «Педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи», рівні сформованості педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін тощо.

Метою експериментального дослідження виступала перевірка гіпотези про те, що процес формування інтегральної педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін інформаційної, бібліотечної та архівної справи буде ефективним, якщо реалізувати комплекс дидактичних умов: розвиток та удосконалення складових педагогічної компетентності викладача інформаційної, бібліотечної та архівної справи; інтеграція знань, необхідних для формування цих компетентностей у метапредметах, зокрема інтегрованих, тематичних, блочних; адаптація метапредмету в освітньому середовищі і підвищенні кваліфікації викладача інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Отримані узагальнені результати засвідчують, що педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін знаходиться на рівні, який не в повній мірі відповідає вимогам до сучасного викладача. У результаті експертної оцінки педагогічної компетентності викладачів були отримані такі показники: творчий рівень продемонстрували 11% викладачів, продуктивний – 36%, а репродуктивний – 53%. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що особливу увагу необхідно приділяти групі викладачів з репродуктивним рівнем педагогічної компетентності. На нашу думку, в освітній системі присутній консерватизм педагогічних поглядів, що не дає можливості в повній мірі розвинути таланти сучасного студента. З одного боку можна стверджувати, що скоригувати ситуацію можливо за допомогою курсів підвищення кваліфікації та стажування, з іншого – слід

удосконалити систему педагогічної підготовки на рівні магістратури та аспірантури.

У ході проведення експерименту з'ясовано, що відмінності між контрольною та експериментальною групами виявилися суттєвими, а саме: репродуктивний рівень у контрольній групі виявили 53 особи та експериментальній – 34 особи (різниця 18,1%), продуктивний рівень у контрольній групі – 52 особи та експериментальній – 61 особа (різниця 11,8%), творчий рівень у контрольній групі – 22 особи та експериментальній – 32 особи (різниця 3,8%).

Підвищення рівня сформованості педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін на формувальному етапі педагогічного експерименту свідчить про ефективність запровадження дидактичних умов та апробації метапредмета «Педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи». Системний підхід до формування педагогічної майстерності, педагогічної культури, навичок командної роботи, критичного мислення та базових педагогічних умінь викладачів фахових дисциплін має позитивний вплив на розвиток їхньої педагогічної компетентності.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: Гузій, 2018а; 2018с; 2019с; 2019d.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні розв'язано наукове завдання щодо теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки ефективності дидактичних умов формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». Виконане дослідження дало змогу зробити такі висновки:

1. Результати аналізу стану професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи свідчать, що важливим чинником уведення нового фаху 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» є об'єднання у єдину систему елементів інформаційної освіти.

Для ефективного покращення рівня професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи необхідно спиратися на загальнонаукові підходи, серед яких основними ми обрали компетентнісний, метапредметний та середовищний, а також частково використовувалися і такі підходи як діяльнісний, системний, модельний, особистісний тощо.

2. Для фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи інтегративність у фаховій підготовці сприяє постійному поповненню знань і розширенню практичних умінь та навичок; утвердженню конкурентоздатного фахівця на базі професійно-ціннісних орієнтацій, інтегрованих знань, практичного хисту. Інтеграція лише знань чи лише форм, очевидно дає певний позитивний ефект, однак не може суттєво вплинути на результат навчання.

Одним з найважливіших чинників впливу на результат професійної підготовки викладача є фахові і педагогічні компетентності. На сучасному етапі викладачам фахових дисциплін часто не вистачає педагогічної

підготовки, яка передбачена у стандартах і характеризується педагогічними компетентностями. Наявність системної, комплексної, інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін є провідною умовою забезпечення якості професійної підготовки здобувачів вищої професійної освіти.

3. У дослідженні обґрунтовано дидактичні умови формування інтегральної педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», а саме: інтеграція професій майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у контексті компетентнісного підходу передбачає розвиток педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін; інтеграція фахових компетентностей у контексті метапредметного підходу спрямована на формування інтегральної педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін засобами вивчення ним відповідних метапредметів; інтеграція процесуального аспекту на засадах середовищного підходу передбачає адаптацію метапредмету в освітньому середовищі, професійній діяльності викладача фахових дисциплін, залученого до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Використано метапредметний підхід як комплекс універсальних навчальних дій, спрямованих на освоєння системи педагогічних знань та умінь викладача фахових дисциплін, що дозволяє йому вирішувати складні професійні завдання. Метапредмет передбачає інтеграцію значного обсягу знань, що ослаблює внутрішні інтегративні зв'язки, однак посилює гнучкість такої метаструктури і дозволяє формувати варіативні курси.

Метапредметна діяльність передбачає використання різних типів навчання та їх інтеграцію (розвивальне, проблемне, блочне, модульне тощо). Використання метапредметного підходу вимагає відповідного науково-методичного забезпечення.

4. Визначено рівні сформованості інтегральної педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» за такими критеріями: рівень сформованості педагогічних умінь (передбачає високий рівень наступних педагогічних умінь: дидактичних, методичних, комунікативних, організаторських виховних, перцептивних, психологічних); рівень сформованості педагогічної майстерності (доступність викладання, методика викладання, використання додаткових засобів навчання, критерії оцінювання); рівень сформованості педагогічної культури (культура мови (виразність, емоційність, темп мови, жести), тактовність викладача, загальна ерудиція, професійна ерудиція); рівень сформованості критичного мислення (самокритичність, прийнятність інших поглядів, здатність до саморозвитку, вміння аналізувати судження, відкритість до змін, когнітивна гнучкість); рівень сформованості навичок командної роботи (вміння узгодити правила, знати психологію студентського віку, формувати індивідуальний досвід, долати авторитарну виховну методику, вміння керувати ініціативою, розвивати емоційний інтелект, ефективно взаємодіяти з колегами).

Підвищення рівня сформованості педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» на формувальному етапі педагогічного експерименту свідчить про ефективність запровадження дидактичних умов та апробації метапредмета «Педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін, залучених до професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи». Інтегративний підхід до формування педагогічної майстерності, педагогічної культури, навичок командної роботи, критичного мислення та базових педагогічних умінь викладачів фахових дисциплін інформаційної, бібліотечної та архівної справи забезпечує їх ефективну взаємодію та формує інтегральну

педагогічну компетентність викладача фахових дисциплін у межах спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблематики. До перспектив подальших наукових розвідок належить дослідження інших ключових компетентностей майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на засадах інтегративного підходу, деталізація процесуального аспекту та структурування інтегрованого змісту навчання для використання в освітньо-наукових програмах підготовки здобувачів третього рівня доктора філософії, а також для програм неперервного професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (магістр): стандарт вищої освіти України за галуззю знань 02 «Культура і мистецтво». (2017). Міністерство освіти і науки України, Київ Україна. Взято з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/029-informatsiyna-bibliotechna-ta-arkhivna-sprava-magistr.pdf>
- Алексюк, А. М. (1993). *Педагогіка вищої школи*. Київ, Україна: ІСДО.
- Ангеловский, А. А. (2004). *Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе*. (Дис. канд. пед. наук). Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Магнитогорский государственный университет, Магнитогорск.
- Артюхова, Л. (2016). Реформування фахової підготовки інформаційних та бібліотечних працівників в умовах змін інформаційної сфери суспільства (з досвіду роботи викладачів циклової комісії бібліотечних дисциплін та діловодства тульчинського училища культури). *Проблеми розвитку документально-інформаційних систем у сучасному інформаційно-комунікаційному середовищі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 77–79). Рівне, Україна: РДГУ.
- Астахова, В. (2008). *Освіта безперервна. Соціологічна енциклопедія*. (с. 263–264). Київ, Україна: Академвидав.
- Ахмерова, Р. У. (1988). *Реализация принципа профессиональной направленности обучения в вузе средствами профилизации общенаучных дисциплин*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Казань.
- Бабенко, Т. (2012). Соціокультурне середовище ВНЗ як фактор становлення конкурентоздатності особистості. *Теоретико-*

методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, 16(1).

Взято з:

http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/Tmpvd/2012_16_1/statti/03.pdf

- Басараб, В. Я. (2016). *Формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у професійно-технічних навчальних закладах.* (Дис. канд. пед. наук). Хмельницький національний університет, Хмельницький.
- Бахрушин, В. (2016). *Оптимізація і «оптимізація» в освіті та управлінні.* Взято з: <http://education-ua.org/ua/articles/724-optimizatsiya-i-optimizatsiya-v-osviti-ta-upravlinni>
- Бачинська, Н. А. (2016). Нормативно-правові засади удосконалення системи бібліотечно-інформаційної освіти в Україні. *Молодий вчений, 12*, 177–180.
- Беленький, Г. И. (1977). Взаимосвязь предметов гуманитарного цикла. *Народное образование, 9*, 42–48.
- Беляева, А. П. (1997). *Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования.* Санкт-Петербург – Радом: Институт профтехобразования РАО.
- Берладин, О. А., & Берладин, О. Б. (2012). Актуалізація підготовки майбутнього вчителя до навчання каліграфічного письма молодших школярів на уроках української та англійської мов. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Педагогічні науки, 14*, 142–146.
- Бібік, Н. М. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. У *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики.* О. В. Овчарук (ред.). (с. 45–51). Київ, Україна: «К.І.С».

- Білавич, Г. (2018a). Мовно-комунікативний аспект підготовки бакалаврів інформаційної, бібліотечної та архівної справи крізь призму навчально-методичного забезпечення галузі. *Молодь і ринок*, 11, 23–28.
- Білавич, Г. (2018b). Формування культури наукового мовлення майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у процесі професійної підготовки. *Освітній простір України*, 13, 36–42.
- Білик, О. С. (2006). Проблема вибору технологій навчання у професійній освіті : інтегративний підхід. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*, 10, 179–182.
- Бірюкова, Т. Л., & Якубовська, М. Г. (2016). Інтегративні властивості бібліотечних функцій: імплементація в освітньому електронному середовищі. *Вісник Одеського національного університету, Серія: Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство*, 21 (2), 93–108.
- Болотов, В. А., & Сериков, В. В. (2003). Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*, 10, 9–14.
- Бондаренко, З. В., Клочко, В. І., & Кирилащук С. А. (2016). Інтегративний підхід до формування професійних компетенцій майбутніх інженерів шляхом використання засобів математичного моделювання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 46, 114–117.
- Бондаренко, С. А. (2015). Інтегративний підхід при цільовому управлінні інноваційним розвитком виноробних підприємств. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 13, 93–96.
- Бубряк, Т. Ю. (2014). Інтегративний підхід у проектуванні професійної життєвіальності особистості. *Актуальні проблеми психології*, 7

(36), 51–58.

- Булейко, О. І. (2009). *Інтеграція професійних знань майбутніх будівельників засобами інформаційних технологій у процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.
- Вайнтрауб, М. (2010). Сучасні підходи до формування змісту інтегрованих професій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*, 34–40.
- Валежанина, Т. В. (2014). *Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения в социальном партнерстве ВУЗа и малых инновационных предприятий*. (Дис. канд. пед. наук). ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург.
- Васіна, Л. С. (2004). Інформаційні технології у навчанні математики майбутніх радіотехніків. *Проблеми освіти*, 39, 172–178.
- Ващук, О. В. (2013). Інтеграція та інтегративний підхід як основа формування готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми: сутність, шляхи реалізації. *Вісник Житомирського державного університету*, 5(71), 103–109.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод. і доп.). (2005). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь, Україна: ВТФ «Перун».
- Вікторов, В. Г. (2006). *Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема*. (Автореф. дис. д-ра філософ. наук). Інститут вищої освіти АПН України, Київ.
- Вознюк, О. М. (2004). *Формування системи гуманітарних інтегрованих знань студентів технічних університетів*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН

України, Київ.

- Вознюк, О. В., & Дубасенюк О. А. (2010). Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 12, 17–20.
- Гайсинюк, Н. А. (2003). *Педагогічні засади підготовки документознавців в умовах інформатизації суспільства*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київський національний університет культури і мистецтв, Київ.
- Гериш, Т. В., & Самойленко, П. И. (2006). Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*, 2, 11–15.
- Гинецинский, В. И. (1989). *Знание как категория педагогики : опыт педагогической когнитологии*. Ленинград, СССР: Издательство ЛГУ.
- Голубова, Г. В. (2014). *Інтегративний підхід до роботи з педагогічно обдарованими студентами в освітньо-виховному просторі вищого навчального закладу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань.
- Гончаренко, С. У., & Козловська, І. М. (1997). Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі. *Педагогіка і психологія*, 2, 9–18.
- Гончаренко, С. У., Олійник, П. М., & Федорченко В. К. et al. (2003). *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі*. С. У. Гончаренко, П. М. Олійник (ред.). Київ, Україна: Вища школа.
- Грещилова, А. В. (2014). Содержание метапредметных компетенций студентов среднего профессионального образования. *Magister Dixit*, 1(13). Взято з: <http://md.islu.ru/>

- Грінченко, Т. Д. (2010). Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики: інтегративний підхід. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 21, 349–354.
- Громько, Н. В. (2000). *Мыследеятельностная педагогика*. Минск, Беларусь: Технопринт.
- Громько, Н. В. (2011). Обновление знаний в образовании – одно из главных направлений поиска мыследеятельностной педагогики. *Мыследеятельностная практика образования – создание новой Российской педагогики: Сборник материалов III Межрегиональной конференции*. (с. 95–101). Ярославль, Россия: ООО «Найс».
- Громько, Ю. В. (2000). Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова. *Известия РАО*, 2.
- Гуз, К. Ж. (2008). *Теоретичні та методичні основи формування цілісності знань про природу учнів загальноосвітньої школи*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, Харків.
- Гуревич, Р. (2015). Використання Інтернет-технологій у підготовці фахівців: аспект навчання в мережевих спільнотах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 16, 8–12.
- Давыдов, В. В. (1996). *Проблемы развивающего обучения: опыт теории и экспериментально-психологического исследования*. Москва, Россия: Педагогика.
- Делия, В. П. (2008). *Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза*. Москва, Россия: ДЕ-ПО.
- Деркач, А., & Зазыкин, В. (2003). *Акмеология*. Санкт-Петербург, Россия:

Питер.

- Долбенко, Т. О. (2010). *Теоретико-методологічні засади прикладних досліджень активізації пізнавальної діяльності дітей*. (Дис. д-ра культурології). Київський національний університет культури і мистецтв, Київ.
- Дольнікова, Л. В. (2016а). Інтегративний підхід до структурування змісту природничих дисциплін в гетерогенній групі іноземних студентів на підготовчому факультеті. *Молодий вчений*, 4(31), 519–523.
- Дольнікова, Л. В. (2016b). Дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в процесі формування змісту фундаментальних і фахових дисциплін. *Молодий вчений*, 12(39), 416–420.
- Драч, І. І. (2011). Компетентнісний підхід як ключовий методологічний інструмент модернізації підготовки майбутніх викладачів вищої школи. *Теорія та методика управління освітою*, 7. Взято з: <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/elektronne-naukove-fakhove-vidannja-teorija-ta-metodika-upravlinnja-osvitoju-vipusk-7-2011>
- ДСТУ 2732-94. *Діловодство й архівна справа. Терміни та визначення*. (1994). Київ, Україна: Держстандарт України.
- Дубинчук, О. С. (1992). Диференціація змісту математичної освіти в училищах різних професійних напрямів. *Диференційоване навчання у закладах профтехосвіти*, 29–39.
- Дубінін, С. І., Ваценко, А. В., Улановська-Циба, Н. А., & Передерій, Н. О. (2015). Вирішення деяких проблем інтеграції навчання при викладанні медичної біології. *Суспільство і медицина: діалог в умовах євроінтеграції: матеріали доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*. (с. 31–33). Полтава, Україна.
- Дубова, С. В. (2010). *Підготовка документознавців для сфери державного управління в Україні (1995–2008 рр.)*. (Автореф. дис. канд. іст.

- наук). Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Київ.
- Дутка, Г. Я. (2009). *Педагогіка, математика, економіка: словник базових термінів*. Київ, Україна: УБС НБУ.
- Евсегнеев, В. В., & Торбунов, С. С. (2003). Интеграция фундаментального и специального знаний в подготовке инженерных кадров. *Alma Mater*, 11, 14–16.
- Енциклопедія освіти*. (2008). В. Г. Кремень (ред.). Київ, Україна: Юрінком Інтер.
- Еремеева, Е. В. (2013). Развитие системы организации учебно-исследовательской деятельности как средства формирования метапредметных компетенций младших школьников в исторической ретроспективе. *Современные проблемы науки и образования*, 6. Взято з: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11580>
- Заблоцька, О. С. (2008). Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки*, 40, 63–68.
- Загуменна, В. В., & Барабаш, С. І. (2016). *Дієва бібліотека – успішна громада: проект програми адвокаційної діяльності Української бібліотечної асоціації на 2017-2021 рр.* Презентація. Взято з: <http://ela.kpi.ua/handle/123456789/18130>
- Загуменна, В., & Тимошенко, І. (2016). Підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації бібліотечно-інформаційних фахівців у НАКККіМ. *Вісник Книжкової палати*, 1, 43–44.
- Зверев, И. Д., & Максимова, В. Н. (1986). *Межпредметные связи в современной школе*. Москва, СССР: Просвещение.
- Зеер, Э. Ф., Павлова, А. М., & Сыманюк, Э. Э. (2005). *Модернизация профессионального образования: компетентносный подход*.

- Москва, Россия: Московский психолого-социальный институт.
- Зязюн, І. А. (2003). Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, 12, 52–55.
- Игнатъева, М. (2003). Деятельностное содержание образования: современная дискуссия. *Высшее образование в России*, 5, 64–73.
- Ильин, Е. П. (2000). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург, Россия: Издательство «Питер».
- Интеграция науки и образования – парадигма XXI века: Материалы международной научно-теоретической конференции*. (2013). Харьков, Украина: Институт высшего образования АПН Украины, Харьковский гуманитарный университет.
- Іванченко, Є. А. (2011). *Теоретико-методичні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів*. (Дис. д-ра пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Ільганаєва, В. (2015). *Медиа как фактор формирования единства человеческого сообщества. Соціальний інжиніринг: моделі й технології*. О. М. Холод (ред.). Київ, Україна: КиМУ, (с. 27–49).
- Інтегративний та компетентнісний підхід до викладання предметів*. (2017). С. О. Плясецька (ред.). Таврійськ, Україна: ЗОШ №5.
- Каган, В. И., & Сычеников, И. А. (1987). *Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. Единая методическая система института: теории и практики*. Москва, Россия: Высшая школа.
- Каган, М. С. (1991). *Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи*. Ленинград, Россия: Издательство Ленинградского университета.

- Казанцев, С. Я. (2000). *Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования*. Казань, Россия: Издательство Казанского университета.
- Качество знаний учащихся и пути его совершенствования*. (1978). М. Н. Скаткин, & В. В. Краевский (ред.). Москва, СССР: Педагогика.
- Кисельова, Л. А. (2012). Європейські стандарти у сфері архівної справи і діловодства. *Державне управління та місцеве самоврядування*, 4, 142–150.
- Ключковська, І. М. (2006). *Структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов для майбутніх фахівців інженерних спеціальностей*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
- Козловська, І. М. (1999). *Теоретико-методологічні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи)*. Львів, Україна: Світ.
- Козловський, Ю. М. (2017). Професійна інтегративна логіка в системі наук про освіту. *Педагогічний альманах*, 34, 108–113.
- Козловський, Ю. М. (2018). *Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методика*. Львів, Україна: Видавництво Львівської політехніки.
- Козловський, Ю. М., & Козловська, І. М. (2015). *Едукаційна інтегративна логіка*. Львів, Україна: Сполом.
- Коломієць, А. (2014). Застосування інтегративного підходу в системі інженерної освіти на прикладі навчання лінійної алгебри. *Педагогічний дискурс*, 17, 87–91.

- Комова, М. В. (2016). Українські термінологічні дослідження. *Наукова термінологія нового століття: теоретичні і прикладні виміри*, 39–43.
- Кононенко, В. (2004). *Концепти українського дискурсу*. Київ, Івано-Франківськ, Україна: Плай.
- Концепція професійного спрямування (Вступ до фаху). Навчальний посібник для студентів гуманітарного факультету; спец. 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», спеціалізації «Документознавство та інформаційна діяльність».* (2017). Полтава, Україна: ПолтНТУ.
- Короткий термінологічний словник з педагогіки.* (2004). Укладачі: С. Г. Мельничук, О. С. Радул, Т. Я. Довга, & С. В. Омеляненко. Кіровоград, Україна: КДПУ імені Володимира Винниченка.
- Корчевський, Д. О. (2014). Філософські аспекти інтеграції змісту підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*, 24, 104–110.
- Костюченко, М. П. (2008). *Проектування інтегрованого змісту технічних дисциплін модульного навчання у професійно-технічних навчальних закладах.* (Дис. канд. пед. наук). Українська інженерно-педагогічна академія, Харків.
- Котух, О. В. (2017). Інтегративний підхід при підготовці майбутніх фахівців: знахідки і втрати. *Наукова молодь – 2017: Збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної онлайн конференції молодих учених.* (с. 276–280). Київ, Україна: ПТЗН НАПН України.
- Кошкина, І. В. (1998). *Интеграция предметно-содержательной информации на модульной основе.* (Дис. канд. пед. наук).

