

**МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ФАРМАЦЕВТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Л. Г. Кайдалова

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Монографія

Харків – 2010

УДК 378.14: 615.1.

**ББК
К**

Рекомендовано Вченою радою Національного фармацевтичного університету
(протокол № 7 від 26 лютого 2010 р.)

Рецензенти:

Васильєва М.П. доктор педагогічних наук, професор(Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди);

Єрмаков С.С. доктор педагогічних наук, професор
(Харківська державна академія дизайну та мистецтва)

Ткачова Н.О. доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний університет ім. В. Каразіна

Кайдалова Л. Г.

К. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах. Монографія. – НФаУ, 2010. – 411с.

У монографії досліджуються основи професійної підготовки майбутніх фахівців для фармацевтичної галузі у вищих навчальних закладах, обґрунтовуються концептуальні засади професійної підготовки фахівців, особливості професійної діяльності фармацевтичних фахівців.

Аналізуються теоретичні та практичні аспекти компетентнісного підходу; активні та інтерактивні методи і педагогічні технології професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, організаційні та методичні умови, що сприяють якісній підготовці конкурентоспроможних фахівців фармації на до дипломному та післядипломному етапах навчання.

Монографія призначається для наукових працівників, які досліджують проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців, науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрантів і студентів вищих навчальних закладів.

ISBN.....

З М І С Т

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	6
ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	13
1.1. Концептуальні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармації.....	13
1.2. Сутність та особливості професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю в Україні.....	30
1.3. Професійна фармацевтична підготовка фахівців у зарубіжних навчальних закладах.....	63
1.4. Психолого-педагогічна підготовка як складова професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.....	77
Висновки до розділу 1.....
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦІЇ.....	99
2.1. Особливості професійної діяльності фахівців фармацевтичного профілю.....	99
2.2. Професійне спілкування як складова професійної діяльності майбутніх фахівців фармації.....	113
Висновки до розділу 2.....	126
РОЗДІЛ 3. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	128
3.1. Теоретико-методичні аспекти компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців фармації.....	128
3.2. Професійна компетентність фахівців фармацевтичного профілю.....	147

3.3. Комунікативна компетентність фахівців-фармацевтів.....	154
3.4. Теоретико-практичне обґрунтування моделі фахівця фармацевтичного профілю на основі компетентнісного підходу.....	160
Висновки до розділу 3.....	193
РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	
ПРОФІЛЮ.....	196
4. 1. Методичні підходи щодо формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.....	196
4.2. Особистісно орієнтоване навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців	210
4.3. Обґрунтування моделі неперервної професійної підготовки фахівця фармацевтичного профілю.....	217
Висновки до розділу 4.....	227
РОЗДІЛ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	
ПРОФІЛЮ.....	229
5.1. Обґрунтування організаційно-методичних умов професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.....	229
5.1.1. Управління якістю освіти у ВНЗ.....	232
5.1.2. Організація навчально-виховного процесу за кредитно-модульною системою.....	236
5.1.3. Кадрове забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.....	240
5.1.4. Навчально-методичне забезпечення у професійній підготовці майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.....	251
5. 1.5. Педагогічні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.....	254

5.1.6. Моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців фармації.....	283
5.2. Реалізація моделі та організаційно-методичних умов неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.....	298
Висновки до розділу 5.....	323
ВИСНОВКИ	326
ДОДАТКИ	329
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	372

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад

НФаУ – Національний фармацевтичний університет

МОН України – Міністерство освіти і науки України

МОЗ України – Міністерство охорони здоров'я України

ГСВО – галузеві стандарти вищої освіти

ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика

ОПП – освітньо-професійна програма

ДК – державний класифікатор

ЄСК – Європейська система кваліфікацій

ECTS – Європейська система трансферних кредитів

ДК – Державний класифікатор

ЕС – Європейський союз

ВООЗ – Всесвітньої організації охорони здоров'я

ООН – Організація Об'єднаних Націй

СНД – Союз Незалежних Держав

СВЕ – competence-based education

КМСОНВП – Кредитно-модульна система організації навчально-виховного процесу

СРС – самостійна робота студентів

ЄАФФ – Європейська Асоціація Фармацевтичних факультетів

ХФІ – Харківський фармацевтичний інститут

СУЯ – система управління якістю

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження. Здоров'я української нації є запорукою добробуту й процвітання держави і людства. Наявність міцного здоров'я є необхідною умовою для продовження роду, вирішення демографічних проблем держави, розвитку душевних і фізичних сил, високої працездатності й активного життя. Проблеми здоров'я завжди посідали значне місце в суспільно-економічному та культурному житті суспільства. Тому, про стан здоров'я піклується як сама людина, так і органи системи охорони здоров'я, медичні і фармацевтичні працівники.

Реформування системи підготовки фахівців для фармацевтичної галузі як складової системи охорони здоров'я України зумовлено глобальними змінами на європейському ринку праці, прогресом світової фармацевтичної та медичної науки, змінами в соціальному, економічному, правовому та освітянському просторі. Серед причин, пов'язаних зі змінами у підготовці фармацевтичних кадрів доцільно відзначити швидке збільшення кількості лікарських засобів, інтенсивний обмін на європейському та світовому рівнях, установлення ринкових відносин, зміщення акцентів у діяльності аптечної служби з виготовлення на придбання, зберігання і розподіл лікарських засобів, а також акцент на пацієнта, підвищення вимог до контролю якості лікарських препаратів; взаємостосунки працівників аптек з відвідувачами тощо.

Інтеграція національної освіти у Європейський освітній і науковий простір є складним багаторівневим процесом, який вимагає модернізації у системі організації навчального процесу. При цьому участь України у Болонському процесі повинна бути спрямована на її розвиток і набуття нових якісних ознак, не втрачаючи разом з тим кращих вітчизняних надбань і традицій. Одним з шляхів оптимізації навчального процесу у європейський простір є впровадження кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Інтеграція вищої фармацевтичної освіти до європейського освітянського співтовариства, упровадження європейських норм і стандартів в освіті та науці,

зумовлює необхідність впровадження ступеневої системи підготовки фахівців, що ґрунтується на передовому вітчизняному досвіді та досвіді розвинутих країн світу. Саме упровадження неперервної професійної підготовки надасть можливості для задоволення потреб людини, підвищення якості рівня підготовки фахівців, їх соціальний захист у ринкових умовах та інтеграцію у європейське освітянське співтовариство.

У Національній Доктрині розвитку освіти України в XXI столітті підкреслюється, що головною метою Української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості; формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадського суспільства [209].

Проте залишається невирішеними проблеми професійної підготовки майбутніх фармацевтичних фахівців, формування компетентностей та професійно важливих і особистісних якостей майбутніх фармацевтичних фахівців. Таким чином, до числа недостатньо розроблених на сучасному етапі слід віднести проблему професійної підготовки студентів фармацевтичних спеціальностей вищого фармацевтичного закладу.

У практиці професійної підготовки фахівців для фармацевтичної галузі спостерігається:

- а) безсистемність застосування форм, методів, засобів і технологій навчання;
- б) недостатній рівень сформованості компетентностей і професійно важливих якостей випускників;
- в) недостатня професійна спрямованість змісту гуманітарних і соціально-економічних дисциплін;

Актуальність підготовки компетентних фахівців фармації, необхідність відходу від традиційної професійної підготовки, формування компетентностей та якостей майбутніх фахівців відповідно до нової моделі фахівця.

Специфіка підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у ВНЗ в сучасних умовах потребує часткової відмови від існуючої системи

підготовки і перехід до нової моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. У зв'язку з цим перед ВНЗ, які здійснюють підготовку фахівців для фармацевтичної галузі постає завдання оптимізації професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю та її гармонізації з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду відповідно до вітчизняних та світових стандартів, тенденцій інтеграції в європейський і світовий освітній простір.

Професійна фармацевтична підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ потребує об'єктивного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки фахівців і з'ясування перспективних напрямів її модернізації відповідно до вітчизняних та світових стандартів.

Неперервна професійна підготовка передбачає ступеневість, безперервність, послідовність у професійному становленні та розвитку майбутнього фармацевтичного профілю.

Розробка теоретико-методичних засад неперервної професійної підготовки має здійснюватися на основі обґрунтування та реалізації моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю та забезпеченні організаційно-методичних умов професійної підготовки у ВНЗ з урахуванням внутрішніх і зовнішніх чинників щодо компетентностей та якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

У Вступі обґрунтовані актуальність монографії, коротко охарактеризовано її необхідність та доцільність у системі неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах; коротко наведено зміст монографії.

У першому розділі висвітлено теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, показано особливості ступеневого навчання; зроблено аналіз підготовки фахівців фармацевтичного профілю у вітчизняних та зарубіжних навчальних закладах; встановлено особливості професійної підготовки фармацевтичних кадрів в Україні; розглянуто психолого-педагогічну підготовку як невід'ємну складову

неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців-фармацевтів. Неперервність професійної освіти розглядається на всіх ступенях становлення, навчання та розвитку професіонала фармацевтичного профілю, на етапах додипломної та післядипломної освіти.

У другому розділі зроблено аналіз професійної діяльності фахівців фармацевтичного профілю, яка має специфічні особливості та визначається як фармацевтично-профілактична діяльність людини і передбачає інтеграцію професійних, фундаментальних, природничо-наукових, гуманітарних, психолого-педагогічних знань, умінь та навичок і професійну культуру фармацевтичного працівника; охарактеризовано види діяльності, основні функції, умови діяльності, завдання діяльності фахівців фармації; приділено увагу кваліфікаційним вимогам до фармацевтів та провізорів.

Кожна професія обумовлює свою ієрархію особистісних і професійних якостей. Встановлено *професійно важливі та соціально-особистісні якості фармацевтів і провізорів серед яких – здатність „володіти собою”, самоуправління, комунікабельність, урівноваженість, здатність до співчуття, емпатія, активність, відповідальність, наполегливість, людяність, доброта; виокремлено особливості професійного спілкування фахівців.*

Професійну діяльність фармацевтичних працівників не можна розглядати відокремлено від професійного спілкування, знання психологічних основ, етики та деонтології. Обґрунтовано психологічний аспект надання фармацевтичної допомоги, який полягає в тому, що така послуга практично завжди здійснюється при безпосередньому контакті з пацієнтом, який може відноситись до тієї чи іншої групи ризику. Тому для фармацевтичного працівника важливо знати психологію спілкування, уміти слухати, уміти захистити себе від негативних емоцій, уміти встановити душевну рівновагу, компенсувати втрати моральних та фізичних сил тощо. Встановлено, що об'єктом діяльності фахівця фармацевтичного профілю є людина, а предметом – лікарські засоби, що також є підвалинами фармацевтичної етики і деонтології.

У прийнятій ВООЗ Резолюції зазначається, що фармацевт відіграє ключову роль у охороні здоров'я, і особливо, стосовно лікарських засобів. Асамблея призвала фармацевтів та їхні професійні асоціації в усьому світі надавати інформовану та об'єктивну консультативну допомогу з лікарських засобів та їх вживання населенням

У третьому розділі обгрунтовано теоретико-методичні аспекти компетентнісного підходу, розглянуто поняття «компетенція» і «компетентність».

Виокремлено найбільш важливі компетентності у професійній діяльності фахівця фармацевтичного профілю, які увійшли до карти компетентностей провізора: професійна фармацевтична (загально-професійна та вузькопрофесійна), ключова (загальножиттєва), психологічна, педагогічна, соціальна, інструментальна, особистісна та інші.

Обгрунтована та розроблена модель фахівця фармацевтичного профілю на основі компетентнісного підходу, враховуючи вимоги з боку держави, через соціальне замовлення, специфіку галузі, вимоги роботодавців до фахівця та ін..

Четвертий розділ присвячено обгрунтуванню моделі неперервної професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах на до дипломному та післядипломному етапах; висвітлено питання *освітніх стандартів* та їх значущість у професійній підготовці майбутніх фахівців; теоретично обгрунтовано *особистісно орієнтоване навчання* як один із ефективних видів сучасного професійного навчання; обгрунтовано *модель неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю* на додипломному та післядипломному рівнях.

У п'ятому розділі обгрунтовано *організаційно-методичні умови* неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців, які забезпечують комплексний педагогічний вплив на якість професійної підготовки фахівців та формування компетентностей та професійно важливих якостей; висвітлено результати досліджень з реалізації впровадження моделі та організаційно-методичних умов неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю; моніторинг якості рівня навчальних досягнень у

системі професійної підготовки; психолого-педагогічну підготовку викладачів фармацевтичних факультетів і відділень ВНЗ, які готують фахівців фармацевтичного профілю.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

1

1.1. Концептуальні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармації

За більш ніж 200-річний шлях підготовки фахівців для фармацевтичної галузі Національний фармацевтичний університет підготував 20000 фахівців для нашої держави та більш ніж 70 країн, де визнається диплом Національного фармацевтичного університету. Безперечно, що є надбання та традиції, які необхідно зберегти. Але настав час для створення необхідних умов навчання, посилення мотивації та забезпечення гарантій якості навчання, підвищення об'єктивності оцінювання знань та вмінь студентів. Тому необхідно визначені пріоритети і концептуальні засади неперервної професійної освіти, які забезпечать фундаментальну та елітарну освіту, врахують особливості національної фармації.

Питання *професійної підготовки майбутніх фахівців* у ВНЗ розглянуті у наукових працях М. Васильєвої, О. Коваленко, М. Лазарева, В. Лозової, П. Лузана, В. Манько, Н. Ничкало, О. Романовського, В. Свистун та ін. [52, 140-142, 160, 161, 171, 172, 174, 175, 180, 276, 289, 290, 294]. Зокрема, психологічні аспекти професійної підготовки у ВНЗ досліджені І. Зимньою, З. Решетовою та ін. [110, 283].

Теоретико-методичними основами неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ є концептуальні положення про вищу освіту, положення, зафіксовані у державних нормативно-законодавчих документах про освіту; галузеві стандарти вищої освіти, документи, що регламентують особливості професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю; концептуальні засади вищої освіти, у т. ч. фармацевтичної; потреби і вимоги до фахівців фармації з боку держави, суспільства, галузі, роботодавців тощо.

З 90-х років починається активізувались дослідження з проблем неперервної освіти, про що свідчать наукові праці С. Батишева, П. Лузана, В. Онушкіна, Н. Ничкало та ін. [277, 175, 225, 213, 214].

Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичної галузі ґрунтується на нормативних документах України про освіту та вищу освіту: Конституції України, Законі України „Про освіту” (1996 р.), „Про вищу освіту” (2002 р.), Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття” (1993 р.), Національній доктрині розвитку освіти України (2001 р.) та ін. [56, 91, 105].

Проблеми неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців висвітлені у публікаціях С. Алферова, Л. Бондаревої, В. Манька, Л. Сігаєвої, О. Мартіросян, Н. Ничкало, В. Шелудько та ін. [5, 39, 180, 213, 305, 306, 374].

Розглянемо сутність понять „*підготовка*”, „*професійна підготовка*”, „*неперервна професійна підготовка*” у психолого-педагогічних та словникових літературних джерелах.

Академік Н. Ничкало „*підготовку*” трактує як загальний термін стосовно прикладних завдань освіти, коли передбачається засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру. Саме поняття „*підготовка*” розкривається у двох значеннях: *як навчання*, тобто, як деякий спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань та *як готовність*, під чим розуміється наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань [276]

У тлумачному словнику „*підготовка*” має таке формулювання: „запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності” та готування (як дія) всього необхідного до чого-небудь [152]; у Законі України „Про вищу освіту” (ст. 1) *професійна підготовка* – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [105].

Зокрема, Є. Рапацевич, у Енциклопедії з педагогіки „*професійну підготовку*” трактує як процес опанування знаннями, уміннями та навичками, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі [280].

Проблемам професійної підготовки, формуванню професійних знань, умінь та навичок, та їх особливостям присвячені дисертаційні дослідження, у яких автори досліджують особливості професійної підготовки фахівців відповідної галузі [10, 62, 95, 143, 149, 211, 231, 290, 295] (табл. 1.1.).

Таблиця 1.1

Професійна підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ у дисертаційних дослідженнях

Автор дослідження	Галузь підготовки майбутніх фахівців
Л. Артемчук	Майбутніх медичних сестер
В. Манько	Майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва
О. Парубок	Фахівців пожежної безпеки
А. Литвин	Фахівців машинобудівного профілю в системі „ВПУ-вищі заклади освіти“
В. Нероба	Інженерів-педагогів у вищих технічних закладах Польщі
Л. Володарська-Зола	Майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах
М. Дідик	Фахівців соціальної роботи в органах внутрішніх справ України
Л. Отрошенко	Майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю
О. Романовський	Інженерів у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності
В. Ковальчук, В. Свистун	Майбутніх фахівців аграрного сектора
А. Конох	Майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму

У наукових працях учених прослідковується ступеневість, послідовність та інтегративність неперервного навчання та професійного становлення майбутніх

фахівців. Відзначається, що освіта людини реалізується через загальну та професійну підготовку і являє собою не просто певний етап, а є невід'ємною складовою життя та професійної кар'єри.

Ми погоджуємось з академіком АПН України Н. Ничкало, що „підготовка кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей та національної свідомості є головним завданням професійної освіти в умовах переходу до ринкових відносин, яка відповідає певному рівню кваліфікації” [276].

Систему неперервної освіти С. Батишев характеризує як процес і результат конкретно-історичних потреб людини в послугах, що в тому чи іншому ступені забезпечують реалізацію життєвих планів особистості, що розвивається та поступовий розвиток самого суспільства. Створення гнучкої системи або сфери освітніх послуг, на думку автора, означає виникнення умов, у яких освіта стає, перш за все, процесом задоволення освітніх потреб особистості, а не потреб держави у робочій силі певної кваліфікації [23, 24]

У матеріалах ЮНЕСКО, зокрема, у стратегії «Неперервна освіта для всіх», *неперервна освіта* розглядається дослідниками як «довічний процес, що забезпечує поступальний розвиток творчого потенціалу особистості й усебічне збагачення її духовного світу, що включає дитячо-юнацьку освіту і освіту дорослих [225].

У дослідженнях Жака Делора зазначені такі основні принципи неперервної освіти:

- охват освітою всього життя людини;
- розуміння освітньої системи як цілісної, що містить у собі дошкільне виховання, основну, послідовну, повторну, паралельну освіту, яка об'єднує і інтегрує усі його рівні та форми;

- включення в систему просвітництва, крім навчальних занять і центрів допідготовки, формальних, неформальних і позаінституційних форм освіти;
- *горизонтальна інтеграція*: дім – сусіди – місцева соціальна сфера – засоби масової інформації – рекреаційні, культурні, релігійні організації і т. і.;
- зв'язок між предметами, що вивчаються; зв'язок між різними аспектами розвитку людини (фізичним, моральним, інтелектуальним і т. і.) на окремих етапах життя;
- *вертикальна інтеграція*:
 - зв'язок між окремими етапами освіти дошкільним, шкільним, післяшкільним; між різними рівнями всередині окремих етапів; між різними соціальними ролями, реалізованими людиною на окремих етапах життєвого шляху; між різними якостями розвитку людини (якості тимчасового характеру, такими як фізичний, моральний, інтелектуальний розвиток); універсальність та демократичність освіти; можливість створення альтернативних структур для отримання освіти; поєднання загальної та професійної освіти; гнучкість та диверсифікація форм, засобів і методик, часу і місця навчання; реалізація творчого та інноваційного підходів; навчатися для того, щоб «бути» і «становитися» ким-то; системність принципів навчання [89].

Ми погоджуємося з Б. Гершунським, який стверджує, що «неперервна освіта не може зводитися лише до освіти дорослих. Це не проста, механічна добудова існуючої структури новими ланцюжками, призваними посилити компенсаційні та адаптаційні функції освіти з урахуванням динамічних, соціально-технічних і виробничо-технічних потреб». На думку ученого, існує надзавдання неперервної освіти, яка має чітку не тільки економічну, но і соціально-політичну спрямованість: створення необхідних умов для всебічного, гармонійного розвитку кожної радянської людини, з обов'язковим урахуванням його індивідуальних здібностей, мотивів, інтересів, ціннісних установок» [75].

У публікаціях С. Алферова, М. Кларіна, М. Махмутова, та ін. відстежується більш широкий погляд на неперервну освіту, відповідно якій професійна та загальна освіта дорослих органічно поєднується [5, 137, 183].

Ми погоджуємося, що *стратегічна мета неперервної освіти* визначається загальними завданнями оновлення суспільства. У той час, вирішення завдань соціально-економічного розвитку значною мірою пов'язане з інтелектуальним розвитком особистості, удосконаленням трудового виховання та професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

Неперервність професійної освіти надає можливості багатомірного руху особистості в освітньому просторі і створення сприятливих умов для її реалізації. Саме створення таких умов і визначається шляхом забезпечення реалізації деяких чинників, притаманних системі неперервної освіти.

Кожен ступінь в системі неперервної освіти – це етап отримання освіти одного рівня, що передбачає різні за обсягом та спрямованістю професійні програми (табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

Структура професійної освіти в Україні

Рівні професійної освіти	ВНЗ, які здійснюють професійну підготовку
Початкова професійна освіта	ВНЗ 1 рівня (технікум, училище)
Середня професійна освіта	ВНЗ 1-2 рівня акредитації (коледж)
Вища професійна освіта	ВНЗ 3-4 рівня акредитації (академія, університет)
Післядипломна професійна освіта	Аспірантура, докторантура, ВНЗ післядипломної освіти

Важливим завданням неперервної освіти є надання можливостей особистості здобути фахові знання, сформувані вміння, навички, якості, які необхідні людині протягом життя.

Сучасна концепція підготовки фахівців передбачає участь закладу будь-якого рівня у якості структурного елемента неперервної професійної освіти. Освітня діяльність на кожному рівні повинна носити випереджувальний характер.

Багаторівнева система розглядається вченими «як система взаємозалежних елементів, що має внутрішню цілісність, виходить із моделі

майбутнього фахівця, забезпечує його неперервний загальнокультурний і професійно-особистісний розвиток і є, у свою чергу, елементом більш широкої освіти [81].

Систему багаторівневої фармацевтичної освіти можна розглядати як провідну ланку в неперервній освіті людини, що вирішує завдання становлення та розвитку як професіонала і як особистості.

Неперервна система професійної освіти становить інтерес у плані самореалізації особистості, де можливий варіант науково-методичного, інтелектуального супроводу фахівця шляхом удосконалення організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Професійна підготовка та підвищення її рівня є можливим тільки за умов неперервної вищої освіти і розвитку особистості.

Так, В. Шелудько, аналізуючи різні джерела з неперервності наголошує на підході, відповідно до якого концепція неперервної освіти виховує у громадян постійну потребу набувати нові знання, оволодівати методологічною та рефлексивною культурою, формувати такі особистісні якості, які допомагають пересічній людині у процесі навчання самостійно будувати вектор свого розвитку упродовж усього життя [374].

Зокрема, Л. Бондарєва, розглядає неперервну освіту дорослих і наголошує, що зацікавленість суспільства в неперервній професійній освіті дорослих може стати реальністю тільки тоді, коли необхідність в ній усвідомить кожна кожна людина, коли однаковою мірою цінним для неї стане процес і результат навчання. Цьому завданню повинні відповідати зміст, організація і методи навчання через усе життя, націлені на рішення дорослих професійних, особистісних і соціальних проблем [39].

Ми погоджуємося з Н. Ничкало, що неперервну освіту дорослих необхідно розглядати як: філософсько-педагогічну концепцію, згідно з якою освіта трактується як процес, що охоплює все життя людини; як принцип організації освіти дорослих на загальнодержавному рівні; як сучасну світову тенденцію в галузі освіти дорослих; як парадигму науково-педагогічного мислення [213].

Таким чином, ми розглядаємо неперервну професійну підготовку фахівців як педагогічну систему, що являє собою єдність цілей, змісту, форм, методів і засобів професійного навчання, професійного становлення й формування компетентностей та якостей на всіх етапах додипломного та післядипломного навчання.

Основні *напрями реформування системи фармацевтичної освіти* обумовлені суттєвими і політичними, і соціально-економічними змінами, а саме: демократизацією суспільства, інтеграцією України у світове співтовариство, становленням загальнонаціональної свідомості, бурхливим розвитком українського фармацевтичного ринку, становленням та розвитком вітчизняної фармацевтичної індустрії, модернізацією системи дистриб'юції та контролю якості ліків з одного боку, а з іншого – реформуванням системи охорони здоров'я, що зумовлено прагненням уряду оптимізувати видатки на охорону здоров'я при збереженні високих стандартів надання медичної та фармацевтичної допомоги [31].

Загальновідомо, що *сучасні концепції навчання* ґрунтуються на сукупності положень або систем поглядів на розуміння сутності, змісту, методики й організації навчального процесу, а також особливостей діяльності тих, хто навчає і навчається. При визначенні концептуальних засад, незалежно від змісту й спрямованості, кінцевою метою навчання є опанування компетентностями, системою знань і практичною підготовленістю, особистісними якостями, необхідними для успішної діяльності майбутнього фахівця.

Концептуальні положення фармацевтичної освіти базуються на основних досягненнях вітчизняної та світової вищої освіти, положеннях Болонської декларації, які протягом останніх років напрацьовували освітяни європейських країн.