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов.

- Кравець, С. Г. (2014). *Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Київ.
- Краевский, В. В., & Хуторской, А. В. (2008). *Основы обучения. Дидактика и методика*. Москва, Россия: Издательский центр «Академия».
- Красюк, Ю. М., & Сільченко, М. В. (2013). Інтегративний підхід до формування навчально-методичного комплексу з інформатики. *Новітні комп'ютерні технології, XI*, 20–23.
- Крылова, Н. Б. (1995). Среда социокультурная образовательная. *Новые ценности образования: тезаурус, 1*, 73–76.
- Кузьмина, Н. В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Кулюткин, Ю. Н., & Муштавинская, И. В. (2002). *Образовательные технологии и педагогическая рефлексия*. Санкт-Петербург, Россия: СПбГУПМ.
- Куриленко, С. П., & Сергеев, О. В. (2002). Інтегративні процеси у сучасній освіті. *Збірник наукових праць Кам'янець-подільського національного ун-ту імені Івана Огієнка. Серія педагогічна, 8*, 148–153.
- Курицина, М. О. (2012). Основні підходи до моделювання професійного розвитку і становлення особистості як професіонала. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 1(48)*, 74–85.
- Курлянд, З. Н., Хмельюк, Р. І., & Семенова, А. В. et al. (2005). *Педагогіка вищої школи*. З. Н. Курлянд (ред.). Київ, Україна: Знання.

- Кухтяк, О. Я. (2018a). Інноваційні підходи до науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Молодь і ринок*, 5(160). 174–184.
- Кухтяк, О. Я. (2018b). Аналіз змісту та структури спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*, 10, 59–68.
- Левчук, О. В. (2007). Метапредмет як засіб інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки майбутніх економістів – аграріїв. *Педагогічні науки*, 44, 264–271.
- Левчук, О. В. (2008). *Інтеграція природничо-математичної та спеціальної підготовки майбутніх економістів у вищих аграрних навчальних закладах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михаїла Коцюбинського, Вінниця.
- Лернер, И. Я., & Скаткин, М. Н. (1965). О методах обучения. *Советская педагогика*, 3, 115–128.
- Лігоцький, А. О. (1997). *Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем*. Київ, Україна: Техніка.
- Локшина, О. (2007). Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*, 1, 16–21.
- Лопатина, Н. В. (2017). *Новые профессии в информационной сфере: опыт аналитико-прогностического исследования*. Взято з: <http://www.fact.ru/www/arhiv9s2017.htm>
- Майхер, І. І., & Струк, О. О. (2019). Інтегрований урок як спосіб об'єднання змісту навчальних дисциплін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи: Матеріали доповідей IV Міжнародної науково-*

- практичної Інтернет-конференції*. (с. 166–168). м. Тернопіль, Взято з: <http://conf.fizmat.tnpu.edu.ua/media/arhive/10.11.2019.pdf>
- Маклюэн, Г. М. (2005). *Галактика Гутенберга: становление человека печатающего*. Москва, Россия: Академический проект.
- Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва, Россия: Международный гуманитарный фонд «Знания».
- Мачинська, Н. (2017). Інтегрований підхід у навчанні школярів початкової школи: теоретична основа та практичний аспект. *Молодь і ринок*, 9(152), 31–37.
- Мачинська, Н. І. (2016). Міждисциплінарний дискурс підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3–4(48–49), С. 35–38.
- Матвієнко, О., & Цивін, М. (2016). Спеціальність 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»: у пошуках «інформаційного фахівця». *Вісник Книжкової палати*, 10. 32–35.
- Митина, Л. М. (2001). *Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя*. Москва, Россия: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».
- Митина, Л. М. (2004). *Психология труда и профессионального развития учителя*. Москва, Россия: Академия.
- Мойсеюк, Н. Є. (2003). *Педагогіка*. Київ, Україна: Центр навчальної літератури.
- Мруга, М. Р. (2007). *Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей*. (Дис. канд. пед. наук). Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця, Київ.
- Музиченко, В., & Повторєва, С. Філософські засади структурного методу пізнання. *Філософські пошуки*, 1–2, 51–56.

- Муқан, Н. В., Блавт, О. З., Миськів І. С., & Кухтяк О. Я. (2019). Операційно-діяльнісна компонента готовності до професійної діяльності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Молодь і ринок*, 12(179), 35–40.
- Муқан, Н., Миськів, І., & Кухтяк, О. (2019). Знаннєво-змістова компонента готовності фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи до професійної діяльності. *Молодь і ринок*, 7(174), 11–16.
- Національний освітній глосарій: вища освіта.* (2011). Укладачі: І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш, Д. В. Табачник, & В. Г. Кремень (ред.). Київ, Україна: ТОВ Видавничий дім «Плеяди».
- Нілова, І. (2005). Документознавство як наукова дисципліна. *Вісник книжкової палати*, 4, 27–30.
- Новиков, А. М. (1996). Інтеграція базового професійного образования. *Педагогика*, 3, 3–8.
- Ожегов, С. И. (1990). *Словарь русского языка: 70000 слов.* Н. Ю. Шведова (ред.). Москва, СССР: Русский язык.
- Онкович, Г. В., Бойченко, М. І., & Дем'яненко, Н. М. et al. (2012). *Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у закладах вищої освіти негуманітарного профілю.* Г. В. Онкович (ред.). Київ, Україна: Педагогічна думка.
- Опачко, М. В. (2016). Інтегративний підхід до реалізації дидактичного менеджменту у підготовці магістрів-фізиків. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*, 22, 43–45.
- Осадчук, М. Ю. (2017). Інтегративний підхід у світлі класичної наукової раціональності. *Держава та регіони. Серія: Право*, 2(56), 9–13.
- Освіта України в XXI столітті: проблеми та перспективи розвитку.* (2013). Взято з: <http://ua.textreferat.com>
- Освітньо-професійна програма «Інформаційна, бібліотечна та архівна*

справа» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» галузі знань 02 «Культура і мистецтво» Кваліфікація: Бакалавр з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. (2016). Львів, Україна: Національний університет «Львівська політехніка».

Остапенко, А. А. (2005). *Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии*. Москва, Россия: Народное образование.

Педагогика и психология высшей школы. (2002). М. В. Буланова-Топоркова (ред.). Ростов-на-Дону, Россия: Феникс.

Петрук, В. А. (2008). Базові професійні компетенції: сутність поняття. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 17, 66–70.

Подласый, И. П. (2002). *Педагогика: новый курс*. Книга 1. Москва, Россия: ВЛАДОС.

Позднякова, Е. П. (2010). *Развитие метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет», Челябинск.

Потапенко, О. Б., & Іванова, В. В. (2016). Системно-інтегративний підхід у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя в умовах педагогічного вишу. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 48, 30–34.

Практикум по социально-психологическому тренингу. (2001). Б. Д. Парыгин (ред.). Санкт-Петербург, Россия: 2001. – с. 352

Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р.

- (2011). Взято з: <http://zakon4.rada.gov.ua/>
- Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід.* (2011).
О. А. Дубасенюк (ред.). Житомир, Україна: Видавництво ЖДУ
ім. І. Франка.
- Психологічний словник.* (1982). В. І. Войтко (ред.). Київ, Україна: Вища
школа.
- Равен, Д. (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление,
развитие и реализация.* Москва, Россия: Когито-центр.
- Развитие универсальных учебных действий учащихся основной школы в
условиях реализации стандартов нового поколения (ФГОС).*
(2015). Авторы-составители: П. М. Горев, & В. В. Утёмов. Киров,
Россия: Издательство МЦИТО.
- Райзберг, Б. А., Лозовский, Л. Ш., & Стародубцева, Е. Б. (2007).
Современный экономический словарь. Москва, Россия: ИНФРА-
М. Взято з:
http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_67315/
- Розас, Дж., & Корбанезе, В. (2016). *Глосарій основних термінів із навчання
та підготовки кадрів для роботи.* Турин, Італія: Міжнародний
навчальний центр МОП.
- Савка, І. В. (2017). Впровадження вибірових інтегрованих курсів під час
підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю. *Науковий
вісник Ужгородського університету, 1*, 249–251.
- Салата, Г. В. (2017). Безперервна бібліотечно-інформаційна освіта в
сучасних умовах соціально-економічного розвитку України:
нотатки до проблеми. *Сучасна інформаційно-бібліотечна освіта:
європейські орієнтири: Матеріали VII Міжнародної науково-
практичної конференції.* (с. 25–29). Київ: УБА.
- Самойленко, П. И., Склярова, И. А., & Шатковская, Г. И. (2002).
Интегративный подход к формированию научного

мировоззрения студентов средних специальных учебных заведений. *Специалист*, 3, 19–23.

Санникова, А. И., & Крузе, Б. А. (2010). Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка. *Педагогическое образование и наука*, 9, 51–55.

Сафин, Р. С. (2002). Особенности проектирования эргономических технологий обучения в вузе. *Педагогическое образование и наука*, 1, 36–41.

Селевко, Г. (2004). Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 4, 138–143.

Семиченко, В. А. (2016). Розвиток мовленнєвої культури майбутніх психологів як важлива складова професійної підготовки. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 1(16), 192–197.

Сенченко, М. (2016). Центр державної бібліографії в цифрову епоху. *Вісник Книжкової палати*, 3, 3–9.

Сергеев, О. В., & Куриленко, С. П. (2001). Тенденції інтеграції сучасної дидактики фізики як наукової дисциплін. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: Серія педагогічна*, 7, 44–51.

Сидоренко, В. К., & Щетина, Н. П. (2002). Інтеграційний підхід до графічної підготовки вчителя трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*, 1, 51–54.

Сисоєва, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2009). *Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти*. Луцьк, Україна: ВАТ «Волинська обласна друкарня».

- Скнар, В. К. (2013). Культурологічні аспекти управління проектами зі збереження культурних цінностей. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 3, 53–58.
- Слободчиков, В. И. (2010). Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ. *Психология обучения*, 1, 4–24.
- Слободяник, М., & Боряк, И. (2008). Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – журнал ДАКККіМ. *Українська архівна енциклопедія*. Київ, Україна: Видавництво «Горобець», 182–183.
- Собко, Я. М. (2006). *Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійно-технічній освіті*. С. У. Гончаренко (ред.). Львів, Україна: Сполом.
- Совет Европы. (1996). *Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»*. Док. БЕС5 / 5С / 5ес (96) 43. Берн, Швейцария.
- Соловей, Л. (2016). Педагогічні підходи у формуванні ключових компетентностей майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Педагогічні науки*, 66–67, 110–115.
- Соляник, А. А. (2017). Сучасні проблеми стандартизації вищої бібліотечно-інформаційної освіти в Україні. *Сучасна інформаційно-бібліотечна освіта: європейські орієнтири: Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції*. (с. 11–16). Київ: УБА.
- Сохор, А. М. (1974). *Логическая структура учебного материала*. Москва, СССР: Педагогика.
- Соціальна педагогіка та соціальна робота: Термінологічно-понятійний словник*. (2009). Укладачі: П. Г. Лузан, & Л. А. Сатановська. Київ, Україна: ДФКККіМ.
- Спенсер, Г. (2006). *Изучение социологии. Воспитание умственное, нравственное и физическое*. Минск, Беларусь: Беларуская

Энциклапедия.

- Стахмич, Т. М. (2011). *Інтегрований підхід до підготовки кваліфікованих робітників кулінарного профілю в професійно-технічних навчальних закладах*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький держаний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.
- Степко, В. В., & Скаченко, О. О. (2017). Використання інформаційних ресурсів наукової бібліотеки КНУКІМ в бібліотечно-інформаційному обслуговуванні користувачів. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство, Т. 22, 2(18), 350–362*.
- Стеценко, Н. В., & Коренева, В. В. (2013). Метапредметный подход в высших учебных заведениях. *Физическое воспитание и спортивная тренировка.*, 2(6), 121–123.
- Стиркіна, Ю. С. (2001). *Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів*. (Дис. канд. пед. наук). Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава.
- Столяренко, А. М. (2006). *Общая педагогика*. Москва, Россия: ЮНИТИ-ДАНА.
- Стрельніков, В. Ю. (2007). *Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.
- Сушенцева, Л. Л. (2012). *Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Київ.
- Таизова, О. С. (2003). *Компетенции (основное смысловое напряжение)*.

Взято з: http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/-section=13_8.htm

- Тарасенко, Г. С. (2006). Інтегративність естетико-професійної підготовки вчителя як соціально важливий результат гуманітаризації вищої педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 57–61.
- Тверезовська, Н. Т., & Сидоренко, В. К. (2013). *Методологія педагогічного дослідження*. Київ, Україна: «Центр учбової літератури».
- Тимощук, Н. А. (2016). Формирование метапредметной компетентности у студентов технического университета. *Самарский научный вестник*, 2(15), 189–194.
- Ткач, Ю. (2015). Інтегративний підхід у навчанні в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 46, 90–93.
- Тозюк, О. Ю. (2017). Компетентнісно-інтегративний підхід у професійній підготовці майбутніх провізорів. *Медична освіта*, 4, 53–57.
- Токарева, А. В. (2014). Інтегративне навчання як один з перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти. *Вісник Дніпропетровського Університету імені Альфреда Нобеля*, 2, 184–187.
- Уйсімбаєва, Н. В. (2006). *Формування професійної компетентності майбутніх економістів в процесі науково-дослідної роботи у закладах вищої освіти I–II рівня акредитації*. (Дис. канд. пед. наук). Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград, 2006.
- Усатенко, Т. П. (2009). Інноваційні технології: концептне структурування навчальної інформації. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*, 2, 130–133.

- Фёдоров, И. Б., Норенков, И. П., & Коршунов, С. В. (2006). Подготовка специалистов в области компьютерных наук, техники и технологий. *Прикладная информатика*, 4, 27–34.
- Філіпова, Л. Я. (2009). Професійні компетенції фахівців з документальних комунікацій: освітній аспект. *Вісник Книжкової палати*, 22, 25–28.
- Фурса, І. В. (2016). Компетентнісно-інтегративний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів біології. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 133, 237–240.
- Хазова, С. А. (2008). *Конкурентоспособность специалистов и профессионализм: сопоставление феноменов*. Взято з: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>
- Хапілова, В. П. (2006). *Соціально-психологічні умови формування конкурентоздатності майбутніх менеджерів*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ.
- Храмцова, Н. В. (2016). Феномен метапредметности в современном образовании. *Педагогический имидж*, 1(30), 17–22.
- Хриков, Є. М. (2018). Галузева спеціалізація педагогічної науки. *Український педагогічний журнал*, 1, 39–46.
- Хуснутдинов, Р. Ш. (2002). Методологические проблемы математического образования экономистов. *Гуманитаризация среднего и высшего математического образования: методология, теория и практика: Материалы Всероссийской научной конференции*, Ч. II. (с. 89–93). Саранск, Россия.
- Хуторской, А. В. (2005). *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучить всех поразному?* Москва, Россия: Владос-Пресс.
- Хуторской, А. В. (2001). *Современная дидактика*. Санкт-Петербург,

Россия: Питер.

- Хуторской, А. В. (2012). Метапредметное содержание в стандартах нового поколения. *Школьные технологии*, 4, 36–47.
- Хуторской, А. В. (2012). Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). *Интернет-журнал «Эйдос»*, 1, 0229-10.
- Хуторской, А. В. (2013). Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования. *Народное образование*, 4, 157–171.
- Чапаев, Н. К. (1998). *Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции*. (Дис. д-ра пед. наук). Уральский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург.
- Чачко, А. (2003). Современная теория библиотеки с позиций гуманистического похода. *Бібліотечний форум України*, 1, 6–10.
- Чебышев, Я., & Каган, В. (1997). Что такое учебная дисциплина? *Высшее образование в России*, 3, 23–29.
- Чернилевский, Д. В. (2002). *Дидактические технологии в высшей школе*. Москва, Россия: ЮНИТИ-ДАНА.
- Шевченко, Л. (2011). Соціальна відповідальність вищих навчальних закладів: аспект якості освіти. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія: *Економічна теорія та право*, 4(7), 5–15.
- Шопіна, А. В. (2009). Особливості педагогічного процесу в умовах компетентнісного підходу до навчання. *Професійна освіта: теорія і практика*, 1–2 (29–30), 35–40.
- Шукатка, О. В. (2018). Анализ исторических предпосылок современных интеграционных процессов в высшем образовании Украины.

Наукова думка сучасності і майбутнього: Збірник статей 16 Всеукраїнської науково-пізнавальної конференції, Ч. 1. (с. 13–15). Дніпро: Видавництво НМ.

- Эльконин, Б. Д. (2002). Понятие компетентности с позиций развивающего обучения. В *Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию*. – Красноярск, Россия: КГТУ.
- Яворук, О. А. (2000). *Теоретико-методические основы построения интегративных курсов в школьном естественно-научном образовании*. (Дис. д-ра пед. наук). Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск.
- Eraut, M. (2000). Nonformal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
- Holland, Y. L. (1968). Explorations of a theory of vocational choice. *Journal of Applied Psychology*, 52(1), 43–47.
- Hutmacher, W. (1997). *Key competencies for Europe. Report of the Symposium*. Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Strasbourg, France: Council for Cultural Co-operation (CDCC).
- Mukan, N., Istomina, K., Yaremko, H., & Myskiv, I. (2019). Hard and soft skills forming professional competence of international relations specialist. *Молодь і ринок*, 9(176), 27–32.
- Mukan, N., Yaremko, H., Kozlovskiy, Yu., Ortynskiy, V., & Isayeva, O. (2019). Teachers' continuous professional development: Australian experience. *Advanced Education*, 12, 105–113.
- Parusinski, J. (2010). Ukraine's Higher Education Institutions: Fighting isolation. *European Focus*, 7. Retrieved from: http://www.icps.com.ua/files/articles/56/10/EF_7_2010_ENG.pdf
- Rolf, B., Ekstedt E., & Barnett R. (1993). *Quality and Knowledge Process in Higher Education*. Nora, Sweden: Nya Doxa.
- Shumaker, D. (2012). *The Embedded Librarian: Innovative Strategies for*

Taking Knowledge Where It's Needed. New Jersey: Information Today.

The Scimago Institutions Ranking, the SIR World Reports. (2012). Retrieved from: http://www.scimagoir.com/pdf/sir_2012_world_report.pdf

ДОДАТКИ

Додаток А

Основи організації інформаційної діяльності

Інформаційна діяльність – це сукупність дій, спрямованих на задоволення інформаційних потреб громадян, юридичних осіб і держави (ст. 12 Закону України «Про інформацію»). З метою задоволення цих потреб органи державної влади, місцевого й регіонального самоврядування створюють інформаційні служби, системи, мережі, бази й банки даних. Порядок їх формування, структура, права і обов'язки визначаються Кабінетом Міністрів України або іншими органами державної влади, а також органами місцевого й регіонального самоврядування.

Ефективне проведення інформаційної діяльності передбачає розуміння кінцевого результату діяльності (мети діяльності), наявність суб'єкта – того, хто її виконує (суб'єкта інформаційної діяльності), об'єкта – того на кого спрямоване виконання завдання (об'єкта інформаційної діяльності); наявність джерел, форм, методів виконання завдання (процесів інформаційної діяльності) та результатів інформаційної діяльності (інформаційних продуктів).

Розрізняють інформаційну діяльність, яка є частиною розумової праці і включає операції із сприйняття, перероблення і видавання інформації, що невіддільна від розумової праці фахівців науки і техніки, та інформаційне обслуговування (сервіс), котре є галуззю професійної діяльності, основні складові якої – процеси створення, оформлення, збирання, аналітико-синтетичного перероблення, пошуку, поширення, зберігання й організації використання інформації. Ці процеси виконують професіонали – інформаційні працівники – з метою підвищення ефективності праці фахівців різних галузей людської діяльності.

У редакції Закону України «Про інформацію» від 13 січня 2011 року було визначено, що основними видами інформаційної діяльності є: створення інформації. збирання інформації (її накопичення протягом певного часу), одержання інформації (придбання відповідно до чинного законодавства України документованої або публічно оголошеної інформації громадянами, юридичними особами або державою), зберігання інформації (це забезпечення належного стану інформації, її матеріальних носіїв), використання інформації (задоволення інформаційних потреб громадян, юридичних осіб і держави), поширення інформації (це розповсюдження, обнародування, реалізація у встановленому законом порядку документованої або публічно оголошеної інформації), охорона і захист інформації.

Виділяють також певні види науково-інформаційної діяльності, а саме: інформаційне моделювання; інформаційна експертиза; інформаційне забезпечення.

Інформаційне моделювання полягає у розробленні конструктивних, параметричних, методологічних моделей можливого вирішення проблем на основі інформаційних даних, прогнозування науково-технічної ситуації, формування еталонного уявлення про об'єкти, які розробляються, тощо.

Інформаційна експертиза – це перевірка достовірності інформації, зокрема шляхом зіставлення отриманих результатів (на всіх стадіях розроблення) з інформаційними даними.

Інформаційне забезпечення – це система одержання, оцінювання, зберігання та перероблення даних, створена з метою вироблення управлінських рішень. Це стосується різних видів діяльності, наприклад виробничої і збутової, сервісного обслуговування, включаючи підвищення технологічності виробництва, якості вироблюваної продукції, зниження її собівартості, рекламу, інформацію про асортимент продукції, ціни, форми організації сервісу тощо.

Основними напрямками інформаційної діяльності є: *політичний, економічний, соціальний, духовний, екологічний, науково-технічний, міжнародний* тощо. Держава зобов'язана постійно дбати про своєчасне створення, належне функціонування і розвиток інформаційних систем, мереж, банків і баз даних у всіх напрямках інформаційної діяльності. Держава гарантує свободу інформаційної діяльності в цих напрямках всім громадянам та юрособам у межах їх прав і свобод, функцій і повноважень.

Виділяють такі складові інформаційної діяльності: наукове (аналітико-синтетичне) оброблення документів; технічне опрацювання архівних справ; комп'ютерне оброблення документів.

До сфери *наукового оброблення* документів входить систематичне визначення кола питань, що виникають у процесі базової (професійної) діяльності споживача. Завданням референтів-аналітиків є виявлення, відбір, аналітико-синтетичне оброблення документної інформації та підготовки на цій основі інформаційних документів. Основна відмінність процесу наукового оброблення документів полягає в тому, що її результат — не просто аналіз і згортання первинної інформації, а перетворення її на інформаційний засіб базової діяльності споживача інформації. Обов'язковими складовими наукового оброблення документів є аналітичний відбір та критична оцінка документної інформації відповідно до потреб споживача, організація її у формі завершеного вторинного документа, а в разі необхідності — його анотування, індексування (визначення індексів УДК і ББК). Наукове оброблення документів як один з основних видів інформаційної діяльності потребує значних інтелектуальних зусиль і належить до розряду наукової діяльності. Значення наукового оброблення документів настільки вагоме, що воно є одним з основних критеріїв оцінювання рівня наукової зрілості здобувачів наукового ступеня доктора і кандидата наук, діяльності науково-дослідних інститутів, одним із основних засобів ухвалення науково виважених управлінських рішень і т. ін. Визначальною умовою якості наукового оброблення документів є досягнення відповідності змісту вихідних документів інформаційній потребі споживача. Наукове оброблення документів найчастіше виконують бібліотеки або інформаційні служби на конкретне (індивідуальне чи колективне) замовлення користувачів. Таким чином, процеси збирання (виявлення, пошуку), наукового перетворення (аналітико-синтетичного оброблення) документованої інформації є етапами загальнішого процесу — інформаційної діяльності.

Технічне опрацювання справ є одним із найважливіших етапів, необхідних для правильного зберігання документів та ефективного їх

використання. Технічне оброблення є комплексом робіт із впорядкування документів, що включає проведення експертизи цінності документів, формування архівних документів в одиниці зберігання (справи), підшивання справ, нумерацію аркушів справ, оформлення обкладинок, складання внутрішніх описів і засвідчувальних аркушів, складання описів справ, історичних довідок, передмов тощо.

Комп'ютерне оброблення документів передбачає використання можливостей комп'ютерної техніки.

Інформаційна діяльність у суспільстві здійснюється суб'єктами, які мають певні інтереси і прагнуть їх реалізувати, ставлячи перед собою відповідну мету. Їхня взаємодія з іншими суб'єктами (клієнтами, партнерами та ін.) обумовлює механізми і форми організації інформаційної діяльності в суспільстві. Закон України «Про інформацію» визначає, що суб'єктами інформаційних відносин є громадяни України, юридичні особи та держава. Суб'єктами інформаційних відносин, згідно із цим Законом, можуть бути також інші держави, їхні громадяни та юридичні особи, міжнародні організації та особи без громадянства.

Крім того, із метою аналізу механізмів і форм організації інформаційної діяльності можна розглядати учасників інформаційних відносин відповідно до їхньої ролі у процесі життєдіяльності суспільства, використовуючи як аналог поділ, до якого вдаються економісти. Критерієм поділу тут виступатиме однотипність функцій учасників інформаційних відносин. За таких умов означені суб'єкти поділятимуться на такі категорії: населення (або домогосподарства), куди входять громадяни України та інших держав, а також особи без громадянства; комерційні організації, що є юридичними особами України та інших держав, включаючи приватних підприємців; некомерційні організації — юридичні особи України та інших держав; органи державної (центральної) влади та відповідного галузевого управління; органи місцевої влади, самоврядування та відповідного галузевого управління.

Звичайно, за необхідності цей поділ може бути поглиблений, наприклад, за галузевими чи іншими ознаками залежно від конкретних потреб.

Слід звернути увагу, що на практиці поряд із терміном «суб'єкт інформаційних відносин» вживається термін «суб'єкт інформаційної діяльності». Другий термін, хоч і поступається першому за рівнем узагальнення, однак наголошує саме на активній ролі таких суб'єктів, які намагаються певним чином впливати на своє інформаційне середовище.

Нормативні документи, що регулюють інформаційну діяльність в Україні

Закон України «Про інформацію» набув чинності 2 жовтня 1992 року. Дія цього Закону поширюється на інформаційні відносини, які виникають у всіх сферах життя і діяльності суспільства та держави при одержанні, використанні, поширенні та зберіганні інформації. Закон установлює загальні правові основи одержання, використання, поширення та зберігання інформації, закріплює право особи на інформацію у всіх сферах суспільного і державного життя України, а також систему інформації, її джерела, визначає статус учасників інформаційних відносин, регулює доступ до інформації та забезпечує її

охорону, захищає особу і суспільство від неправдивої інформації.

Згідно із Законом, інформаційна діяльність розглядається як сукупність дій, спрямованих на задоволення інформаційних потреб громадян, юридичних осіб і держави. Важливе місце в Законі належить описові механізму функціонування інформаційних потоків у суспільстві. Закон встановлює права та обов'язки учасників інформаційних відносин, їхню відповідальність за порушення законодавства про інформацію, визначає порядок співробітництва української сторони з іншими державами, зарубіжними і міжнародними організаціями в галузі інформації.

Положення Закону України «Про інформацію» конкретизуються в інших законах про інформаційну діяльність та охорону прав інтелектуальної власності, які мають більш конкретний характер, а також у низці інших законодавчих і нормативних актів.

Закон України «Про науково-технічну інформацію» визначає основи державної політики в галузі науково-технічної інформації, порядок її формування і реалізації в інтересах науково-технічного, економічного і соціального прогресу України. Законом регулюються правові і економічні відносини громадян, юридичних осіб, держави, що виникають при створенні, одержанні, використанні та поширенні науково-технічної інформації, а також визначаються правові форми міжнародного співробітництва у цій галузі.

Законодавство України про інформаційну діяльність в цілому викладено у низці законів і підзаконних актів, зокрема:

Закон України «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні» поширюється на друковані засоби масової інформації, засновані в Україні, а також на друковані засоби масової інформації інших держав, які розповсюджуються в Україні.

У цьому Законі під друкованими засобами масової інформації (пресою) в Україні розуміють періодичні й такі, що продовжуються видання, які виходять під постійною назвою, з періодичністю один і більше номерів (випусків) протягом року на підставі свідоцтва про державну реєстрацію. Додатки до друкованих засобів масової інформації у вигляді видань газетного та журнального типу є окремими періодичними і такими, що продовжуються, друкованими виданнями і підлягають реєстрації на загальних підставах.

У Законі подається порядок організації діяльності друкованих ЗМІ: визначаються суб'єкти, що мають право на заснування друкованого ЗМІ, та відносини між співзасновниками; порядок державної реєстрації, підстави для відмови у реєстрації друкованого ЗМІ та порядок оскарження такої відмови. Законом регулюються відносини між редакціями друкованих ЗМІ і громадянами та організаціями, міжнародна діяльність друкованих ЗМІ та відповідальність за порушення свободи діяльності друкованих ЗМІ.

Закон України «Про інформаційні агентства» закріплює правові основи діяльності в Україні інформаційних агентств та їх міжнародного співробітництва. Інформаційними агентами, згідно з цим Законом, є зареєстровані як юридичні особи суб'єкти інформаційної діяльності, що діють із метою надання інформаційних послуг. Під представництвом інформаційного агентства в Україні розуміють зареєстровану в Україні відповідно до чинного законодавства як суб'єкт інформаційної діяльності будь-яку установу (бюро,

представництво, корпункт тощо), що представляє в Україні державне або недержавне інформаційне агентство, зареєстроване як юридична особа згідно з чинним законодавством відповідної країни, і яке здійснює свою діяльність у сфері інформації згідно із Законом України «Про інформацію» та цим Законом.

У Законі подається перелік суб'єктів діяльності інформаційних агентств, якими є засновник (співзасновники) інформаційного агентства, його керівник (директор, генеральний директор, президент та ін.), трудовий колектив, творчий колектив, журналіст інформаційного агентства, спеціаліст у галузі засобів комунікацій, автор або власник інформації, видавець (виробник) продукції інформаційного агентства, розповсюджувач продукції інформаційного агентства, споживач продукції інформаційного агентства, а також визначається їхній статус і статус самого інформаційного агентства. Закон встановлює порядок заснування, державної реєстрації та припинення діяльності інформаційних агентств, розповсюдження їхньої продукції, міжнародної діяльності, а також відповідальність за порушення законодавства про інформаційні агентства.

Закон України «Про державну таємницю» регулює суспільні відносини, пов'язані з віднесенням інформації до державної таємниці, засекречуванням, розсекречуванням її матеріальних носіїв та охороною державної таємниці з метою національної безпеки України.

Державна таємниця — вид таємної інформації, що охоплює відомості у сфері оборони, економіки, науки і техніки, зовнішніх відносин, державної безпеки та охорони правопорядку, розголошення яких може завдати шкоди національній безпеці України та які визнані у порядку, встановленому цим Законом, державною таємницею і підлягають охороні державою. Ступінь секретності («особливої важливості», «цілком таємно», «таємно») — категорія, яка характеризує важливість секретної інформації, ступінь обмеження доступу до неї та рівень охорони державою. Забороняється віднесення до державної таємниці будь-яких відомостей, якщо цим будуть порушуватися конституційні права людини і громадянина, завдаватиметься шкода здоров'ю і безпеці населення.

Закон України «Про захист інформації в автоматизованих системах» має на меті встановлення основ регулювання правових відносин щодо захисту інформації в автоматизованих системах за умови дотримання права власності громадян України і юридичних осіб на інформацію та права доступу до неї, права власника інформації на її захист, а також встановленого чинним законодавством обмеження на доступ до інформації. Дія Закону поширюється на будь-яку інформацію, що обробляється в автоматизованих системах.

Дія *Закону України «Про електронні документи та електронний документообіг»* поширюється на відносини, що виникають у процесі створення, відправлення, передавання, одержання, зберігання, оброблення, використання та знищення електронних документів. Закон встановлює основні організаційно-правові засади електронного документообігу та використання електронних документів.

Електронним документом Закон визначає документ, інформація в якому зафіксована у вигляді електронних даних, включаючи обов'язкові реквізити документа. Електронний документ може бути створений, переданий,

збережений і перетворений електронними засобами у візуальну форму. Візуальною формою подання електронного документа є відображення даних, які він містить, електронними засобами або на папері у формі, придатній для приймання його змісту людиною.

Із метою сприяння розвитку національного складника глобальної інформаційної мережі Інтернет, забезпечення широкого доступу до цієї мережі громадян та юридичних осіб усіх форм власності в Україні, належне представлення в ній національних інформаційних ресурсів, що є одним із пріоритетних напрямів державної політики в сфері інформатизації, задоволення конституційних прав громадян на інформацію, побудови відкритого демократичного суспільства, розвитку підприємництва Президентом України було прийнято Указ *«Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні»*.

Прийнятий у 1999 році Закон України *«Про Основи державної інформаційної політики»* головною метою державної інформаційної політики визначає забезпечення (шляхом здійснення комплексу взаємозв'язаних дій та проведення різноманітних заходів) цілеспрямованого формування в Україні інформаційної сфери, становлення системи інформаційної діяльності, правове регулювання національного інформаційного ринку і розвиток інформаційного простору держави в інтересах особистості та суспільства.

Державна інформаційна політика як важлива складова частина внутрішньої та зовнішньої політики України охоплює всі сфери життєдіяльності і покликана забезпечити планомірний перехід до демократичного інформаційного суспільства та повноцінне входження України у світовий інформаційний простір.

Основними напрямками і способами проведення державної інформаційної політики є: забезпечення доступу громадян до інформації; створення національних систем і мереж інформації; зміцнення матеріально-технічних, фінансових, організаційних, правових і наукових основ інформаційної діяльності; забезпечення ефективного використання інформації; сприяння постійному оновленню, збагаченню та зберіганню національних інформаційних ресурсів; створення загальної системи захисту інформації; сприяння міжнародному співробітництву у сфері інформації та гарантування інформаційного суверенітету України.

Крім зазначених документів, інформаційна діяльність в Україні тією чи іншою мірою регулюється низкою інших законодавчих (Закони *«Про авторське право і суміжні права»*, *«Про обов'язковий примірник документів»*, *«Про видавничу справу»*, *«Про рекламу»* *«Про Національну раду України з питань телебачення і радіомовлення»*, *«Про охорону прав на зазначення походження товарів»*, *«Про стандартизацію і сертифікацію»*, *«Про аудиторську діяльність»*, *«Про власність»*, *«Про підприємства в Україні»*, *«Про банки і банківську діяльність»*, Укази Президента *«Про вдосконалення інформаційно-аналітичного забезпечення Президента України та органів державної влади»*, *«Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні»* тощо) та підзаконних актів.

Додаток Б

Документ як об'єкт професійної діяльності

Слово «документ» походить від латинського слова «docere» (знати, свідчити), від якого походять також слова доцент (docent) і доктор (doctor). Буквальний переклад слова «document» – свідоцтво, свідчення, посвідчення, джерело. Цей термін має кілька значень: а) діловий папір, який посвідчує певний юридичний факт, підтверджує право на щось; б) письмове посвідчення, яке офіційно підтверджує особу; в) письмовий твір, малюнок, грамота як свідчення про щось історичне.

Для юриста документ – засіб доказу, для історика – першоджерело, для працівника управління – засіб фіксації, передавання інформації.

Поняття «документ» є центральним та фундаментальним у понятійній системі фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Воно відображає ознаки реально існуючих предметів, що слугують об'єктами практичної діяльності: створення, збору, аналітико-синтетичного оброблення, збереження, пошуку, поширення та використання документної інформації в суспільстві.

За тривалий історичний період значення поняття «документ» постійно змінювалося. Сьогодні застосовуються різні визначення.

На міжнародному рівні загальним прийнято визначення документа як *записаної інформації, яка може бути використана як одиниця в документаційному процесі*. Таке визначення розроблене та затверджене Міжнародною організацією зі стандартизації (ISO) за участю Міжнародної федерації бібліотечних асоціацій, Міжнародної федерації з документації, Міжнародної ради архівів, Міжнародної організації з інтелектуальної власності.

Згідно зі стандартом ISO, інформація може бути записана будь-яким способом фіксування відомостей, за допомогою не тільки знаків письма, але й зображення, звука і т. п. Таке визначення дозволяє приєднати до документів усі матеріальні об'єкти, які можуть бути використані для передавання інформації в суспільстві.

В Україні офіційно прийняті три визначення документа:

ДСТУ 2732-94: «Документ – це матеріальний об'єкт, що містить у зафіксованому вигляді інформацію, оформлений у зведеному порядку і має відповідно до чинного законодавства юридичну силу».

ДСТУ 3017-95: «Документ – матеріальний об'єкт з інформацією, закріпленою створеним людиною способом для її передавання в часі та просторі».

ДСТУ 2732:2004: «Документ – інформація, зафіксована на матеріальному носії, основною функцією якого є зберігати та передавати її в часі та просторі.».

У статті 1 Закону України «Про інформацію» говориться, що документ – матеріальний носій, що містить інформацію, основними функціями якого є її збереження та передавання у часі та просторі.

Електронний документ — документ, де інформація зафіксована у вигляді електронних даних. Електронний документ може бути створений, переданий, збережений і перетворений електронними засобами у візуальну форму.

Візуальною формою подання електронного документа є відображення даних, які він містить, електронними засобами або на папері у формі, придатній для сприймання його змісту людиною.

Оригіналом електронного документа вважається електронний примірник документа з обов'язковими реквізитами, у тому числі з електронним цифровим підписом автора. Електронний підпис є обов'язковим для електронного документа, і використовується для ідентифікації автора та/або того, хто підписав електронний документ, іншими суб'єктами електронного документообігу. Накладанням електронного підпису завершується утворення електронного документа.

У разі надсилання електронного документа кільком адресатам або його зберігання на кількох електронних носіях інформації, кожний з електронних примірників вважається оригіналом електронного документа. Якщо автором створюються ідентичні за документною інформацією та реквізитами електронний документ та документ на папері, кожен із документів є оригіналом і має однакову юридичну силу.

У своїй роботі працівники документно-інформаційної сфери часто використовують факсимільний підпис (факсиміле), яким посадові особи засвідчують ті чи інші документи (договори, акти приймання-передачі, листи тощо). Факсиміле зручно використовувати під час підписання великої кількості документів.

Факсиміле (від латинської *fac simile* – зроби подібне) – це точне відтворення будь-якого графічного оригіналу – рукопису, документа, підпису. Факсиміле ще називають печатку (кліше), за допомогою якої відтворюється власноручний підпис особи, яка затверджує певні документи. Факсиміле прирівнюється до власноручного підпису, а документи, підписані за допомогою факсиміле, як правило, мають юридичну силу.

Відповідно до частини третьої статті 207 Цивільного кодексу України використання факсимільного відтворення підпису за допомогою засобів механічного або іншого копіювання, електронного підпису або іншого аналога власноручного підпису допускається у випадках, встановлених законом, іншими актами цивільного законодавства або за письмовою згодою сторін, у якій мають міститися зразки відповідного аналога їхніх власноручних підписів.

Печатка-факсиміле створюється на основі реального підпису. Як правило, така річ дуже необхідна для перших осіб підприємства, установи, організації або для секретарів, яким доводиться проставляти на документах підпис керівника. Факсиміле покликане значно зменшити витрати часу керівника на підпис різних документів.

Виготовляють факсиміле (печатки-факсиміле) штемпельно-граверні майстерні на замовлення. Для цього підприємству необхідно надати зразок підпису, який потрібно виготовити. На створення факсиміле дозвіл органів внутрішніх справ не потрібен.

Із метою запобігання нерегульованому застосуванню факсиміле на підприємстві рекомендується розробити внутрішній документ, який би регламентував відповідний порядок його використання.

Особи, які мають право на використання/зберігання факсиміле, повинні бути ознайомлені із зазначеним порядком під підпис. Окремим наказом

необхідно визначити особу, відповідальну за використання та зберігання факсиміле.

У разі заподіяння істотної шкоди правам та інтересам окремих громадян, державним чи громадським інтересам, інтересам юридичних осіб, що охороняються законом, винна особа може бути притягнута до кримінальної відповідальності за статтею 365 Кримінального кодексу України.

Як і будь-який об'єкт, документ має безліч властивостей (відмінних якостей). Найбільш істотні з них наступні:

1. *Атрибутивність* документа, тобто наявність невід'ємних складників, без яких він існувати не може. Документ як цілісна система складається з двох основних складників – інформаційного і матеріального. Відсутність одного із них перетворює документ в недокумент (в усне мовлення, річ). Документ має двоєдину природу: зміст (суть, думка, ідея) і форму (матеріальну, речовинну, що служить для закріплення і передавання інформації). Розрізняють зовнішню (поліграфічне чи інше оформлення) і внутрішню форму документа (внутрішня організація матеріалу).

2. *Функціональність* документа полягає у можливості передавання інформації в просторі та часі. Документ – поліфункціональний об'єкт, тобто він виконує багато загальносистемних і специфічних функцій, зумовлених різноманітністю потреб суспільства в інформації, знаннях. Саме здатність документа, виконувати свої функції дозволяє розглядати його як джерело інформації, засіб соціальної документної комунікації.

3. *Структурність* документа, тобто тісний взаємозв'язок його елементів і підсистем, що забезпечує цілісність документа. Кожен документ є певною структурою, послідовним і взаємообумовленим розташуванням його елементів. Типову структуру, тобто однаковий набір елементів для певного виду документів, мають практично всі документи. Типова структура документів визначається спеціальними стандартами, положеннями, інструкціями тощо. Саме структура забезпечує ефективність використання документа.