В основу реформування вітчизняної фармацевтичної освіти покладено Концепцію вищої фармацевтичної освіти в сучасних умовах, яка відображає модель підготовки фахівців в умовах перехідного періоду та “ідеальну” модель

якої прагне фармацевтична школа у контексті приєднання до Болонського процесу [151].

У документах Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури ХХІ століття оголошено століттям освіти в усьому світі. Це зумовлює розробку суттєво нової моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Програмою реформи вищої фармацевтичної освіти України з метою інтеграції в європейський освітній простір передбачені принципові зміни в системі підготовки фахівців, спрямовані на підвищення їх конкурентоспроможності. Пріоритетами у фармацевтичній освіті є: підготовка висококваліфікованих кадрів, поява нових, необхідних на ринку праці спеціальностей, безперервне удосконалення змісту освіти; упровадження нових освітніх форм і технологій, нарощування наукового потенціалу галузі, забезпечення інтеграції фармацевтичної науки і практики, удосконалення післядипломної освіти – навчання протягом усього життя; здійснення кадрового моніторингу, створення системи атестації та сертифікації фармацевтичних кадрів на державному рівні.

Концептуальні засади професійної підготовки враховують багаторічний досвід підготовки фахівців у вітчизняних та зарубіжних ВНЗ, рекомендації освітніх міжнародних організацій, досвід російських та європейських університетів щодо модернізації системи вищої освіти, у т.ч. фармацевтичної;

– наявність кадрових, фінансових і матеріальних ресурсів для підготовки фармацевтичних фахівців;

– сучасну систему підготовки фармацевтичних фахівців відповідно до потреб надання якісного забезпечення населення лікарськими препаратами.

Доцільно констатувати, що професійна підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ ґрунтується на загальновідомих дидактичних принципах, які розглянуті в наукових працях Ю. Бабанського, С. Гончаренка, В. Сластенина, В. Ягупова та ін. [14, 80, 308, 379].

Серед запропонованих ученими принципів у системі вищої освіти, визначимо основні, на яких ґрунтується підготовка майбутніх фахівців фармації.

Зауважимо, що принципи навчання у різних авторів відрізняються за змістом, підходами, класифікаціями. Так, Я. Коменським було визначено такі основні принципи: наочність, доступність, систематичність, послідовність, доступність, міцність засвоєння знань [146].

Російські учені-педагоги М. Данилов та Б. Єсіпов сформулювали основні принципи, які пізніше варіювались багатьма вченими, а саме: науковості навчання; зв'язку теорії з практикою; системності; свідомості та активності у навчанні; індивідуального підходу до учнів в умовах колективної роботи з класом; наочності навчання, доступності навчання; міцності засвоєння знань учнів [88].

У публікаціях відомого ученого С. Гончаренко висвітлені такі основні принципи навчання: науковості, природовідповідності, зв'язку змісту і методів навчання з національною культурою і традиціями; свідомості й активності; систематичності, наочності, доступності, індивідуалізації процесу навчання; уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів тощо [80].

Учені О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак та інші класифікують принципи на: традиційні (принцип використання досягнень сучасної науки й техніки; принцип систематичності й послідовності викладання навчального матеріалу; принцип зв'язку навчання з життям, принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей) і нетрадиційні (принцип демократизації навчання; диференціації навчального процесу; оптимізації навчально-виховного процесу, принцип нетрадиційної системи навчання та інші) [233].

Так, загальноновизнаними є такі принципи: свідомості; активності; наочності, системності й послідовності; міцності й доступності; зв'язку теорії з практикою [80, 88, 146, 233, 256, 260, 261, 280, 351, 352, 379].

Узагальнюючи вище викладене, враховуючи сучасні процеси інтеграції та реформування системи вищої фармацевтичної освіти в Україні, в основу

неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю покладено такі принципи:

принцип науковості змісту і методів навчання. Цей принцип є одним із головних у дидактиці і вимагає відповідності їх сучасному розвитку науки і техніки, що зумовлює їх введення до навчальних програм знань із різних галузей науки. Це, в свою чергу, висуває посилені вимоги до змісту кожного заняття і, відповідно, створює сприятливі умови для всебічного розвитку особистості. В основі цього принципу лежить об'єктивна закономірність: наукова картина світу, яка є наслідком засвоєння наукових знань про світ, може бути сформована лише на основі системних наукових знань про природу, суспільство і психіку людини. Принцип науковості ставить ряд вимог до освіти й методів навчання: до змісту навчання мають входити тільки достовірні факти й істини, провідні, визначальні наукові теорії, не допускається будь-яке їх спотворення. Спирається на об'єктивні наукові факти, поняття, закони, теорії; наближається до розкриття сучасних досягнень і перспектив розвитку у подальшому [80, 379];

принцип доступності. Основною вимогою цього принципу є забезпечення доступності з урахування реальних, фізичних та вікових можливостей тих, хто навчається. Але це не означає, що зміст освіти повинен бути спрощеним, полегшеним, досить легким. Як свідчить досвід, це буде знижувати інтерес та мотивацію до навчання;

принцип систематичності й послідовності у навчанні. Цей принцип зумовлює формування компетентностей у т. ч. знань, умінь і навичок у відповідній системі, в певному порядку, коли кожен елемент логічно пов'язаний з іншим. Принцип систематичності й послідовності реалізується у навчальних програмах, підручниках, посібниках та у викладанні навчальних дисциплін. Опираючись на досягнення сучасної науки, передовий вітчизняний та зарубіжний досвід, автори вибирають найбільш раціональну для певного періоду систему навчання і послідовність вивчення дисциплін, а також навчального матеріалу всередині однієї навчальної дисципліни. Поняття послідовності у навчанні вказує на необхідність такого вивчення навчального матеріалу, коли

наступне спирається на попереднє і, в свою чергу, логічно визначає подальший щабель у пізнавальній роботі. Принцип систематичності і послідовності зумовлюється внутрішньою логікою науки, яка вивчається. Закономірностями психічного й фізичного розвитку того, хто навчається [80, 280];

принцип гуманістичної спрямованості. Цей принцип передбачає навчання й виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості, соціально активної та гуманної особистості;

принцип орієнтації на майбутню професію передбачає оволодіння знаннями, вміннями й навичками, які необхідні майбутньому фахівцеві вже з перших занять. Навчальна діяльність поступово трансформується в професійну за рахунок поступової зміни професійно орієнтованих діяльностей;

принцип практичної спрямованості навчання полягає у тісному зв'язку теорії з практикою. Основними положеннями цього принципу є: формування високої наукової культури майбутньої професійної діяльності;

принцип ступеневості освіти. Ступеневість вищої фармацевтичної освіти пропонується розглядати на етапах до дипломної та післядипломної освіти, здобуття другої вищої освіти, підвищення кваліфікації, стажування та ін.;

принцип індивідуалізації – принцип педагогіки, який ґрунтується на індивідуальному підході у навчанні, враховує рівень підготовленості, особистісні здібності і якості. Цей принцип передбачає індивідуальне виконання завдань, проведення консультації, активізацію розумової діяльності кожного студента;

принцип диференціації – це частковий випадок індивідуалізації навчання, звернений на реалізацію індивідуального підходу до окремих груп людей. Основна мета диференціації – сприяти створенню умов для всебічного розвитку особистості з урахування її задатків, можливостей, інтересів.

Доцільно констатувати, що *основними принципами охорони здоров'я України* є: визнання охорони здоров'я пріоритетним напрямом діяльності суспільства і держави; дотримання прав і свобод людини і громадянина в галузі охорони здоров'я; гуманістична спрямованість, забезпечення переваги загальнолюдських цінностей над класовими, національними, груповими або

індивідуальними інтересами; орієнтація на сучасні стандарти здоров'я та медичної допомоги, поєднання вітчизняних традицій і досягнень зі світовим досвідом у галузі охорони здоров'я; випереджувально-профілактичний характер, комплексний соціальний та медичний підхід до охорони здоров'я та ін.

У системі професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю одним із керівних документів є Концепція розвитку охорони здоров'я населення України, яка передбачає реалізацію державної політики у галузі здоров'я, зокрема:

- створення умов для формування та стимулювання здорового способу життя, вдосконалення гігієнічного виховання і навчання населення, особливо дітей та молоді; посилення боротьби зі шкідливими звичками;

- удосконалення системи соціального і правового захисту медичних і фармацевтичних працівників та пацієнтів;

- інтенсивний розвиток медичної і фармацевтичної промисловості, виробництво лікарських засобів та виробів медичного призначення, здешевлення їх вартості;

- розроблення державних і комплексних цільових програм охорони здоров'я населення;

- запровадження системи ліцензійних інтегрованих іспитів у вищих медичних навчальних закладах з метою уніфікованого контролю за якістю підготовки фахівців для сфери охорони здоров'я [334].

Неперервна професійна підготовка фахівців передбачає функціонування та забезпечення *гуманістичного, особистісно орієнтованого, системного, компетентнісного, діяльнісного, інтегративного, синергетичного підходів*, які розглядаються як сукупність способів, прийомів, взаємопов'язаних видів діяльності.

Гуманістичний підхід обумовлює переорієнтацію професійної підготовки на особистість майбутнього фахівця, відношення до людини як до суб'єкта, визнання її прав на унікальність – несхожість на нікого.

Гуманізація освіти визначена одним з основних завдань Національної доктрини розвитку освіти України та Концепції гуманітарного розвитку України. Виходячи із європейського вибору України пріоритетом в організації навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти є формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, поважає громадянські права і свободи, традиції народів і культур світу, національний, релігійний, мовний вибір кожної людини, конкурентоспроможна у сучасному світі.

Особистісно орієнтований підхід створює умови для реалізації особистості майбутнього фахівця, для розкриття його здібностей та якостей у процесі неперервної професійної підготовки на всіх її етапах. У центрі професійної підготовки знаходиться особистість того, хто навчається (студент, магістрант, провізор, фармацевт).

Особистісно орієнтовний підхід передбачає, що всі психічні процеси, якості та стан розглядаються як такі, що притаманні конкретній людині.

І як підкреслював С. Рубінштейн, „у психічному обліку людини виділяються різні сфери, чи риси, які характеризують різні вияви особистості; при всьому розмаїтті, відмінностях і суперечностях основні властивості, при взаємодії один з одним в конкретній діяльності людини та взаємному проникненні один в одного, стікаються в єдності особистості” [291].

Системний підхід дає можливість розглядати неперервну професійну підготовку майбутніх фахівців як логічно послідовний процес організації навчання, починаючи з визначення необхідних для майбутніх фахівців компетентностей, знань, умінь, навичок та якостей, розробки необхідного навчально-методичного забезпечення, вибору, впровадження ефективних формі методів навчання та контролю та ін.

Системний підхід є методологічною основою модернізації фармацевтичної освіти і надає можливості для цілеспрямованого формування професійної спрямованості і на її основі компетентності та професійно важливі якості майбутнього фахівця фармацевтичного профілю.

Система у перекладі від грецького *systema* є ціле, створене з частин; з'єднання, що є множиною елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність [38].

Системний підхід забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, дозволяє розглядати неперервну професійну підготовку майбутніх фахівців фармацевтичного профілю як цілісну систему з багатьма внутрішніми та зовнішніми зв'язками.

Компетентнісний підхід є концептуальною основою змін, зумовлених інтеграційними процесами світової економіки, гармонізації вітчизняної вищої освіти відповідно до європейської; зміною освітньої парадигми що відбувається у світових та європейських освітніх системах, які в свою чергу, зумовлюють внесення змін у підготовку фахівців у ВНЗ.

Компетентнісний підхід – це спроба і необхідність привести професійну освіту відповідно світовим тенденціям, вимогам сьогодення та потребам сучасного ринку праці. Компетентнісний підхід як в Україні, так і в світі, на наш погляд, позитивно вплине на порівняння дипломів, ступенів, кваліфікацій, змісту і термінів навчання тощо. Компетентність необхідно розглядати як інтегровану, комплексну характеристику, що поєднує знання, уміння та навички, здібності та якості особистості. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результати навчання, при цьому результат розглядається не як сума засвоєної інформації, а як здатність людини діяти в різних професійних ситуаціях.

Діяльнісний підхід є одним із основних підходів будь-якої діяльності, у тому числі навчальної та професійної. Професійна підготовка, становлення та розвиток майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, формування компетентностей, професійно важливих та соціально-особистісних якостей відбувається у навчальній діяльності та під час виконанні професійних обов'язків.

Фахівець сучасного аптечного закладу здійснює такі види діяльності:
– діяльність, яка пов'язані з пропагандою здорового способу життя і профілактикою захворювань;

- діяльність, яка пов'язана з постачанням, використанням лікарських засобів і товарів медичного призначення. Причому така діяльність може здійснюватися може здійснюватися як в аптеці, так і лікувальних установах;
- діяльність, яка пов'язана з самолікуванням, включаючи поради по раціональному використанні ліків для лікування недругів, які можуть успішно бути ліквідовані самолікуванням;
- діяльність, яка пов'язана з впливом на раціональне прописування і використання лікарських засобів.

Тому, професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю буде ефективною, якщо в її основу буде покладено діяльність, яка спрямована на становлення особистості майбутнього фахівця у ВНЗ. Такий підхід передбачає переорієнтацію навчального процесу з подачі знань на формування компетентностей та якостей з урахуванням потреб, мотивів, здібностей та ін.

Інтегративний підхід у неперервній професійній підготовці майбутніх фахівців фармацевтичного профілю передбачає упорядкування, узгодження та об'єднання складових навчального процесу на додипломному та післядипломному етапах професійної підготовки у ВНЗ.

Синергетичний підхід є шляхом підготовки високопрофесійних і конкурентоспроможних у неперервній професійній підготовці майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

З огляду на освітні інтеграційні процеси та посилення вимог до майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, *концептуальні засади реформування вищої фармацевтичної освіти передбачають:*

- запровадження кредитно-модульної організації навчання з обліком трудомісткості навчальної роботи студентів. За основу прийнято Європейську кредитно-трансферну систему (ECTS);
- поетапне впровадження ступеневої підготовки фармацевтичних кадрів;
- упровадження сучасних форм, методів, технологій і засобів навчання з метою формування компетентностей майбутніх фахівців фармацевтичної;

– упровадження системи моніторингу та контролю якості фармацевтичної освіти, яка полягає в послідовному визначенні рівня сформованості компетентностей та професійно важливих якостей на дипломному та післядипломному рівнях;

– розширення академічної мобільності студентів. Окрім того, ставиться питання про розширення мобільності викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом;

– забезпечення працевлаштування випускників. Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи. Усі академічні ступені й інші кваліфікації мають бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій має бути спрощене. Для забезпечення визнання кваліфікацій планується повсюдне використання Додатка до диплома, який рекомендований ЮНЕСКО;

– забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із головних завдань, що має бути вирішене в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної накопичувальної системи, легко доступних кваліфікацій тощо, сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти;

– створення умов для реалізації тезису: „навчання упродовж усього життя” та удосконалення системи післядипломної фармацевтичної освіти; диверсифікації планів, програм та форм навчання;

– підготовка нового типу викладачів для роботи в оновленій системі вищої фармацевтичної освіти.

На наш погляд, концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фармацевтичних спеціальностей ВНЗ ґрунтуються на історико-педагогічних традиціях і враховують нормативно-законодавчі міжнародні

документи, а також аспекти започаткування, становлення і розвитку вітчизняної фармацевтичної освіти; її сучасний стан та подальше реформування відповідно до вітчизняних та світових стандартів з метою участі в інтеграційних освітніх та наукових процесах.

1.2. Сутність та особливості професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю в Україні

Відповідно до мети нашого дослідження в розділі проаналізовано сутність та особливості професійної підготовки фармацевтичних фахівців у ВНЗ України; зроблено аналіз підготовки фармацевтів у вітчизняних та зарубіжних навчальних закладах; виявлено суперечності у системі неперервної професійної підготовки.

Підготовку медичних і фармацевтичних фахівців в Україні здійснюють 130 вищих медичних і фармацевтичних навчальних закладів та закладів післядипломної освіти I - IV рівнів акредитації усіх форм власності [67].

За умов реформування системи охорони здоров'я України все більшого значення набуває проблема професійної підготовки фахівців для фармацевтичної галузі. Проблема професійної підготовки та професіоналізму знаходиться в полі зору багатьох наук. Професіонал визначається як суб'єкт професійної діяльності, що володіє високими показниками особистості й діяльності, який має високий професійний і соціальний статус, динамічну систему особистісної й діяльнісної регуляції; постійно спрямований на саморозвиток і вдосконалення.

Інтеграція до світового та європейського освітніх простору вищої фармацевтичної освіти зумовлює врахування вимог та рекомендацій, які відображені в документах міжнародного рівня. Виходячи з рекомендацій VII Народи ВООЗ з проблем фармацевтичної освіти (2002 р)., зазначено, що на етапі реформування освітніх систем існують суттєві розбіжності в різних країнах щодо кваліфікацій, термінів та змісту навчання. Важливим для професійної підготовки фармації є те, що наприкінці XX століття ВООЗ визначила стратегічний напрям розвитку охорони здоров'я в усьому світі такими словами:

„Фокус на пацієнта”. Це докорінно змінює роль фармацевта в системі охорони здоров'я. Зауважимо, що у прийнятій ВООЗ Резолюції зазначається, що фармацевт відіграє ключову роль у охороні здоров'я, і особливо, стосовно лікарських засобів. Асамблея призвала фармацевтів та їх професійні асоціації в усьому світі надавати інформовану та об'єктивну консультативну допомогу з лікарських засобів та їх вживання населенням [349].

У свою чергу, в основі законодавства всіх європейських країн, що стосується аптек, є Копенгагенська Декларація, яка прийнята 31 травня 1994 року на Європейському Форумі фармацевтичних спільнот. До основних положень слід віднести те, що ліки не є звичайним товаром і фармацевт здійснює контроль за якістю лікарських засобів, керуючись у своїй діяльності чіткими професійними та етичними правилами.

На нашу думку, суттєво впливає на професійну підготовку фахівців фармацевтичного профілю й те, що змінюються професійні функції фармацевтичних працівників. Життя стає більш динамічним і люди все менше звертаються до лікаря, а більше до провізора чи фармацевта, також зменшилась кількість лікарських засобів, які відпускаються за рецептом. Паралельно розширилась номенклатура готових лікарських засобів, з'явилась категорія безрецептурних ліків, що сприяло збільшенню соціальної ролі і суспільної значущості фармацевтичного фахівця, до якого все частіше звертаються пацієнти за рекомендаціями та порадами щодо вживання лікарських засобів.

Науковці констатують, що вітчизняна фармацевтична школа має досвід підготовки фармацевтичних кадрів, який формувався упродовж багатьох десятиліть, починаючи з 1805 року [109, 116, 117, 315, 400].

З метою визначення становлення і розвитку фармацевтичної освіти в Україні доцільно проаналізувати окремі видання з питань вітчизняної *професійної фармацевтичної освіти*.

Термін „фармація” походить від „фар-ма-ки” , надпису під зображенням лікаря древнього Єгипту Тота, що означало той, що дарує зцілення. У греків, що навчались у єгиптян мистецтву лікування, утворено „фармакон”, що означає

ліки, отрута. В елістичному світі та Давньому Римі різні фахівці лікарської справи позначалися термінами, що мали корінь „фарма”. Так, поступово виготовлення і удосконалення фармацевтичних препаратів було зосереджено в аптечних лабораторіях.

Відповідно до статуту Харківського університету у 1805 році була створена кафедра лікарського речинослів'я, фармації та лікарської словесності і підготовка розпочалась з трьох студентів. У 1812 році на фармацевтичному відділенні медичного факультету Харківського університету була організована перша фармацевтична лабораторія, де готували помічників аптекарів, гезелів. Остаточне виокремлення фармації в окрему галузь відбулось у XVIII столітті [345, 353].

Починаючи працювати в аптеці, молода людина з чотирикласною освітою (рівень дев'ятирічної освіти в школі) отримував посаду аптекарського учня, поступово засвоював премудрості аптекарської справи і вдосконалював свою кваліфікацію. Через три роки він уже мав право скласти іспит і піднятися на ступінь вище, отримуючи звання гезеля (аптекарського помічника). Так, працюючи і навчаючись можна було пройти шлях від аптекарського учня до аптекаря, вищого у аптечній справі. Іспит на звання гезеля дозволялось проводити при губернських лікарських управліннях за питаннями, що їх надсилали з Медико-хірургічної академії, а іспити на звання провізора чи аптекаря – при академії та університетах.

Цікавим є той факт, що у 1845 році було видано нові правила іспитів для фармацевтів і встановлено три фармацевтичні звання: аптекарський помічник, провізор і магістр фармації [353]. Лише в Харківському університеті на початку XIX століття можна було приймати іспит на вищі фармацевтичні звання. Аптекарям надавався на той час молодший учений ступінь – „кандидат” і XII клас, якому відповідав чин „губернський секретар” за Табелем про ранги. Випускник, який бажав отримати звання аптекаря або магістра фармації, повинен був прослужити в аптеці не менше двох років [341]. Наприкінці XIX ст.

актуальною була проблема допуску жінок до фармацевтичної освіти, яка була вирішена у 20-х рр.. ХХ ст.

Лабораторія функціонувала до 1921 року, коли наказом по Головному управлінню професійної освіти Наркомосу УРСР від 10 вересня 1921 року в Харкові був заснований перший в Україні фармацевтичний інститут. Створення Харківського хіміко-фармацевтичного інституту поклало початок становленню державної системи підготовки фармацевтичних кадрів і проведенню наукових досліджень у республіці. Під керівництвом першого ректора інституту професора М. Валяшка була розроблена структура інституту, підготовлена програма навчання майбутніх провізорів. У цей час інститут готував: фармацевтів вищої кваліфікації з аптечного профілю; спеціалістів з дослідження поживних і смакових речовин, предметів домашнього побуту і з судово-хімічного аналізу; працівників для хіміко-фармацевтичної промисловості.

У 1924 році за рішенням Головпрофосвіти на базі інституту був відкритий хіміко-фармацевтичний технікум на правах інституту. Це рішення було обумовлене новою концепцією фармацевтичної освіти в Україні, відповідно до якої ліквідовувалися фармацевтичні вузи і на їх базі створювалися технікуми з метою економії коштів молодій державі (державних коштів).

Цей період дуже негативно відобразився на підготовці провізорів вищої кваліфікації, призвів до звуження діапазону знань і практичних навичок, необхідних спеціалістів для самостійної роботи у галузі фармації і суміжних сферах хімічної промисловості, на посадах керівників аптек, контрольно-аналітичних лабораторій, галеново-фармацевтичних підприємств. Але враховуючи зростаючі потреби у висококваліфікованих фармацевтичних кадрах, на прохання фармацевтичної громадськості Харкова на базі хіміко-фармацевтичного технікуму у 1930 році був знову відкритий фармацевтичний інститут з чотирирічним строком навчання, що готував спеціалістів для названих сфер діяльності. Навчальні плани передбачали виробничу практику на 1-2 курсах, залікову екзаменаційну сесію з профільних дисциплін за останній курс навчання, з 1935 року було введено державні іспити [116].

Харківський фармацевтичний інститут (ХФІ) поступово перетворювався на один з провідних державних фармацевтичних навчальних закладів України. У перші повоєнні роки реєвакуйований ХФІ працював над складанням навчального плану, для фармацевтичних вузів відповідно до п'ятирічного строку навчання, що передбачав вивчення студентами 22 дисциплін та дві виробничі практики з технології лікарських форм і галенових препаратів.

У 1954 року в систему професійної підготовки було введено новий навчальний план з терміном навчання п'ять років, який передбачав 30 тижнів виробничої практики в аптеках, контрольно-аналітичних лабораторіях, фармацевтичних підприємствах. У травні 1960 року наказом Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти Української Радянської Соціалістичної Республіки при фармацевтичний факультет.

Високий рівень усіх напрямів діяльності колективу ХФІ з 1965 року дозволив проводити підготовку фахівців для зарубіжних країн. З 1974 року інститут починає підготовку іноземних фахівців вищої кваліфікації через аспірантуру, а також в його структурі починає діяти факультет з підготовки іноземних студентів.

У 1981 році інститут першим у Радянському Союзі перейшов на новий навчальний план, у якому було збільшено кількість дисциплін медико-біологічного циклу. Рівень, якого досяг ХФІ протягом 80-х років, сприяв тому, що вже в 1992 році він був атестований і акредитований за вищою вузівською категорією з правом автономії, пізніше згідно з Постановою кабінету Міністрів України від 8 жовтня 1992 року одержав статус академії. У 1992 році була ліцензована спеціальність „Технологія фармацевтичних препаратів”, у 1997 р. – „Технологія парфюмерно-косметичних засобів”, у 1998 році – „Клінічна фармація”.

З урахуванням досвіду роботи академії, розвиненої навчально-методичної, матеріальної і наукової бази, високого кадрового потенціалу та перспектив розвитку, великого внеску у досягнення сучасної фармацевтичної освіти, науки

та практики Українська фармацевтична академія у 1999 році набула статус Національної, у 2002 р. надано статус університету.