У соціальному плані будь-який офіційний документ поліфункціональний, тобто одночасно виконує декілька функцій, що й дозволяє йому задовольняти різноманітні людські потреби.

До загальних функцій документа належать:

- *Інформаційна* – будь-який документ створюється для збереження інформації, необхідність її зафіксувати – причина укладання документа.
- *Соціальна* – документ є соціально значущим об'єктом, оскільки його поява спричинена тією чи іншою соціальною потребою.
- *Комунікативна* – документ виступає як засіб зв'язку між окремими елементами офіційної, громадської структури (закладами, установами, фірмами тощо).
- *Культурна* – документ є засобом закріплення та передавання культурних традицій, що найкраще простежується на великих комплексах документів (науково-технічної сфери), де знаходиться відображення рівень наукового, технічного й культурного розвитку суспільства.

До специфічних функцій документа належать:

- *Управлінська* – документ є інструментом управління; ця функція притаманна низці управлінських документів (плановим, звітним, організаційно-розпорядчим та ін.), які спеціально створюються для реалізації завдань управління.
- *Правова* – документ є засобом закріплення і зміни правових норм та правовідносин у суспільстві; ця функція є визначальною в законодавчих та правових нормативних актах, що створюються з метою фіксації правових норм і правовідносин, а також у будь-яких документах, які набувають правової функції тимчасово (для використання як судового доказу).
- *Історична* – коли документ є джерелом історичних відомостей про розвиток суспільства; цієї функції набуває певна частина документів лише після того, як вони виконують свою оперативну дієву роль і надійдуть до архіву на збереження.

Класифікація документів. Класифікація службових документів – це поділ їх на класи за найбільш загальними ознаками схожості та відмінності. Мета класифікації полягає в підвищенні оперативності роботи апарату управління та відповідальності виконавців. Розрізняють такі види документів:

1. За найменуванням (акт, протокол, інструкція, лист тощо).
2. За змістом і спеціалізацією (загальні, з адміністративних питань, із питань планування оперативної діяльності, із питань підготовки та розподілу кадрів, спеціалізовані з фінансово-розрахункових і комерційних питань тощо).
3. За призначенням (щодо особового складу, організаційно-розпорядчі, кадрово-контрактів, довідково-інформаційні, господарсько-договірні, обліково-фінансові).
4. За походженням (службові (офіційні) — укладаються працівниками, які офіційно уповноважені це робити від імені установи, організації для вирішення службових питань; особисті (приватні) — укладаються будь-якою особою для вирішення індивідуальних, власних питань).
5. За місцем укладення (внутрішні — мають чинність у межах установи, де їх укладено; зовнішні — виступають чинником або результатом спілкування з іншими установами, організаціями, особами).
6. За напрямком (вхідні, вихідні).
7. За способом створення, структурними ознаками (формою) і ступенем стандартизації та регламентації (типові — укладаються на трафаретних, бланкових паперах із захисними символами в суворо регламентованій послідовності; нерегламентовані — в яких певна частина даних готується заздалегідь; індивідуальні — укладаються за загальними принципами й формою, але автор довільно добирає та komponує мовні засоби залежно від конкретної ситуації).
8. За ступенем складності (прості — відображають одне питання, факт, складні — відображають два й більше питань, фактів):
9. За стадіями відтворення (оригінали, копії, витяги, дублікати).
10. За терміном виконання (звичайні безстрокові (нетермінові) — виконуються (опрацьовуються) в порядку загальної черги.; термінові — укладаються за завчасно визначеним терміном виконання, а також телеграми,

телефонограми тощо; дуже термінові — зі спеціальною позначкою терміну виконання.

11. За ступенем секретності (несекретні, для службового користування, таємні, цілком таємні):

12. За юридичною силою (справжні — чинні, нечинні; підробні — фальсифікати)

13. За технікою відтворення (рукописні, відтворені за допомогою технічних засобів).

14. За терміном зберігання (тимчасового зберігання (до 10 років); тривалого зберігання (понад 10 років); постійного зберігання).

Реквізити документа. Термін «реквізит» латинського походження (*requisitum*), що перекладається як «потреба». У термінологічному словнику слово «реквізит» подається як обов'язковий елемент офіційного документа. Це означає, що реквізити проставляються лише на офіційних документах. У національному стандарті України ДСТУ 2732-2004 «Діловодство й архівна справа. Терміни та визначення» під реквізитом розуміється інформація, зафіксована на службовому документі для його ідентифікування, організування обігу і (або) надання йому юридичної сили.

Отже, реквізит — це елемент структури документа, що дозволяє його ідентифікувати. У примітці до стандарту зазначено також, що реквізит це елемент, що відбиває процес оформлювання службового документа, тобто фіксування його реквізитів, що необхідні для надання йому юридичної сили.

Реквізити бувають постійні та змінні. Постійні реквізити наносять, коли виготовляють уніфіковану форму чи бланк документа, а змінні — під час його складання. Кожний із реквізитів має свою довжину, визначену у формулярі-зразку. Довжина реквізиту — це кількість графічних знаків та пробілів, потрібна для запису реквізиту на документі.

Усю сукупність реквізитів, залежно від тих функцій, що вони виконують, можна умовно поділити на:

1. Сигніфікаційні (знакові) реквізити.

Реквізити, що фіксують ознаки приналежності: зображення державного герба, емблеми чи торгової марки, зображення нагород, код підприємства, установи чи організації за ЄДРПОУ, код форми документа за УКУД.

2. Комунікаційні реквізити.

Реквізити, що забезпечують включення документа до системи комунікацій: найменування автора, його поштова й телеграфна адреса, номер телефону, факсу, номер рахунку в банку (6-9).

3. Семантиційні реквізити.

Реквізити, що полегшують роботу з інформацією: назва виду документа, дата документа, реєстраційний номер, посилання на реєстраційний номер документа, на який дають відповідь, місце складання або видання (10-14).

4. Синтаксійні реквізити.

Реквізити, що відображають технологію створення тексту й роботу над його структурою: заголовок до тексту, текст документа, резолюція, відмітка про наявність додатків, адресат, гриф погодження та затвердження документа, гриф, обмеження доступу до документа (15-22).

5. Прагмаційні реквізити.

Реквізити, що забезпечують захист документу від підробки й надають йому юридичну силу: підпис, гриф погодження, візи, відбиток печатки, відмітка про засвідчення копій, завірчий надпис (23-28).

6. Реквізити руху.

Реквізити, що фіксують пересування документа в інформаційній системі: відмітка про надходження документа до організації, відмітка про контроль, виконання документа і направлення його до справи, відмітка про наявність документа в електронній формі, запис про державну реєстрацію (29-32).

Перші п'ять груп реквізитів забезпечують створення й оформлення службового документа, тобто його ідентифікацію. Остання група реквізитів слугує для організування його обігу й надання документу юридичної сили, охоплюючи таким чином усі питання документаційного забезпечення управління.

Загальні вимоги до оформлення текстів службових документів

Текст службового документа має містити лише інформацію, заради фіксування якої його було створено, і стосуватися того питання, яке сформульоване в заголовку до тексту.

Під час складання службових документів використовують діловий стиль, для якого характерний нейтральний тон викладення, відсутність образності, емоційності й індивідуальних авторських рис. Водночас інформацію в тексті документа слід подавати стисло, грамотно, зрозуміло та об'єктивно. У тексті не повинно бути повторів, а також слів і зворотів, які не несуть смислового навантаження.

Службовий документ оформлюють у вигляді суцільного зв'язного тексту, анкети, таблиці або шляхом поєднання цих форм. Суцільний зв'язний текст документа містить граматично й логічно узгоджену інформацію про управлінські дії. Таку форму викладання тексту використовують під час складання положень, порядків, правил, розпорядчих документів і листів. Суцільний зв'язний текст, як правило, має дві частини. У першій (вступній) частині зазначається підстава, обґрунтування або мета складання документа. У другій (заклучній) – висновки, пропозиції, прохання, рішення. В окремих випадках після вступної частини можна викласти мотивувальну частину, в якій обґрунтовується позиція установи – автора документа.

Тексти складних і великих за обсягом документів поділяють на розділи, підрозділи, пункти і підпункти, які в тексті нумерують арабськими цифрами. В окремих випадках розділи можуть поділяти на глави, а також нумерувати римськими цифрами.

Форму анкети використовують у разі викладання в цифровому або словесному вигляді інформації про один об'єкт за певним обсягом ознак. Постійною інформацією в анкеті є узагальнені найменування ознак, за якими проводять опис об'єкта, а змінною – конкретні характеристики.

Табличну форму документа використовують у разі викладення в цифровому або словесному вигляді інформації про кілька об'єктів за низкою ознак.

Заголовки граф таблиці пишуть з великої літери, підзаголовки – з малої,

якщо вони становлять одне ціле із заголовком, і з великої – якщо підзаголовок має самостійне значення. Крапки в кінці заголовків і підзаголовків не ставлять. Заголовки й підзаголовки граф і рядків таблиці мають бути сформульовані в називному відмінку однини (за потреби – множини). Також у них вживаються загальноприйняті умовні позначення і скорочення. Графи таблиці, розміщені на кількох сторінках, нумерують і на другій та наступних сторінках зазначають лише їхні номери, а у верхньому правому куті кожної сторінки – «Продовження таблиці».

Для друкування текстів службових документів використовують гарнітуру Times New Roman, шрифт розміром 12 – 14 друкарських пунктів.

Текст документів на папері формату А4 рекомендовано друкувати через 1 – 1,5 міжрядкові інтервали, а формату А5 – через 1 міжрядковий інтервал. Тексти документів постійного зберігання друкують на одному боці аркуша. Документи зі строком зберігання до 5 років можна друкувати на лицьовому і зворотному боці аркуша.

Додаток В

Особливості сучасної інформації

Сьогодні загальноприйнятого визначення інформації не існує, і тому воно використовується головним чином на інтуїтивному рівні. Наведемо кілька визначень:

1. Інформація – це документовані або публічно оголошені відомості про події та явища, які відбуваються у суспільстві, державі та навколишньому середовищі (Закон України «Про інформацію»).
2. Інформація – це перетворена форма знань, яка забезпечує їх поширення та соціальне функціонування (Дж. Лафта).
3. Інформація – це обмін повідомленнями між людьми, людиною й автоматом, автоматом і автоматом, а також обмін сигналами у тваринному та рослинному світі (С. Абрамов).
4. Інформація – це позначення змісту, який надходить із зовнішнього світу в процесі нашого пристосування до нього і пристосування до нього наших почуттів (Н. Вінер).
5. Інформація – це результат інтелектуальної (аналітико-синтетичної чи евристичної) діяльності певної людини щодо подання відомостей, повідомлень, сигналів, кодів, образів тощо (В. Цимбалюк).
6. Інформація – це універсальна субстанція, що пронизує всі сфери діяльності суспільства, слугує провідником знань та думок, інструментом спілкування, взаєморозуміння та співробітництва, утвердження стереотипів мислення та поведінки (ЮНЕСКО).
7. Інформація (з лат. *informatio* – роз'яснення) – це відомості про навколишній світ, процеси, які в ньому відбуваються, про події, ситуації, чийсь діяльність, що їх сприймають людина і живі організми, машини та інші системи (Сучасний тлумачний словник української мови).

Основна функція інформації полягає в повідомленні суб'єкта про стан середовища, у якому проходить його життєдіяльність, у зниженні ступеня невизначеності тієї чи іншої ситуації.

Інформація – атрибут матеріального світу, без якого неможлива життєдіяльність будь-якої живої істоти, а не лише людини. Інформації "взагалі" не існує. Її наявність пов'язують з одержувачем (споживачем), у тому числі потенційним.

Характерні особливості інформації:

- 1) інформація – нематеріальна субстанція, але передається вона за допомогою матеріальних носіїв (знаків і сигналів) або за допомогою фізичних процесів, які змінюються з перебігом часу;
- 2) інформація залежить не тільки від самих знаків та сигналів, але від їх взаємного розташування, наприклад: сир — рис;
- 3) якщо з однієї точки простору інформація передається до іншої, то в початковій точці вона не зникає. Читаючи документ, ми отримуємо інформацію, але при цьому вона залишається на папері;
- 4) інформація є зрозумілою лише для того, хто здатний її розпізнати.

Інформація існує у вигляді повідомлень. Повідомлення можуть передаватися: від людини до людини; від людини до пристрою; від пристрою

до людини; між пристроями.

Між людьми повідомлення звичайно передаються в усній чи письмовій формі, а між пристроями – за допомогою сигналів.

Важко переоцінити ту роль, яку відіграє інформація у розвитку сучасного суспільства. Вона стає основою генерування знань, основою комунікацій, виробництва тощо. Практично ні в кого не викликає сумніву щодо характеристики сучасного суспільства як суспільства інформаційного, у якому інформація стає домінуючою цінністю, перетворюючись на головний стратегічний ресурс.

Загальноновизнаним на сьогодні є факт, що будь-яка інформація – природна або штучна, правдива або підроблена, офіційна або повсякденна, економічна, виробнича, екологічна та ін. – виявляється головним джерелом руху суспільства, розвитку людини. Інформація лежить в основі прийняття рішень, формування світогляду, побудови стосунків у суспільстві тощо. Однак ступінь засвоєння інформації залежить від багатьох факторів: гендерних, професійних, вікових, соціокультурних тощо.

Чим зумовлена настільки значна роль інформації в розвитку суспільства? Ймовірно, насамперед тим, що однією з інтегративних потреб людини виступає потреба в інформації, інформаційна потреба, що включається в усі види людської діяльності.

Змістом права на інформацію є можливість кожного вільно збирати, зберігати, використовувати і поширювати інформацію усно, письмово або іншим способом. Основу правового регулювання права на інформацію в Україні становить Конституція України. Конституційні гарантії права на інформацію закріплені у ст. 32, 34, 40 та 50. Це право, як і більшість прав людини, не є абсолютним, тобто у деяких випадках його реалізація може бути обмежена. Перелік цих випадків наводиться у ст. 34 Конституції України.

Найважливішими, з практичної точки зору, властивостями інформації є цінність, достовірність та актуальність.

1. Цінність інформації визначається її корисністю та здатністю забезпечити суб'єкта необхідними умовами для досягнення ним поставленої мети.
2. Достовірність – здатність інформації об'єктивно відображати процеси та явища, що відбуваються в навколишньому світі. Як правило, достовірною вважається насамперед інформація, яка несе у собі безпомилкові та істинні дані. Під безпомилковістю слід розуміти дані, які не мають прихованих або випадкових помилок. Випадкові помилки в даних обумовлені, як правило, неумисними спотвореннями людиною змісту або збоями технічних засобів при переробленні даних в інформаційній системі. Істинними слід вважати дані, зміст яких неможливо оскаржити або заперечити.
3. Актуальність – здатність інформації відповідати вимогам сьогодення (поточного часу або певного часового періоду).

До інших властивостей інформації належать:

1. Суспільна природа – джерелом інформації є пізнавальна діяльність людей, суспільства.
2. Мовна природа – інформація виражається за допомогою мови – знакової системи будь-якої природи, яка служить засобом спілкування, мислення, висловлювання думки. Мова може бути природною, що використовується у

повсякденному житті та служить формою висловлення думок і засобом спілкування між людьми, а також штучною, створеною людьми з певною метою (наприклад, мова математичної символіки, інформаційно-пошукова, алгоритмічна та ін. мови).

3. Невідривність від мови-носія.

4. Дискретність – одиницями інформації як засобами висловлювання є слова, речення, уривки тексту, а у плані змісту – поняття, висловлювання, описання фактів, гіпотези, теорії, закони тощо.

5. Незалежність від творців.

6. Старіння – головною причиною старіння інформації є не сам час, а поява нової інформації, з надходженням якої попередня інформація виявляється недостовірною, перестає адекватно передавати явища та закономірності матеріального світу, людського спілкування та мислення.

7. Розсіювання – існування у багатьох джерелах.

Існують різні класифікації інформації. Вирізняють а) елементарну – інформацію, що циркулює у неживій природі; б) біологічну – інформацію, що циркулює у живій природі; в) соціальну – інформацію, усвідомлену людською спільнотою.

Функція елементарної інформації полягає у передаванні енергії шляхом структурної взаємодії матеріальних об'єктів. Функція біологічної інформації полягає у кодуванні генетичної інформації, керуванні складними психічними процесами на основі передавання енергії. Соціальна інформація утворюється і використовується суспільством.

Соціальна інформація – це спосіб (форма) передавання знань, емоцій та вольових дій у суспільстві, відомості (знання), які призначені для обміну в соціумі. Саме така інформація є об'єктом вивчення наук документно-комунікативного циклу.

Соціальну інформацію розмежовують на види за різними принципами поділу. Першим принципом поділу є соціальне призначення. Відповідно до цього виокремлюють:

а) *м а с о в у* – призначену для всіх членів суспільства, що містить тривіальні відомості, зрозуміла будь-якій людині. Така інформація поділяється на публіцистичну, естетичну, побутову;

б) *с п е ц і а л ь н у*, яка призначена для окремих соціальних груп, зокрема фахівців. Така інформація поділяється на наукову, технічну, планово-економічну, комерційну тощо.

в) *о с о б и с т у* – набір відомостей про яку-небудь особистість, що визначає соціальний стан і типи соціальних взаємодій всередині популяції.

Другий принцип поділу ґрунтується на способі відображення інформації людською свідомістю. Сприймаючи інформацію різними аналізаторами, людина розкодує її головним мозком, який функціонально асиметричний. Ліва півкуля здійснює логічну діяльність, права – образно-асоціативну. Відповідно до цього виокремлюють:

а) *л о г і ч н у* інформацію як результат пізнання і логічного осмислення законів природи. Така інформація диференціюється за приналежністю до пізнавальної чи практичної діяльності людини. У пізнавальній діяльності людини беруть участь такі види інформації, як науково-допоміжна, науково-

просвітницька, художньо-пізнавальна. Практична діяльність передбачає функціонування таких видів інформації, як технологічна, організаційно-виробнича, управлінська;

б) естетичну інформацію як результат образно-асоціативного, переважно художньо-естетичного відображення дійсності. Естетична інформація поширюється такими видами мистецтва, як живопис, графіка, архітектура, скульптура, музика, театр, хореографія, кіно тощо. Логічна та естетична інформації тісно взаємопов'язані.

Третій принцип поділу базується на фізіологічних особливостях сприйняття інформації людиною. Відповідно до цього вирізняють такі види інформації:

- а) візуальна – сприймається органами зору (ми бачимо все довкола);
- б) аудіальна – сприймається органами слуху (ми чуємо звуки довкола нас);
- в) тактильна – сприймається тактильними рецепторами;
- г) нюхова – сприймається нюховими рецепторами (ми відчуваємо аромати довкола);
- д) смакова – сприймається смаковими рецепторами (ми відчуваємо смак).

Соціальна інформація розрізняється і за іншими ознаками:

1. За формою подання інформації:

текстова – інформація, що передається у вигляді символів, призначених позначати лексеми мови;

числова – інформація у вигляді цифр і знаків;

графічна – інформація у вигляді зображень, подій, предметів, графіків;

звукова – усна або у вигляді запису передавання лексем мови аудіальним шляхом;

комбінована або *мультимедійна* – інформація, що утворюється як комбінація об'єктів попередніх видів.

2. За способом поширення: *опублікована, неопублікована*;

3. За ступенем перероблення:

первинна – містить безпосередні результати науково-дослідницької роботи;

вторинна – результат перероблення первинної інформації.

4. За сферами отримання і використання інформації у різних галузях соціальної діяльності: *наукова, естетична, спортивна, політична, побутова, педагогічна, управлінська* тощо.

У державних органах влади, в організаціях та на підприємствах обов'язково виникає управлінська інформація, яка використовується з метою управління певним об'єктом чи структурою. Будь-яке управлінське рішення завжди базується на інформації з обговорюваного питання. Інформація у такому разі тотожна поняттям «дані», «відомості», «показники».

До управлінської інформації висувається ряд вимог, зокрема: повнота, своєчасність, оперативність, достовірність, точність, адресність, доступність для сприйняття.

У Законі України «Про інформацію» виокремлено такі види інформації:

Статистична інформація — це офіційна документована державна

інформація, що дає кількісну характеристику масовим явищам і процесам, які відбуваються в економічній, соціальній, культурній та інших сферах життя.

Адміністративна інформація (дані) – це офіційні документовані дані, що дають кількісну характеристику явищам і процесам, які відбуваються в економічній, соціальній, культурній, інших сферах життя, і збираються, використовуються, поширюються та зберігаються органами державної влади (за винятком органів державної статистики), органами місцевого самоврядування, юридичними особами згідно із законодавством із метою виконання адміністративних обов'язків і завдань, які належать до їх компетенції.

Масова інформація – це публічно поширювана друкована та аудіовізуальна інформація.

Інформація державних органів та органів місцевого і регіонального самоврядування – це офіційна документована інформація, яка створюється в процесі поточної діяльності законодавчої, виконавчої та судової влади, органів місцевого та регіонального самоврядування.