Таким чином, ретроспективний аналіз становлення і розвитку фармацевтичної освіти в Україні, вивчення державних, архівних, галузевих документів, історичних матеріалів та літературних джерел дозволив дійти до висновку, що фармацевтична освіта в Україні пройшла нелегкий шлях свого становлення та розвитку і сьогодні професійну підготовку фахівців фармацевтичної галузі забезпечують ВНЗ 1-2 рівня акредитації – Коледж Національного фармацевтичного університету, Житомирський базовий фармацевтичний коледж та 21 медичний коледж, які мають фармацевтичні відділення та ВНЗ 3-4 рівня акредитації – Національний фармацевтичний університет та 15 медичних ВНЗ, які підпорядковані МОЗ України.

Як зазначає видатний учений і талановитий керівник навчального закладу, професор В. Черних, підготовка фармацевтичних кадрів визначається потребами галузі, а також тією високою місією, яка покладена на вищу школу і полягає у забезпеченні її випереджувального впливу на галузь, науково-технічного прогресу і прогнозування майбутнього ринку [367].

У цілому можна зробити висновок, що проблема професійної підготовки фармацевтичних кадрів неодноразово обговорювалась серед освітян багатьох країн світу. Так, проведена в Україні 7-9 грудня 2005 року (м. Київ) Національна нарада зі стратегії розвитку вищої медичної та фармацевтичної освіти України за участю експертів ВООЗ та Всесвітньої федерації медичної освіти (ВМФО) з питань реформування медичної та фармацевтичної освіти виробила рекомендації щодо впровадження основних принципів Болонської декларації та визначення етапності підготовки в системі фармацевтичної освіти.

Обґрунтування перспектив розвитку та реформування вітчизняної вищої фармацевтичної освіти в сучасних умовах інтеграції вітчизняної вищої освіти в світовий та європейський освітній простір, зумовило необхідність виявлення фактичного стану професійної підготовки майбутніх фахівців фармації у вищих навчальних закладах України. У результаті вивчення практичного досвіду

підготовки фахівців для фармацевтичної галузі та аналізу праць зазначимо, що вища фармацевтична освіта перебуває на етапі гармонізації з європейським освітнім простором. У сучасних умовах реформування вищої освіти важливим завданням є приведення у відповідність та визнання єдиних ступенів і кваліфікацій для всього європейського простору. Вища фармацевтична освіта є неперервною, має багато спільного з професійною вищою освітою інших напрямів, зокрема, з медичною, але має характерні відмінності та особливості. *Питання професійної підготовки, організації, планування та контролю самостійної роботи студентів, методика викладання дисциплін в системі фармацевтичної освіти* висвітлені в публікаціях Д. Волоха, Л. Вінник, О. Волосовця, І. Вітенка, В. Георгіянц, І. Гриценка, Б. Громовика, І. Зупанця, Л. Кайдалової І. Місули, З. Мнушко, С. Мокрянина, В. Толочко, О. Тихонова, В. Файфули, В. Черних та ін. [66, 86, 194, 343, 337, 344, 400]. На підставі проведеного аналізу наукових праць ми дійшли висновку, що питання неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю досліджені недостатньо.

Щоб уявити, що собою являє *неперервна професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у ВНЗ*, розглянемо які характерні особливості підготовки фахівців для фармацевтичної галузі. Набуття ступеневої освіти фармацевтичного спрямування має свої особливості, які нормативно визначені Постановою кабінету міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65 (із змінами, внесеними згідно з Постановами Кабінету Міністрів № 677 від 23.04.99 р. і № 1482 від 13.08.99 р.) та Положенням про особливості ступеневої освіти медичного спрямування, яке затверджено наказом МОЗ України від 24.02. 2000 р. № 35 [263, 270].

Підготовка майбутніх фахівців для фармацевтичної галузі здійснюється ВНЗ II-IV рівнів акредитації за галуззю знань „Фармація”, код напряму 1202 відповідно до постанови Кабінету міністрів України від 13 грудня 2006 року № 1719 „Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітнім рівнем бакалавра та постанови Кабінету

міністрів України від 24 травня 1997 року № 507 „Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними рівнями“ [274].

Ступенева підготовка фахівців у галузі „Фармація” здійснюється у ВНЗ відповідно до Закону України „Про вищу освіту“, постанови кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 із змінами і доповненнями за погодженням Кабінетом Міністрів від 18 червня 1998 року за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями навчання: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр [105].

Підготовка молодших спеціалістів та бакалаврів фармації здійснюється у ВНЗ I-II рівнів акредитації: Коледжі Національного фармацевтичного університету, Рівненському базовому медичному коледжі, Житомирському базовому фармацевтичному коледжі та інших медичних коледжах, які мають фармацевтичні відділення.

Професійна підготовка фахівців з освітньо-кваліфікаційного рівня „молодший спеціаліст” здійснюється ВНЗ I-II рівнів фармацевтичного та медичного спрямування. Фахівець, який здобув освітньо-кваліфікаційний рівень „молодший спеціаліст” після закінчення навчального закладу може обіймати посади лаборанта та фармацевта.

Підготовка фахівців з освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” (базова вища фармацевтична освіта) здійснюється у вищих навчальних закладах II-IV рівня акредитації на базі загальної середньої освіти або освітньо-кваліфікаційного рівня „молодший спеціаліст”. З 2005 року розпочата підготовка бакалаврів фармації у фармацевтичних коледжах та 21 медичному коледжі, які мають фармацевтичні відділення. Нормативний термін навчання складає три роки, а для осіб, які мають освітньо-кваліфікаційний рівень „молодшого спеціаліста” термін навчання зменшується на один рік. Бакалавр фармації після закінчення навчального закладу може обіймати посади: фармацевта, лаборанта фармації, медичного працівника, агента комерційного в сфері фармації.

Особливості підготовки бакалаврів фармації у коледжах, організаційно методичні умови впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у коледжі висвітлені у публікаціях І. Бойчук, Є. Хоміка та ін. [35, 355].

Зокрема, автори наголошують на специфічних та галузевих особливостях професійної підготовки фармацевтів у фармацевтичних і медичних коледжах та її відповідність вимогам європейських стандартів. Концептуальними засадами у системі ступеневої освіти є: безперервність професійної освіти як фундаментального принципу її розвитку; інтегративності як всезагального принципу розвитку суспільства, науки, виробництва, освіти, що забезпечує міждисциплінарну комплексність, узагальненість, ущільненість знань, методів та засобів пізнання; диференційованість, багаторівневність, професійна спрямованість; ступеневість, комплексність та соціальну обумовленість [151].

Модель професійної підготовки бакалаврів у фармацевтичних і медичних коледжах функціонує, на думку І. Бойчук, при: забезпеченні ступеневості освіти, де кожний ступінь є закінченим професійним рівнем; розробці науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу відповідно до змісту, форм і методів навчання [33].

Підготовка фахівців з освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” забезпечує фахівцеві повну вищу фармацевтичну освіту. Підготовка фахівців зазначеного освітньо-кваліфікаційного рівня здійснюється у ВНЗ III-IV рівнів акредитації на базі повної загальної середньої освіти або базової вищої фармацевтичної освіти. Нормативний термін навчання 5 років. Первинні посади відповідно до Державного Класифікатора професій ДК 003-2007 які може обіймати особа, яка здобула освітньо-кваліфікаційний рівень „спеціаліст” із галузі знань „Фармація”, наведено у табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Первинні посади зі спеціальностей із галузі знань „Фармація”
з освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст”

Галузь знань „Фармація”	Код	Посада відповідно до ДК 003-2007
	2224.2	Провізор
	2224.2	Провізор клінічний
	2224.2	Провізор-аналітик
	2224.2	Провізор-гомеопат
	3228	Провізор-інтерн
	2224.2	Провізор-косметолог
	2224.2	Провізор-токсиколог

Таблиця 1.4

Аптечний заклад та посади, які може обіймати випускник спеціальності
„Фармація” з освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст”

Місце роботи	Посада, яку може обіймати випускник спеціальності „Фармація”
Аптека	Завідувач, провізор, провізор-інтерн, провізор-аналітик, провізор-токсиколог
Аптечний кіоск	Провізор
Аптечний склад	Провізор-логіст
Фармацевтична компанія	Провізор-маркетолог. Менеджер з продажу фармацевтичних препаратів Медичний представник

Аналіз професійної підготовки фахівців фармації фармацевтичними факультетами ВНЗ України було зроблено з метою визначення стану професорсько-викладацького складу, матеріально-технічної бази, навчально-методичного забезпечення. Одержана інформація відображена у виданні „Вищі навчальні заклади України III-IV рівня акредитації, які здійснюють підготовку фахівців фармації: цифри і факти” [58].

Організація навчального процесу у ВНЗ, які здійснюють підготовку фахівців фармації, базується на нормативних державних документах МОН України і МОЗ України, в тому числі ГСВО: освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ) та освітньо-професійних програмах (ОПП). Стандарти напряму „Фармація” затверджені наказом МОН України № 629 від 29. 07. 2004

року для освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст”; наказом МОН України № 196 від 16.03.2006 р. з освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” [73, 74].

Навчально-виховний процес у Національному фармацевтичному університеті забезпечують висококваліфіковані науково-педагогічні кадри, серед яких 82 доктори наук, професори та 402 кандидати наук, доценти.

Анкетування викладачів Національного фармацевтичного університету, Коледжу Національного фармацевтичного університету, Житомирського базового фармацевтичного коледжу щодо професійно важливих якостей викладача ВНЗ показало, викладачі мають різні точки зору щодо розуміння якостей (Додатокт А).

У анкетуванні брали участь 79 викладачів та 68 студентів Національного фармацевтичного університету зі спеціальності Фармація. Науковий ступінь кандидата наук та вчене звання доцента мають 66 викладачів. Педагогічний стаж до 10 років мають 10 викладачів, 22 викладачів – до 12 років, 18 – до 15 років; стаж від 15 до 20 років у 8 викладачів, а від 20 до 25 років мають 4 викладачі; від 25 до років – 14 викладачів. Результати оцінювання професійно важливих якостей викладача студентами та викладачами НФаУ за 5-ти бальною шкалою представлені в табл. 1.5.

Таблиця 1.5

Результати оцінювання професійно важливих якостей викладача студентами та викладачами НФаУ за 5-ти бальною шкалою

Професійно важливі якості викладача	Рейтинг (за відповідями викладачів)	Рейтинг (за відповідями студентів)
Компетентність, знання предмету	5	4,8
Самовдосконалення, ерудиція	4,6	4,5
Витримка і вміння володіти собою	4,7	4,5
Повага до студентів	4,5	4,5
Ораторська майстерність	4,7	4,4
Комунікативна компетентність	4,6	4,4
Культура мови	4,7	4,4

Творчий підхід	4,6	4,4
Знання з педагогіки та психології	4,7	4,3
Емоційний контакт з аудиторією	4,7	4,3
Тактовність	4,7	4,3
Уміння слухати	4,6	4,3
Доброзичливість та повага до студентів	4,6	4,3
Справедливість	4,6	4,3
Володіння педагогічними технологіями, використання активних методів навчання	4,7	4,2
Культура зовнішнього вигляду	4,7	4,2
Вимогливість	4,5	4,0
Толерантність	4,5	4,0
Дисциплінованість	4,5	4,0
Емпатія	4,2	3,9
Акторські здібності	3,9	3,0

Як відомо, у навчально-виховному процесі широко використовуються *організаційні форми, види та методи навчання*, які забезпечують формування знань, умінь, навичок та якостей майбутніх фахівців.

Можна констатувати, що найбільш поширеними є у системі професійної підготовки є традиційні форми, серед яких лекції, практичні та лабораторні заняття, семінари, самостійна робота, групові та індивідуальні консультації, ознайомлювальна, навчальна та виробнича практика, курсові роботи, заліки, іспити та інші.

Зміст навчального плану формувався історично протягом багатьох років. Важливими чинниками, що впливали на суттєві зміни у змісті, назвах дисциплін, кількості навчальних годин, співвідношенні аудиторних та поза аудиторних годин, були і залишаються вимоги щодо посадових обов'язків та відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики, до рівня освітньої підготовки випускників тощо. Найбільш важливі зміни у змісті професійної підготовки за 1921-2009 рр. зазначені у табл. 1.6

Таблиця 1.6.

Зміни у змісті та навчальних планах підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності „Фармація”

Періоди	Зміни у змісті та термінах підготовки майбутніх фахівців
1921-1924 рр. Харківський хіміко-фармацевтичний інститут	Термін навчання 3 роки. Кваліфікація – помічник аптекаря, хімік-фармацевт
1924-1930 рр. (Харківський фармацевтичний технікум)	Надано статус технікуму. Термін підготовки 2 роки.
1930-1941 рр.	Новий навчальний план (1932 р.). 22 навчальні дисципліни. Введено виробничу практику в аптечних закладах, на фармацевтичних заводах
1941-1945 рр. Евакуація ХФІ в Семипалатинськ)	Новий навчальний план (1944 р.). Термін навчання 4 роки. Навчальний план – 29 навчальних дисциплін. Введено державні іспити-фармацевтична хімія, технологія лікарських форм і галунових препаратів, фармакогнозія. Виробнича практика – основи управління аптекою, робота в контрольно-аналітичній лабораторії, виготовленні галунових препаратів
1945-1954 рр.	Новий навчальний план (1954). Термін навчання 5 років. Термін виробничої практики збільшено до 30 тижнів
1955-1973 рр.	Новий навчальний план (1973). Уведено спеціалізації (протягом 15 тижнів) у навчальний план.
1981-1987 рр.	Новий навчальний план (1981 р.).
1988-1990 рр.	Новий навчальний план (1987 р.). Скасування спеціалізацій. Уведено нові дисципліни: Екологія Історія України. Запроваджено комплексний державні іспити. У системі післядипломної освіти введено інтернатуру
1991-1999 рр. Українська фармацевтична	Розширено блок медико-біологічних дисциплін. Уведено дисципліни: Менеджмент і маркетинг у фармації, Клінічна фармація

академія (1992 рр.).	
Національний Фармацевтичний університет (1999-2004 рр.)	Затверджено галузеві стандарти з напрямку „Фармація” для освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст (2004 р.). Новий навчальний план (2004 р.). Уведено дисципліни: Належна фармацевтична практика, Фармакоекономіка; вибіркові дисципліни на кожному курсі
2005-2007 рр.	Затверджено навчальний план (2007 р.). Скорочено блок дисциплін військової підготовки. Уведено дисципліни: Екстремальна медицина, Безпека життєдіяльності
2009 р.	Збільшено години виробничої практики. Скорочено блок соціально-економічних дисциплін; скорочено перелік спеціалізацій

Зміст навчання та зміст навчальних дисципліни зі спеціальності „Фармація” змінювались упродовж багатьох років з урахуванням кваліфікаційних вимог до фахівців, галузевих особливостей та змін в системі вищої фармацевтичної освіти.

У навчальному плані, який уведено у навчальний процес зі спеціальності „Фармація” у 2007 році, підготовка майбутніх провізорів з освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” триває протягом 5-ти років, що становить 60 кредитів і складає 10 800 аудиторних годин. Тижневе навантаження коливається в межах 30 аудиторних годин, академічний рік триває, як правило, 52 тижні. На екзаменаційну сесію витрачається 22 тижні та 6 тижнів на державну атестацію. Цикли підготовки відповідно до навчального плану наведені в табл. 1.7.

Таблиця 1.7

Цикли підготовки відповідно до навчального плану зі спеціальності „Фармація” з освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст”

№	Цикл підготовки	Кредит	Години
1	Гуманітарна та соціально - економічна підготовка	42	1512
2	Природничо - наукова підготовка	79,5	2862

3	Професійна підготовка	147	5292
4	Практична підготовка	31,5	1134
Усього	300	10800	

Нормативна частина змісту навчання складається з циклів: гуманітарної і соціально-економічної підготовки; природничо-наукової підготовки; професійної підготовки; практичної підготовки. Нормативні навчальні дисципліни визначаються ОПП, а варіативні – належать до компоненти вищого навчального закладу. Розподіл часу між різними частинами і циклами підготовки, а також перелік та мінімальний обсяг навчальних годин на викладання нормативних навчальних дисциплін визначається – ОПП.

Гуманітарна та соціально-економічна підготовка відіграє важливу роль у професійній підготовці майбутніх фахівців фармації. Гуманітарна підготовка досліджена багатьма вітчизняними вченими і висвітлена в наукових публікаціях. Українські дослідники гуманізації вищої освіти Г. Балл, С. Гончаренко, О. Пехота, відстоюючи різні концепції гуманної освіти, єдині в одному: еволюція людини, її розвиток – це і є поступ гуманізму, це безальтернативний шлях розвитку вищої освіти [22, 80].

Але питання гуманітарної та соціально-економічної підготовки в системі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, досліджені не на достатньому рівні.

Зміст циклу гуманітарної і соціально-економічної підготовки зі спеціальності „Фармація” складає 42 кредити, що становить 1512 годин, це становить 14 % загального бюджету. Дисципліни зазначеного циклу мають вагомий роль у професійному розвитку особистості, оскільки формують компетентності, якості особистості, знання, вміння, навички та досвід загальної методології, філософії, гуманітарних та фундаментальних наук; знання історичного розвитку вітчизняної та світової культури та ін. Доцільно зауважити, що дисципліни гуманітарного та соціально-економічного циклу є основою для засвоєння природничо- наукових і професійних дисциплін.

Гуманітарна та соціально-економічна підготовка представлена такими навчальними дисциплінами: Українська мова (за професійним спрямуванням),

історія України, правознавство, соціологія, культурологія, політологія, психологія, філософія, релігієзнавство, латинська мова, історія медицини і фармації.

З метою визначення ціннісних орієнтацій студентів було проведено анкетування студентів фармацевтичного факультету (Додаток Б).

Аналіз даних, отриманих у результаті анкетування 270 студентів-першокурсників (2005 рік) дозволив зробити такі висновки: для студентів першого курсу найбільш актуальними є проблеми освіти (70 %), що зумовлено їхнім статусом (студенти-першокурсники, на другій за значимістю позиції – проблеми, пов'язані зі здоров'ям (57,0%), на третьому місці – проблеми, пов'язані з оплатою праці (50%). Середні позиції займають питання безробіття (43,0 %), підвищення культурного рівня (23,0 %). Менш значущими для опитуваних є проблеми соціальної захищеності (17,0 %), майбутнього країни (10,0 %), погіршення виховного процесу (10 %). Незначними є питання, пов'язані з національними ідеями.

У цілому, можна говорити, що респонденти більшою мірою орієнтовані на матеріальні цінності і матеріальний добробут. При цьому, аналізуючи сфери прагнень респондентів, зазначимо, що їм притаманне прагнення здобути гарну освіту і престижну роботу (100,0 %) і, на їхню думку, їм це під силу. Також 90,0 % опитаних вважають, що вони здатні створити щасливу і міцну родину. При цьому 10,0% першокурсників вважають, що їм це не під силу. Далі в ієрархії сфер інтересів респондентів стоять: улюблена справа, створення власного бізнесу (але при цьому 17,0 % вважають, що вони на це не здатні), стати багатими людьми. Спостерігається достатньо виявлене у респондентів прагнення відвідати різні країни світу, але третина вважає, що їм це не під силу. Усі першокурсники хотіли би стати відомими, а третина вважає, що вони цього вже досягли.

Аналіз результатів показав упевненість респондентів у тому, що їх матеріальний стан залежить насамперед від них самих (більше 80,0 %). Більшість студентів першого курсу вважають, що необхідно орієнтуватися лише

на прибутки, одержані чесним шляхом (63,0 %). При цьому вони вважають, що головне у житті свобода, без неї матеріальний добробут втрачає сенс.

Свій життєвий успіх опитані респонденти у першу чергу пов'язують із отриманням гарної освіти і високим професіоналізмом. При цьому на першому місці гарна освіта стоїть як гарантія успіху (80,0%), а на другому – високий професіоналізм (57,0%). Середні показники мають такі фактори, як талант, гроші, хист, зв'язки. Найменш значимі і взагалі незначущими є такі фактори, як багаті батьки і соціальна активність. Можна зазначити небажання студентів виявляти свою соціальну активність, а саме прагнути впливати на соціальні процеси і брати реальну участь у суспільних справах для досягнення життєвого успіху.

Отримані результати виявили реально існуючі проблеми, пов'язані із моральними цінностями, а також з громадянськими позиціями студентів. Вищезазначене вимагає з боку навчального закладу гуманізації фармацевтичної освіти, координованої системної виховної роботи, у т. ч. морального виховання. Для активної життєвої позиції у покоління сучасних студентів у першу чергу, має бути сформована така система ціннісних орієнтацій, яка буде відповідати загально визнаним, гуманним, цивілізованим цінностям.

Аналіз навчальних програм дозволив встановити відсутність чіткого професійного спрямування у викладанні дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклу, що призводить до послаблення мотивації у навчання та професійного становлення майбутніх фахівців, особливо це спостерігається у студентів 1-3 курсів. Тому, при відборі та структуруванні змісту професійної підготовки, у т. ч. гуманітарної та соціально-економічної, необхідно врахувати професійну орієнтованість на майбутню діяльність фармацевтичних фахівців. Це сприятиме посиленню мотивації до майбутньої професійної діяльності, зацікавленості в опануванні знаннями, уміннями та навичками, а також суттєво зменшить кількість студентів, які вирішили продовжувати навчання у ВНЗ іншого профілю.

Важливо відзначити, що *природничо-наукова підготовка* як складова професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у навчальному плані визначена такими дисциплінами як анатомія людини, нормальна фізіологія, біологія з основами генетики, біологічна фізика, вища математика, неорганічна хімія, інформаційні технології у фармації, мікробіологія з основами імунології, фізичні методи аналізу та метрологія, медична ботаніка, аналітична хімія, органічна хімія, фізична та колоїдна хімія, біологічна хімія, патологічна фізіологія та комп'ютерні технології у фармації. Цикл природничо-наукової підготовки містить 79,5 кредитів, що налічує 2862 годин та становить 26,5 % від загальної кількості навчальних годин зі спеціальності „Фармація”.

Таким чином, *фундаментальність фармацевтичної освіти* реалізується через систему навчальних дисциплін. До дисциплін блоку природно-наукової підготовки майбутніх фармацевтичних фахівців відповідно до навчального плану. Фундаментальність університетської освіти забезпечується єдністю наукових та гносеологічних аспектів навчальної діяльності. Фундаментальні знання створюють умови для розвитку особистості, реалізації творчих можливостей, ініціативи тощо. Основними принципами фундаменталізації фармацевтичної освіти є: міждисциплінарні зв'язки, професійна спрямованість у викладанні навчальних дисциплін, формування компетентностей, знань, умінь та навичок, професійно важливих та соціально-особистісних якостей.

Аналіз змісту дисциплін природничо-наукового циклу зі спеціальності Фармація свідчить про те, що зміст окремих дисциплін передбачає ознайомлення студентів з ключовими поняттями, фактами, відомостями тощо, які не часто використовуються фахівцями у професійній діяльності. Це спостерігається у викладанні патологічної фізіології, анатомії. Зміст зазначених дисциплін не враховує галузеві особливості, кваліфікаційні вимоги до майбутніх фахівців.

Безумовно, велике значення у професійній підготовці майбутніх фахівців посідають *дисципліни циклу професійної підготовки*. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармації передбачає оволодіння 126 кредитами, обсягом 4536 годин, що складає 42,0 % від бюджету навчального плану. Перелік

дисциплін визначено галузевими вимогами. Дисципліни професійної підготовки: фармакогнозія, аптечна технологія ліків, фармацевтична хімія, фармакологія, організація та економіка фармації, промислова технологія лікарських засобів, фармакотерапія, лабораторна діагностика, менеджмент і маркетинг у фармації, медичне та фармацевтичне товаровознавство, токсикологічна хімія, біофармація, охорона праці в галузі, екстремальна медицина, патентознавство, фармацевтичне законодавство, ресурсознавство лікарських рослин, стандартизація лікарських засобів, технологія лікарських косметичних засобів та ін.

Аналіз навчальних планів та навчальних програм дозволив зробити висновок, що в навчальних програмах окремих дисциплін професійного циклу спостерігається дублювання змісту навчального матеріалу. Нами було встановлено, що навчальний матеріал повторюється у змісті навчальних дисциплін з фармакології, фармакотерапії та клінічної фармації. Про це також свідчать бесіди проведені з випускниками фармацевтичних факультетів та провізорами-інтернами.

Варіативна частина змісту навчання складається з двох підчастих: а) самостійного вибору навчального закладу; б) вільного вибору студента. Зміст вибіркової частини фахового циклу навчальних дисциплін визначається кожним ВНЗ освіти самостійно. У чинних ОПП нормативна частина складає 80 % від терміну загальної підготовки дисципліни, дисциплін вибору навчального закладу – 15 %, вільного вибору студентом – 5%. Зміни у назвах, змісті не перевищують 15 % від загального обсягу навчального часу з дотриманням затвердженого співвідношення між циклами підготовки.

Практична підготовка.

Метою практичної підготовки студентів є оволодіння знаннями, вміннями та навичками у галузі майбутньої професії, формування на базі набутих в ВНЗ знань, умінь і навичок, необхідних у професійній діяльності. Практика студентів передбачає послідовність її проведення при одержанні достатнього обсягу теоретичних знань для вироблення умінь і навичок відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Відповідно до навчального плану зі спеціальності „Фармація” з освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” передбачено навчальну та виробничу практику (табл. 1.8.).