Правова інформація – це сукупність документованих або публічно оголошених відомостей про право, його систему, джерела, реалізацію, юридичні факти, правовідносини, правопорядок, правопорушення і боротьбу з ними та їх профілактику тощо.

Інформація про особу – це сукупність документованих або публічно оголошених відомостей про особу.

Інформація довідково-енциклопедичного характеру – це систематизовані, документовані або публічно оголошені відомості про суспільне, державне життя та довкілля.

Соціологічна інформація – це документовані або публічно оголошені відомості про ставлення окремих громадян і соціальних груп до суспільних подій та явищ, процесів, фактів.

Певною мірою ця класифікація досить суперечлива, а її складові іноді дублюються. Наприклад, одночасно до категорії інформації державних органів та органів місцевого і регіонального самоврядування (ст. 21) і до категорії правової інформації (ст. 22) зараховано законодавчі акти. Поряд із тим, що в Законі виділена довідково-енциклопедична інформація, в ньому зовсім не згадується спеціальна інформація, що міститься у виданнях неенциклопедичного характеру. Водночас у ст. 30 («Інформація з обмеженим доступом») згадується професійна, ділова, виробнича, банківська, комерційна та інформація іншого характеру. Існують і деякі інші суперечності. Однак, оскільки Закон України «Про інформацію» є важливим документом у системі регулювання правових відносин в інформаційній сфері, знання наведеної класифікації інформації необхідне фахівцям відповідного профілю.

За даними вітчизняних дослідників, обсяги інформації на сучасному етапі подвоюються кожні три роки. Суспільство переживає інформаційний бум. Будь-яка організація може існувати тільки завдяки обміну інформацією.

Додаток Г

Типи матеріальних носіїв інформації

Тривалий час предметом і зняряддям письма був *камінь*. На кам'яних брилах стародавніх пірамід та храмів археологи знайшли написи з інформацією про те, скільки людей працювало на будівництві цих споруд і у який час. На кам'яній стелі, яка сьогодні знаходиться у Луврі, збереглися тексти законів Хаммурапі, а також Єгипетський земельний кадастр, який слугував для стягнення податків з населення держави. На кам'яних стінах гробниць можна прочитати послання для нащадків і отримати інформацію про перепоховання фараонів. Велика кількість послань, які збереглися у гробницях, містять попередження про покарання грішників.

Найпоширенішим матеріалом для виготовлення документів у давнину була *глина*, яка слугувала основою написання текстів і сама диктувала графіку письма – потовщені знаки вгорі і потоншені донизу. Схематизація письма призвела до утворення *клинів*, тому і вид писемності отримав назву «клинопис». До нас дійшли сотні тисяч клинописних текстів, які повідомляють науковцям про побут, природу, історію, науку та культуру стародавніх народів. Так, серед руїн палацу царя Атурбаніпала в Ніневії археологи відкрили декілька кімнат, де виявили приблизно 30 000 клинописних глиняних табличок. Ця бібліотека зберегла всю історію культури та соціальних стосунків населення Шумеру та Вавилону. Вавилонянам належить і слава першодруків. Один документ розмножувався в певній кількості й розсилався за призначенням. Відомі також клинописні документи з виготовлення синтетичних каменів.

Стародавній Єгипет залишив нам неперевершене відкриття – *папірус*, який слугував чудовим матеріалом для письмового документування інформації. У його основі – трава типу осоки, яка росла на березі Нілу. Довгий час папірус використовували з побутовою метою: із нього будували житло й човни, робили взуття. Сьогодні рослину під назвою «папірус» можна знайти у ботанічному саду Каїра.

Технологія виготовлення папірису для письма складалася з таких процедур: стебла рослини розділяли на тонкі довгі смужки, розкладали їх вздовж та впоперек, зрошували водою. Потім матеріал ущільнювали, відбивали дерев'яним молотком та вирівнювали спеціальним інструментом зі слонов'яної кістки. Клеєм для склеювання стебел рослин слугував сік трави, який вичавлювали під пресом. Після просушування папіриси згортали у сувої. Деякі сувої досягали у довжину 40 м (папірус Харриса). Папірус можна було використовувати неодноразово. Абзац починали писати червоною фарбою, усе інше – чорною. Найбільший відсоток інформації, задокументованої на папірусі, становлять державне листування, облікові та статистичні дані величезного бюрократичного управлінського апарату – фараонів усіх династій.

Папірус уже в II столітті до нашої ери почали замінювати *пергаментом*. Походить пергамент від назви міста Пергам, де вперше зі шкіри тварин почали виготовляти пергамент як матеріал для письма. Сирійський цар Євмен Другий вирішив створити у своїй столиці Пергамі велику бібліотеку. З огляду на це він мав намір закупити в Єгипті папірус. Але єгипетський фараон Птолемеї, побоюючись, що Пергамська бібліотека затьмарить світову славу

Александрійської бібліотеки, заборонив вивозити до Сирії папірус. Тоді в Пергамі стали писати книги на вичиненій шкірі телят і молодих овець. Ця шкіра, що має велику міцністю, і стала називатися пергаментом. У середньовіччі в Європі пергамент був дуже дорогий, тому нерідко писарі-монахи вичищали скребком із пергаменту старий текст і записували на нього новий, а у бібліотеках книги прикріплювали до столів ланцюгами.

У середні віки в Англії та Франції для виробництва пергаменту частіше всього застосовували телячу шкіру або овчину, у той час як в Італії більше використовували козячу шкіру. Також використовувалися шкіри інших тварин, великих, наприклад, коней, або маленьких, наприклад, вивірок або кролів. Шкіру віслюка для виробництва пергаменту не застосовували. В історії друкарства був короткий період, коли пергамент та папір функціонували паралельно: так, більшість копій Біблії Гутенберга є паперовими, але деякі копії надруковані на пергаменті.

Поширеним матеріалом для виготовлення документів на Сході були тканини, зокрема шовк. По шовку писали червоною або чорною тушшю. Але зі збільшенням виробництва паперу, шовк було витіснено. Поступово і Європа в ранньому середньовіччі перейшла на папір як основний матеріал для документування інформації.

Папір було винайдено на початку нашої ери в Китаї. Китайці тривалий час тримали в таємниці технологію його виготовлення. Сьогодні однією з основних вимог, що пред'являються до офісного паперу, є його сумісність з високотехнологічними видами оргтехніки. Відомо більше сорока параметрів паперу, що характеризують його якість, найбільш важливими з них є такі:

- щільність – це вага 1м² паперу, виражена в грамах. Більшість офісного паперу виготовляється масою 80 г/м²;
- гладкість/шорсткість зазвичай визначається в одиницях виміру «Бендстен». Звичайно оптимальний рівень шорсткості знаходиться між 150 і 250 одиницями Бендстена. Більш гладкий папір легше проходить крізь друковані пристрої та якісніше передає зображення;
- яскравість/білизна забезпечують контраст між зображенням і папером. Яскравість вимірюється в стандарті ISO і виражається у відсотках. Для офісного паперу нормальним рівнем яскравості є 90% і вище. Білизна вимірюється у відсотках у стандарті CIE. Зазвичай білизна офісного паперу коливається в діапазоні від 130% до 160%;
- чистота поверхні і обрізу. На кромках і поверхні паперу не повинно бути пилу і забруднень, які призводять до псування офісної техніки;
- жорсткість – це показник опору паперового листа згинанню при проходженні через копіювальний апарат;
- товщина аркуша паперу вимірюється в мікронах. Показник товщини може впливати на інші характеристики паперу, наприклад, жорсткість або непрозорість;
- електропровідність. Якщо папір для факсу або для принтера має високу електропровідність, то зображення може передаватися неякісно.

Баланс цих параметрів визначає, до якого класу належить даний папір – А, В, С.

А – папір має високу якість, гладкість, білизну і яскравість. Призначений

для друку важливих документів та ділових листів. Гарантує відмінну якість друку при використанні на всіх видах офісного обладнання, у тому числі високошвидкісному.

В – папір має високі показники гладкості і білизни, що дозволяє одержувати якісні документи. Сумісний із більшістю видів принтерів та копіїв. Найкращі результати отримують при чорно-білому друці.

С – найбільш економний вид паперу, призначений для повсякденних робіт в офісі та використання у високопродуктивних принтерах і копіраках. Має мінімально необхідні показники гладкості і білизни.

Крім цих категорій, є ще класи А ++, А +, В +, С +. Вони показують, що папір має поліпшений один або декілька параметрів серед паперів свого класу.

Із середини ХХ століття папір різної щільності й фактури використовували у вигляді *перфокарт* та *перфострічок*, інформація на яких записувалася і зчитувалася за допомогою пристрою – перфоратора.

На сучасному етапі розвитку суспільства важливі події (наприклад, протокольні частини міжнародних договорів) документуються на *фотоплівці*, *кіноплівці*, *магнітофонній стрічці*. Містким і зручним у користуванні матеріалом для виготовлення документів є *флешки*, *диски*, донедавна – *дискети*.

Майбутнє технологій документування у використанні природних та синтетичних матеріалів – мінералів, у першу чергу кварцу. Входять до практики діловодства й документи-голограми. Назва «голограма» походить від грецьких слів *holos* – повний і *grapho* – пишу, що означає повний запис зображення. Голограма створюється за допомогою голографії – методу точного запису, відтворення і перетворення хвильових полів.

Голографія, що є фотографічним процесом у широкому значенні цього слова, принципово відрізняється від звичайної фотографії тим, що у світлочутливому матеріалі відбувається реєстрація не тільки інтенсивності, але й фази світлових хвиль, розсіяних об'єктом і тих, що несуть повну інформацію про його тривимірну структуру.

Голограми володіють унікальною властивістю – відновлювати повноцінне об'ємне зображення реальних предметів. На голограмі зображення предмета настільки натуральне, що спостерігач сприймає його як реальний предмет. Голограма може бути пласкою чи об'ємною. Чим більший обсяг голограми (товщина світлочутливої плівки), тим краще реалізуються всі її властивості.

Додаток Д

З історії діловодства

У ХХ ст. кількість документів, як рукописних, так і друкованих, безмірно зростає. Відбувається процес подальшої диференціації та спеціалізації життя, документи доводиться класифікувати. Після більшовицького перевороту на колишній території царської імперії утворилося 13 країн, п'ять із яких (прибалтійські країни, Польща і Фінляндія) стали незалежними. В інших країнах, у тому числі й Україні, сформувалася й утвердилася радянська форма державності.

02.03.1918 р. Раднарком ухвалила постанову «Про форму бланків державних установ», якою встановила новий єдиний формуляр ділового документа.

У вересні 1922 р. 1-а Московська ініціативна конференція з нормалізації техніки управління розглянула питання про стандартизацію документів.

З установами радянської влади виникають і нові форми документації. Перші трудові книжки з'явилися через рік після революції. Царські паспорти було відмінено, і замість посвідчення особи було введено трудові книжки. Декрет про трудові паспорти від 5 жовтня 1918 року називався красномовно – №1 «Про трудові книжки для непрацюючих».

Колишні поміщики, торговці, особи, які жили на нетрудові доходи для отримання трудової книжки мусили за вказівкою місцевих рад виходити на громадські роботи. Без трудової книжки не можна було ні пересуватися країною, ні отримувати продовольчі картки.

У 1923 році трудові книжки замінили на посвідчення особи, а у вересні 1926 на їх зміну з'явилися трудові списки, де фіксували загальні відомості й відомості про проходження служби з початку трудової діяльності особи. Трудовий список був праобразом особової справи службовців.

Протягом 1969 – 1971 рр. було розроблено й затверджено серію загальносоюзних стандартів управлінської документації.

Із 1972 року в СРСР почали діяти єдині правила підготовки та оформлення організаційно-розпорядчих документів і єдині правила роботи з документами. Постановою від 04.09.1973 р. Держкомітет СРСР із науки й техніки ввів у дію основні положення Єдиної державної системи документування. 1975 р. прийнято ГОСТ 6.15.1–75 «Унифицированные системы документации. Система организационно-распорядительной документации. Основные положения». Згідно з ними визначалися вимоги до уніфікованих форм організаційно-розпорядчих документів. Загальне науково-методичне керівництво уніфікацією та стандартизацією документів, розроблення відповідних уніфікованих систем документації (УСД) і уніфікованих форм документів покладалося на Держстандарт. 1984 рік – розроблено й затверджено 16 уніфікованих систем документації загальносоюзного значення, 27 державних стандартів на УСД та 26 загальносоюзних класифікаторів техніко-економічної інформації. Усього було уніфіковано понад 4,5 тис. форм документів. 1984–1986 рр. сформувалася цілісна система документаційного забезпечення управління, що відповідала тодішнім вимогам ділового російського мовлення й офіційно-ділового стилю.

Незважаючи на позитивні чинники: створення системи в роботі з документами, прискорення ділового процесу, раціоналізація документообігу, введення єдиної державної системи діловодства для установ організацій та підприємств тощо, у СРСР залишилося ще багато паперової та бюрократичної тяганини, що охоплювала весь партійно-державний апарат.

Особливості розвитку діловодства в Україні

Лютнева буржуазно-демократична революція викликала поживлення національно-політичних рухів у різних національних регіонах Російської імперії, у тому числі й в Україні. 17 березня 1917 р. утворена громадська представницька організація – Центральна Рада на чолі з М. Грушевським. Центральна Рада та її уряд – Генеральний секретаріат – залишили значну документальну спадщину, яка налічує 49 фондів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України.

У березні 1918 р. Рада народних комісарів ухвалила постанову «Про форму бланків державних установ», якою встановила єдиний формуляр ділового документа.

У 20–30-х роках у нашій державі було зроблено спробу створення стандартів на окремі види документів. Однак вони більше стосувалися форми документів і не впливали суттєво на техніку діловодства. 1933 р. відновлюється практика русифікації. Система радянського діловодства на багато років поширилася на всій території України. У 1969–1970 роках було розроблено і затверджено серію загальних союзних стандартів управлінської документації. Із 1972 року в СРСР почали діяти єдині правила підготовки та форм документів і єдині правила роботи з документами. У 1984–1986 роках сформувалася цілісна система документаційного забезпечення, що відповідала тодішнім вимогам ділового російського мовлення і стилю складання офіційних документів.

16.07.1990 р. прийнято Декларацію про Державний суверенітет України. 24.08.1991 р. проголошено незалежність України. За роки незалежності України відбувся радикальний переворот у діловодстві: 1) сформована нова система державних органів влади й місцевого самоврядування; 2) Конституцією України державною мовою була проголошена українська; 3) ухвалено низку законів діловодного характеру й затверджено типові інструкції з діловодства в органах влади й місцевого самоврядування (наприклад, Примірні інструкції з діловодства у міністерствах, інших центральних органах виконавчої влади, Раді міністрів Автономної Республіки Крим, місцевих органах виконавчої влади, яку було затверджено Постановою КМУ № 1153 від 17 жовтня 1997 р.). 2007 р.: Постанова Кабміну про порядок документального забезпечення електронного документообігу; уведено в дію нові діловодні стандарти, зазначені вище. При цьому напрями розвитку документознавства залишаються невизначеними. Частина нормативних документів, наприклад, бібліографія, зорієнтована на російські аналоги, ще менш відповідає міжнародним нормам. Із прийняттям незалежності України були введені в дію державні стандарти з оформлення документів. Зокрема уведено новий стандарт – ДСТУ 4163–2003 «Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації», за яким нині створюється документація управлінської діяльності.

Додаток Е
Компетентності фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи

Визначення навчальних дисциплін відповідно до програмних компетентностей та результатів навчання		
Компетентності, якими повинен оволодіти здобувач	Програмні результати навчання	Найменування навчальних дисциплін, практик
I. Нормативні навчальні дисципліни		
1.1. Дисципліни загальної підготовки		
Здатність класифікувати основні термінологічні відмінності англomовного понятійного апарату та українського (німецького, італійського, французького); здатність обґрунтувати принципи стилістики англomовного наукового тексту, здатність володіти достатнім лексичним багажем, знати специфіку англomовної бібліотекознавчо-бібліографічної й інформаційної терміносистеми; здатність до письмової та усної комунікації державною та іноземною мовами; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; здатність спілкуватися другою мовою; здатність працювати в міжнародному контексті.	опрацьовувати наукові англomовні праці бібліотекознавчо-бібліографічного й інформаційного спрямування; вільно володіти спеціальною англomовною лексикою бібліотекознавчо-бібліографічного й інформаційного спрямування; володіти англomовним науковим стилем, вільно перекладати з англійської на українську та навпаки наукові тексти; вміти виголошувати наукові доповіді англійською мовою, вести наукову дискусію тощо; вміти вести синхронний переклад англomовного тексту.	Іноземна мова за професійним спрямуванням
Здатність визначати цілі та завдання педагогіки вищої школи України; здатність характеризувати понятійний апарат психології вищої школи як галузі психологічної науки; систему психологічних знань, необхідних для аналізу й оцінки психологічних явищ, які породжуються умовами навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; здатність до моделювання змісту навчання, форм і методів викладання профільних дисциплін, взаємозв'язку з іншими дисциплінами і майбутньою професійною діяльністю; здатність здійснювати ефективну організацію	знати основні державні документи про розвиток сучасних тенденцій сучасної педагогічної освіти, аналізувати сучасні державні документи, які стосуються розвитку педагогіки вищої школи; давати оцінку основним тенденціям розвитку педагогіки вищої школи; аналізувати сучасні тенденції еволюції європейської педагогіки вищої школи та їх адаптування в сучасних українських реаліях педагогіки вищої школи;	Педагогіка вищої школи Психологія вищої школи

<p>освітнього процесу у вищому навчальному закладі на основі знань теорії й практики вищої освіти, моделювання діяльності фахівця; здатність застосовувати основні педагогічні концепції та новітні методики викладання фахових дисциплін у вищій школі; здатність застосовувати основи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; здатність демонструвати навички володіння комунікативними технологіями, лекторською майстерністю; здатність організовувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на наукових засадах, використовуючи сучасні освітні технології; здатність володіти методикою проведення педагогічної діагностики та моніторингу якості освіти.</p>	<p>організовувати психологічне дослідження з метою виявлення психологічних особливостей педагогічної взаємодії; удосконалювати навички самостійної роботи, спрямованої на опрацювання наукових літературних джерел; працювати на особистісним професійним зростанням; на основі самопізнання формувати власний стиль науково-педагогічної діяльності та професійного спілкування.</p>	
<p>1.2. Дисципліни професійної і практичної підготовки</p>		
<p>Здатність характеризувати понятійно-категоріальний апарат біблієкознавства; загальні тенденції, історію, сучасний стан біблієкознавства; об'єкт, предмет, структурні рівні, багатоаспектність функцій біблієкознавства; методикою та методологію біблієкознавчої науки; типо-видову структуру біблієкознавчої системи держави; принципи організації біблієкознавчої справи в Україні; теоретичні та законодавчі засади організації суспільного користування біблієотеками; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність до письмової та усної комунікації державною та іноземною мовами.</p>	<p>визначати об'єкт, предмет, структуру біблієкознавства; аналізувати основні концепції розвитку біблієкознавчої справи; визначати місце біблієкознавства в системі наук, його співвідношення з інтегративними біблієкознавчими дисциплінами; володіти основними методами біблієкознавчих досліджень; провадити історіографічний аналіз розвитку біблієкознавства; аналізувати науковий доробок біблієкознавців; володіти біблієкознавчою термінологією; виявляти функціональні особливості біблієкознавчих систем і мереж; реалізовувати державну політику в царині біблієкознавчої справи.</p>	<p>Актуальні проблеми сучасного біблієкознавства</p>

<p>Здатність визначати структуру і завдання загального і спеціального бібліографознавства; традиційні та альтернативні бібліографознавчі концепції; компоненти інфраструктури бібліографії; основні етапи розвитку бібліографознавчої думки в Україні та за кордоном; проблеми бібліографознавства початку ХХІ ст.; фахову термінологію; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність до письмової та усної комунікації державною та іноземною мовами.</p>	<p>розрізняти бібліографічну практику і бібліографічну науку; визначати об'єкт і предмет бібліографії та бібліографознавства; окреслювати зв'язок бібліографознавства з іншими спорідненими і суміжними дисциплінами; виокремлювати напрями внутрішньої диференціації бібліографознавства; аналізувати і критично оцінювати публікації дискусійного характеру; висловлювати власну думку з приводу найгостріших проблем у сучасній бібліографічній науці.</p>	<p>Актуальні проблеми сучасного бібліографознавства</p>
<p>Здатність ідентифікувати структуру інформаційного простору, який містить різноманітні потоки інформації, складається із сукупності інформаційних систем, що найбільш адекватно формують інформаційні ресурси відповідно до природи інформаційних запитів; організацію інформації в глобальних комп'ютерних мережах і способи її отримання, принципи функціонування мережі Інтернет; методи аналізу ринку електронних інформаційних ресурсів; основи правового регулювання на інформаційному ринку та державне управління електронними інформаційними ресурсами.</p>	<p>основні поняття і сутність світових електронних інформаційних ресурсів, їх значення для розвитку інформаційного суспільства; основні міжнародні і національні програми розвитку інформаційного суспільства; особливості організації і зберігання світових електронних інформаційних ресурсів; класифікувати інформаційні ресурси і відрізняти їх характерні особливості; використовувати світові електронні інформаційні ресурси для отримання необхідної інформації, зберігати та обробляти інформацію для подання її в потрібному для споживання вигляді; виявляти потребу в інформації і оцінювати якість електронних інформаційних ресурсів; складати інформаційні запити та працювати з електронними інформаційними ресурсами в глобальних комп'ютерних мережах.</p>	<p>Світові електронні інформаційні ресурси</p>