Таблиця 1.8

Навчальна та виробнича практика зі спеціальності „Фармація” з освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст”

№	Практика	Кількість годин	Курс
	Навчальна практика		
1	Пропедевтична з аптечної технології	54	1
2	Ознайомлювальна з організації та економіки фармації	54	1
3	Польова з медичної ботаніки	108	2
4	Ознайомлювальна медична	54	2
5	З фармакогнозія	108	3
6	З промислової технології лікарських засобів	54	4
7	З клінічної фармації	54	5
	Виробнича практика		
1	З аптечної технології лікарських засобів	162	4
2	З фармацевтичної хімії	162	5
3	З організації та економіки фармації	162	5
4	З менеджменту і маркетингу у фармації	108	5
5	Практика зі спеціалізації	54	5
	Усього, годин	1134	

Практична підготовка становить 31,5 кредитів (1134 години), що складає 10,5 % обсягу навчального плану. Після кожної практики студенти складають

диференційовані заліки. Практична підготовка студентів проводиться на базах практики, які забезпечують виконання програм під керівництвом викладача ВНЗ та досвідченого фахівця безпосередньо на виробництві.

Практична підготовка спрямована на забезпечення: формування професійних компетентностей; закріплення теоретичних знань на основі практичного навчання; оволодіння сучасними методами виконання професійних обов'язків на первинних посадах; освоєння нових технологій; формування професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень; виховання потреби у систематичному оновленні своїх знань для їх практичного застосування; психологічну адаптацію до конкретних умов фахової діяльності. Високий методологічний та методичний рівні організації практики майбутніх провізорів визначають зацікавленість у відношенні до професій фармацевтичного спрямування, передбачають професійну орієнтацію, прагнення до глибокого пізнання процесів та явищ, націлених на виконання професійних обов'язків у майбутній практичній діяльності. Разом з тим, практична підготовка передбачає вибір форм, методів, що найбільше відповідають умовам та завданням професійної підготовки фахівців фармацевтичного.

На жаль, у змісті, організації та контролі навчальних та виробничих практик є недоліки обумовлені роботою відділу практики, так і самих кафедр, що забезпечують зміст, керівництво та контроль практики. Зокрема, зміст навчальної та виробничої практик відповідно до навчального плану спрямований на формування вузькопрофесійних умінь та навичок і не передбачає формування комунікативних, психологічних компетентностей, умінь, навичок і професійно важливих та соціально-особистісних якостей. Таким чином, зміст практики потребує суттєвого вдосконалення і посилення професійної спрямованості у підготовці майбутнього фахівця фармацевтичного профілю.

З метою вивчення рівня організації самостійної роботи студентів та забезпечення належних умов, було проведено опитування студентів 1 та 4 курсів фармацевтичного факультету (206 студентів) (Додаток В). Це дозволило проаналізувати організацію СРС перших і старших курсів. Респонденти дали

такі відповіді: у 18% студентів 4 курсу не виникає проблем під час самостійного вивчення матеріалу. У 20 % опитуваних студентів вони виникають досить часто а у 62 % – інколи. Це свідчить про невміння самостійно опрацьовувати літературні джерела й одержувати необхідну інформацію, що для студентів 4 курсу є негативною тенденцією.

При цьому респонденти відзначають що самостійно позааудиторно вони працюють лише час від часу, особливо перед практичними заняттями або у раз, коли є потреба, або ближче до сесії. Студенти, котрі навчаються самостійно щоденно склали 9%. Таким чином, студенти працюють переважно для того щоб бути готовими до занять чи під час підготовки до сесії.

Причинами, що заважають студентам навчатися самостійно є: недостатня кількість часу, недостатня забезпеченість навчально-методичною літературою, що свідчить про небажання студентів самостійно займатись пошуком літератури і використовувати сучасні інформаційні технології небажання самостійно навчатись і невміння самостійно організувати свій час, що в свою чергу може виступати реальним джерелом нестачі часу, про який говорять студенти і який, на їхню думку виступає основним фактором обмеження самостійної роботи. Так вважають 72 % опитуваних.

Найбільш ефективною і найбільш прийнятною формою самостійної роботи студенти вважають передусім роботу з навчальною літературою (більше половини), на другому місці – робота з конспектом (половина опитаних), на третьому місці – підготовка і виконання тестових завдань і розв'язування задач, а також підготовка рефератів, доповідей (34% опитуваних), і зовсім незначні позиції займають такі форми, як заповнення та створення таблиць (12%) і робота в мережі Інтернет (1% опитуваних). Така форма самостійної роботи, як переклад іноземної літератури і робота з нею не була вибрана студентами взагалі. Таким чином, студенти більшою мірою орієнтуються на такі традиційні форми самостійної роботи, як робота з літературою, що є в бібліотеці та з конспектом лекцій, тобто вже на опрацьований матеріал, який складає мінімум необхідних

знань. Це також свідчить про небажання займатися самостійним пошуком нової літератури і використовувати інноваційні форми самостійної роботи.

Найбільш ефективними формами контролю самостійної роботи опитувані студенти назвали: тестування (78%); співбесіду (46%); опитування (35,3%), колоквіуми (30,5 %); контрольні роботи (18,0%); перевірка конспектів (16,5%). Також студенти більш орієнтовані на тестові форми контролю і на безпосереднє спілкування.

Більше половини респондентів (62%) вважають, що на кафедрах повинні бути стенди з інформацією про організацію самостійної роботи; 21% респондентів вважають, що такі стенди потрібні не з усіх дисциплін, а лише з тих, що складають екзамени, що вкотре підтверджує той факт, що студенти займаються самостійною позааудиторною роботою в сесійний період, а не протягом семестру. 16,5% опитуваних вважають, що такі стенди не потрібні взагалі. Можна припустити, що цю групу респондентів представляють студенти, які практично не займаються самостійною роботою. На думку тих студентів, що користуються інформацією, вона повинна містити перелік навчально-методичної літератури: підручники, посібники, методичні рекомендації тощо; посилення, де можна знайти навчально-методичні видання, тематичні плани лекцій та занять, перелік питань та завдань для самостійної роботи та питання для контролю СРС, рекомендації щодо підготовки до заліку чи іспиту.

Опитані студенти відзначають, що самостійна робота як форма навчального процесу сприяє насамперед формуванню знань та вмінь, самостійності, систематизації, плануванню і контролю своєї діяльності, незначною мірою, на їхню думку сприяє реалізації принципу індивідуальності в процесі навчання, формуванню і реалізації принципу індивідуальності в процесі навчання, формуванню і реалізації творчих здібностей. Таким чином, на думку респондентів, самостійна позааудиторна робота сприяє передусім розвитку професійних якостей, а не особистісних, і зовсім не пов'язана з творчістю, що й може визначати їх небажання навчатися самостійно.

Лише у 2% опитуваних респондентів не виникає проблем під час самостійної роботи з літературою. У 18% опитуваних завжди виникають проблеми під час самостійної роботи з навчальною літературою, а у 80% такі проблеми виникають періодично. Такі показники можуть бути свідченням адаптаційних процесів: початок навчання у вищому навчальному закладі – це передусім етап входження в нову діяльність, який характеризується високою емоційною напруженістю.

Порівняльний аналіз показав, що студенти першого курсу більше орієнтовані на самостійне вивчення навчальних матеріалів і витрачають на це більше часу, ніж студенти четвертого курсу. Так, 43% респондентів зауважили, що вони навчаються самостійно, а 52% самостійно займаються щотижня. Решта респондентів самостійно навчаються, як правило, у період сесії. Така розбіжність між студентами першого і четвертого курсів може пояснюватись тим, що першокурсники старанні й у них ще спрацьовують шкільні стереотипи про необхідність підготовки до кожного заняття, для них, як правило одержані оцінки мають важливе значення, і на цьому етапі ще зберігається рівень контролю деяких студентів батьками. Студентів четвертого курсу батьки практично не контролюють.

Серед основних причин, які заважають першокурсникам самостійно працювати позааудиторно, були названі недостатня кількість часу та лінощі, а також відволікання(для тих студентів, що проживають у гуртожитку). Найбільш ефективними і прийнятними були визначені такі форми у студентів першого курсу: робота з конспектом лекцій (95%); робота з навчальною літературою (81%); підготовка рефератів і доповідей (52,0%); виконання завдань і розв'язання завдань (половина респондентів). Серед менш прийнятних форм були визначені такі, як підготовка і виконання тестових завдань, заповнення і створення таблиць (16%); переклад іноземної літератури і робота з нею (7%).

Отже, студенти першого курсу, так само, як і четвертого, більш орієнтуються на конспекти лекцій і наявну літературу, тобто на більш спрощені і менш ефективні форми самостійної позааудиторної роботи.

З-поміж найбільш прийнятих форм контролю самостійної роботи респонденти назвали тестування (93,0%), опитування (64,0%), співбесіди (58,0%), перевірка конспектів (33,3), колоквиуми і контрольні роботи (21,4%). Отже відмінностей між формами контролю, яким віддають перевагу студенти першого і четвертого курсів, не спостерігається.

Серед опитуваних студентів 63% вважають, що на кафедрах обов'язково повинні бути стенди, які містять інформацію щодо організації самостійної роботи. Вимоги до інформації і в студентів першого, і в студентів четвертого курсів однакові.

У визначенні можливостей, які надає СРС як форма навчального процесу, є відмінності між студентами першого і четвертого курсу. Так, студенти першого курсу вважають, що по-перше, самостійна робота дозволяє систематизувати, планувати і здійснювати контроль своєї діяльності, по-друге, формує і реалізує творчі здібності, а потім формує самостійність, і найменшою мірою формує знання, вміння та навички і реалізує принцип індивідуальності в навчанні. Отже, студенти першого курсу вважають, що самостійна позааудиторна робота насамперед сприяє розвитку творчих, особистісних рис, а потім професійних.

У своїх пропозиціях щодо організації самостійної роботи студенти наголошують на необхідності більш координованої і якісної допомоги викладачів у її реалізації. Це пояснюється тим, що навчання у ВНЗ є для них новим видом діяльності і, як уже зазначалось, важливу роль відіграють адаптаційні процеси, і звичайно викладачі повинні сприяти полегшенню адаптації першокурсників.

Студент самостійно опрацьовує навчальну літературу, конспекти лекцій, матеріали до практичних, лабораторних та семінарських занять, вміти опрацьовувати матеріали з мережі Інтернет, виконувати реферати, готуватись до виступів та повідомлень. СРС за допомогою самостійного перегляду відео- та теле-лекцій, слайд-лекцій в залах для СРС, бібліотеці електронної літератури, робота в мережі Інтернет тощо, сприяє активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Державна атестація випускників зі спеціальності „Фармація” проводиться з метою визначення відповідності показників якості вищої фармацевтичної освіти вимогам галузевих стандартів вищої освіти після завершення навчання відповідно до ОПП. Державні випускні іспити складають 9 кредитів, 324 години. Державна атестація складається з таких етапів: перший – стандартизований тестовий державний іспит та другий – державні випускні іспити (практико-орієнтований державний іспит) і/або захист дипломної роботи.

Важливо відзначити, що у системі вищої фармацевтичної освіти з 2000 року запроваджено ліцензійні тестові іспити „Крок-1” і „Крок-2” з метою визначення рівня освітньо-професійної підготовки. Ліцензійні інтегровані іспити проводяться відповідно до Положення про систему ліцензійних інтегрованих іспитів, затвердженого наказом МОЗ України № 251 від 14.08.1998 р. Державна атестація студентів спеціальності „Фармація” проводиться у формі державних іспитів із професійних дисциплін та/або захисту дипломної роботи [363, 364].

Структура стандартизованого тестового державного іспиту містить у собі 200 тестових завдань відповідно до вимог ОКХ і ОПП. Стандартизованим засобом вимірювання показників якості вищої освіти є тести об’єктивного контролю рівня освітньо-професійної підготовки фахівців. Тестовим державним іспитом вимірюються показники якості фахової компоненти базової і повної вищої освіти за фармацевтичним спрямуванням та встановлюється мінімальний рівень професійної компетентності, потрібний для присвоєння кваліфікації фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Відповідно до ГСВО та навчального плану з освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” за фахом „Фармація” державними іспитами визначені іспити з профільних дисциплін: фармацевтична хімія, фармакогнозія, технології ліків, управління та економіка фармації, клінічної фармації.

Підготовка магістрів фармації здійснюється на базі повної вищої фармацевтичної освіти, здобутої у ВНЗ IV рівня акредитації, яка була розпочата у 2004 році. ОПП підготовки магістрів фармації передбачає опанування таких дисциплін як методологія та логіка наукових досліджень, педагогіка вищої

школи, сучасні фармацевтичні технології, фармакогностичний аналіз нової лікарської рослинної сировини і фітотерапія, маркетингові дослідження у фармації, управління персоналом та ін.

Магістерська підготовка зі спеціальності „Фармація” спрямована на подальше професійне становлення фахівців та розвиток, формування компетентностей, знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. Навчальний процес підготовки магістрів передбачає навчання за індивідуальними планами. На проведення індивідуальних занять може витратитися до 20 відсотків загального обсягу часу, передбаченого програмою. Аудиторне навантаження магістрантів не перевищує 18 годин на тиждень.

Магістерська програма спрямована на підготовку фахівців, які здатні до виконання професійних обов'язків. Тобто змістом навчальних дисциплін надається більше уваги, не тільки фаховим знанням, а й організаційним, комунікативним, управлінським компетентностям та якостям. Випускник магістратури отримує кваліфікацію магістра фармації і відповідно може обіймати посади провізора, наукового співробітника, асистента вищого навчального закладу за фахом тощо.

Навчально-методичне забезпечення відіграє надзвичайно важливе значення в процесі підготовки майбутніх фахівців і від його якості та повноти забезпечення кожного студента значною мірою залежить якісна підготовка майбутніх фахівців. Фонд навчально-методичної літератури бібліотеки університету складає біля одного мільйона примірників і регулярно обновляється з урахуванням нових досягнень теоретичної та практичної фармації, гуманітарних, соціально-економічних, природничо-наукових дисциплін та дисциплін циклу професійної підготовки.

Навчальна програма у навчально-виховному процесі є складовою стандартів вищої освіти і визначає місце кожної дисципліни у системі професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, мету її вивчення, зміст навчального матеріалу, організаційні форми та методи навчання.

Навчальні програми з навчальних дисциплін зі спеціальності „Фармація” було сконструйовано відповідно до рекомендацій щодо розроблення навчальних програм, які затверджені наказом МОЗ України від 24. 03. 2004 р. за № 152 „Про затвердження рекомендацій щодо розроблення навчальних програм навчальних дисциплін зі змінами та доповненнями”, внесеними наказом МОЗ України від 12. 10. 2004 р. за № 492 „Про внесення змін та доповнень до рекомендацій щодо розроблення навчальних програм навчальних дисциплін”, відповідно до ОКХ та ОПП, які затверджено наказом МОН України № 629 від 29. 07. 2004 р. [206, 207].

Змістом навчальних програм не всіх дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклу враховано характерні особливості майбутньої професійної підготовки, особливо це торкається дисциплін із циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін. Тому, на нашу думку, у процесі конструюванні змісту дисциплін необхідно звернути увагу на професійну спрямованість у викладанні дисциплін, особливо це торкається дисциплін гуманітарного та соціально-економічного блоку.

Післядипломна освіта є важливою складовою в системі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. Особливості післядипломної підготовки фармацевтичних фахівців висвітлені у публікаціях Н. Бунятян, Д. Великого, С. Коваленко, А. Кайдалової, Т. Кожухової, І. Міщенко, В. Пальцева, В. Толочка та ін. [45, 142, 234, 334].

Післядипломна підготовка фахівців фармацевтичного профілю проводиться відповідно до нормативних документів МОН і МОЗ України, відповідно до ОПП, що відповідають Міжнародній стандартній класифікації освіти (ISCED), Міжнародній стандартній класифікації професій (ISCO-88), Державному класифікатору професій (ДК 003-2007) [92].

З метою встановлення рівня володіння комунікативними компетентностями було проведено анкетування 106 випускників спеціальності „Фармація” (Додаток Д). Це були провізори-інтерни, які після закінчення навчального закладу мають стаж роботи 1-3 роки в аптечних закладах, фармацевтичних фірмах та компаніях тощо. Анкетування дозволило встановити,

що 84 респонденти добре володіють рідною мовою (79, 2%), а решта відчують деякі складнощі при спілкуванні українською мовою. У той час лише 22 опитувані вільно спілкуються іноземною мовою (13,7 %), а інші 84 (86,3 %) – мають недостатній рівень володіння іноземною мовою. Щодо уміння вступити в контакт з відвідувачем аптеки стверджувальну відповідь дали 59 опитуваних (55, 7%), 33 опитуваних „скоріше так, чим ні» (31,2 %), а 14 респондентів визнали, що вони не вміють встановлювати контакти з відвідувачами (13,1 %). Без ускладнень вступають в діалог 71 опитувальний (67, 0 %), 27 респондентів (25,5 %) дало відповідь „скоріше так, чим ні”, а 8 респондентів указали у своїх відповідях, що не вміють установлювати контакти з відвідувачами аптеки. Працювати „в команді” вміють 61 (57,5 %) опитуваний, 33 (31,4 %) вважають „скоріше так, чим ні”, а 12 (11,1 %) вважають, що вони не володіють такими вміннями. Лише 35 осіб вказали, що володіють вміннями грамотно висловлювати свої думки (33 %), а решта не впевнено володіють такими вміннями та навичками (67,0 %). Поставити запитання відвідувачеві аптеки можуть 54 (51%), а 49 % опитуваних мають певні складнощі. Серед умінь фахівців аптечних закладів важливими є вміння слухати співрозмовника і 67 інтернів-провізорів (63,2 %) впевнені, що вони ними володіють, а 25 (23,6 %) зазначають відповідь „скоріше так, чим ні”, а 15 – не вміють (13,2 %). Розуміють та приймають межі спілкування 53 респонденти (50 %), 36 – „скоріше так, чим ні” (34,0 %), а 17 опитуваних (16,0 %) зазначили, що не володіють навичками розуміння меж спілкування.

Важливим у професійній діяльності аптечних працівників є уміння надавати консультації щодо вибору лікарських засобів, але на жаль лише 50 провізорів-інтернів (47,2 %) володіють такими вміннями, 39 дали відповідь „скоріше так, чим ні” (36,8 %), а 17 – не вміють (16,0 %). Щодо уміння дати інформацію стосовно застосування та вживання лікарських засобів позитивну відповідь дали 52 респонденти (49, 1 %), 42 – „скоріше так, чим ні (39,7 %), а 12 зазначають, що не вміють (11,2 %). Аптечні заклади відвідують люди з різними захворюваннями, характером та темпераментом і фахівцеві важливо уміти

стримувати негативні емоції при спілкуванні з покупцем аптеки. 41 провізор-інтерн дав позитивну відповідь (38,7 %), 37 – „скоріше так, чим ні” (34,9 %), а 18 – не вміють (17 %). Умінням привертати і тримати увагу співрозмовника володіють 27 опитуваних (25, 5%), „скоріше так, чим ні” – 49 (46,2 %), 30 – ні (35,7 %).

Важливими у професійній діяльності аптечних працівників є уміння розв’язувати конфлікти, які інколи виникають під час спілкування з відвідувачами аптечного закладу. Серед опитуваних 28 респондентів опанували такими вміннями (26,4%), 48 – „скоріше так, чим ні” (38,9 %), а 30 (35,7 %) – не вміють. На запитання „Чи вмієте Ви завершити діалог з покупцем аптеки” респонденти дали такі відповіді: вміють 63 (59,4 %); 24 – вагаються з відповіддю (22,7 %), а 17 (17,9%) – не вміють.

Отже, анкетування показало, що випускники спеціальності „Фармація” мають досить різний рівень володіння комунікативними компетентностями, мають проблеми при виникненні конфліктів з відвідувачами аптечних закладів, що зумовлює зміну підходів в організації навчально-виховного процесу, перегляду змісту професійної та психолого-педагогічної підготовки, обґрунтування та впровадження активних форм і методів навчання.

Отже, зважаючи на вищевикладене зазначаємо, що на сучасному етапі існує потреба у фахівцях фармацевтичного профілю, що здатні працювати за різноманітними напрямками галузі. Перед висококваліфікованими фахівцями фармації відкриваються широкі перспективи. Випускники фармацевтичних факультетів повинні працювати в установах різних форм власності як у комунальному, так і приватному секторах, в установах вищого рівня керування, на виробничих підприємствах, у системі маркетингу та зв'язків з громадськістю, займатися підприємницькою діяльністю, проводити наукові дослідження, викладати у коледжах і університетах.

Інтеграція вищої фармацевтичної освіти до європейського освітнянського співтовариства, упровадження європейських норм і стандартів в освіті та науці, зумовлює необхідність упровадження *неперервної ступеневої системи*

професійної підготовки фахівців фармації, яка ґрунтується на передовому вітчизняному досвіді та досвіді розвинутих країн світу.

Аналіз стану професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю у ВНЗ України засвідчив, у навчально-виховному процесі не знайшли втілення: інтеграція професійної підготовки; індивідуалізація та диференціація навчання; професійна спрямованість у викладанні гуманітарних, соціально-економічних та природничо-наукових дисциплін. Методики викладання дисциплін у системі професійної підготовки здебільшого спрямовані на формування знань, умінь та навичок, а не на компетентностей, професійно важливих та соціально-особистісних якостей майбутніх фахівців.

Професійна підготовка фармацевтичних фахівців, яка ґрунтується на формуванні знань-умінь-навичок, на сучасному етапі не задовольняє вимоги потреб галузі, роботодавців, рекомендації європейських освітніх спільнот і організацій. Нова модель матиме інноваційний характер, надасть можливості уявлення про цілісну, інтегровану педагогічну систему, зміст професійної діяльності майбутнього фахівця, взаємозв'язки і залежність складових системи.

Зауважимо, що з метою усунення суперечностей у існуючій системі професійної підготовки необхідною є розробка моделі фахівця фармації на основі компетентісного підходу та розробка моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, що надасть можливості для усунення протиріч і недоліків, які існують в традиційній системі підготовки фахівців у ВНЗ.

Узагальнюючи вище викладене, вважаємо що вища фармацевтична освіта має свої специфічні особливості, надбання, здобутки і традиції, але в сучасних умовах інтеграції в світовий та європейський освітній простір, посилення вимог до випускників фармацевтичних факультетів, не повністю відповідає вимогам міжнародних стандартів та соціально-економічним змінам, що відбуваються в державі і суспільстві.

Таким чином, *система професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю* потребує: подальшого дослідження та

вдосконалення; зміни підходів до методології професійної підготовки майбутніх фахівців у системі фармацевтичної освіти; упровадження ефективних форм, методів і педагогічних технологій; упровадження моніторингу рівня готовності до професійної діяльності випускників фармацевтичних факультетів на всіх етапах професійної підготовки; психолого-педагогічну підготовку викладачів до роботи в нових умовах організації навчально-виховного процесу.

1.3. Професійна фармацевтична підготовка фахівців у зарубіжних навчальних закладах

На сучасному етапі професійної підготовки майбутніх фахівців відбулися суттєві зміни у більшості країн, що приєдналися до європейської та світової освітньої інтеграції за останні роки в результаті реалізації основних положень Болонської декларації.

Важливо відзначити, що Європейський регіон Всесвітньої організації охорони здоров'я – це 52 країни з населенням більш ніж 930 мільйонів. Фармацевтичні кадри в Україні та країнах СНД представлені провізорами, в той час коли в переважній більшості країн (крім Фінляндії) фахівці з вищою фармацевтичною освітою, у т. ч. з університетською, мають кваліфікацію фармацевт” [234].

Більшість європейських країн запровадили, упроваджують або планують впровадити систему вищої освіти, яка полягає в послідовному здобутті ступенів „бакалавр”, „магістр” і „доктор наук”. Реформи в цьому напрямі проводять у системах вищої освіти, що базуються виключно на університетах.

Ми погоджуємося, що двоступеневе поєднання „бакалавр/магістр” має декілька переваг порівняно з довготривалим не гнучким навчальним планом, що безпосередньо веде до здобуття ступеня „магістр наук” і традиційний у багатьох країнах. Двоступенева структура сприяє розвитку національної та інтернаціональної мобільності, оскільки передбачає модульний (блоковий) характер навчальних програм. У наш час, коли люди навчаються упродовж життя,

однією з найвагоміших переваг двоступеневої структури є те, що вона сприяє взаємодії навчання з працею. Запровадження початкових ступенів бакалаврського типу також сприяє розвитку багато дисциплінарних магістерських програм, доступних для студентів інших закладів.

Доцільно зауважити, що на сучасному етапі у більшості країн Європи готують фармацевтичних фахівців фармацевтичні навчальні заклади або фармацевтичні факультети у медичних навчальних закладах.

Аналіз професійної підготовки фармацевтичних кадрів у країнах колишнього СРСР дозволив дійти висновку, що Казахстан першим розпочав реформу вищої медичної і фармацевтичної освіти. На відміну від медичної освіти, як зазначає Т. Аристанова, у фармацевтичній освіті стало можливим введення ступенів бакалавр і магістр. З 2003 року кваліфікація фахівця з вищої освітою відповідно до рекомендацій Болонської декларації замінена: „провізор” на „фармацевт”, а для середньої освіти „фармацевт”, як було раніше, на „асистент фармацевта”. Термін навчання бакалаврів складає чотири роки, а магістрів – два роки на після отримання диплома бакалавра фармації [402].

Важливо відзначити, що освітні програми підготовки майбутніх фахівців для фармацевтичної галузі у *Казахстані* гармонізовані з міжнародними стандартами по структурі навчання, які ґрунтуються на системі накопичення кредитів. Казахстанська модель кредитної системи базується на таких принципах, як академічна свобода вищих навчальних закладів, підвищення міжнародної „прозорості”, освітніх систем, сумісність з будь-якою національною системою освіти, застосовність до всіх форм навчання, програм вищої освіти тощо. Навчальний план доповнено такими дисциплінами як: комунікативні навички, фармацевтична опіка, організаційна культура у фармації та ін. [402].

У *Російській Федерації* проблема професійної підготовки фармацевтичних кадрів неодноразово обговорювалась серед освітян країн СНД. Так, наприклад у Росії, на базі Московської медичної академії ім. І. Сеченова (м. Москва), 11-12 жовтня 2005 року відбулась Міжнародна нарада ректорів фармацевтичних академій, деканів фармацевтичних факультетів навчальних закладів, деканів

медичних навчальних закладів в рамках програми співробітництва між Міністерством охорони здоров'я і соціального розвитку Російської Федерації і Європейським регіональним бюро ВООЗ, на якій обговорювалась стратегія фармацевтичної освіти в Європі, подальше удосконалення і підвищення якості фармацевтичної освіти в Росії, проблеми неперервної освіти професійного розвитку фахівців з урахуванням вимог Болонської декларації [182, 220, 234].

Аналізуючи становлення і розвиток вищої фармацевтичної освіти в Росії, відзначаємо, що першими центрами стали Московський університет і Петербурзька академія з відділенням у Москві. У 1802 р. також було відкрито Дерптський (м. Тарту, Естонія) університет. Особливе фармацевтичне відділення для підготовки провізорів було запроваджено у 1808 р. Курс навчання тривав 5 років – чотири роки теоретичного навчання і один рік аптечної практики. Після цього слухачів допускали до складання іспитів. До початку ХХ століття Росія повністю була здатна забезпечити себе фармацевтами. Московський фармацевтичний інститут було утворено у 1936 р.

Якщо у 1940 році в СРСР функціонувало 9 фармацевтичних інститутів і 65 фармацевтичних шкіл, то нині в Російській Федерації функціонують три фармацевтичні академії (П'ятигорська, Пермська, Санкт-Петербурзька) і більше 70 фармацевтичних факультетів у вищих медичних закладах.

В основі фармацевтичної освіти російських фармацевтичних та медичних ВНЗ, які готують фахівців фармації, відповідно до навчального плану комплекс хімічних, медико-біологічних і спеціальних фармацевтичних дисциплін: фармацевтична хімія, фармакогнозія, технологія лікарських форм, організація і економіка фармації та ін. Навчальний план підготовки провізорів структуровано за циклами гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, природничо-наукових, медико-біологічних та професійної підготовки.

Інтернатура в системі післядипломної фармацевтичної освіти Російської Федерації впроваджена в 2005 році. Термін навчання – 1 рік. Підготовка фармацевтичних фахівців проводиться на 72 фармацевтичних факультетах ВНЗ Російської федерації.

Заслуговує на увагу той факт, що підготовка фахівців здійснюється відповідно до стандартів, що ґрунтуються на компетентнісному підході, що відповідає європейським освітнім рекомендаціям.

Підготовку фахівців вищої кваліфікації – провізорів у *Республіці Білорусь* здійснюють: Вітебський державний ордена Дружби народів медичний університет, Білоруський державний університет, м. Мінськ. Фармацевтів готують у Могільовському державному медичному училищі.

Фармацевтичний факультет Вітебського державного ордена Дружби народів медичного університету утворено у 1962 р. Упродовж 5 років студенти вивчають 41 навчальну дисципліну. До блоку дисциплін медико-біологічної підготовки відносяться біологія, ботаніка, нормальна фізіологія, патологічна фізіологія, біохімія, мікробіологія, гігієна, фармакологія та інші. Фармацевтичні дисципліни визивають велику зацікавленість у підготовці майбутніх фахівців. До них належать: фармакогнозія, наука про лікарські рослини; фармацевтична технологія, яка вивчає аптечне і заводське виробництво ліків; фармацевтична хімія, наука про аналіз і контроль якості ліків, маркетинг і менеджмент у сфері фармацевтичного бізнесу та ін.; організація і економіка фармації, яка вивчає основи менеджменту, маркетингу, міжнародного бізнесу лікарських препаратів.

Поглибити знання студенти можуть на елективних курсах: фармацевтична гомеопатія, косметичні лікарські засоби, приготування ліків в екстремальних умовах, логіка ділового спілкування.

Практична підготовка ведеться під час навчальної та виробничої практик: навчально-польової з ботаніки, робота в ботанічному саду, ознайомлювальної в аптеках. Майже півроку студенти вдосконалюють свої знання та вміння під час проходження виробничої практики з фармацевтичної технології, організації і економіки фармації, фармацевтичному аналізу. Після одержання диплому фармацевтичного факультету випускники працевлаштовуються в аптеках, фірмах, на аптечних складах, в контрольно-хімічних та біологічних лабораторіях, лабораторіях судово-медичної експертизи тощо [401].

Провідними країнами Європи з підготовки фармацевтичних кадрів є: Німеччина – 16 фармацевтичних факультетів; Франція – 24; Велика Британія – 19; Іспанія – 15; Бельгія – 10; Польща – 10. У таких країнах як Хорватія, Словенія, Ірландія, Македонія, Люксембург, Мальта, Словенія, Боснія і Герцеговина – тільки в одному вищому навчальному закладі є фармацевтичні факультети, що здійснюють підготовку фармацевтів [121, 340, 385, 408].

Британські університети традиційно вважаються найкращими в світі одночасно – найдорожчими. Зараз у Великобританії, нараховується біля ста університетів та більше 250 навчальних закладів, що дають вищу освіту. У Британії лише два приватних університети, інші – державні. Вища освіта спеціалізована. Вивчаючи фармацію в британському університеті, студент вивчає лише ті дисципліни, які мають відношення до обраної спеціальності.

Перший ступінь вищої освіти – ступінь бакалавра (Bachelor Degree) надається після трьох – або чотирьохрічного навчання за спеціалізованими програмами на денному відділенні університету або коледжу. Після закінчення навчання за спеціалізованою фармацевтичною програмою надається ступінь – бакалавр фармацевтичних наук (Bachelor of Pharmaceutical Science).

З першого курсу розпочинається фармацевтична практика (медична рецептура, приготування та розподіл лікарських засобів, здійснення консультативної допомоги пацієнтам, соціальні аспекти фармації). На старших курсах студенти проходять терапевтичну практику, практику з клінічної фармації. На останньому курсі студенти проходять фармацевтичну практику під контролем персонального керівника, яка триває від 2 до 7 місяців.

Після отримання ступеня бакалавра починається післядипломна освіта, яка завершується одержанням ступені магістра та доктора.

Для отримання ступеня магістра (Master Degree) існує дві великі групи програм – перші орієнтовані на дослідницьку діяльність, другі – навчальні програми орієнтовані на підвищення професійного рівня за однією із спеціальностей. Навчальні магістерські програми організовані так: після 8–9 місяців лекцій та семінарів студенти складають іспити, а потім упродовж 3–4

місяців виконують дипломний проект. За результатами іспитів та захисту дипломної роботи надається ступінь магістра фармацевтичних наук.

Після одержання ступеня магістра фармації ті, хто бажає мати власну фармацевтичну практику, повинні протягом одного року пройти практику з суспільної та промислової фармації в якості асистента фармацевта під керівництвом фармацевта, що має право та ліцензію на ведення фармацевтичної діяльності. Також випускник повинен скласти іспит Королівському фармацевтичному об'єднанню на підтвердження професійної кваліфікації. Ступінь магістра-дослідника (магістр філософії M. Ph. – Master of Philosophy). Щоб отримати ступінь, необхідно упродовж 1-2 років під керівництвом викладачів професорсько-викладацького складу проводити самостійну науково-дослідницьку роботу. За результатами дослідження надається ступінь магістра.

Програми навчання в англійських фармацевтичних вищих навчальних закладах акредитовані Королівським фармацевтичним суспільством і охоплюють всі основні фармацевтичні дисципліни, але можуть мати місце деякі відмінності у кількості та якості предметів, що викладаються. Термін підготовки бакалаврів – 3 роки, магістрів 4 роки. Професійна підготовка представлена такими загально професійними дисциплінами: фармакологія, фармакокінетика, фармацевтичне законодавство, виготовлення лікарських засобів, фармацевтична опіка, клінічна фармація, сучасні фармацевтичні науки тощо.

Більшість програм, за якими навчається здобувач ступеня для одержання ступені доктора, це суто дослідницькі проекти. Науковий керівник в лабораторії або на кафедрі, де здобувач готується до одержання ступеня доктора, визначає для здобувача тему наукового дослідження та забезпечує необхідними для дослідження можливостями (робоче місце, обладнання та матеріали). Зазвичай на завершення дослідницької програми витрачається 2-3 роки. До кінця цього періоду здобувач повинен опублікувати отримані результати в офіційних звітах, в наукових та спеціалізованих журналах і за опублікованими матеріалам написати дисертацію. Ступінь доктора філософії надається після успішного захисту дисертації.

Фармацевтична підготовка фармацевтів у *Німеччині* передбачає: навчання в університеті – 4 роки; навчальна практика – від 8 тижнів, яку треба пройти під час першого циклу навчання (після другого курсу). Навчальний план, поділений на семестри дає рекомендації про форми та види навчальних занять, обсяги у годинах. Зміст навчання передбачає підготовку з неорганічної, органічної, фармацевтичної та аналітичної хімії, біології, математики, фізики, теорії лікарських форм, медичної мікробіології, фармацевтичної і медичної термінології та ін. На наступному циклі студенти вивчають клінічну фармацію, фармакологію, токсикологію, фармакотерапію, вивчення хвороб, фармакоекономіку, правознавство для аптекарів, забезпечення якості при виготовленні та контролі ліків тощо. Уміння і навички студенти відпрацьовують на лабораторних, практичних заняттях та семінарах-тренінгах.

Метою практики є ознайомлення студентів з різними видами діяльності в аптеці, виробнича практика – 12 місяців додатково до університетської освіти. Практику студенти проходять у вільний від навчання час під керівництвом досвідченого аптекаря. Чотири тижні практика в аптеці, яка є галузевою, решта часу вибірково може проходити в одній із установ: аптеці-лікарні, бундесвері, фармацевтичній промисловості, дослідній лабораторії. Під час виробничої практики, яка проходить в громадській аптеці, аптеці-лікарні, на підприємствах фармацевтичної промисловості, в дослідницькій лабораторії в університеті або в інших наукових установах. Фармацевтичні іспити складені з трьох частин. До першої частини входять такі предмети: загальна, неорганічна та органічна хімія; основи фармацевтичної біології, фізика і основи фармацевтичної хімії, основи фармацевтичної аналітики. До другої частини входять такі предмети: фармацевтична хімія, фармацевтична біологія, технологія ліків, фармакологія і токсикологія. У другій частині іспитів передбачено курс психології. Третя частина передбачає контроль знань, умінь та навичок з таких дисциплін: фармацевтична практика, фармацевтичне законодавство [342].

У Німеччині дипломів, які видаються після закінчення циклів навчання, як наприклад, у Франції, немає, або вони і є лише необхідною умовою для переходу

на другий цикл. Головний принцип вищої освіти Німеччини – академічна свобода. Студент сам обирає собі спеціальність та самостійно організовує свій навчальний план за загальними вимогами даного факультету. Він сам вирішує, в якому порядку і на які лекції та семінари йому записуватися, обирає час для стажувань та практики, на свій розсуд виділяє години для того, щоб працювати.

Важливою складовою післядипломної освіти є німецька докторантура. Курс докторантури в Німеччині не має загальноприйнятої структури, програми та списку обов'язкових курсів. Ступінь доктора надається після двох іспитів: захисту дисертації, виконаної під керівництвом „старшого” та проходження усної наукової співбесіди.

Аналіз підготовки фахівців фармацевтичного профілю показав, що тривалість навчання у Франції на фармацевтичних факультетах складає шість років із загальної фармації та 9 років зі спеціальної. Вже після закінчення першого курсу студенти проходять практику в аптеці протягом 2-х місяців з метою знайомства з професійною діяльністю. Перші чотири роки студент оволодіває дисципліни фундаментального та професійно-орієнтованого циклів, серед яких: загальна та клітинна біологія, молекулярна фармакологія, органічна та аналітична хімія, гематологія, загальна фармакологія, фізіологія та ін. Студент обов'язково повинен вивчити аптечну діяльність, аптеку і фармацевтичну опіку, фармацевтичне право, науки про ліки (фармакологія, терапевтична хімія, фармакогнозія, токсикологія, галеника тощо).

Важливо відзначити, що система вищої освіти Франції представлена системою підготовки фахівців вищої і середньої ланки. Більше 300 тис. студентів навчається за двоєрічною програмою з яскраво вираженою професійною орієнтацією. Одержана в ліцеї ступінь бакалавра вважається першим етапом вищої освіти. Безпосередньо університетська освіта у Франції складається з трьох циклів, кожний з яких завершується складанням іспитів та одержанням диплому.

Перший цикл, куди вступають випускники після закінчення ліцею, триває два роки і дає загальноосвітню підготовку. Після закінчення дворічного циклу

навчання студенти отримують диплом про загальну університетську освіту. Під час другого циклу освіти, який також триває два роки, студенти одержують більш спеціалізовані знання. Перший рік другого циклу називається ліценціат – це еквівалент поняття „неповна вища освіта”. Другий рік другого циклу – магістратура, після закінчення якої студенти одержують диплом *Maitrise* (дослівний переклад – „диплом майстерності”). Третій цикл навчання (по нашому аспірантура та докторантура) – післядипломна освіта. На третій цикл навчання приймаються студенти, які мають ступінь магістра. Перший етап (1 рік) – це одержання вищої фахової освіти. На цьому етапі студенту на вибір пропонують два напрями навчання. Перший – професійно-орієнтований зі спеціалізацією, який передбачає стажування від трьох місяців до півроку. Після закінчення видається диплом про фахову вищу освіту. Другий – теоретико-дослідницький напрям. Він завершується одержанням диплому (дослідницького диплому) – про поглиблену вищу освіту, який дозволяє його власнику продовжити наукову роботу та подати заявку на написання дисертації. Повний третій цикл навчання може тривати ще три роки і закінчитися написанням дисертації, захистом та отриманням докторського ступеня.

Система підготовки фармацевтів у *Франції* має свої особливості. Фармацевти вчаться довше, ніж на інших факультетах – від 6 до 8 років, і до студентів пред'являються більш жорсткі вимоги. Наприклад, на другий курс не переводять тих, хто не витримав достатньо складні іспити, не має необхідної кількості гарних оцінок, і не пройшов по конкурсу. Тим, хто не склав іспит, дозволяється пройти повторне навчання на цьому курсі, однак, лише один раз.

Студенти 2-4 курсів проходять ознайомлювальну дослідницьку практику за напрямами, запропонованими навчальним закладом. Студент прикріплюється до викладача або вченого, який керує його роботою. Тривалість практики – мінімум 150 годин. 5-6 курс являють собою професійну освіту. У цей час студенти розділяються за програмами: реалізація ліків в аптеці; промислова фармація; біологія та клінічна фармація.

За результатами навчальних планів і програм у більшості навчальних закладів Європи, які здійснюють підготовку фармацевтів, у навчальних планах з підготовки фахівців фармації присутні такі дисципліни, як фармацевтичний менеджмент, етика фармацевтичної діяльності, міжособистісні комунікації у фахівців охорони здоров'я, фармацевтичне законодавство, економіка. Також студенти вивчають такі дисципліни як оцінка фармацевтичної літератури, що розширює знання і навички студентів у керуванні фармацевтичною інформацією, передбачає вивчення комп'ютерних баз даних, ресурсів Інтернет; професіональний практичний менеджмент (Professional Practice Management), який вивчає принципи розподілу ресурсів у фармацевтичній організації, включає концепції фінансового менеджменту, фармакоекономіки, стратегії стримування вартості, керування трудовими ресурсами. Студентам може пропонуватися можливість вибору спеціалізації в одному з напрямів фармацевтичного менеджменту (суспільна фармація, підприємництво, виробництво ліків, дослідження, керування фармацевтичною опікою).

Важливо відзначити, що у навчальних планах більшості університетів Франції навчальним планом передбачено *фармацевтичну практику*, яка може мати різні напрями. Так, практика фармацевтичного бізнесу (дві лекції та одне заняття на тиждень) включає вивчення соціальної концепції маркетингу, аналізу та оцінку стану підприємства, організації та дизайну виставки, мерчандайзингу, поведінки споживачів, принципів ціноутворення, фармацевтичних послуг, просування, позиціювання аптеки, менеджменту персоналу, оглядів використання препаратів, фармакоекономіки, управління охороною здоров'я. Дослідники пояснюють підвищення потреби у фармацевтах деяким з факторів росту і розвитку суспільства, таким як збільшення тривалості життя населення, широкий діапазон вибору лікарських терапій, різноманітний асортимент профілактичних ліків, більш високі стандарти медичного обслуговування, підвищення частки населення похилого віку, а також активізація досліджень, що проводяться урядами та підприємствами фармацевтичної промисловості.

Так, у *Польщі* підготовку фармацевтів здійснюють: фармацевтичний факультет медичного університету м. Гданськ, Школа фармації медичний університет, м. Лодзь, факультет фармації, Варшавська медична академія, м. Варшава, Ягеллонський університет, факультет фармації і медичної аналітики та ін. У навчальному плані підготовки магістрів-фармацевтів перевагу надано таким *гуманітарним дисциплінам* як історія філософії, персональні елементи комунікації, іноземна мова та інші. *Природничо-наукові дисципліни* такі: біологія з генетикою, математика, статистика, анатомія, біофізика, органічна і неорганічна хімія, фізична хімія, біологічна хімія, молекулярна біологія, медична допомога, мікробіологія, патофізіологія,

Згідно з навчальним планом *професійна підготовка* у Польщі представлена такими дисциплінами: фармацевтична ботаніка, хімія ліків фармакогнозія, виробнича етика, технологічна практика в аптеці, рецептура дерматологічних ліків, технологія косметичних засобів, дослідження лікарських рослин, фармація, фармакодинаміка, токсикологія, броматологія, основи реанімації, синтез і технологія лікарських сполук, фармакокінетика, фармакоеконіміка, клінічна фармація та ін.

Професійна підготовка фармацевтів у Польщі ґрунтується на засадах, які зазначені у Польському кодексі аптекаря від 1983р.:

- 1) загальні принципи;
- 2) ставлення фармацевта до хворого;
- 3) зв'язок з наукою;
- 4) ставлення до фаху;
- 5) принципи поведінки по відношенню до інших фармацевтів і допоміжного персоналу;
- 6) принципи поведінки по відношенню до інших фахівців охорони здоров'я;
- 7) фармацевт і суспільство [235].

Фармацевтичну вищу освіту *Угорщини* представляє фармацевтичний факультет медичного університету Альберт Сент Георгі (Угорщина), на якому

проводиться підготовка магістрів фармації з терміном навчання 5 років. Протягом перших двох років вивчаються основні предмети: фізика, математика, загальна хімія (органічна та неорганічна), кількісний і якісний хімічний аналіз, фізична хімія, колоїдна хімія, біологічна хімія, фармацевтичний аналіз, ботаніка, біологія, фізіологія, патофізіологія. На третьому та четвертому курсах особлива увага приділяється фаховим фармацевтичним дисциплінам: фармакогнозії, фармацевтичній хімії, хімічному аналізу, фармакодинаміці, токсикології, мікробіології, фармацевтичній технології, охороні здоров'я, епідеміології, менеджменту лікарських засобів тощо. На останньому курсі студенти вивчають такі предмети: біофармація, радіофармація, біотехнологія, клінічна фармація, клінічний лабораторний аналіз тощо. Питома вага належить практиці в громадських та клінічних аптеках або фармацевтичних компаніях. Диплом фармацевта надає можливість працювати в аптеках, лабораторіях, на фармацевтичних заводах чи в фармацевтичних дослідних інститутах, міжнародній фармацевтичній торгівлі тощо.

Так, у Софійському медичному університеті (*Болгарія*) готують бакалаврів фармації упродовж 4 років та магістрів фармації (термін навчання 1 рік на базі бакалаврату). Після закінчення фармацевтичного факультету Софійського медичного університету студенти 5 курсу повинні скласти державні випускні іспити з 5 дисциплін або написати і захистити дипломну роботу за такою тематикою: фармацевтичні технології и біофармація; аналіз лікарських препаратів; лікарські рослини: клінічна фармація; організація та економіка дистрибуції; організація та економіка фармацевтичного виробництва. Дисципліни за вибором студентів на 5 курсі – основи клінічної медицини, фармацевтична технологія і біофармація, броматологія, сучасні вимоги до виробництва ліків та інші.

Професійна підготовка фахівців фармацевтичного профілю *в США* показала, що підготовка фахівців здійснюється у більш ніж 90 навчальних закладах. що навчальні заклади США з 50 штатів 44 мають, як мінімум, один фармацевтичний навчальний заклад. Американські вищі навчальні заклади

поділяються на приватні та державні. І ті, й інші можуть бути різного рівня. Система освіти в США досить гнучка. Перші один-два роки навчання – це переважно загальна освіта та ознайомлення з широким спектром дисциплін. Останні два роки основна увага приділяється спеціальним предметам. У чотирьохрічному коледжі, і в університеті можна одержати ступінь бакалавра.

Навчальні плани американських навчальних закладів відрізняються можливістю максимально широко комбінувати предмети за вибором. Для одержання першого ступеня необхідно набрати певну кількість залікових аудиторних годин (кредитів), а також мати середній бал не нижче певного рівня. Далі починається післядипломна освіта.

Кожен фармацевтичний коледж або фармацевтична школа розробляють свій навчальний план, який повинен бути акредитований. Плани і програми, як правило, відрізняються, але вони містять необхідні дисципліни і практики та мають визнаний термін. У США при кожному університеті функціонує відділення професійних та студентських фармацевтичних організацій, наприклад: Академія студентів фармації, Американська фармацевтична асоціація, Азіатська фармацевтична асоціація, Асоціація індійських фармацевтів в Америці, Міжнародна асоціація християнських фармацевтів, Студентська національна фармацевтична асоціація тощо. Головні цілі студентських професійних організацій: вносити прогресивні ідеї з питань створення та впровадження нових лікарських препаратів, фармацевтичної опіки; проводити дослідницькі розробки тощо.

В усіх штатах, щоб працювати фармацевтом, необхідна ліцензія, а щоб мати право на одержання ліцензії, кандидати повинні мати документ, який підтверджує, що вони закінчили офіційно зареєстрований фармацевтичний навчальний заклад і повинні успішно витримати іспити на одержання ліцензії. У більшості штатів, на додаток до усього перерахованого вище, кандидати повинні працювати один рік як стажери під керівництвом будь-якого практикуючого фармацевта.

Аналіз підготовки бакалаврів та магістрів фармації у *Канаді* показав, що підготовка здійснюється на факультетах фармації і фармацевтичних наук, Термін навчання бакалаврів фармації – 4 роки, підготовка магістрів 1 рік після закінчення бакалаврату. Програма навчання передбачає вивчення на першому курсі таких дисциплін: органічна хімія, основи фармацевтики, анатомія людини, основи медичної фізіології, лікарська хімія, прикладна патофізіологія для студентів-фармацевтів, біохімія, фармацевтична практика, загальна мікробіологія, введення у фармацію та фармацевтичні науки; на другому курсі: фармацевтична практика, фармацевтика, основи професійної практики, фармацевтична хімія, мікробіологія, фармакологія, лабораторна практика з виготовлення та розподілення лікарських препаратів, медична хімія, основи біофармацевтики і фармакокінетики, здорове харчування; на третьому курсі: фармацевтична практика, медична хімія, клінічна фармація, натуральні продукти, фармацевтика, клінічна фармакокінетика, фармацевтичні науки; на четвертому курсі: фармацевтична практика, клінічна фармація, токсикологія, аптекоуправління, медична хімія, клінічні інфекційні хвороби, законодавство у фармації. Лабораторні роботи з фармацевтичних наук, геріатрична лікарська терапія, аналітична судова токсикологія, огляд досліджень з клінічної фармації

Таким чином, системи підготовки фармацевтичних фахівців у зарубіжних ВНЗ відрізняються як термінами, так і змістом підготовки, кількістю годин та кредитів, системою контролю та оцінювання тощо. Так, викладання аналітичної хімії в Німеччині складає 46%, у Великій Британії 26%; біологічних дисциплін у Нідерландах 12%, у Франції 25%; клінічна фармакологія займає 30% у Франції і 10% у Німеччині.

Аналіз навчальних планів фармацевтичних факультетів ВНЗ близького та дальнього зарубіжжя, Європи, США, Канади, дозволив встановити, що у системі підготовки фармацевтичних фахівців не має єдиного навчального плану та єдиного додатку до диплома, а є різні навчальні плани, навіть в межах однієї країни. Зміст підготовки майбутніх фахівців також має суттєві відмінності, що зумовлює приведення його у відповідність до рекомендацій Болонської

декларації, гармонізацію та уніфікацію з планами провідних європейських закладів.