<p>Здатність узагальнювати історію і тенденції розвитку масової інформації; основні концепції теорії масової інформації; закони й властивості інформації; сутність масової інформації; види інформації; канали поширення інформації; методи збору і поширення інформації; закони і підзаконні акти, які регулюють інформаційну діяльність в Україні; типи і види інформаційних процесів; етичні норми та професійні стандарти діяльності інформаційного працівника.</p>	<p>встановлювати відповідність основних характеристик інформації та природи інформаційного запиту; встановлювати відповідність інформаційної діяльності згідно з законами України; збирати, опрацьовувати й поширювати інформацію в межах чинного законодавства; визначати цільову аудиторію; аналізувати журналістські матеріали на відповідність професійним стандартам; критично мислити; давати експертні оцінки масовим комунікаціям сучасної України.</p>	<p>Зарубіжні теорії і моделі масової інформації</p>
<p>Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність до письмової та усної комунікації державною та іноземною мовами; навички використання інформаційних і комунікативних технологій; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; володіння державною мовою; дослідницькі навички; здатність бути критичним і самокритичним; здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми; здатність формулювати, аналізувати та синтезувати вирішення проблем інформаційного посередництва.</p>	<p>виконувати організацію документів на рівні комплексів справ відповідно до тематичних інформаційних запитів; ефективно виконувати пошук архівних документів і забезпечувати використання архівної інформації у розрізі новітніх тенденцій інформатизації архівної галузі; характеризувати систему архівних установ України; виробничі підрозділи архіву та основні архівні технології; організацію архівних документів; принципи і методи архівного опису; основні напрями і форми використання архівної інформації; автоматизовані пошукові інформаційні системи; принципи обліку та технології зберігання архівних документів; шляхи інформатизації архівної справи; новітні методи обробки, зберігання та архівації документів для формування новітніх систем</p>	<p>Актуальні проблеми сучасного архівознавства</p>

<p>Здатність використовувати основні теоретико-методологічні постулати бібліотерапії, що базуються на законах бібліопсихології, бібліопедагогіки, а також інших суміжних дисциплін різних галузей знань гуманітарного циклу; психічні та особистісні мотиваційні аспекти процесу читання як вербального феномену людської психіки, що становить основу процесу пізнання; закономірності формування інформаційного континууму (інформаційної свободи, інформаційної безпеки тощо) особистості; здатність формулювати, аналізувати та синтезувати вирішення проблем інформаційного посередництва; здатність будувати моделі посередницьких відносин між замовником та власником інформації; здатність вивчати та критично оцінювати нові методології створення інформаційних продуктів, ґрунтуючись на фахових наукових інформаційних джерелах.</p>	<p>менеджменту виробництва.</p> <p>застосовувати у практичній діяльності теоретичні постулати бібліотерапії, послуговуючись методиками й практиками сучасних бібліопсихологічних і бібліопедагогічних концепцій; формувати комплекс бібліотерапевтичних заходів для відповідних читацьких груп, відповідно до вікових, професійних, гендерних та інших особливостей; створювати множини документних потоків із урахуванням соціонічних закономірностей їх утилізації та відповідного бібліотерапевтичного впливу.</p>	<p>Основи бібліотерапії</p>
<p>Здатність пояснити теоретичні основи та визначення базових понять і основних термінів; описати особливості професійної бібліотечної етики та бібліотечної професіології, функції бібліотек у забезпеченні загальнодоступності та оперативності інформації в умовах інформаційного суспільства; здатність аналізувати засади бібліотечно-інформаційної політики держави у царині забезпечення інтелектуальної свободи особистості; кодекс етики Української бібліотечної асоціації та асоціацій зарубіжжя; механізми забезпечення конфіденційності бібліотечного обслуговування та даних про користувача; прояви цензури в бібліотечній діяльності та механізми боротьби з нею; сучасні форми міжнародного бібліотечного</p>	<p>застосовувати у практичній роботі морально-етичні норми бібліотечної діяльності; забезпечувати конфіденційність інформаційно-бібліотечного обслуговування; налагоджувати співпрацю з організаціями та установами, що протистоять цензурі в бібліотечному обслуговуванні; визначати функції бібліотеки щодо забезпечення інтелектуальної свободи та доступності інформації для користувачів; аналізувати інформаційно-бібліотечну політику в галузі забезпечення інтелектуальної свободи; формулювати завдання</p>	<p>Професійна етика бібліотечної діяльності</p>

<p>співробітництва на основі принципу вільного доступу та обміну інформацією; здатність визначати рівень особистісного і професійного розвитку, вивчати діючі методи управління при вирішенні професійних завдань; здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички організації зв'язків з громадськістю та засобами масової інформації; здатність використовувати теоретичні знання та практичні навички застосування комунікативних технологій для здійснення ділових комунікацій у професійній сфері; здатність організувати роботу відповідно до вимог безпеки життєдіяльності й охорони праці; здатність створювати належний психологічний клімат в колективі.</p>	<p>бібліотеки щодо забезпечення інтелектуальної свободи та доступності до інформації широкого кола користувачів; застосовувати на практиці основні принципи професійної етики бібліотекаря; забезпечувати конфіденційність бібліотечного обслуговування та даних про користувача ; протистояти цензурі в бібліотечній діяльності; ефективно використовувати рекомендації та досвід міжнародних і національних бібліотечних об'єднань для покращання доступу до інформації; проводити акції на підтримку свободи слова і читання; здійснювати аналіз доступності інформації та бібліотечних ресурсів у конкретній бібліотеці; використовувати досвід адвокаційної діяльності бібліотечних асоціацій щодо захисту інтелектуальної свободи та забезпечення доступності інформаційних ресурсів бібліотек; здатність діяти соціально відповідально.</p>	
<p>Здатність аналізувати та оцінювати коло завдань, які сприяють розвитку ефективного використання інформаційних ресурсів; вміти визначати тип інформаційних продуктів, необхідних користувачу; здійснювати ефективну комунікативну роботу команди з розроблення проекту надання посередницьких послуг; здатність формулювати функціональні вимоги до інформаційних продуктів, розробляти завдання, функціональні особливості інформаційного продукту;</p>	<p>використовувати професійно-профільні знання і практичні навички для оптимізації технології інформаційного брокерства, вирішення конкретних завдань, що потребують інформаційного забезпечення і вирішення; теоретичні та фундаментальні аспекти галузі бібліотекознавства та інформаційної діяльності; аналізувати та вирішувати проблеми інформаційного посередництва технології</p>	<p>Інформаційна аналітика та інформаційне брокерство</p>

<p>здатність організувати Web-маркетинг інформаційних продуктів, використовуючи інформаційні технології, технічні та програмні засоби.</p>	<p>аналізу і синтезу інформації; технології підготовки усних та письмових звітів за науковими темами; технологію створення інформаційних продуктів; моделювання інформаційних продуктів.</p>	
<p>Здатність до моделювання змісту навчання, форм і методів викладання профільних дисциплін, взаємозв'язку з іншими дисциплінами і майбутньою професійною діяльністю; здатність здійснювати ефективну організацію освітнього процесу у вищому навчальному закладі на основі знань теорії й практики вищої освіти, моделювання діяльності фахівця; здатність застосовувати основні педагогічні концепції та новітні методики викладання фахових дисциплін у вищій школі; здатність застосовувати основи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; здатність демонструвати навички володіння комунікативними технологіями, лекторською майстерністю; здатність організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на наукових засадах, використовуючи сучасні освітні технології; здатність володіти методикою проведення педагогічної діагностики та моніторингу якості освіти; здатність створювати належний психологічний клімат в колективі; здатність виявляти шляхи оптимізації управління професійним процесом і створювати умови для їх реалізації; формувати психологічну готовність майбутніх фахівців інформаційної сфери до виконання ними своїх професійних обов'язків.</p>	<p>використовувати в навчальному процесі знання фундаментальних основ, сучасних досягнень, проблем та тенденцій розвитку відповідної науково-освітньої галузі, її взаємозв'язків з іншими науками; самостійно та вільно орієнтуватися в теоретико-методологічних засадах бібліотечної справи; викладати предметний матеріал у взаємозв'язку з дисциплінами, представленими в навчальному плані; використовувати дослідницький інструментарій методологічного апарату бібліотекознавства; обґрунтовувати власну думку щодо дискусійних проблем інтерпретації наукового доробку; визначати доробок провідних бібліотекознавців у вітчизняну та світову інформаційну культуру; визначати онтологічний та функціональний статус бібліотекознавства; визначати об'єкт, предмет, структуру курсу як складової підготовки магістра; сутність і проблеми навчання і виховання у вищій школі; біологічні та психологічні межі людського сприйняття та засвоєння фахових знань щодо інформаційно-</p>	<p>Методика викладання фахових дисциплін у вищій школі</p>

	<p>бібліотечної освіти та методики її викладання; еволюцію поглядів на засвоєння методики викладання спеціальних дисциплін в контексті розвитку нових напрямів інформаційної діяльності; методи дослідження бібліотечної діяльності; використовувати спеціальну літературу у сфері професійної діяльності; використовувати основні досягнення, сучасні підходи до моделювання педагогічної діяльності та викладання спецдисциплін у вищому навчальному закладі в контексті євроінтеграції науково-освітньої системи України у світовий освітній простір</p>	
--	---	--

<p>Здатність узагальнити та дослідити сутність, функції та принципи ведення бібліотечно-інформаційної роботи; роль законодавства у розвитку сучасного інформаційного суспільства; інформаційні права та свободи особистості; сутність та соціальні функції інформації; зміст нормативно-правових актів для вирішення питань створення, зберігання інформаційних ресурсів; компонентну структуру та форми бібліотечно-інформаційної діяльності; правові засади надання бібліотечно-інформаційних послуг; прагнення до збереження навколишнього середовища; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); навички міжособистісної взаємодії; здатність діяти соціально відповідально та громадянсько свідомо; здатність застосовувати принцип енергозбереження в своїй професійній діяльності; здатність підтримувати функціонування систем галузевого менеджменту на підприємствах інформаційного профілю; здатність створювати належний психологічний клімат в колективі; виявляти шляхи оптимізації управління професійним процесом і створювати умови для їх реалізації.</p>	<p>застосовувати знання законодавства та державних стандартів України у царині інтелектуальної власності; демонструвати обізнаність зі стандартами галузі (законами, підзаконними актами тощо), керуючись вимогами інформаційної свободи та інформаційної безпеки індивіда; вільно оперувати основними термінами бібліотекознавства та інформатики; вести пошук нормативно-правових актів та інформаційно-правових норм чинного законодавства; використовувати нормативно-правові документи у практичній роботі; обґрунтовувати власну думку щодо дискусійних (проблемних) питань організації бібліотечно-інформаційної роботи; застосовувати набуті теоретичні знання для аналізу конкретних бібліотечно-інформаційних явищ.</p>	<p>Законодавче забезпечення інформаційної діяльності</p>
<p>Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми; засвоєння нових знань, володіння сучасними інформаційними технологіями; організація власної діяльності як складової колективної діяльності; здатність спілкуватися рідною мовою як усно, так і письмово;</p>	<p>розкрити місце і значення науки про бібліотекознавчо-бібліографічну й інформаційну справу в структурі гуманітарних знань, детально описати обов'язкові параметри окремих частин наукової роботи (вступ, основна частина, висновки, список використаних джерел тощо); аргументувати особливості наукової діяльності в системі сучасної культури, засади дослідницької роботи у царині бібліотекознавчо-</p>	<p>Магістерський семінар</p>

<p>здатність проведення досліджень на відповідному рівні; здатність працювати автономно; здатність проявляти дослідницькі навички; здатність бути критичним і самокритичним; здатність гнучкого способу мислення, який дає можливість зрозуміти й розв'язати проблеми та задачі на основі критичної оцінки усталених наукових концепцій; здатність використовувати поглиблені теоретичні та фундаментальні знання в царині комунікаційних технологій.</p>	<p>бібліографічної й інформаційної справи; формувати практичні поради щодо оформлення наукового дослідження.</p>	
<p>Здатність до моделювання змісту навчання, форм і методів викладання профільних дисциплін, взаємозв'язку з іншими дисциплінами і майбутньою професійною діяльністю; здатність здійснювати ефективну організацію освітнього процесу у вищому навчальному закладі на основі знань теорії й практики вищої освіти, моделювання діяльності фахівця; здатність застосовувати основні педагогічні концепції та новітні методики викладання фахових дисциплін у вищій школі; здатність застосовувати основи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; здатність демонструвати навички володіння комунікативними технологіями, лекторською майстерністю; здатність організовувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на наукових засадах, використовуючи сучасні освітні технології; здатність володіти методикою проведення педагогічної діагностики та моніторингу якості освіти; здатність створювати належний психологічний клімат в колективі; здатність виявляти шляхи оптимізації управління професійним процесом і створювати умови для їх реалізації; формувати психологічну готовність</p>	<p>демонструвати знання та розуміння методологічних, концептуальних засад організації навчальних занять, викладання фахової дисципліни, діяльності викладача та діяльності студентів, теоретико-методичних аспектів організації кожної складової діяльності; уміння самостійно планувати структуру навчальних занять, розробляти методику організації взаємодіяльності викладача й студентів, здійснювати підготовку навчальних занять; вміння критично аналізувати проведені заняття за визначеними критеріями, оцінювати власні педагогічні дії і дії студентів на кожному етапі процесу відповідно до поставленої мети; використовувати передові концептуальні та методологічні знання щодо педагогічної (асистентської) практики; встановити спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності;</p>	<p>Педагогічна (асистентська) практика</p>

<p>майбутніх фахівців інформаційної сфери до виконання ними своїх професійних обов'язків.</p>	<p>провадити критичний аналіз, оцінку і синтез нових та складних ідей; розробку та реалізацію проектів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику, і розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем в процесі навчання дисциплін інформаційного циклу у вищій школі.</p>	
<p>Здатність використовувати передові концептуальні та методологічні знання в галузі науково-дослідної та/або професійної діяльності і на межі предметних галузей; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; здатність працювати в команді; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); здатність до ефективного етичного спілкування із суб'єктами взаємодії та в колективі (групі); здатність планувати та управляти часом; здатність спілкуватися другою мовою; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми; організація власної діяльності як складової колективної діяльності; здатність проведення досліджень на</p>	<p>опрацьовувати наукові джерела різних жанрів у навчальній науково-дослідній діяльності; послуговуватися основними, притаманними для відповідної спеціальності, методами та концепціями досліджень; обирати, пояснювати та формулювати проблему дослідження; здійснювати пошук наукової інформації, її оформлення відповідно до жанру наукового документа; вмотивовано обирати методологічну основу дослідження, реферувати літературні джерела; аналізувати основні положення концепцій, методологічних пріоритетів, соціально-ієрархічних зв'язків у системі наукового пізнання України; використовувати основні поняття науки; види наукової діяльності; загальнонаукові методи досліджень; засади побудови наукової комунікації відповідної галузі знань; принципи провадження наукового</p>	<p>Виробнича (перед-дипломна) практика</p>

відповідному рівні; здатність працювати автономно; навички міжособистісної взаємодії; здатність діяти соціально відповідально та громадянсько свідомо; дослідницькі навички; здатність бути критичним і самокритичним.	дослідження, його основні етапи; концепції, методологічні пріоритети в галузі науково-дослідної та/або професійної діяльності і на межі предметних галузей.	
--	---	--

II. Вибіркові навчальні дисципліни

Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; здатність працювати в команді; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); здатність до ефективного етичного спілкування із суб'єктами взаємодії та в колективі (групі); здатність планувати та управляти часом; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність розробляти та управляти проектами, вирішувати проблеми інформаційного посередництва; здатність будувати моделі посередницьких відносин між замовником та власником інформації; здатність бути лідером розроблення та виконання проектів із створення аналітичних	вільно оперувати інформацією про особливості сучасної соціокультурної діяльності (основні терміни та категорії соціокультурного проектування; основні наукові дослідження з проблем соціокультурного проектування; типи і види соціокультурних закладів; типи і види інноваційних проектів у соціокультурній сфері; етапи складання соціокультурних проектів; механізм управління соціокультурною діяльністю; професійні компетентності соціокультурного працівника; інформаційні ресурси соціокультурної проектної діяльності; основні сучасні культурно-доброчинні фонди та організації-грантодавці, особливості державного фінансування соціокультурної сфери; особливості реалізації інноваційних проектів), напрямки її вивчення; аналізувати передовий досвід соціокультурного проектування, виявляти нові тенденції; виокремлювати найбільш адекватні проектні рішення; самостійно планувати діяльність закладів соціокультурної сфери; управляти інноваційними проектами в соціокультурній сфері (створювати, контролювати, мотивувати до їх створення тощо); визначати сутнісні основи та принципи соціокультурного проектування; кооперувати діяльність у соціокультурній сфері; знаходити інформацію про	Теорія та методологія соціокультурного проектування
---	---	---

інформаційних продуктів; здатність до розв'язання професійно значущих задач, розуміння сутності та соціального значення своєї професії.	міжнародні та українські благодійні фонди й організації-грантодавці; аналізувати інформацію про ринкові відносини.	
Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності; здатність до письмової та усної комунікації державною та іноземною мовами; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); здатність до ефективного етичного спілкування із суб'єктами взаємодії та в колективі (групі); здатність проведення досліджень на відповідному рівні; дослідницькі навички; здатність вивчати та критично оцінювати нові методології створення інформаційних продуктів, ґрунтуючись на фахових наукових інформаційних джерелах; здатність формулювати, аналізувати та синтезувати інформацію.	аналізувати проблеми та перспективи розвитку культури книги в сучасних умовах; виділяти чинники, які впливають на формування культури електронних і друкованих видань; розуміти особливості норм і цінностей культури книги і її місце в ціннісно-нормативній парадигмі сучасної культури; визначати особливості культури видання сучасних книг різних типів і видів; аналізувати та оцінювати стан редакційної підготовки сучасних видань різних типів; виявляти проблеми формування сучасного репертуару видань; відстежувати світові тенденції розвитку електронних і друкованих видань; аналізувати книговидавничу статистику; досліджувати культуру книговидання.	Культура книговидання
Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність до письмової та усної комунікації державною та іноземною мовами; навички	засвоїти основні поняття, категорії та дефініції курсу, оцінити процес історіописання через розуміння його загальнонаукового та прикладного смислового навантаження; розуміти зміст і специфіку національного історіописання, починаючи від	Українська історіографія

<p>використання інформаційних і комунікативних технологій; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; володіння державною мовою; дослідницькі навички; здатність формулювати, аналізувати та синтезувати вирішення проблем інформаційного посередництва; здатність робити усні та письмові звіти, обговорювати наукові теми рідною та англійською мовами; здатність провести усну презентацію та написати наукову статтю за результатами проведених досліджень; здатність сприймати ново здобуті знання в області інформаційної діяльності та інтегрувати їх із уже наявними.</p>	<p>формування перших фахових шкіл і завершуючи специфікою сучасного історіописання; вміти працювати із історіографічними джерелами та спеціальною літературою; використовувати знання сучасних теоретико-методологічних основ історіописання для написання студентських наукових робіт та наукових праць у перспективі; вміти використати знання історіографічних концепцій та результатів діяльності українських істориків у навчальній і фаховій практиці.</p>	
<p>Здатність зорієнтуватися на рівні фахівця в області створення аналітичних інформаційних продуктів; здатність аналізувати існуючі процеси виробництва, проектувати сучасні ефективні процеси виробництва з використанням принципів ІТ-технологій; здатність вивчати та критично оцінювати нові методології створення інформаційних продуктів, ґрунтуючись на фахових наукових інформаційних джерелах; здатність використовувати знання, уміння й навички в галузі теорії й практики управління, автоматизації технологічних процесів інформаційного ринку.</p>	<p>вільно орієнтуватися в сучасній нормативно-правовій базі інформатизації, працювати з архівними базами даних, веб-ресурсами, електронними документами, брати активну участь в обговоренні ключових питань інформатизації; створювати і користуватися мережею локальних і централізованих баз даних Національної архівної інформаційної системи, проводити науково-технічне опрацювання електронних документів.</p>	<p>Інформатизація архівної галузі</p>

Додаток Ж
Проект навчальної програми метапредмета «Педагогічна
компетентність викладача інформаційної, бібліотечної та архівної
справи»
ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Сучасна концепція інноваційного поступу освіти і науки окреслює якісно нові вектори розвитку для вищої школи, згідно з якими нагальними у вирішенні постають завдання щодо осучаснення напрямів і спеціалізацій професійної підготовки відповідно до потреб ринку праці; оновлення змісту, методів, форм, технологій навчання; формування компетентних і конкурентоздатних, затребуваних у суспільстві фахівців. У зв'язку з цим у вищих навчальних закладах України відбувається модернізація традиційних і пошук таких нових організаційних і педагогічних умов підготовки фахівців, які б максимально сприяли всебічному розвитку студентів, забезпечували їхню соціальну і професійну самореалізацію.

Педагогічна цілісність освітніх систем формується на основі якісної організації навчальної, виховної, практичної діяльності у площині єдиної мети. Різноманітність факторів, чинників, умов чи обставин у навчальному процесі інтегруються в усіх частинах професійної підготовки, водночас декомпозиціуючись окремими підсистемами, чітко зорієнтованими на розвиток конкретних явищ.

У контексті формування конкурентоздатності майбутніх педагогів професійного навчання комп'ютерного профілю в системі соціального партнерства виникає потреба визначення й обґрунтування організаційно-педагогічних умов, спрямованих на досягнення позитивних змін у динаміці досліджуваної якості на основі удосконалення процесів формування її структурних компонентів.

Місце курсу «Педагогічна майстерність та професійна мобільність викладачів інформаційної, бібліотечної та архівної справи» у вищій освіті визначається необхідністю для студентів оволодіти теоретичними та практичними основами педагогічної майстерності, а також суттєвим впливом знань основ цих досліджень на рівень професійної мобільності. Вивчення курсу у вищій школі слугує цілям освіти та науки: забезпечити студентів знаннями про основи педагогічної майстерності та сприяти виробленню професійної мобільності; підготовка до професійної, зокрема педагогічної діяльності і продовження освіти; формування особистості творчого мислячого фахівця.

Тематичні блоки курсу

1. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ. ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ
Компетентності

- здатність визначати цілі та завдання педагогіки вищої школи України;
- здатність характеризувати понятійний апарат психології вищої школи як галузі психологічної науки;
- систему психологічних знань, необхідних для аналізу й оцінки психологічних явищ, які породжуються умовами навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі;
- здатність до моделювання змісту навчання, форм і методів викладання профільних дисциплін, взаємозв'язку з іншими дисциплінами і майбутньою професійною діяльністю;
- здатність здійснювати ефективну організацію освітнього процесу у вищому навчальному закладі на основі знань теорії й практики вищої освіти, моделювання діяльності фахівця;
- здатність застосовувати основні педагогічні концепції та новітні методики викладання фахових дисциплін у вищій школі;
- здатність застосовувати основи організації навчально-пізнавальної діяльності

студентів;

- здатність демонструвати навички володіння комунікативними технологіями, лекторською майстерністю;
- здатність організовувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на наукових засадах, використовуючи сучасні освітні технології;
- здатність володіти методикою проведення педагогічної діагностики та моніторингу якості освіти.

Програмні результати навчання

знати основні державні документи про розвиток сучасних тенденцій сучасної педагогічної освіти, аналізувати сучасні державні документи, які стосуються розвитку педагогіки вищої школи; давати оцінку основним тенденціям розвитку педагогіки вищої школи; аналізувати сучасні тенденції еволюції європейської педагогіки вищої школи та їх адаптування в сучасних українських реаліях педагогіки вищої школи; організовувати психологічне дослідження з метою виявлення психологічних особливостей педагогічної взаємодії; удосконалювати навички самостійної роботи, спрямованої на опрацювання наукових літературних джерел; працювати на особистісним професійним зростанням; на основі самопізнання формувати власний стиль науково-педагогічної діяльності та професійного спілкування.

2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Компетентності

- здатність до моделювання змісту навчання, форм і методів викладання профільних дисциплін, взаємозв'язку з іншими дисциплінами і майбутньою професійною діяльністю;
- здатність здійснювати ефективну організацію освітнього процесу у вищому навчальному закладі на основі знань теорії й практики вищої освіти, моделювання діяльності фахівця;
- здатність застосовувати основні педагогічні концепції та новітні методики викладання фахових дисциплін у вищій школі;
- здатність застосовувати основи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; здатність демонструвати навички володіння комунікативними технологіями, лекторською майстерністю; здатність організовувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на наукових засадах, використовуючи сучасні освітні технології;
- здатність володіти методикою проведення педагогічної діагностики та моніторингу якості освіти;
- здатність створювати належний психологічний клімат в колективі;
- здатність виявляти шляхи оптимізації управління професійним процесом і створювати умови для їх реалізації;
- формувати психологічну готовність майбутніх фахівців інформаційної сфери до виконання ними своїх професійних обов'язків.

Програмні результати навчання

використовувати в навчальному процесі знання фундаментальних основ, сучасних досягнень, проблем та тенденцій розвитку відповідної науково-освітньої галузі, її взаємозв'язків з іншими науками; самостійно та вільно орієнтуватися в теоретико-методологічних засадах бібліотечної справи; викладати предметний матеріал у взаємозв'язку з дисциплінами, представленими в навчальному плані; використовувати дослідницький інструментарій методологічного апарату бібліотекознавства; обґрунтовувати власну думку щодо дискусійних проблем інтерпретації наукового

доробку; визначати доробок провідних бібліотекознавців у вітчизняну та світову інформаційну культуру; визначати онтологічний та функціональний статус бібліотекознавства; визначати об'єкт, предмет, структуру курсу як складової підготовки магістра; сутність і проблеми навчання і виховання у вищій школі; біологічні та психологічні межі людського сприйняття та засвоєння фахових знань щодо інформаційно-бібліотечної освіти та методики її викладання; еволюцію поглядів на засвоєння методики викладання спеціальних дисциплін в контексті розвитку нових напрямів інформаційної діяльності; методи дослідження бібліотечної діяльності; використовувати спеціальну літературу у сфері професійної діяльності; використовувати основні досягнення, сучасні підходи до моделювання педагогічної діяльності та викладання спецдисциплін у вищому навчальному закладі в контексті євроінтеграції науково-освітньої системи України у світовий освітній простір

3. ПЕДАГОГІЧНА (АСИСТЕНТСЬКА) ПРАКТИКА

Компетентності

здатність до моделювання змісту навчання, форм і методів викладання профільних дисциплін, взаємозв'язку з іншими дисциплінами і майбутньою професійною діяльністю; здатність здійснювати ефективну організацію освітнього процесу у вищому навчальному закладі на основі знань теорії й практики вищої освіти, моделювання діяльності фахівця; здатність застосовувати основні педагогічні концепції та новітні методики викладання фахових дисциплін у вищій школі; здатність застосовувати основи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; здатність демонструвати навички володіння комунікативними технологіями, лекторською майстерністю; здатність організовувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на наукових засадах, використовуючи сучасні освітні технології; здатність володіти методикою проведення педагогічної діагностики та моніторингу якості освіти; здатність створювати належний психологічний клімат в колективі; здатність виявляти шляхи оптимізації управління професійним процесом і створювати умови для їх реалізації; формувати психологічну готовність майбутніх фахівців інформаційної сфери до виконання ними своїх професійних обов'язків.

Програмні результати навчання

демонструвати знання та розуміння методологічних, концептуальних засад організації навчальних занять, викладання фахової дисципліни, діяльності викладача та діяльності студентів, теоретико-методичних аспектів організації кожної складової діяльності; уміння самостійно планувати структуру навчальних занять, розробляти методику організації взаємодіяльності викладача й студентів, здійснювати підготовку навчальних занять; вміння критично аналізувати проведені заняття за визначеними критеріями, оцінювати власні педагогічні дії і дії студентів на кожному етапі процесу відповідно до поставленої мети; використовувати передові концептуальні та методологічні знання щодо педагогічної (асистентської) практики; встановити спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності; провадити критичний аналіз, оцінку і синтез нових та складних ідей; розробку та реалізацію проектів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику, і розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем в процесі навчання дисциплін інформаційного циклу у вищій школі.

4. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

Рівні педагогічної майстерності безпосередньо пов'язані з професійною педагогічною кваліфікацією викладача, котра формується у процесі вивчення

педагогічних дисциплін. Для визначення рівня сформованості професійної педагогічної кваліфікації викладачів інформаційної, бібліотечної та архівної справи пропонуємо виокремити наступні критерії:

1. Рівень сформованості педагогічних вмінь (*передбачає високий рівень наступних педагогічних вмінь: дидактичних, методичних, комунікативних, організаторських виховних, перцептивних, психологічних*).
2. Рівень сформованості педагогічної майстерності (*доступність викладання, методика викладання, використання додаткових засобів навчання, критерії оцінювання*).
3. Рівень сформованості педагогічної культури (*культура мови (виразність, емоційність, темп мови, жести), тактовність викладача, загальна ерудиція, професійна ерудиція*).
4. Рівень сформованості критичного мислення (*самокритичність, прийнятність інших поглядів, здатність до саморозвитку, вміння аналізувати судження, відкритість до змін, когнітивна гнучкість*).
5. Рівень сформованості навичок командної роботи (*вміння узгодити правила, знати психологію студентського віку, формувати індивідуальний досвід, подолання авторитарної виховної методики, вміння керувати ініціативою, розвиток емоційного інтелекту, ефективна взаємодія з колегами*).

5. ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

Умови професійної мобільності викладача

- засвоювати нові знання, прогресивні технології та різноманітні інновації;
- обґрунтувати соціальні потреби, щодо педагогічної майстерності;
- провести цілісний аналіз педагогічної ситуації;
- здійснити аналіз навчального матеріалу та метапредмета;
- формулювати основну проблему проектування педагогічної ситуації;
- обґрунтувати головні вимоги до педагогічної ситуації;
- формулювати концепцію педагогічної компетентності викладача та обґрунтувати її основні складові;
- розробити пропозиції щодо варіантів педагогічної ситуації;
- розробити варіанти проектування мобільності викладача інформаційної, бібліотечної та архівної справи;
- аргументувати та узгодити варіанти мобільності сучасного викладача інформаційної, бібліотечної та архівної справи;
- розробити проект інтегрованого плану педагогічної майстерності викладача інформаційної, бібліотечної та архівної справи;
- розробка узгодженого варіанту об'єкту проектування (загальні принципи)
- розробити та обґрунтувати проектне рішення педагогічної ситуації
- визначити новизну педагогічної майстерності;
- визначити суттєві ознаки професійної мобільності викладача інформаційної, бібліотечної та архівної справи;
- контролювати якість виконання дослідних робіт
- виявити соціально значущі функції та властивості мобільності викладача інформаційної, бібліотечної та архівної справи;
- формулювати та розробляти засоби рішення проблем засобами педагогічної майстерності;
- використовувати в професійній діяльності засоби підвищення професійної мобільності.

Додаток 3

Анкети

Просимо **Вас** взяти участь в дослідженні, метою якого є розвиток педагогічних компетентностей викладача.

1. Ваш педагогічний стаж роботи у навчальному закладі _____
2. Вік, стать _____
3. Базова освіта _____
4. Додаткова освіта.

АНКЕТА №1

1. Чи вважаєте ви, що педагогічна компетентність важлива для сучасного викладача ЗВО?
2. Чи здійснюєте ви, системне підвищення педагогічної кваліфікації?
3. Чи задоволені ви, рівнем викладання дисциплін професійного спрямування?
4. Чи вважаєте ви, що викладачі використовують у освітньому процесі інноваційні методи навчання

АНКЕТА № 2

Визначте у балах вплив кожного чиннику на педагогічну компетентність викладача:

		1-5 балів
1	Курси підвищення кваліфікації	
2	Семінар педагогічних знань	
3	Обговорення на засіданнях кафедри	
4	З методичного кабінету	
5	Аналіз педагогічної літератури (самостійний)	
6	Власний досвід	
7	З інших джерел (вказіть яких)	
<p><u>Критерії для відповіді:</u> 1 – незначний, 2 – середній 3 – вище середнього 4 – достатньо впливовий 5 – значний</p>		

АНКЕТА №3

Якою мірою Вас зацікавили б наступні навчальні дисципліни (дайте відповідь у балах по кожному рядку, де 5– дуже цікавить, 1 – зовсім не цікавить):

1. Педагогіка вищої школи	1	2	3	4	5
2. Психологія вищої школи	1	2	3	4	5
3. Методика викладання фахових дисциплін	1	2	3	4	5
4. Педагогічна практика	1	2	3	4	5
5. Педагогічна майстерність викладача	1	2	3	4	5
6. Професійна мобільність викладача	1	2	3	4	5
7. Інтегральна педагогічна компетентність викладача	1	2	3	4	5

Чи хотіли б Ви щоб у вашому навчальному закладі ввели об'єднану дисципліну, яка б містила всі вказані вище педагогічні знання?

- 1) так, дуже хотіли б;
- 2) так, деякою мірою;
- 3) не дуже хотіли б;
- 4) ні, зовсім не хотіли б.

АНКЕТА №4

Визначте для основні джерела підвищення рівня Ваших педагогічних знань:

- 1 Професійна діяльність;
- 2 Спеціалізована література;
- 3 Освіта, навчання, тренінг-програми;
- 4 Відвідування курсів, лекторіїв;
- 5 ЗМІ (журнали, газети, радіо, телебачення);
- 6 Інтернет;
- 7 Розмови колегами по роботі;
- 8 Стажування за кордоном;
- 9 Інше _____

***(відзначте усі відповіді з якими Ви погоджуєтесь):

Чи підвищуєте Ви рівень фахових знань?

- 1 Постійно підвищую;
- 2 Підвищую час від часу;

- 3 Підвищував в недалекому минулому;
- 4 Мені не потрібно покращувати свій рівень.

Якщо так, то чи підвищення кваліфікаційного рівня передбачає набуття педагогічних знань?

- 1 Так, повністю;
- 2 Частково;
- 3 Ні.

Чи маєте Ви спеціалізовану педагогічну освіту?

- 1 Так
- 2 Ні

Якщо так, то якого освітнього рівня?

- 1 Вищий навчальний заклад
- 2 Інститут підвищення кваліфікації та перекваліфікації
- 3 Курси
- 4 Інше (вказіть)

Чи маєте Ви намір у найближчому майбутньому поглибити свої педагогічні знання?

- 1 Займаюся цим в даний час;
- 2 Збираюся зробити це незабаром;
- 3 Порівняно недавно зробив це;
- 4 Ні, не збираюся.

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

Додаток И

МЕТОДИКИ ОПИСУ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Методики опису рівнів сформованості педагогічних умінь (за Тализіною⁴, Беспальком⁵)

Рівень є ступенем досягнення в будь-якій справі. У нашому тлумаченні рівень слугує ступенем сформованості фахових умінь. Рівень сформованості фахових умінь неабияк залежить від певних ознак індивіда (мотивів дії, світогляду, фахового спрямування, моральних ознак тощо), знань людської психології, педагогіки, спроможності природно поєднувати ці аспекти цілісного процесу. Послугуючись дослідженням Н. Тализіної й П. Гальперіна щодо поступового засвоєння дій із визначеними мотиваційною, орієнтувальною, виконавчою й контрольсько-регулювальною складовими, ми підготували критерії сформованості фахових умінь майбутніх соціальних педагогів, як-от:

1. Наявність мотивів фахової діяльності з такими основними показниками як витримка, потужність, вираженість.
2. Знання суті й поетапності видів фахової діяльності з основними показниками: міцністю, глибиною, повнотою.
3. Спроможність здійснювати фахові дії. Основними показниками слугують вичерпність виконаного, гнучкість, мобільність, витримка, оперативність, якість, завершеність.
4. Спроможність самотужки контролювати й регулювати дії. Основні показники: адекватність, мобільність, доречність.

Аби проаналізувати рівень сформованості знань та вмінь, ми скористалися також концепцією рівнів засвоєння діяльності В. Беспалька, котрий виокремив чотири систематичні рівні. Завдяки першому (учнівському) можливе розрізнення одного предмету з-поміж інших. Другий (алгоритмічний) – характерний змогою учнів відтворити вивчене. Третій (евристичний) – характерний здійсненням учнями фахової діяльності (дій і операцій, опираючись на керівництво). Завдяки четвертому (творчому) можливе виконання дії самотужки. Завдання рівнів сформованості вмінь – відображення суб'єктивного досвіду студентів у здійсненні фахових функцій соціального педагога, відтворення змін у рівнях розвитку індивіда загалом і сформованості фаховості зокрема.

Важливо зазначити про виникнення труднощів за визначення сформованості фахових умінь, позаяк ціль, завдання, сутність педагогічної діяльності багатогранні, складні, тож досить складно піддаються переведенню мовою об'єктивних показників.

Методики опису рівнів сформованості педагогічної майстерності (за методиками Інгенкампа⁶, Мачинської⁷, Дзюби⁸)

Визначити рівень педагогічної майстерності викладача можливо різними методиками, як-от: методикою ціннісних орієнтацій М. Рокича, мета якої – дослідити ціннісно-мотиваційну сферу особистості педагога; методикою К. Замфір у модифікації А. Реана, суть якої – визначити мотивацію до фахової педагогічної діяльності; методикою діагностування індивіда на мотивацію до успішності Т. Елерса, завдання якої – виявити

⁴ Гальперин, П. Я. (1971). Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий, СССР, Москва.

⁵ Беспалько, В. П. (1988). Слагаемые педагогической технологии. СССР, Москва: «Педагогика».

⁶ Педагогическая диагностика. (1991). К. Ингенкамп (ред.). СССР, Москва.

⁷ Мачинська, Н. І. (2013). Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія. Львів, Україна: ЛьвДУВС.

⁸ Дзюба, Т. М. (2005). Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту. Полтава, Україна: ПОНІЮ.

основні мотиви налаштованості на успіх; діагностикою стратегій вирішення конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона, суть якої – визначення алгоритму поведінки педагога під час вирішення конфліктних ситуацій; тестовими методиками й анкетуванням, завдяки яким виявляється рівень готовності до педагогічної діяльності; методикою вивчення особистих типологічних ознак індивіда Б. Пашнєва; тестовими методиками визначення креативних можливостей індивіда; методиками встановлення межі організаторського хисту; методикою «Особистісний опитувальник», розробленою Г. Айзенком; методиками опитування стосовно рівня методичної майстерності педагога; методикою встановлення рівня розвитку фаховості викладача, котра полягає в опитуванні стосовно самооцінки фахових особливостей.

Методики опису рівнів сформованості педагогічної культури (фрагмент за Уруським)⁹:

На кожне із 25 запитань пропонується три варіанти відповідей, з яких слід вибрати один чи два, які найбільш для Вас підходять. Відповіді записуйте (№ запитання, Букви “а”, “б” чи “в”) на окремому листку паперу.

20. На тексти, які переповнені штампами, реагую:

- а) з великим обуренням;
- б) негативно;
- в) спокійно.

21. Поважаю:

- а) в однаковій мірі вченого-теоретика і спеціаліста-практика;
- б) вченого-практика;
- в) спеціаліста-практика.

22. Реферативні журнали:

- а) читав(-ла) їх;
- б) не читав(-ла) їх, але маю про них уявлення;
- в) скоріше не зможу пояснити, що це таке.

23. Реклама - це справа:

- а) дуже корисна;
- б) корисна, але далеко не завжди;
- в) для нас, принаймні, зовсім не потрібна.

24. В своєму місті:

- а) із задоволенням буду водити гостя, демонструвати старовину і розповідати цікаві історії, які знаю;
- б) якщо і буду щось показувати гостеві, то лише не старовину;
- в) віддаю перевагу не виконувати роль гіда.

25. Електронно-обчислювальна техніка - це:

- а) лише засіб, велика ефективність якого залежить від поєднання з іншими засобами і методиками;
- б) революція, яка вирішує багато проблем;
- в) нововведення, яке варто впроваджувати, не поспішаючи.

Після того, як Ви відповіли на всі 25 запитань, оцініть відповіді за такими правилами. Від 1-го до 12-го запитання включно: а=0; б=2; в=4. Якщо вибрали два варіанти відповідей визначте

середнє арифметичне. Від 13-го до 25-го запитання - навпаки: а=4; б=2; в=0 (якщо вибрано два варіанти, визначте середнє арифметичне). Сума всіх відповідей буде характеризувати рівень вищої інформаційної культури.

У відсотках до максимально можливого:

⁹ Педагогічна діагностика. Методичні рекомендації. В. Уруський (укл.). Взято з: <https://refdb.ru/look/2107229-pall.html>

- від 81 до 100% - високий рівень;
- від 41 до 80% - середній рівень;
- від 0 до 40% - недостатній рівень.

Тест “Чи вмієте Ви контролювати себе”

Підкресліть один з двох варіантів відповідей на кожне запитання.

1. Мені важко бути подібним на інших людей.

Так. Ні.

2. Я міг би при потребі зіграти дурня, щоб привернути увагу і розвеселити оточуючих.

Так. Ні.

3. З мене вийшов би непоганий актор.

Так. Ні.