Аналіз світових систем вищої фармацевтичної освіти засвідчує, що історично склалися три найбільш поширені групи фармацевтичної освіти:

перша група – це країни Центральної та Східної Європи та Скандинавії, де в основі – хімічні науки;

друга група – франко-італійська-іспанська школа, де перевага віддається медико-біологічним дисциплінам;

до третьої групи входять країни, де підготовка відбувається за традиціями англійської фармацевтичної школи. Виходячи з вищезазначеного, спостерігаємо протиріччя, що існують в світовій практиці підготовки фармацевтичних кадрів.

Проведений аналіз професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю на фармацевтичних факультетах ВНЗ країн дальнього та ближнього зарубіжжя, дозволив дійти висновку, що існують суттєві розбіжності в термінах, змісті, навчальних програмах, навчальних дисциплінах, ступенях та ін. На сучасному етапі поки що не створено транснаціональних стандартів підготовки фармацевтів, що суттєво ускладнює професійну підготовку та визнання дипломів і кваліфікацій на міждержавних рівнях; зумовлює внесення змін методології та методики фахівців фармацевтичного профілю, розробки моделі фахівця на основі компетентнісного підходу; розробки і впровадження інноваційної моделі неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю.

1.4. Психолого-педагогічна підготовка як складова професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю

Дисципліни гуманітарного та соціально-економічного циклу відіграють важливу роль у професійній підготовці майбутніх фахівців та розвитку особистості, формують його мислення, освіченість, культуру, компетентності, якості та забезпечують базу для професійного становлення майбутніх фахівців.

Окремі проблеми психолого-педагогічної підготовки студентів непедагогічних ВНЗ розглянуті в працях В. Боярчук, А. Коноха, С. Максименко, О. Уваркіної, М. Фоміної, Б. Ясько [43, 149, 178, 331, 350, 384]. Проаналізуємо окремі з них.

Наприклад, у системі медичної освіти психологічну та педагогічну підготовку досліджують українські дослідники І. Вітенко, О. Уваркіна, С. Максименко, Б. Ясько та ін. Причому, у системі охорони здоров'я О. Уваркіна аналізує проблеми формування особистості майбутнього лікаря в процесі психолого-педагогічної підготовки і зазначає, що психолого-педагогічна підготовка займає більш ніж скромне місце серед нормативних дисциплін і досить часто викладається на дилетантському рівні [61, 334, 384].

Так, аналіз змісту психолого-педагогічної підготовки фахівців у системі медичної освіти дозволив зробити висновок, що відповідно до навчального плану зі спеціальності „Лікувальна справа” у підготовці майбутніх лікарів в Україні студенти вивчають такі психологічні дисципліни: основи психології, основи педагогіки, медична психологія, психіатрія [186].

Російський вчений В. Аверін в дослідженнях психологічної підготовки лікарів виокремлює її особливості, а саме: психологію взаємовідносин лікаря з хворими, їх рідними, колегами, медичним персоналом, адміністрацією та відвідувачами; психологічну сумісність у медичному колективі. Інший вчений Б. Ясько висвітлює психологічну підготовку в процесі професійного навчання медичних працівників; виокремлює психологічну компетентність лікаря, модель особистості лікаря тощо [384].

Зміст дисципліни «Медична психологія» охоплює психологічні аспекти діяльності лікаря і поведінку хворого, психічні прояви хвороби, роль психіки у прояві та протіканні хвороби, її лікування, а також попередження хвороби та зміцнення здоров'я та ін. Як зазначає російський учений В. Карандашов у медичних вищих навчальних закладах викладаються курси загальної та медичної психології, а також професійні спецкурси, пов'язані з актуальними професійними темами у галузі медицини [135].

З метою проведення аналізу психолого-педагогічної підготовки у зарубіжних навчальних закладах було вивчено навчальні плани та програми підготовки фармацевтичних фахівців (табл. 1.9).

Таблиця 1.9

Психолого-педагогічна підготовка фахівців фармації зарубіжних ВНЗ

Вищий навчальний заклад, фармацевтичний факультет	Дисципліна	Курс
Московська медична академія ім. І. Сеченова, м. Москва, Російська Федерація	Педагогіка і психологія	2
Медичний університет м. Гданьск, Польща	Персональні елементи комунікації,	3
Каунаський медичний університет; Литва	Психологія менеджменту	4
Медичний університет Альберта Сент Георгі, м. Будапешт, Угорщина	Фармацевтична психологія	3
Єреванський державний медичний університет ім. М. Гераці, Вірменія	Педагогіка і психологія	3
Університет Луїзіана Монро, США	Фармацевтична практика і освіта; курс психології; дидактичні факультативи	1-3
Вітебський державний ордена Дружби народів медичний університет, м. Вітебськ, Білорусь	Педагогіка і психологія	3
Казахстанська фармацевтична академія, м. Караганда, Казахстан	Психологія. Комунікативні навички	2

На наш погляд, психологічної підготовки у європейських та північноамериканських країнах, такої, наприклад, як в Україні чи у Росії, не

існує у зарубіжних навчальних закладах. Але кожен університет самостійно визначає перелік навчальних дисциплін, які вивчають студенти чи магістранти. Психологія як навчальна дисципліна дуже широко викладається у навчальних закладах медичного і фармацевтичного спрямування у США, але немає єдиного підходу щодо викладання дисциплін.

Аналізуючи зарубіжний досвід психологічної підготовки, І. Володарська та Н. Лізунова наводять перелік психологічних дисциплін або пов'язаних з нею на прикладі одного із коледжів в штаті Небраска: загальна біологія, введення в психологію, ріст і розвиток дитини, принципи соціології, соціальна психологія, патопсихологія, усне спілкування, основи статистики, культурна антропологія та ін. [65].

У своїх наукових працях психолог С. Ньюстед виділив десять предметних галузей психології, в рамках якої вивчаються психологічні дисципліни у європейських країнах: психономіка (сприйняття і пізнання), біологічна психологія, соціальна психологія, психологія розвитку, індивідуальні відмінності, теорія, методологія в більшості країн вивчаються як важливі галузі психології і складають основу психологічної освіти. У той же час, значимими у підготовці фахівців за фахом є клінічна, юридична, педагогічна психологія [135].

Як відмічають учені-психологи із Білорусі В. Дуброва, І. Елкіна, А. Церковський, основний шлях формування психологічної компетентності лікаря, фармацевта у навчальному закладі здійснюється під час викладання психологічних дисциплін – загальної і соціальної психології, медичної етики, фармацевтичної етики, елективних курсів – психології спілкування, практичної конфліктології, психології управління та ін. [99].

Російський науковець Т. Єжова, вивчаючи психологічні та соціально-психологічні аспекти діяльності працівників аптечних закладів, серед факторів, які впливають на успішність працівників аптеки, зазначають психологічні знання та вміння; уміння та навички спілкуватись з різними категоріями відвідувачів аптек. Тому ми погоджуємось з тим, що при обслуговуванні пацієнтів необхідно враховувати вікові особливості людей, особливо похилого віку [100].

Зауважимо, що в психологічній науці поступово виділяються дві гілки психологічної освіти: науково-орієнтована і практично-орієнтована. В. Ляудіс стосовно мети вивчення психології зазначає, що вона полягає у теоретичному і практичному опануванні знаннями і методами побудови спілкування з людьми в різних умовах їх життєдіяльності [176].

Так, професор І. Вітенко, аналізуючи історичний аспект психологічної науки, у т. ч. психології в системі охорони здоров'я, зазначає, що нині налічується 50 психологічних дисциплін і вони ґрунтуються на загальній психології, яка вивчає загальні закономірності, виникнення, формування і розвитку психіки. Основними серед них є історія психології та загальна психологія [227].

Проведений аналіз навчальних планів ВНЗ в Україні та СНД дозволив дійти висновку, що дисципліни психолого-педагогічного спрямування є обов'язковими для більшості медичних спеціальностей у ВНЗ медичного та фармацевтичного профілю. Але невеликий обсяг навчальних годин, відведених на вивчення дисципліни не задовольняє інтересів та потреб студентів і магістрантів, ускладнює реалізацію цілей психолого-педагогічної підготовки. Проблемою у викладанні дисциплін є також те, що викладачі не завжди враховують професійну спрямованість майбутніх фахівців системи охорони здоров'я, а здебільшого формують теоретичні знання у майбутніх фахівців.

Отже, найбільш близькою до психології фармацевтичних працівників серед зазначених напрямів у системі охорони здоров'я є медична психологія. Її зміст висвітлює особливості психіки хворого та її вплив на здоров'я та хворобу, взаємини між лікарем та хворим, характер стосунків хворої людини з мікро-соціальним середовищем, шляхи оптимізації в інтересах психічного і фізичного здоров'я людей, попередження нервово-психічних захворювань [280]. Але специфічні галузеві особливості фахівців фармації враховані змістом лише незначною часткою і здебільшого націлені на теоретичні знання.

Зауважимо, що інтерес студентів медичних і фармацевтичних ВНЗ до психології останнім часом стрімко зростає. У медичних вищих навчальних

зкладах викладаються курси загальної та медичної психології, а також спецкурси, які пов'язані з актуальними фаховими темами. Дискусія щодо викладання психолого-педагогічних дисциплін у студентів непедагогічних вищих навчальних закладів, у т. ч. медичного та фармацевтичного спрямування є безпідставною.

Під час відвідувань аптечних закладів і спостереження за діяльністю працівників аптечних закладів було виявлено такі типові помилки при спілкуванні фармацевта та провізора з відвідувачами аптеки: невміння встановлювати контакт з відвідувачем; невміння правильно вести розмову (інтонація, міміка, жести, поза тощо); невміння чітко й грамотно ставити запитання покупцеві аптеки щодо лікарських препаратів і його потреб та ін. Це переважно випускники фармацевтичних факультетів ВНЗ, які мають стаж роботи 1-3 роки після закінчення навчального закладу.

Під час проведеного серед студентів 1-3 курсів Житомирського фармацевтичного базового коледжу, Коледжу Національного фармацевтичного університету, Національного фармацевтичного університету та Тернопільського державного медичного університету ім. І. Горбачевського опитування було встановлено, що студенти першого курсу мають нестійкі знання, уміння та навички, а також особистісні якості. Їхній рівень досить низький для професійної діяльності, у т. ч. для професійного та ділового спілкування. Як свідчать опитування та бесіди, які проведені серед студентів 1-3 курсів Національного фармацевтичного університету та Тернопільського державного медичного університету ім. І. Горбачевського, Коледжу Національного фармацевтичного університету, Житомирського базового фармацевтичного коледжу, знання з педагогіки та психології вони вважають корисними (82%) і серед вибірових дисциплін, запропонованих студентам, психологічні та педагогічні дисципліни посідають 1-3 місце.

Отже, відразу після закінчення ВНЗ випускник немає такого досвіду, як у досвідчених працівників аптечних закладів, тому необхідно приділяти велику увагу формуванню гуманного відношення до хворого, умінню вислухати його

та проникнутися його інтересами; формувати компетентності та якості, необхідні у професійній діяльності

Тому під час викладання психолого-педагогічних дисциплін студентам та магістрантам треба навчати їх методам установаження контактів зі споживачами лікарських препаратів, з колегами та лікарями. Зауважимо, що формування комунікативних компетентностей потребує адекватної орієнтації змісту гуманітарної освіти, психолого-педагогічної підготовки: необхідно формувати соціальні та професійні вміння та навички спілкування, які необхідні працівнику аптечного закладу в щоденній професійній діяльності. Вони пов'язані з усвідомленням багатьох чинників, серед яких: готовністю вислухати хворого або відвідувача аптеки, зрозуміти іншу точку зору терпінням, критичним мисленням та аналізом аргументів тощо.

Незважаючи на те, що в деяких країнах психологія і педагогіка вивчається досить давно, у навчально-виховному процесі в системі вітчизняної вищої медичної та фармацевтичної освіти психолого-педагогічні дисципліни включені недавно. Психолого-педагогічна підготовка у НФаУ ведеться викладачами *кафедри педагогіки і психології*, яка в структурі університету утворена у 2004 році. Професорсько-викладацький склад кафедри становить 12 осіб, серед них – 8 кандидатів педагогічних та психологічних наук, доцентів та 4 викладачі.

Викладання психологічних та педагогічних дисциплін на фармацевтичних факультетах ВНЗ медичного і фармацевтичного профілю здійснюється викладачами, які мають фахову педагогічну та психологічну освіту, науковий ступінь і вчене звання кандидата або доктора педагогічних чи психологічних наук, а також практичними психологами, що мають вищий кваліфікаційний ступінь та досвід роботи.

У 2002 році до нормативних дисциплін навчального плану зі спеціальності „Фармація“ (освітньо-кваліфікаційний рівень „спеціаліст“) була введена дисципліна „*Психологія*“ обсягом 54 години. Зміст навчальної програми, яка була типовою для всіх непедогогічних навчальних закладів, передбачав опанування студентами 4 курсу здебільшого теоретичними знаннями та

вміннями з основ загальної психології, не враховуючи специфіки та особливостей майбутньої професійної діяльності аптечних працівників.

Мета викладання „Психології“ як нормативної дисципліни визнається, з одного боку, змістом науково-психологічних знань, а з іншого боку, освітньо-професійною програмою фахівця певної спеціальності, в межах якої ці знання викладаються. Саме психологія закладає підґрунтя психологічних знань та вмінь у студентів, а саме формування і поглиблення знань про особливості психології як науки та її значення у професійному становленні особистості, діяльність якої у системі професій „людина-людина“ [138, 279].

Важливо зазначити, що роль і значення психолого-педагогічної підготовки для фармацевтичних працівників зростає, оскільки загальновідомо, що педагогіка – це наука про виховання, освіту та навчання людей на всіх етапах їхнього вікового розвитку.

На наш погляд, педагогічна підготовка потрібна не тільки студентам, магістрантам та викладачам фармацевтичних факультетів, й фахівцям фармацевтичної галузі, як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті. Фахівець фармації у своїй діяльності періодично виступає в ролі педагога, тому знання основних категорій, принципів, закономірностей педагогіки, форм, методів і технологій навчання допомагають у практичній діяльності.

Загальновизнаним є те, що педагогічні дисципліни у майбутніх фахівців формують знання про загальні основи педагогіки, закономірності навчання та виховання людини; дидактику, яка вивчає сутність навчального процесу; принципи, форми, методи і засоби навчання та виховання. Саме педагогіка як наука про розвиток, виховання та освіту людини спрямована на формування у майбутніх фахівців компетентностей і якостей, які необхідні у професійній діяльності та в повсякденному житті.

Не буде успішною діяльність фармацевтичних працівників без знань психології – науки про душу людини; науки, що вивчає психічну життєдіяльність, а також закономірності її функціонування та розвитку [37]. Психологія формує у

студентів і магістрантів систему наукових знань про людину як найвищу цінність на землі.

Як свідчать бесіди та опитування студенти і магістранти під час навчання у ВНЗ цікавляться психологією ще й тому, що під час її вивчення вони очікують, що психологія допоможе як у майбутній професійній діяльності, так і в повсякденному житті у вирішенні проблем, що виникають.

У системі *професійної підготовки фахівців* фармацевтичного профілю вивчення психолого-педагогічних дисциплін усвідомлюють як студенти, магістранти, так і розробники навчальних планів та програм у системі медичної і фармацевтичної освіти. Практичні можливості психології дозволяють покращити практику спілкування за рахунок цілеспрямованих заходів з психологічного забезпечення роботи з персоналом аптечних закладів.

Принципи викладання психолого-педагогічних дисциплін ґрунтуються на загально дидактичних принципах навчання. Основними серед них є принципи: науковості, системності, єдності раціонального та емоційного, теоретичного й емпіричного, доступності, наочності, активності у навчанні, принцип поєднання з життям, з практикою та ін. [135].

Зважаючи на вище викладене, психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у ВНЗ медичного і фармацевтичного напрямку повинна бути не стільки теоретизованою, а спрямованою на формування компетентностей і якостей, якими повинен володіти майбутній фахівець у своїй професійній діяльності, а компетентностей та якостей особистості фахівця, компонентами яких є: уміння спілкуватися з різними людьми, уміння слухати; розв'язувати конфлікти; навчатися протягом життя, самостійно знаходити й опрацьовувати інформацію; уміння самостійно приймати рішення в різних ситуаціях; бути гуманними, людяними, доброзичливими, поважати інших людей.

Таким чином, *психолого-педагогічна підготовка* майбутніх фахівців фармацевтичного профілю буде ефективною на всіх етапах професійної підготовки при поєднанні змісту навчання, форм, методів і технологій відповідно

до вимог щодо підготовленості майбутнього фахівця до професійної діяльності з урахуванням специфіки фармацевтичної освіти.

Зміст психолого-педагогічної підготовки фахівців фармацевтичного профілю у системі неперервної професійної підготовки оновлено з урахуванням вимог до фахівця та його професійних функцій. Пріоритетним при відборі змісту психологічних та педагогічних дисциплін є накопичений вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки фахівців зазначеного профілю.

В основі структурування змісту навчальних дисциплін покладено принцип безперервності професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю, яка можлива за уведення інтегрованої психолого-педагогічної підготовки на всіх рівнях до дипломної та післядипломної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у ВНЗ .

Зважаючи на досвід психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, зауважимо, що зміст психолого-педагогічної підготовки пов'язаний з необхідністю формування нової моделі майбутнього фахівця на основі компетентнісного підходу, з посиленням ролі і значущості дисциплін гуманітарного і соціально-економічної підготовки, зокрема, психолого-педагогічних.

Ми погоджуємось з тим, що зміст навчального матеріалу, як зазначає Б. Бадмаєв, повинен бути таким, щоб його засвоєння розвивало у тих, хто навчається, мислення. Першочерговим на думку автора є відбір теоретичного матеріалу, на якому викладач акцентує увагу студентів, приступаючи до вивчення певної теми чи нового розділу. Зміст навчального матеріалу викладається на лекції, або винесено на семінарські чи практичні заняття, на самостійну роботу [15].

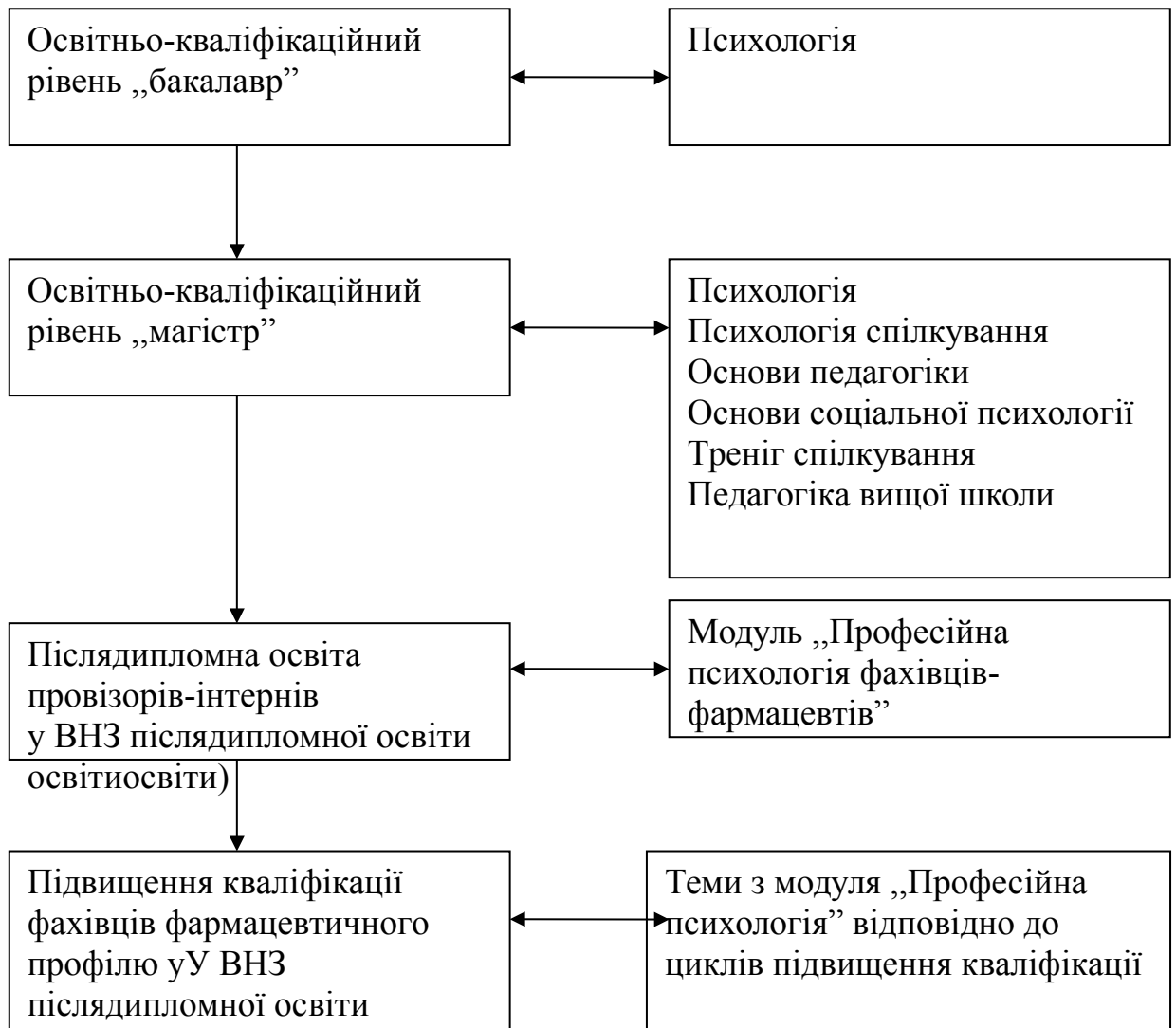


Рис. 1. 1. Психолого-педагогічна підготовка фахівців фармацевтичного профілю на до дипломному та післядипломному етапах

З точки зору формування теоретичних знань і розвитку мислення, то вони є тими процесами, які поза навчальної діяльності „взагалі стали би неможливими” [69, 70]. Тому, при відборі змісту навчального викладачі кафедри педагогіки і психології НФаУ орієнтувались не тільки на теоретичні положення, а й на факти, явища, процеси, події та ін.

Реалізація інтегрованої психолого-педагогічної підготовки проходить поетапно відповідно до цілей, завдань та змісту підготовки, а також принципів, форм і методів з урахуванням моделі майбутнього фахівця фармацевтичного профілю на основі компетентнісного підходу.

Загальновідомо, що *навчальна програма* з кожної дисципліни визначає зміст об'єму інформації, що обмежується конкретною дисципліною та її значущістю для професійної підготовки майбутнього фахівця. Навчальна програма передбачає теоретичне і практичне навчання і враховує предметно-орієнтований та практично-орієнтований зміст на заняттях з психологічних та педагогічних дисциплін з метою формування відповідних компетентностей та професійно важливих та особистісних якостей

Навчальні програми з навчальних розроблені з урахуванням ГСВО, і специфіки фармацевтичної освіти, з дотриманням вимог галузевих стандартів. Практична орієнтованість навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін має важливе значення, оскільки спрямоване на формування компетентностей, умінь та навичок, здатностей, які необхідні майбутньому фахівцеві у його професійній діяльності.

Навчальні програми з дисциплін „Психологія”, „Психологія спілкування”, „Основи соціальної психології”, „Основи педагогіки”, „Тренінг спілкування“ (освітньо-кваліфікаційний рівень „спеціаліст”) та „Педагогіка вищої освіти“ (освітньо-кваліфікаційний рівень „магістр”) складені з логічно завершених модулів зі структурованим змістом та цілісним навчально-управлінським циклом кожного модуля. Модуль реалізує в навчанні змістову компоненту з урахуванням вимог освітніх стандартів, зокрема, освітньо-кваліфікаційної характеристики з відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Таким чином, при розробці навчальних програм ми виходили з того, що запропоновані дисципліни враховують вимоги до навчальних предметів вищого педагогічного закладу освіти та сприяють якісній підготовці майбутніх фахівців. З метою формування компетентностей та якостей майбутніх фахівців розроблено експериментальні програми з дисциплін психолого-педагогічної підготовки циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки з освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр ” і „магістр” зі спеціальності „Фармація”, введено додаткову інформацію з метою формування компетентностей майбутніх провізорів; упроваджено у навчально-виховний процес дисципліни за вибором

						а, год.	
1	Психологія (нормативна)	3	1,5	54	18	36	Модульний контроль
2	Психологія спілкування (за вибором)	1	1,5	54	18	36	Модульний контроль
3	Основи педагогіки (за вибором)	2	1,5	54	18	36	Модульний контроль
4	Основи соціальної психології (за вибором)	3	1,5	54	18	36	Модульний контроль
5	Тренінг спілкування (за вибором)	4	1,5	54	18	36	Модульний контроль
6	Педагогіка вищої школи	6	3	108	30	78	Модульний контроль

Зміст навчальних дисциплін формувався з обов'язковим виділенням етичних аспектів фахової діяльності, із акцентом на методологію діяльності, розвиток творчих здібностей, уміння спілкуватись, працювати з іншими людьми тощо.

При складанні навчальних програм з навчальних психолого-педагогічних дисциплін враховано такі принципи: цільове призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегрованих і часткових дидактичних цілей; повнота навчального матеріалу в кожному модулі; відносна самостійність елементів модуля; реалізація зворотного зв'язку; оптимальна передача інформаційного й методичного матеріалу.