4. Іншим людям інколи здається, що я переживаю що-небудь значно глибше, ніж це є насправді.

Так. Ні.

5. В компанії я рідко опиняюсь в центрі уваги.

Так. Ні.

6. В різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто веду себе зовсім по-різному.

Так. Ні.

7. Я можу відстоювати лише те, в чому щиро переконаний.

Так. Ні.

8. Щоб мати успіх у справах і в стосунках з людьми, я прагну бути такою людиною, яким мене хочуть побачити.

Так. Ні.

9. Я можу бути товариським з людьми, яких я не терплю.

Так. Ні.

10. Я завжди такий, яким виглядаю.

Так. Ні.

Результати тестування.

Нарахуйте собі по 1 балу за відповідь “Ні” на 1,5,7 запитання; за відповідь “Так” - на всі інші. Підрахуйте суму балів. Якщо Ви відповіли щиро, то про Вас можна сказати наступне: **0-3 бали** – Ви володієте низьким комунікативним контролем. Ваша поведінка стійка, Ви не вважаєте за потрібне її змінювати в залежності від ситуації. Ви здатні до широкого саморозкриття в спілкуванні. Окремі люди вважають Вас “незручним у спілкуванні” через Вашу надмірну прямолінійність.

4-6 балів – у Вас середній комунікативний контроль. Ви щирий, але стриманий у своїх емоційних проявах. Вам слід більше рахуватися у своїй поведінці з оточуючими.

7-10 балів – у Вас високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації і навіть в стані передбачити враження, яке складете на оточуючих.

Методики опису рівнів сформованості критичного мислення (за Кеттелом¹⁰, за Facione¹¹)

Задля аналізу рівня сформованості деяких складових критичного мислення було обрано опитувальник Р. Кеттела «Шістнадцять особистісних факторів» (16 PF), теоретична

¹⁰ Капустина, А. Н. (2001). Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла. Санкт-Петербург, Россия: Речь.

¹¹ Facione, P. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive summary. “The Delphi Report”.

й методологічна основа якого – факторний аналіз особистості. Результати досліджень, проведених у європейських країнах, підтвердили надійність і валідність зазначеної методики. обрано варіант опитувальника Р. Кеттела. Специфіка діагностування за Багатофакторною особистісною методикою Р. Кеттела полягає в тім, що під час опрацювання результатів дослідження зважали на показники певних чинників зазначеного опитувальника, у межах нашого дослідження. Розглянемо такі чинники та їхні ознаки.

Чинник В – «інтелект». Низькі оцінки за цим чинником можуть бути ознакою негнучкості, хаосу мислення, високі – навпаки.

Чинник Н – «нерішучість – сміливість». За високої оцінки особа наділена соціальними сміливістю й активністю, за низької – особистість невпевнена.

Чинник Q1 – «консерватизм – радикалізм». Низькі оцінки засвідчують, що особистість протистоїть змінам, вагається щодо нових ідей, позбавлена аналітичного й інтелектуального хисту. За високих оцінок – особистість критично налаштована, з аналітичним мисленням, інтелектуальними інтересами, прагне бути поінформованою, готова до сприйняття нового, не довіряє авторитетам та схильна все перевіряти.

Чинник Q2 – «конформізм – нонконформізм». Низькі оцінки засвідчують відсутність в індивіда ініціативи, залежність від оточення. За високої оцінки особистість незалежна, спроможна до самостійних рішень, з власною думкою, не нав'язуваною іншим.

Чинник Q3 – «низький самоконтроль – високий самоконтроль». Розвиненість самоконтролю (внутрішнього контролю поведінки) засвідчують високі оцінки чинника. Натомість низький рівень самоконтролю засвідчує неспроможність особи контролювати власні емоції й поведінку (зокрема мисленнєву), завершувати розпочате.

Окрім зазначеної методики, за дослідження рівнів сформованості складових критичного мислення було застосовано комплекс методів: методи анкетування, бесіди, вивчення продуктів діяльності, спостереження, узагальнення незалежних характеристик.

Список когнітивних умінь (за Фачоне П)

Уміння	Субуміння
Інтерпретація	Категоризація, значення, пояснення
Дослідження	Аналіз ідей. Виявлення аргументів. Дослідження аргументів
Оцінювання	Дослідження й характеристика суджень. Аналіз та характеристика аргументів
Доходити висновків	Перевіряння й уточнення фактичних даних. Формулювання висновків
Пояснення	Формулювання результатів. Презентація доводів
Саморегулювання	Самоаналіз. Самокритика. Самоперевірка.

Можлива оцінка спроможності критично мислити, тобто вміння: послуговуватися науковими фактами як обґрунтуванням і аргументацією; розрізняти судження й факти; підтверджувати чи спростовувати вже сформульовані висновки; застосовувати біологічну суперечливу інформацію; вирішувати суперечності.

Методики опису рівнів сформованості навичок командної роботи (за Шмельов¹²).

Інструкція.

Для кожного з прикметників, що наведені нижче, підібрати (по можливості) 2 найбільш близьких за змістом і 3 найбільш далеких з прикметників, що залишилися.

¹² Шмельов, А. Г. (1983). Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. СССР, Москва: Издательство Московского университета.

1 близькі	<u>№</u>	далекі	<u>№</u>
2 близькі	<u>№</u>	далекі	<u>№</u>
3 близькі	<u>№</u>	далекі	<u>№</u>
4 близькі	<u>№</u>	далекі	<u>№</u>
5 близькі	<u>№</u>	далекі	<u>№</u>

Опрацювання результатів.

Підраховується кількість виконаних завдань, яка співвідноситься з показником когнітивної складності. За потреби аналізуються конструкти, що складають семантичний простір досліджуваного.

Додаток підготовлений автором.

Додаток Й Додаток Й-1

ПОГОДЖЕНО

Проректор з
навчальної роботи


А.І. Гудманян
«28» 10 2019 р.



Проректор з
наукової роботи

В.П. Харченко
10 2019 р.

АКТ

про впровадження результатів дисертаційної роботи

ГУЗІЙ ІВАННИ СТЕПАНІВНИ

«Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Комісія у складі:

Голови комісії	ЯГОДЗІНСЬКОГО Сергія Миколайовича	– декана факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, д-ра філос. наук, професора
членів комісії:	АЛПАТОВОЇ Олександри Валентинівни КОКАРСВОЇ Анжеліки Миколаївни	– заступника декана з навчальної роботи, канд. психол. наук, доцента – заступника декана з науково-методичної та міжнародної діяльності, канд. пед. наук, доцента,

яка діє на підставі розпорядження декана факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету від 05.07.2019 № 12.117/роз, засвідчує, що результати дисертаційного дослідження Гузій Івонни Степанівни «Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) протягом 2018-2019 років були упроваджені в науково-педагогічну діяльність кафедри історії та документознавства факультету лінгвістики та соціальних комунікацій. Викладачі кафедри були ознайомлені зі змістом експериментальної складової дослідження. Ними були ґрунтовно проаналізовані та обговорені методичні рекомендації «Педагогічна компетентність викладача у підготовці фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи». З огляду на інтегративний зміст спеціальності, особливо актуальним є метапредметний підхід, обґрунтований автором дослідження. Метапредметність – це універсальний ресурс оновлення змісту освіти на основі базових цінностей культури, наукових ідей, мета знань і метавмінь. Означений підхід сприяє інтеграції компетентностей викладача у процесі викладання. Водночас метапредметність зумовлює формування інтегративного світогляду, інтегративного мислення студентів.

Науково-педагогічні працівники кафедри були ознайомлені з концепцією створення, змістом і структурою метапредмета «Педагогічна

- майстерність та професійна мобільність викладачів інформаційної, бібліотечної та архівної справи».

Ознайомлення з результатами наукового доробку Гузій І.С. сприяло підвищенню рівня методичної компетентності викладачів кафедри, виробленню єдиних підходів до викладання суміжних навчальних курсів, уникненню дублювання інформації у змісті навчання, активізації та актуалізації методичного забезпечення освітньої діяльності, зорієнтованої на професійно-інтегративний результат.

Досвід упровадження результатів дисертаційного дослідження Гузій Івани Степанівни був розглянутий та схвалений на засіданні кафедри історії та документознавства факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету (протокол № 10 від 10.10. 2019), що дає підстави для висновків про ефективність його застосування у процесі підготовки майбутніх здобувачів вищої освіти з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Голова комісії



С.М. Ягодзінський

Секретар комісії



І.В. Струк

Додаток Й-2

18.11.2019



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНЬСЬКА АКАДЕМІЯ ДРУКАРСТВА

вул. Під Голоском, 19, м. Львів, 79020, тел. (032)242-23-40,
Факс: (032)252-71-68, E-mail: uad@uad.lviv.ua, код ЄДРПОУ 2071004

18.11.2019 № 644/858

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гузій Іванни Степанівни
на тему: «Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців
інформаційної, бібліотечної та архівної справи»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями)

Кафедра інформаційної, бібліотечної та книжкової справи упродовж 2018-2019 рр. здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії Гузій І.С. на тему: «Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи».

Дисертантом досліджено інтеграції професій майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, а також виявлено можливості інтегративного підходу до процесуального аспекту професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Результати дисертаційного дослідження засвідчили необхідність розроблення педагогічних умов інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

В апробованих матеріалах дослідження розглянуто авторський метапредмет «Педагогічна майстерність та професійна мобільність викладачів інформаційної, бібліотечної та архівної справи».

Основні матеріали та положення дисертаційного дослідження були спрямовані на визначення методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Дисертантка виступала на науковому семінарі з доповіддю «Педагогічні умови реалізації інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи», надавала консультації викладачам і здобувачам вищої освіти з теми дисертації.

Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження Гузій Іванни Степанівни, важливість й актуальність теми, зроблено висновки про доцільність впровадження його результатів у практику закладів вищої освіти України, що здійснюють професійну підготовку фахівців даної галузі.

Довідку про апробацію та впровадження дослідження Гузій Іванни Степанівни затверджено на засіданні інформаційної, бібліотечної та книжкової справи (протокол № 3 від 24.10.2019р.)

Завідувач кафедри
інформаційної, бібліотечної та книжкової справи

Проректор з науково-педагогічної роботи



Пасічник М.С.

Угрин Я.М.

Додаток Й-3



000885

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

вул. С. Бандери, 12, Львів, 79013, тел. (380-32) 237-49-93, 258-27-58, факс: (380-32) 258-26-80
 ел. пошта: coffice@lpnu.ua, інтернет: www.lp.edu.ua

19.11.2019 № 67-01-2262

на № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Гузій Іванни Степанівни

на тему: «Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями)

Результати дисертаційного дослідження І.С. Гузій на тему: «Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи» впроваджувались упродовж 2018-2019н. рр. кафедрою соціальних комунікацій та інформаційної діяльності Національного університету «Львівська політехніка».

В апробованих матеріалах обґрунтовано теоретичні засади інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, визначено методологічні підходи до професійної підготовки, досліджено інтеграцію професій майбутніх фахівців даної галузі, показано можливості інтеграції загальних, спеціальних та фахових компетентностей в контексті метапредметного підходу.

Дисертанткою виявлено можливості інтегративного підходу до процесуального аспекту професійної підготовки майбутніх фахівців, розроблено педагогічні умови інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, а також рівні сформованості професійної педагогічної компетентності викладачів інформаційної, бібліотечної та архівної справи

Гузій Іванна Степанівна виступала на науковому семінарі кафедри з доповіддю «Педагогічні умови реалізації інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи», надавала консультації викладачам і здобувачам вищої освіти, сфера наукових інтересів яких є дотичною до теми дисертаційного дослідження.

Результати дисертаційного дослідження І.С.Гузій отримали позитивну оцінку, мають теоретичну та практичну цінність і можуть успішно впроваджуватись в освітній процес закладів вищої освіти України, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Довідку про апробацію та впровадження дослідження Гузій Іванни Степанівни затверджено на засіданні кафедри соціальних комунікацій та інформаційної діяльності Національного університету «Львівська політехніка» (протокол № 5 від 28.10.2019р)

Проректор

П.І. Жижнич

Додаток Й-4


**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

19.11.19 р. № 2345

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гузій Іванни Степанівни
на тему: «Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців
інформаційної, бібліотечної та архівної справи»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями)**

Кафедра філологічних дисциплін та соціальних комунікацій впродовж 2018-2019 н. р. здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії Гузій І.С. на тему: «Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи».

В апробованих матеріалах розглянуто та обґрунтовано теоретичні засади інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Матеріали дисертації апробовано під час лекційних і практичних занять. Викладачі та студенти університету використовували матеріали, положення і висновки дослідження під час завдань самостійної роботи, при підготовці курсових робіт.

Дисертантка виступала на науковому семінарі кафедри з доповіддю «Інтегративний підхід як засіб покращення професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи», надавала консультації викладачам і здобувачам вищої освіти, коло наукових інтересів яких співпадають з темою дисертації.

Вважаємо, що результати дисертаційного дослідження Гузій Іванни Степанівни мають наукове та практичне значення для організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, що визначає доцільність впровадження його результатів у практику закладів вищої освіти України.

Довідку про апробацію та впровадження дослідження Гузій Іванни Степанівни затверджено на засіданні кафедри філологічних дисциплін та соціальних комунікацій (протокол № 4 від 24 жовтня 2019 р.).

Завідувач кафедри філологічних дисциплін та
соціальних комунікацій Мукачівського
державного університету
канд. філол. наук, доцент

Перший проректор Мукачівського
державного університету, д-р екон. наук, проф.



 Прокопович Л. С.

 Гоблик В.В.

Додаток К

Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав та у виданнях України, які включено до міжнародних наукометричних баз

1. ¹³Гузій, І. С. (2017а). Роль соціального партнерства у формуванні конкурентоздатного педагога професійного навчання. *Вісник Черкаського університету, серія «Педагогічні науки», 6*, 50–55.
2. ¹⁴Гузій, І. С. (2018а). Інтегративний підхід до формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Нова педагогічна думка, 1(93)*, 40–42.
3. ¹⁵Гузій, І. С. (2018b). Концептуальні засади інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Педагогічний альманах, 37*, 147–152.
4. Гузій, І. С. (2017b). Структурно-змістовні характеристики конкурентоздатності майбутнього педагога професійного навчання. *Молодий вчений, 1(41)*, 385–389.
5. Гузій, І. С. (2018с). Напрями використання інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Молодий вчений, 3(55)*, 76–79.

Публікації у наукових фахових виданнях України

6. Гузій, І. С. (2016а). Конкурентоздатність майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний аспект. *Обрії, 2(43)*, 69–73.
7. Гузій, І. С. (2017с). Особливості формування конкурентоздатності майбутнього педагога професійного навчання в умовах соціального партнерства. *Обрії, 1(44)*, 82–85.

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

8. Дольнікова, Л. В., Рузьяк, Т. І., & Гузій І. С. (2019). Формування конкурентоздатності майбутніх фахівців: культурологічний аспект. *Хуманитарни Балкански изследвания, Т. 1, 2(4)*, 12–15. (авторський внесок: виявлення специфіки формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з перспективи культурологічного підходу)

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Гузій, І. С. (2016b). До проблеми конкурентоздатності майбутнього педагога професійного навчання. *Проблеми підготовки педагогів для професійної освіти: теорія і практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.* (с. 100–103). Львів, Україна: ПП «Ощипок М. М.».
10. Гузій, І. С. (2017d). До проблеми обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування конкурентоздатності педагога професійного навчання. *Формування професійно мобільного фахівця: європейський вимір: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції.* (с. 92–94). Львів, Україна: ПП «Ощипок М. М.».
11. Гузій, І. С. (2017е). Конкурентоздатність – визначальний ресурс якості підготовки педагога професійного навчання. *Управління в освіті: Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції.* (с. 188–190). Львів, Україна: Інститут права та психології НУ «Львівська політехніка».
12. Гузій, І. С. (2017f). Конкурентоздатність майбутнього педагога професійного навчання – важливий ресурс його успішної діяльності. *Професійне становлення*

¹³ Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України

¹⁴ Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України

¹⁵ Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України

особистості: проблеми і перспективи: Тези доповідей IX Міжнародної науково-практичної конференції. (с. 129–130). Хмельницький, Україна: ХНУ.

13. Гузій, І. С. (2017g). Генеза поняття «конкурентоздатність майбутнього педагога професійного навчання». *Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні Збірник тез доповідей XIII науково-практичної конференції*. (с. 131–133). Львів, Україна: Навчально-науковий Інститут підприємництва та перспективних технологій Національного університету «Львівська політехніка».

14. Гузій, І. С. (2018d). Професійна підготовка майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу. *Наука та освіта в умовах трансформації суспільства: Тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції, Ч. 2*. (с. 74–78). Дніпро, Україна: НБК.

15. Гузій, І. С. (2018e). До питання формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу. *Актуальні питання педагогіки та психології: шляхи теоретичного та практичного вирішення проблем: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 3–6). Одеса, Україна: ГО «Інститут інноваційної освіти».

16. Гузій, І. С. (2018f). До питання обґрунтування інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи». *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 201–203). Ченстохова – Ужгород – Дрогобич, Україна: Посвіт.

17. Гузій, І. С. (2019a). До питання формування професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави: Збірник тез VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (с. 205–206). Львів, Україна: Видавництво Львівської політехніки.

18. Гузій, І. С. (2018g). До питання формування конкурентоздатності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи». *Тенденції та вектор розвитку науки в сучасному світі: Тези доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 56–58). Дніпро, Україна: НБК.

19. Гузій, І. С. (2018h). Інтегративний підхід як умова підготовки конкурентоздатного фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Травневі наукові читання: Тези доповідей VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Ч. 2*. (с. 54–58). Дніпро, Україна: НБК.

20. Гузій, І. С. (2018i). До питання підготовки конкурентоздатного фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Осінні наукові читання: Тези доповідей XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференція, Ч. 2*. (с. 50–53). Дніпро, Україна: НБК.

21. Гузій, І. С. (2018j). Особливості формування конкурентоздатності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу. *Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference Vol. 1*. (с. 282–284). Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani».

22. Гузій, І. С. (2019b). До питання формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу. *Інноваційні технології у розвитку сучасного суспільства: Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції*. (с. 336–337). Львів, Україна: Видавництво Львівської політехніки.

23. Гузій, І. С. (2019c). До питання професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу.

Управління в освіті: Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції. (с. 76–78). Львів: Видавництво «Левада».

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми підготовки педагогів для професійної освіти: теорія і практика», м. Львів, 25 листопада 2016 р. Доповідь: До проблеми конкурентоздатності майбутнього педагога професійного навчання.
2. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування професійно мобільного фахівця: європейський вимір», м. Львів, 16-17 листопада 2017 р. Доповідь: До проблеми обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування конкурентоздатності педагога професійного навчання.
3. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Управління в освіті», м. Львів, 26-27 квітня 2017 р. Доповідь: Конкурентоздатність – визначальний ресурс якості підготовки педагога професійного навчання.
4. IX Міжнародна науково-практична конференція «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи», м. Хмельницький, 9-10 листопада 2017 р. Доповідь: Конкурентоздатність майбутнього педагога професійного навчання – важливий ресурс його успішної діяльності.
5. XIII науково-практична конференція «Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні», м. Львів, 27-31 березня 2017 р. Доповідь: Генеза поняття «конкурентоздатність майбутнього педагога професійного навчання».
6. IV Міжнародна науково-практична конференція «Наука та освіта в умовах трансформації суспільства», м. Дніпро, 28 лютого 2018 р. Доповідь: Професійна підготовка майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу.
7. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання педагогіки та психології: шляхи теоретичного та практичного вирішення проблем», м. Одеса, 17-18 березня 2018 р. Доповідь: До питання формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу.
8. III Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті», м. Дрогобич, м. Львів, 29-30 березня 2018 р. Доповідь: До питання обґрунтування інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи».
9. VIII Всеукраїнська науково-практична конференція «Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави», м. Львів, 30 травня 2019 р. Доповідь: До питання формування професійної підготовки фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.
10. Міжнародна науково-практична конференція «Тенденції та вектор розвитку науки в сучасному світі», м. Дніпро, 30 квітня 2018 р. Доповідь: До питання формування конкурентоздатності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи».
11. VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Травневі наукові читання», м. Дніпро, 31 травня 2018 р. Доповідь: Інтегративний підхід як умова підготовки конкурентоздатного фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

12. XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференція «Осінні наукові читання», м. Дніпро, 23 листопада 2018 р. Доповідь: До питання підготовки конкурентоздатного фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи.
13. The 1st International Scientific and Practical Conference “Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness”, Batumi, Georgia, 13-14 грудня 2018. Доповідь: Особливості формування конкурентоздатності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу.
14. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні технології у розвитку сучасного суспільства», м. Львів, 18-19 квітня 2019 р. Доповідь: До питання формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу.
15. IX Міжнародна науково-практична конференція «Управління в освіті», м. Львів, 4–5 квітня 2019 р. Доповідь: До питання професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи на основі інтегративного підходу.