Важливе місце при розробці й удосконаленні змісту займало його структурування в навчальних програмах, насамперед, дотримання чіткої послідовності розміщення навчального матеріалу, системності його викладу,

повноти і конкретності, а також логічності у формуванні знань та вмінь студентів.

Отже, використання чіткої, упорядкованої системи цілей важливо, тому що вона забезпечує концентрацію зусиль викладача на визначені першочергових завдань, порядку та перспективах подальшої роботи; сприяє ясності та гласності у спільній роботі викладача і студентів. Студенти, знаючи, чого хоче добитися від них викладач, свідомо (мотивовано) приймають участь у навчальному процесі; створює еталони оцінки результатів навчання. Звертання до чітко сформованих цілей, які виражені через результати діяльності, піддається більш точній, надійній та об'єктивній оцінці. Викладач забезпечує свою власну мотивацію праці, правильно будуючи діяльність на основі цілеутворення; здійснює це спільно зі студентами, забезпечує мотивацію студентів, а значить необхідний рівень засвоєння, що обумовлює ефективність модульної технології.

Зміст вибіркового дисциплін психолого-педагогічної розроблено за таким алгоритмом: визначення цілей викладання дисципліни (на підставі експериментально розробленої компетентнісної моделі); визначення вимог до кожного модуля та змістового модуля; побудова змісту навчання через освітні цілі; розроблення тематичного плану лекцій з дисципліни; розроблення плану семінарських та практичних занять з дисципліни; розроблення тематики самостійної роботи студентів; визначення питань для підсумкового контролю; визначення переліку навчально-методичної літератури.

Дисципліна „*Психологія спілкування*” введена у перелік вибіркового дисциплін у 2005-2006 н. р. Зміст дисципліни формувався відповідно до навчальної програми враховуючи кваліфікаційні вимоги до майбутніх фахівців та запропонованої моделі фахівця на основі компетентісного підходу.

З метою формування комунікативних компетентностей у зміст дисципліни „*Психологія спілкування*” включено змістовий модуль „Процес спілкування”, який надає майбутнім аптечним працівникам можливості засвоїти знання про особливості та функції спілкування, вербальну та невербальну комунікації, конфліктні ситуації у спілкуванні та шляхи їх подолання та сформувати вміння й

навички комунікативно-ділової діяльності; вести ділову розмову, встановлювати контакт, уміти слухати співрозмовника. Програмою передбачено: формування вмінь ефективної комунікації; формування вмінь та навичок спілкування; умінь будувати відносини з різними людьми.

За результатами вивчення дисципліни „*Основи педагогіки*” студенти повинні знати: основні педагогічні поняття й категорії; основні ідеї процесу інтеграції європейського освітнього простору, положення Болонської декларації; сучасні технології навчання; основні форми, методи й засоби виховання та навчання; методи та прийоми самовиховання й самоосвіти.

У процесі вивчення дисципліни студенти оволодівають компетентностями та якостями: загального педагогічного аналізу розвитку особистості; застосування сучасних технологій навчання; використання методів та засобів виховання; визначення актуальних потреб самовиховання і шляхів його здійснення; самоорганізації у навчанні, здійснення самоконтролю і педагогічної самокорекції.

Для досягнення комплексної мети навчання з дисципліни застосовуються форми і методи самостійної роботи: ознайомлення з літературними джерелами та статтями з педагогічної тематики, здійснення педагогічної діагностики, підготовка письмових робіт (рефератів), написання педагогічного твору з питань самопізнання і саморозвитку, створення програми самоосвіти і самовиховання на період навчання в університеті.

Заплановані види самостійної роботи студентів реалізуються таким чином: перша самостійна робота – це анотація статті з педагогічної тематики. Студенти опрацьовують матеріал, використовуючи науково-методичні збірники, книги або журнали з педагогічного напрямку. При цьому діє принцип вільного вибору тематики з урахуванням інтересу й побажань тих, хто навчається. За результатами вивчення обраного матеріалу студентами подається анотація у наступному вигляді: назва статті (книги), автор, бібліографічний опис, основні ідеї чи положення публікації, ключові терміни і поняття.

Для виконання другої самостійної роботи студенти застосовують один з педагогічних тестів у студентській групі й узагальнюють отримані результати. За наслідками цієї навчальної роботи треба підготувати звіт, де відображуються загальні позиції опитуваних й подаються розбіжності. При цьому студенти можуть використовувати як кількісні методи обробки інформації, так й якісні: моделювання, контент-аналіз, використання рейтингів і ранжирування та ін.

Самостійна робота передбачає підготовку реферативної роботи з тематики, яка пов'язана з сучасними питаннями освіти, з проблемами її розвитку й модернізації, з впровадженням ідей Болонської декларації та застосуванням кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Студенти пишуть реферат, що містить огляд змісту й структури системи освіти будь-якої країни світу або опис певної інноваційної технології навчання.

Інтегруючим моментом вивчення дисципліни „*Основи педагогіки*” є виконання завдання, де студенти на основі вже набутих педагогічних знань висловлюють власні погляди й думки щодо ролі освіти і виховання у житті людини, розмірковують про мотиви й стимули свого навчання, наводять приклади з особистого досвіду життя або інших людей, висвітлюють свої ціннісні пріоритети й ставлення до майбутньої професії з точки зору ідеї навчання впродовж життя .

Своєрідним підсумком вивчення дисципліни педагогіки планується складання кожним студентом особистої програми самовиховання, в якій бажано відобразити дві основні частини. Перша частина містить педагогічний самоаналіз особистісних досягнень студента і актуальні напрямки і завдання подальшого самовиховання. У другій частині студент представляє основні етапи, педагогічні методи й прийоми або технологію подальшого розвитку з урахуванням своїх потенційних можливостей

У процесі вивчення дисципліни „*Основи соціальної психології*” передбачено: формування у студентів адекватної уяви про предмет, методи та завдання соціальної психології, її основні категорії, місце серед інших наук про людину. Дисципліна „*Основи соціальної психології*” формує у студентів знання

закономірностей поведінки й діяльності людей, зумовлені фактом об'єднання їх у соціальні групи; вивчає закономірності взаємин особистості і колективу, визначає психологічну сумісність людей у групі; навчає таким явищам, як лідерство, згуртованість, процес прийняття групових рішень, проблеми соціального становлення особистості, її самооцінки, стійкості, навіюваності; ефективність впливу засобів масової інформації на особистість, особливості поширення чуток, моди, шкідливих звичок і обрядів тощо.

Навчальна програма з дисципліни „*Основи соціальної психології*” упорядкована із дотриманням сучасних психолого-педагогічних принципів організації навчально-виховного процесу вищої освіти. Завданням дисципліни є формування у студентів знань базових категорій і понять соціальної психології, основних методологічних і дослідницьких проблем цієї галузі психології і шляхів їх вирішення; дати уявлення про закономірності поведінки і діяльності людей, що зумовлені включенням їх до соціальних груп, а також про психологічні характеристики самих цих груп.

Програмою передбачено: ознайомитись з історією розвитку соціальної психології, визначити роль соціальної психології у житті людини та у професійній діяльності фармацевтичних працівників зокрема; ознайомитись із загальними проблемами соціальної психології, з поняттями „група” та „міжгрупові відносини” ознайомитись з класифікацією груп; визначити основні динамічні процеси в малих групах; ознайомитись з соціально-психологічними аспектами розвитку груп; сформулювати у студентів вміння аналізувати сутність понять „індивід”, „особистість”, „індивідуальність”; сформулювати знання та розуміння соціально-психологічних якостей особистості та її розвиток; розглянути провідні психологічні теорії особистості; вміти давати характеристику соціальним установкам та стереотипам особистості; володіти поняттями соціалізації та основних інститутів соціалізації; аналізувати поведінку особистості в групі.

Метою дисципліни „*Тренінг спілкування*” є вивчення основних підходів до розуміння сутності процесу спілкування, а також оволодіння практичними

засобами, вміннями та навичками будування ефективних комунікативних зв'язків; комунікативних та психологічних компетентностей.

У цьому курсі акцент робиться на тому, що майстерність спілкування, знання психологічних особливостей та застосування психологічних методів доволі необхідні фахівцям, робота яких передбачає постійні контакти типу “людина-людина”. Дисципліна є досить актуальною у сучасних умовах розвитку суспільства, бо на сьогоднішній день виникла потреба у підготовці фахівців високого професійного рівня. Уміння будувати відносини з людьми, знаходити підхід до них складає основу життєвого і професійного успіху кожної людини.

Дисципліна допомагає формувати культуру спілкування та соціальний спосіб мислення, а тому є незамінною у підготовці суб'єктів соціального дійства до рішення глобальних завдань, а також у реалізації соціальних і професіональних функцій.

Магістерська програма підготовки зі спеціальності „Фармація” передбачає формування у магістрів знань, умінь та навичок з педагогіки вищої школи. Головною метою дисципліни „*Педагогіка вищої школи*” є формування компетентностей, умінь та навичок з педагогіки вищої школи: постановки мети, відбору й структурування змісту лекцій, практичних та семінарських занять; застосування методів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (бесіди, навчальної дискусії, роботи в групах); організації спілкування студентів у навчальний та поза аудиторний час; організації та контролю самостійної роботи студентів; аналізу різних педагогічних ситуацій; розв'язання конфліктів у різних ситуаціях.

Теоретичний матеріал змісту було підібрано таким чином, щоб його можна було використати як на лекції, так і для інших форм занять та самостійної роботи студентів і магістрантів. Професійна спрямованість змісту психолого-педагогічної підготовки визначена на підставі вимог фармацевтичної галузі, професійних функцій та обов'язків, кваліфікаційних характеристик фахівців галузі.

Зміст психолого-педагогічних дисциплін циклу гуманітарних і соціально-економічних дисциплін зі спеціальності „Фармація” спрямований на формування ключових (базових), професійних, соціальних, комунікативних, педагогічних і психологічних компетентностей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Висновки до розділу 1

1. *Неперервна професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у ВНЗ* розуміється як процес і як результат розвитку особистості в реально функціонуючій системі державних і громадських закладів, що забезпечують загальноосвітню і фахову підготовку людини

2. *Професійна підготовка фахівців для фармацевтичної галузі* має певні відмінності порівняно з іншими напрямками професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Обґрунтовано, що в основі професійної діяльності фармацевтичного працівника – людина та її здоров’я, тому важливого значення набувають не лише професійні, фундаментальні, медико-біологічні знання й уміння, а й психолого-педагогічні знання, уміння та якості.

3. Аналіз *стану професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю в Україні* показав, що на сучасному етапі в умовах інтеграції вищої освіти в світовий та європейський простір вона не в повній мірі відповідає якісно новим потребам та вимогам держави, галузі, суспільства роботодавців та споживачів, оскільки здебільшого формує знання, вміння та навички, а не компетентності, професійно важливі та особистісні якості майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. Разом з тим, принциповим у професійній підготовці є те, що фахівці мають справу з людьми та лікарськими препаратами і це відрізняє їх професійну підготовку від підготовки фахівців у інших ВНЗ.

4. *Професійна підготовка компетентних фахівців для фармацевтичної галузі* заснована на врахуванні суперечностей, які існують між теоретичною підготовкою і вимогами практичної фармації. Проведені дослідження (опитування, анкетування, спостереження, робота з посадовими інструкціями,

кваліфікаційною характеристикою тощо) показують, що рівень підготовки випускників не в повній мірі відповідає вимогам, які висуваються до рівня підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, їх компетентностей та якостей.

5. Аналіз професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю в Україні та у ВНЗ країн колишнього Радянського Союзу, у ВНЗ Європи, СНД, США, Канади та інші показав, що не дивлячись на позитивні динамічні зміни, існують суттєві розбіжності в змісті освіти, термінах підготовки, навчальних дисциплінах та навчальних програмах, методах навчання та контролю рівня навчальних досягнень.

6. Аналіз світових систем вищої фармацевтичної освіти засвідчує, що історично склалися три найбільш поширені групи фармацевтичної освіти: перша група – це країни Центральної та Східної Європи та Скандинавії, де в основі хімічні науки. Друга група – франко-італійська-іспанська школа, де перевага віддається медико-біологічним дисциплінам. До третьої групи входять країни серед яких система підготовки за традиціями англійської фармацевтичної школи.

7. Передовими країнами з підготовки фахівців фармацевтичного є Росія, Казахстан, Німеччина, Франція, США та інші. Тому при формуванні змісту навчання, створення навчальних планів і програм використовують досвід ВНЗ цих країн. Більшість країн Європи, які мають по 1-2 фармацевтичні факультети мають невідповідність з провідними фармацевтичними закладами та недосконалість освітніх програм.

8. У ряді країн розроблено національні стандарти і відповідно до кваліфікаційних вимог на основі компетентнісного підходу, а в Україні, перш за все, необхідно привести у відповідність термінологію щодо посад, оскільки є відмінності щодо розуміння кваліфікацій „фармацевт” і „провізор” у нашій державі та в Європі. Якщо і є в деяких країнах (наприклад у Фінляндії) кваліфікація „провізор”, то вона розуміється як помічник фармацевта або лаборант фармацевтичного виробництва та інші. Упродовж багатьох років міжнародні організації, у т. ч. ВООЗ, неодноразово підкреслювали, що у

підготовці фармацевтичних кадрів є проблеми: існує розрив, невідповідність між вимогами до фахівця та фактичною підготовкою; між змістом професійної підготовки та особливими потребами фармацевтичної галузі.

9. *Психолого-педагогічна підготовка* є складовою професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю у ВНЗ медичного і фармацевтичного спрямування. Психолого-педагогічну підготовку розглядаємо як важливу і невід'ємну частину гуманітарної та професійної підготовки майбутніх фармацевтичних фахівців, як організований процес, спрямований на формування компетентностей, професійно важливих та особистісних якостей. 10. *Дисципліни психолого-педагогічної підготовки* є обов'язковими для більшості фармацевтичних та медичних спеціальностей у ВНЗ в Україні та країнах СНД, але невеликий обсяг навчальних годин, відведених на вивчення дисциплін, не задовольняє вимогам міжнародних документів, роботодавців та споживачів, інтересів та потреб студентів і магістрантів; ускладнює реалізацію цілей гуманітарної підготовки як складової професійної підготовки.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦІЇ

2.1. Особливості професійної діяльності фахівців фармацевтичного профілю

Професійна діяльність фахівців фармацевтичної галузі має свої специфічні особливості і функції. Розглянемо, що саме відрізняє систему охорони здоров'я і фармацевтичну галузь та діяльність фахівців від інших галузей.

Як зазначено в Українській радянській енциклопедії, „здоров'я – це стан функціонування організму людини як живої системи, що характеризується повною її врівноваженістю з зовнішнім середовищем та відсутністю будь-яких виражених хворобливих зміни [333].

За словником С. Ожегова „здоров'я – це правильна, нормальна діяльність організму“ [222].

Широке міжнародне визнання, в тому числі і в Україні набуло визначення терміну „здоров'я“, запропоноване Всесвітньою організацією охорони здоров'я, це – стан повного, фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та різних дефектів“. Володіння найвищим можливим рівнем здоров'я є одним із основних прав кожної людини без розрізнення раси, релігії, політичних переконань, економічного та соціального стану“ [334].

Ми погоджуємося, що *здоров'я людини* – це комплексне, інтегральне поняття, яке за визначенням ВООЗ трактується як „стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки як відсутність хвороб і фізичних дефектів“ [201]. Право на здоров'я, як зафіксовано у Загальній декларації прав людини, прийнятій генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй в 1948 р., є загальним правом. Відповідно до цього кожна людина має право на певний життєвий рівень (їжу, одяг, житло, медичний догляд, соціальне обслуговування), необхідний для підтримання здоров'я і добробуту її самої та сім'ї [335].

Безперечним є той факт, що працівники аптечних закладів надають професійні фармацевтичні послуги із забезпеченням гарантії безпеки та якості цих послуг. Діяльність аптечного закладу та кожного працівника регламентується нормативно-законодавчими документами Кабінету Міністрів, МОЗ України та ін. [228, 270, 334, 339, 343].

У науковій літературі існує багато підходів з психологічного аналізу діяльності (О. Леонтьєв, В. Машков, С. Смирнов, В. Толочек) [167, 184, 311, 324]. Для характеристики та визначення специфіки професійної діяльності фахівців фармацевтичного профілю доцільно проаналізувати окремі з них. Так, діяльність за О. Леонтьєвим розглядається як система, включена у суспільні відносини, як процес, у якому відбувається взаємний перехід між полюсами „суб’єкт – об’єкт“ [166]. Інший учений, В. Шадріков розглядає трудову діяльність як типову функціональну систему. Діяльність, на думку автора, виступає як єдність трьох аспектів: предметно-дієвого, фізіологічного і психічного. Основними функціональними блоками є мотиви діяльності, цілі діяльності, програма діяльності, інформаційна основа діяльності, прийняття рішень, підсистема всіх важливих якостей [370].

Так, один із учених, професор О. Коваленко вважає, що інформацію про діяльність майбутнього фахівця можна отримати різними способами – спостерігаючи за його роботою, під час бесіди з фахівцем, аналізуючи документацію [140]. Ми погоджуємось з автором, що одним із швидких способів є аналіз освітньо-кваліфікаційної документації, яка описує особистість фахівця та діяльність. У *ГСВО* діяльність визначається як потреба, що виникає в певних умовах і може бути задоволена в результаті визначеної структури діяльності, до якої належить: предмет діяльності. (праці) – елементи навколишнього середовища, що суб’єкт має до початку своєї діяльності і які підлягають трансформації у продукт; засіб діяльності (праці) – об’єкт, що опосередковує вплив суб’єкта на предмет діяльності, або те, що, звичайно, називають „знаряддям праці”, і стимули, що використовуються, наприклад, у діяльності управління; процедура діяльності (праці) – технологія (спосіб, метод) одержання

бажаного продукту. Інформація про спосіб діяльності фіксується у вигляді програми або алгоритму на певних матеріальних носіях; умови діяльності (праці) – характеристика оточення суб'єкта в процесі діяльності (температура, склад повітря, рівень акустичних шумів, пристосованість приміщення до праці, меблі, а також соціальні умови, просторові та часові чинники); продукт діяльності (праці) – те, що одержано в результаті трансформації предмета в процесі діяльності [148].

Фармацевтична діяльність – це область науково-практичної охорони здоров'я, яка охоплює науковий пошук та створення лікарських препаратів, визначення потреби в препаратах, їх виробництво та всебічне вивчення властивостей, включаючи безпеку та специфічну дію; аналіз препаратів, стандартизацію, реєстрацію виробництва, контроль якості, зберігання, реалізацію та застосування, фармацевтичну опіку, підготовку та перепідготовку фармацевтичних кадрів.

Важливо відзначити, що фармацевтична галузь є складовою частиною системи охорони здоров'я, посідає особливе місце у сфері інтелектуальної та виробничої сфери людства. Фармацевтична галузь в Україні представлена таким чином: заводи, фармацевтичні фірми – 184; фабрики – 3; контрольно-аналітичні лабораторії – 30; аптечні структури – 1993; оптові фірми – 1441. Рівень забезпеченості України фармацевтичними кадрами нижчий, ніж у зарубіжних країнах. Якщо показник кількості провізорів на 10 тисяч населення складає в Японії – 11,8; в Австралії – 8,6; Польщі – 4,3; то в Україні він становить 3,7. Кількість провізорів на 10 тисяч населення, наприклад, у Житомирській – 2,1; у Вінницькій – 2,3; у Луганській, Івано-Франківській та Рівненській – 2,8. У Львівській цей показник становить 5,6 та у Харківській – 5,7 [196].

У сучасних умовах фармацевтична галузь нашої держави розвивається достатньо швидкими темпами: в Україні зареєстровано більш 11 тисяч торгових найменувань лікарських засобів. Нині Україна виробляє більше 30 % власних лікарських засобів, тоді як в інших країнах цей відсоток значно нижчий. Підприємства галузі постійно розробляють і впроваджують у виробництво нові

лікарські засоби, що зумовлює постійне вдосконалення форм, методів і технологій навчання з метою підготовки конкурентоспроможного фахівця [104].

З цього приводу доцільно зауважити, що фармація – це галузь системи охорони здоров'я, а фармацевти і провізори – це професіонали, які працюють у сфері охорони здоров'я та допомагають людям зберігати задовільний стан здоров'я, запобігати хворобам і, за необхідності, вживати призначені їм ліки та найбільш ефективно їх використовувати. Саме здоров'ю людини приділяється належна увага.

До специфіки фармацевтичної галузі можна віднести аптечні установи, підприємства і заклади системи охорони здоров'я України (державної та недержавної форм власності); фармацевтичні підприємства і аптечні установи дистибуторської й аптечної мережі вітчизняних та закордонних недержавних фармацевтичних компаній; науково-дослідні центри та фармацевтичні навчальні заклади (факультети) на етапах до дипломної та післядипломної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців; державні інспекції з контролю якості лікарських засобів та контрольно-аналітичні лабораторії та інші.

До найважливіших установ із лікарського забезпечення хворих відносяться аптеки, аптечні пункти і кіоски. Загальновідомо, що аптека – це заклад, що надає широкий спектр послуг – інформаційні, консультативні, реалізації лікарських засобів і парфумерно-косметичної, профілактичної та іншої продукції; це місце, де людина позбавляється від негативних емоцій. Аптечні пункти і кіоски є структурними підрозділами аптек. Престиж працівника аптечної установи – фармацевта та провізора, зростає з кожним роком, оскільки фармацевтична галузь не стоїть на місці, а стрімко розвивається і вдосконалюється в сучасних ринкових умовах.

Наголошуючи на специфічних особливостях професійної діяльності фахівців фармації, констатуємо, що лікарські засоби – це особливий товар. Це речовини або суміші речовин та приготовлені з них різноманітні лікарські форми, дозволені МОЗ України для застосування з метою лікування, попередження або діагностики хвороб людей. Зауважимо, що діяльність

пов'язана з виробництвом та реалізацією лікарських препаратів, регулюється нормативно-правовими актами України. Крім лікарських препаратів, предметом діяльності фармацевтичних та аптечних підприємств є також біологічні добавки до їжі, вироби медичного призначення, дитяче харчування, парфумерно-косметичні засоби, індивідуальні діагностичні прилади, предмети догляду за хворими, санітарно-гігієнічні вироби тощо, які тісно пов'язані з лікуванням, профілактикою хвороб, підтриманням здорового способу життя або догляду за хворими.

Особливості професійної діяльності фахівця фармації обумовлюють необхідність спеціальної підготовки для реалізації професійних функцій, що здійснюються відповідно до кваліфікаційних вимог [9].

Фармацевтичну діяльність здійснюють провізори та фармацевти, клінічні провізори, провізори-косметологи, провізори-аналітики, провізори-токсикологи тощо. Допуском до фармацевтичної діяльності є сертифікація, яка є елементом післядипломної освіти і механізмом державного регулювання професійної компетентності фармацевтичного персоналу.

У 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти Європи. У сфері праці „кваліфікація” визначається як рівень підготовки, ступінь придатності до будь-якого виду праці. При цьому підкреслюється, що фахівці однієї професії можуть мати різну кваліфікації; незалежно від кваліфікації фахівця перелік параметрів, що характеризують усіх фахівців однієї і тієї професії, однаковий; відмінність фахівців однієї професії, але різної кваліфікації, визначається значенням параметрів, які характеризують кваліфікацію фахівця.

Термін „кваліфікація” у Європі згідно з МСКО та Лісабонською конвенцією використовується для позначення довільного посвідчення, сертифіката, диплому чи грамоти, які засвідчують успішне виконання певної освітньої програми в конкретній предметній галузі. Маючи освітню кваліфікацію, випускник вищого навчального закладу в Європі має право

працевлаштовуватися в певній предметній галузі. Він самостійно влаштовується на ринку праці [197].

Таким чином, діяльність фахівця спрямована на певний об'єкт (предмет) діяльності і полягає у виконанні певних трудових функцій. Вона пов'язана з конкретною системою діяльності і реалізується за допомогою системи засобів цієї діяльності. За Міжнародним класифікатором МСКО-87 у напрямі „Медицина” передбачено посади, які наведено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Посади відповідно до Міжнародного класифікатора МСКО-87
у напрямі „Медицина”

Код	Посада
3228	322. Сучасні професії, пов'язані з медициною Асистент-фармацевт
2224	222. Фахівці в галузі охорони здоров'я Фахівці

Важливо відмітити, що Європейська система кваліфікацій (ЄСК) є рамочною конструкцією, яка описує узагальнену структуру кваліфікацій освіти всіх рівнів, яка може бути порівнювана з національними системами кваліфікацій освіти. Упродовж останніх років у європейських країнах відбувається активна розробка національних систем кваліфікацій, спрямованих на упорядкування існуючого розмаїття форм освіти і навчання. Завдання національних систем полягає в забезпеченні побудови чисельних траєкторій, що приведуть до отримання конкретної кваліфікації і підвищення кваліфікаційного рівня, а також офіційного визнання одержаних кваліфікацій.

Професійна кваліфікація фахівця визначається посадами, які може обіймати випускник вищого навчального закладу [96, 97]. Переважна більшість посад від фахівця потребують не тільки знань, практичних умінь та навичок, а й практичного досвіду професійної діяльності. Тому, професійна підготовка у ВНЗ орієнтована на посади, які у подальшому дозволяють здійснювати випускникам

практичну фахову діяльність завдяки оволодінню професійними функціями, а також підвищенню та зміні кваліфікацій у закладах післядипломної освіти чи інших установах.

Кваліфікація, за визначенням О. Коваленко, розглядається як здатність особистості виконувати завдані обов'язки і певні роботи. Вона потребує певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня [139].

Так, поняття „ключова кваліфікація” широко використовується в педагогіці Німеччини. Його теоретичне обґрунтування було зроблено німецьким ученим Д. Мартенсом на підґрунті взаємного зв'язку і взаємної зумовленості економічних і техніко-економічних процесів виробництва і сучасної професійної освіти [392]. Головною метою, як зазначає автор, підготовка нового покоління працівників, здатних адаптуватися до вимог динамічного виробництва, легко переходити від одного виду праці до іншого; таких, що володіють здібностями, необхідними для широкого кола професій.

Ми погоджуємося з тим, що у Кодексі етики Американської фармацевтичної асоціації сформульовано такі кваліфікаційні вимоги: фармацевт повинен передусім брати до уваги здоров'я та безпеку хворого і як фахівець охорони здоров'я ставитися з повагою до кожного хворого з усією повнотою професійних знань та здібностей; постійно удосконалювати і поглиблювати свої професійні знання. Кодекс забороняє брати участь у виготовленні або розповсюдженні фармацевтичних засобів, медичних матеріалів, які не мають належної якості, не відповідають затвердженим вимогам чи не мають терапевтичної цінності для хворого; повинен забезпечити хворого правдивою, конкретною і вичерпною професійною інформацією; повинен належати до організації, метою якої є підвищення фармацевтичного фаху, і сприяти роботі цієї організації за рахунок вільного часу, а також власних коштів.

Як зазначено у міжнародних документах з питань охорони здоров'я, роль та значення фармації та фармацевтичних працівників в системі охорони здоров'я неодноразово обговорювались на нарадах ВООЗ. Рекомендації експертів ВООЗ у Спеціальній фармацевтичній програмі для країн СНД, яка з'явилась з деяких

причин, у тому числі й тому, що іноді працівників аптечних закладів розглядають як продавця ліків, тому що функції, пов'язані з їх виготовленням, взяли на себе виробники фармацевтичної продукції і, в значній мірі, інформують про них лікарів. Такі тенденції не відповідають інтересам суспільства, в цілому, і фармацевтів, зокрема. Недооцінювання значення діяльності фармацевтів веде до зниження їхніх потенційних можливостей і професійних знань, умінь, навичок та якостей. На підставі вищезазначеного нами виокремлено найбільш важливі уміння й навички фармацевтичних фахівців (фармацевтів та провізорів) відповідно до вимог ВООЗ (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Діяльність, ключові функції, уміння та навички фармацевтів та провізорів відповідно до вимог ВООЗ

№	Діяльність	Ключові функції	Види діяльності	Необхідні знання та вміння
1	Управління	Матеріали та обладнання; постачання лікарських засобів; державна політика ЛЗ; інформаційні системи	Планування; відбір; закупівля; спілкування; розподіл; зберігання; раціональне застосування лікарських засобів	Управлінські навички; юридична компетентність; уміння спілкуватися; уміння вирішувати проблеми; навички в управлінні кадровими ресурсами
2	Фармацевтична допомога	Пацієнт. Лікар	Спілкування; взаємодія з пацієнтом; відпуск ЛЗ; консультації; спостереження за ходом лікування	Навички спілкування; фармакотерапія; фармакокінетика; соціально-поведінкові навички; професіоналізм; належна фармацевтична практика
3	Інформація, освіта і спілкування	Медичні працівники Колеги	Наукові дослідження; розповсюдження інформації; пропаганда	Пошук, зберігання і використання інформації; навички спілкування; навички в

				соціально-поведінковій
4	Забезпечення якості	Продукція. Послуги. Процеси. Системи. Навчальні курси	Надання якісних послуг; Аналіз та оцінка даних; виконання аналізу продукції; реєстраційний облік	Продукція; послуги та знання процесів і навички щодо них; уміння проводити оцінку; навички контролю якості; реєстраційний облік
5	Наукові дослідження в системі охорони здоров'я	Система охорони здоров'я. Державний сектор. Приватний сектор. Інформаційні дані по проекту	Розробка проектів; участь у проектах; аналіз та оцінка результатів; планування	Дослідження системи охорони здоров'я; медична етика; навички роботи на комп'ютері й знання інформаційних технологій
6	Фармацевтичне виробництво	Якісний продукт	Забезпечення всіх аспектів якості продукції – виготовлення, пакування, етикетування	Фармацевтична технологія; аналітичні навички; фармакологія; фармацевтична хімія; мікробіологія
7	Регламентування та етика	Законодавчі акти (закони). Нормативні акти	Ліцензування; ліцензування та реєстрація фізичних осіб; реєстрація лікарських засобів; контроль за рекламою	Спілкування; порядок реєстрації ЛЗ
8	Маркетинг	Етичні критерії просування на ринок ЛЗ. Якісна продукція	Інформація про продукцію	Етичні принципи бізнесу; навички спілкування; навички між особистісного спілкування; фінансові навички
9	Навчальна підготовка	Наукові дослідження; Професійний	Викладання; наукові дослідження; розробка навчальних	Навички викладання; навички практичної оцінки;

	розвиток. Послуги на комунальному рівні	планів; уміння бачити перспективи і керувати	уміння оцінювати колег; навички ведення переговорів; навички з розробки нових навчальних планів; уміння написання текстів; уміння вирішувати конфлікти
--	---	--	--

Важливо відзначити, що Міжнародна федерація фармацевтів на 48 Міжнародному конгресі (Сідней, 1988 р.) затвердила основні універсальні рекомендації, враховуючи політичні, економічні та культурні відмінності в країнах світу. Проаналізувавши, наведемо окремі з них: фармацевт охороняє здоров'я суспільства та кожної окремої особи, виконує свої професійні завдання з повагою до життя людини; фармацевт повинен виявляти однакову зацікавленість по відношенню до своїх пацієнтів; обов'язком фармацевта є постійне підвищення своїх професійних знань та навичок; фармацевт повинен зберігати професійну таємницю, крім випадків, передбачуваних законодавством, або коли він буде переконаний, що протилежні дії є в інтересах хворого.

Відзначимо, що особливістю професійної діяльності фармацевтичних фахівців є те, що вона спрямована на забезпечення населення ефективними та безпечними ліками; створення та виробництво вітчизняних лікарських засобів у вигляді різноманітних лікарських форм, імунобіологічних препаратів, виробів медичного призначення, харчових продуктів оздоровчого і профілактичного призначення, конкурентоспроможних у порівнянні з виробами іноземних фірм як в Україні і державах СНД, так і в дальньому зарубіжжі; контроль якості лікарських засобів; виготовлення субстанцій природного, синтетичного або біотехнологічного походження; наявність кадрових, фінансових і матеріальних ресурсів для підготовки фармацевтичних кадрів; сучасну систему підготовки

фармацевтичних кадрів відповідно до потреб надання якісного медикаментозного забезпечення населення; організаційно-методичне супроводження фармацевтичного бізнесу [150].

Професійна діяльність фармацевтичних працівників характеризується високою напругою, специфічними відносинами з хворими, людьми з розладами нервової системи тощо. Спостереження за виконанням кваліфікаційних функцій аптечних працівників дозволили зробити висновок, що фізичний та психічний стан хворих вимагає від фармацевтичних працівників великої витримки, терпіння, зібраності, такту, розуміння інших людей, душевності тощо майбутні працівники аптечних закладів повинні мати певні соціально-психологічні якості особистості, що відповідають вимогам до фахівця та відповідають потребам суспільства, принципам фармацевтичної етики і деонтології, а також відповідний рівень культури, бути людьми з високими моральними якостями, серед яких найбільш цінуються чуйність, тактовність, здатність до співчуття, уважність.

У професійній діяльності фахівців фармацевтичної галузі, зокрема, аптечних підприємств, нами виділено групи діяльності, які забезпечують виробництво, оптовий та роздрібний продаж лікарських препаратів, а саме: діяльність, що здійснюється виключно спеціалістами з фармацевтичною освітою(наприклад, виготовлення, зберігання, відпуск ліків в аптечних закладах; керівництво аптеками, аптечними складами (базами) та їх структурними підрозділами); діяльність, що здійснюється як спеціалістами з фармацевтичною освітою, так і лікарями та біотехнологами, хіміками, технологами та ін.. (наприклад, дослідження зі створення ліків, розроблення науково-технічної документації, аналіз та стандартизація ліків, реєстрація ліків, промислове виробництво лікарських засобів та ін.); діяльність, яка не потребує обов'язкової роботи фахівців фармації та медицини (наприклад, вивчення фармацевтичного ринку, просування ліків, імпорту-експорту ліків тощо .

Аналіз *видів діяльності* відповідно до ГСВО показує, що випускник зі спеціальності „Фармація” повинен бути підготовлений до виконання такої професійної діяльності фахівця: виробнича; організаційно-управлінська; контрольна; загальної фармацевтичної практики; інформаційно-просвітницька; науково-дослідницька.

У контексті дослідження виокремлюємо *види професійної діяльності та об’єкт діяльності* випускника освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст зі спеціальності „Фармація”, які є специфічними тільки для працівників аптечних закладів (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3

Види професійної діяльності та об’єкт діяльності випускника освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст зі спеціальності „Фармація”

Первинні посади	Об’єкт діяльності	Види професійної діяльності
Провізор. Провізор-інтерн. Провізор-аналітик. Провізор-токсиколог	Лікарські засоби, які використовують для лікування захворювань, діагностики, профілактики, реабілітації та гігієни	Виробнича (аптеки, фармацевтичні фабрики, хіміко-фармацевтичні підприємства, фірми, склади тощо). Організаційно-управлінська. Контрольна (ліцензування, сертифікація, реєстрація). Загальна фармацевтична практика (роздрібна аптечна мережа, аптеки у сільській місцевості). Інформаційно-просвітницька. Науково-дослідницька

Таким чином, аналіз кваліфікаційних вимог до фахівців фармації засвідчує, що зазначені в рекомендаціях ВООЗ та FIP свідчить про те, що акцент зроблений не на необхідності отримати більш глибокі фахові знання галузі фармації, а на вдосконаленні компетентностей, професійних та особистісних

якостей, які наряду з придбаними професійними навичками дозволить фахівцеві зайняти належне місце серед працівників системи охорони здоров'я.

Специфічною особливістю професійної діяльності, яка відрізняє діяльність працівників аптечних закладів від інших галузей, є *фармацевтична допомога*, яка має на меті забезпечення населення і конкретно кожної людини всіма товарами аптечного асортименту і, по-друге, надання науково-консультаційних послуг медичному персоналу і окремим громадянам з питань вибору найбільш ефективних і безпечних лікарських засобів та предметів аптечного асортименту, способів їх зберігання, порядку придбання тощо. Основою фармацевтичної опіки при допомозі хворому є професійні знання і досвід провізора, норми професійної медичної та фармацевтичної етики і деонтології, доброзичливе ставлення фармацевта чи провізора до хворого і відповідальне – до своїх обов'язків.

Фармацевтична допомога, яку надають фахівці аптечних закладів, зумовлює новий тип відносин між лікарем – фармацевтичним працівником та пацієнтом; участь фахівців з вищою фармацевтичною освітою в управлінні процесом лікування, а саме: вибір та обґрунтування вибору необхідних лікарських препаратів, консультування та навчання пацієнтів, моніторинг та оцінка результатів лікарської терапії.

Таким чином, фармацевтичні працівники є фахівцями охорони здоров'я, професійні обов'язки яких містять спрямовані на забезпечення максимального терапевтичного впливу на людей, які лікуються препаратами. Фахівець повинен постійно оновлювати свої знання, слідкувати за досягненнями фармацевтичної науки і практики, вимогами до професійної підготовки, законами, що регламентують діяльність та контролюють фармацевтичну діяльність лікарські препарати. Пацієнти аптечних закладів повинні бути впевнені в тому, що фахівці, які їх обслуговують є компетентними. При відпуску лікарських препаратів працівники аптечних закладів повинні правильно оцінити проблему пацієнта (вік, стать, індивідуальні особливості особи, яка застосовує ліки: симптоми, тривалість нездужання; забезпечити пацієнта повною інформацією

про дію препарату, спосіб його застосування, тривалість лікування, поєднання з їжею та іншими ліками, можливі побічні ефекти. Функціонування фармацевтичної допомоги є важливим питанням підвищення якості медичних послуг, тому постійно зростають вимоги до працівників аптечних закладів. Пацієнти готові платити тільки за високоякісні медичні послуги. Висока якість медичних послуг є невід'ємною складовою довіри до системи медичної допомоги в цілому.

У цілому, можна зробити висновок, що поряд із компетентностями та професійними якостями для випускника фармацевтичного факультету важливими є такі *соціально-особистісні якості*, які б забезпечували: професійний ріст фахівця; постійне оволодіння новими технологіями; результативна творча діяльність, самостійне прийняття рішень; вміння навчатись протягом усього життя; правильна оцінка своєї професійної діяльності в системі виконання професійних обов'язків спільно з іншими людьми, взаємодія з ними у процесі регулювання своєї та їхньої діяльності.

З цього приводу доцільно зауважити, що при відпуску лікарських засобів важливими є специфічні особливості професійної діяльності є: технологія виготовлення, якість компонентів і в цілому лікарської форми; дизайн пакування; компетентність персоналу аптеки; відношення працівника аптеки до відвідувача; інформація про лікарський засіб тощо.

Фармацевтичний фахівець повинен володіти знаннями про ефективність та безпеку ліків, орієнтуватись у досить широкому їх асортименті. Його робота пов'язана з певним ризиком, оскільки це обумовлено не тільки лікарським засобом, а й особисто фахівцем, що бере на себе відповідальність за ті чи інші поради або рекомендації, які він дає пацієнту. Необхідно врахувати й те, що сучасний відвідувач аптеки потребує швидкого обслуговування, але це тне означає, що аптечні працівники повинні обслуговувати на „підвищеній швидкості”. Швидке обслуговування передбачає таку роботу з відвідувачем аптеки, яка не має пауз, чекання, заминки тощо та виключає тиск на нього. Це,

передусім за все, взаємодія з відвідувачем аптеки, активна інформаційна підтримка.

Таким чином, враховуючи специфічні особливості професійної діяльності фахівців фармацевтичної галузі, неперервна професійна підготовка фахівців у ВНЗ повинна забезпечувати якісне формування компетентностей, професійно важливих якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю на всіх етапах професійного навчання.

2.2. Професійне спілкування як складова професійної діяльності фахівців фармації

Професійне спілкування є одним із компонентів професійної діяльності фахівців фармацевтичного профілю. Теоретико-методологічні аспекти, закономірності та особливості спілкування досліджені вітчизняними та зарубіжними вченими (О. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Н. Бутенко, І. Вітенко, Б. Ломов, Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Максименко, В. Приходько, С. Рубінштейн, І. Цимбалюк та ін.) [1, 6, 50, 61, 69, 167, 173, 177, 272, 273, 291, 360].

У психологічній літературі дослідники мають різні підходи щодо розуміння сутності процесу спілкування.

Спілкування людей як особливий вид діяльності, міжособистісну взаємодію розглянуто у працях психологів Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Л. Рубінштейна та ін. [6, 70, 106, 107, 167, 291].

Доцільно проаналізувати деякі з них.

Відомі учені-психологи Л. Виготський та Л. Рубінштейн, визначають спілкування „як обмін думками, як взаємодію людей, змістом якого є взаємне пізнання і обмін інформацією за допомогою різних засобів комунікації з метою встановлення взаємовідносин, сприятливих для процесу спільної діяльності” [70, 291].

Зокрема, А. Леонт'єв розглядає спілкування „як процес устанавлення та підтримання цілеспрямованого, прямого або опосередкованого тими або іншими засобами контакту між людьми, так або інакше пов'язаними один з одним в психічному відношенні” [166].

Спілкування, як зазначає Є. Рогов, – це складний процес устанавлення і розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами в спільній діяльності, що передбачає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини [285].

Український вчений С. Гончаренко так тлумачить у Українському педагогічному словнику поняття спілкування: це складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності. Це необхідна умова формування, й розвитку особистості [80].

Так, В. Пасинок, характеризуючи процес спілкування зазначає, що це специфічний процес діяльності, що стає джерелом інформації та входить в систему знань і світоглядних позицій студента, зазначає, що воно формує сферу його емоційних процесів, впливаючи на культуру поведінки та вибору. Живий процес спілкування є показником рівня знань та вмінь студента [237].

Дещо іншу точку зору щодо спілкування мають Н. Бутенко, В. Приходько, Н. Федоренко, які визначають спілкування як соціальний феномен не лише за зовнішніми формами існування (бо воно має місце в суспільстві), а й за своєю природою – воно є необхідною умовою та складовою будь-якої діяльності, як у колективі, так і тієї, що не має безпосередньої колективності [48, 49, 272].

Отже, ми погоджуємось, що *спілкування* – це процес устанавлення і розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами у суспільній діяльності, вміщує у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії, сприйняття іншої людини.

У сучасній психолого-педагогічній літературі представлені праці з питань спілкування (С. Максименко, І. Цимбалюк), але на сучасному етапі немає чіткого

визначення терміну „*професійне спілкування*” [177, 360]. Різновидом професійного спілкування В. Кан-Калік вважає спілкування, яке є невід’ємним елементом діяльності організатора, вихователя, майстра, керівника, лікаря та ін. [134].

Так, проведений аналіз психолого-педагогічної літератури та наукових публікацій показав, що у працях вчених-медиків взаємодія між лікарем і пацієнтом, особливості спілкування лікаря та хворого висвітлені у наукових працях О. Шалікова, І. Вітенка, С. Максименка, К. Платонова, Б. Ясько та ін. [60, 61, 177, 227, 257, 258, 384].

Як зазначає І. Цимбалюк, спілкування тісно пов’язане з діяльністю. Будь-яка форма спілкування виступає як форма спільної діяльності (люди завжди спілкуються в процесі певної діяльності). Спілкування в процесі діяльності полягає у створенні можливості організації та координації окремих учасників. Під час спілкування відбувається збагачення діяльності, розвиваються й утворюються нові зв’язки та стосунки між людьми.

Професійне спілкування, на думку Ю. Ніколаєнко, як вид ділового, офіційного спілкування, є регламентованим процесом, учасники якого дотримуються певних норм і стандартів. Під час такої взаємодії комуніканти керуються як моральними, так і професійно-груповими нормами – сукупністю правил і вимог певної професійної спільноти, які визначають поведінку членів цього колективу та регулюють їхні взаємовідносини [215].

Питання особливостей спілкування фармацевтичних фахівців з лікарями, відвідувачами аптек висвітлені в публікаціях В. Толочко, І. Міщенко, З. Мнушко та ін. [126, 326, 329]. Науковці констатують, що професійну діяльність фармацевтичних працівників не можна розглядати відокремлено від професійного спілкування, знання психологічних основ, етики та деонтології. Практичне призначення фармацевтичної деонтології полягає у тому, що аптечні працівники повинні бути підготовлені до вирішення конфліктних ситуацій з лікарями, з відвідувачами аптечних закладів, з хворими та їх рідними. Конфліктні ситуації, зазвичай, виникають із-за недостатньої компетентності у з

професійного спілкування, недостатньої інформації про лікарські засоби, терміни дії рецептів, правила відпуску ліків, а також неправильної поведінки аптечних працівників.

Зауважимо, що специфіка роботи у торговому залі аптечного закладу полягає у тому, що працівникам приходиться постійно спілкуватися з великою кількістю різних людей. Нами враховано, що фармацевтичні професії відносяться до типу „людина-людина”. Згідно Є. Климову цей тип професій визначається такими якостями людини як от стійкий стан самопочуття під час роботи з людьми; потреба у спілкуванні, здатність ставити себе на місце іншої людини, швидко розуміти наміри, думки, настрої інших людей, швидко розумітись на взаємовідносинах людей, добре пам'ятати і володіти знаннями про особистісні якості багатьох та різних людей тощо [138].

Для встановлення оптимальних взаємин між людьми, особливо в трудовій діяльності і в побуті, велике значення має культура спілкування. Часто в повсякденному житті ми нав'язуємо ті чи інші вчинки, звички людей з їх характером, а оскільки характер особистості формується в процесі її діяльності, спілкування з іншими людьми, то багато тут залежить від рівня культури спілкування. Культура спілкування передбачає наявність таких рис характеру, як терпимість, доброзичливість, повага до людей, тактовність і чемність. Ці риси характеру виховуються в людини з дитинства. Моральні якості людини, рівень її культури оцінюється вчинками стосовно інших людей. Культура спілкування передбачає наявність таких рис характеру, як терпимість, доброзичливість, повага до людей, тактовність, чесність тощо.

З цього приводу доцільно відзначити, що людям цієї професійної групи властиві: уміння керувати, навчати, виховувати, „здійснювати корисні дії з обслуговування різних потреб людей”; уміння слухати та вислухати; широкий кругозір; мовленнєва (комунікативна) культура;” душевна спрямованість розуму, спостережливість до проявів почуттів, розуму і характеру людини, до її поведінки, уміння або здатність мислено уявляти, моделювати саме його

внутрішній світ, а не приписувати йому свій власний чи той, знайомий з досвіду тощо [138].

У діяльності фахівців аптечних закладів особливе значення у процесі спілкування з хворими мають вміння співпереживати і співчувати, додавати оптимізму, віри у власні сили та одужання.

Спостереження за роботою фахівців аптечних закладів (аптека № 1, № 6, № 9, № 28, № 305 м. Харкова.) дозволили дійти висновку, що вони мають досить різний рівень володіння комунікативними компетентностями та якостями, мають проблеми при виникненні конфліктів з відвідувачами аптечних закладів, що зумовлює зміну підходів в організації навчально-виховного процесу, перегляду змісту професійної та психолого-педагогічної підготовки, обґрунтування та впровадження активних форм і методів навчання.

Опитування засвідчують, що частина випускників фармацевтичних факультетів Національного фармацевтичного університету, Коледжу Національного фармацевтичного університету, Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського, Житомирського базового фармацевтичного коледжу, не готові із-за низького рівня психолого-педагогічної підготовки, реалізувати себе на робочому місці як компетентні фахівці, мають труднощі у спілкуванні з іншими людьми, з відвідувачами аптек; у них виникають перешкоди на шляху соціальної та професійної адаптації.

Вивчення досвіду професійного спілкування провізорів та відвідувачів аптечних закладів свідчить, що зокрема, у аптечних закладах для забезпечення потреб пацієнта аптеки розроблено і впроваджено стандарти обслуговування, що регламентують основні процедури та операції з відвідувачем аптеки: зустріч відвідувача, з'ясування його потреб, консультування, діалог з відвідувачем, поведінка персоналу (ввічливість, доброзичливість, увага, чіткість і злагодженість у роботі тощо [330]).

Як свідчать спостереження та опитування відвідувачів аптек, значна кількість працівників аптечних підприємств недостатньо уважні до відвідувачів,

не вміють вислухати їх проблеми та рекомендувати необхідний лікарський препарат.

Галузевими особливостями професійної діяльності є спілкування фармацевтичного працівника з лікарем, колегами та пацієнтами. Особливості взаємостосунків лікарів та фармацевтичних фахівців мають професійні особливості і виконуючи професійні обов'язки, фармацевтичний працівник:

- інформує лікаря про нові лікувальні, профілактичні та діагностичні препарати;

- вимагає від лікаря суворого дотримання встановлених правил виписування рецепту;

- працює у тісному контакті з лікарями, спільно вибирати найефективніші лікарські засоби, лікарські форми, дози препарату, раціональну схему лікування, спосіб застосування, часи прийому лікарського препарату, які сприяють ефективному лікуванню пацієнта;

- не залишає поза увагою помилки, неточності при виписуванні рецептів та обговорювати їх з медичними працівниками, оскільки навіть невелика неточність лікаря чи фармацевтичного працівника може перерости у фатальну помилку при лікуванні пацієнта.

Специфічними у професійній діяльності фармацевтичних фахівців є *відносини з лікарями*, що будуються на взаємній повазі та довірі. Щодо спілкування між фармацевтичним працівником, лікарем і пацієнтом, то з однієї сторони, лікар не встигає оволодівати великим об'ємом інформації, пов'язаної зі стрімким ростом номенклатури лікарських засобів, проявляє вимушений консерватизм у питаннях фармакотерапії. З іншого боку, достатньо грамотний, вимогливий до свого здоров'я, насичений інформацією про лікарські засоби із засобів масової інформації та не маючий „вільного” часу пацієнт все частіше звертається до фармацевтичного працівника, а ніж до лікаря. Ця ситуація докорінно змінює роль фармацевтичного працівника, який займає ключову позицію в забезпеченні лікарськими засобами та самолікуванні, яке стрімко розвивається.

У свою чергу, відвідувачі аптек мають ті, чи інші риси характеру, вади тощо, які можуть загострюватись в період захворювання, після перенесення хвороби або переживань за хвору близьку людину. На важливість розуміння правильних взаємовідносин між аптечним працівником і пацієнтом звертають увагу у працях Г. Глембоцька, І. Міщенко, З. Мнушко, В. Толочко та ін. Вони наголошують, що важливим є правильне розуміння психологічного типу особистості відвідувача аптеки, уміння адекватно вести безконфліктне спілкування. Невміння фахівця спілкуватись може спровокувати конфлікт або стресову ситуацію, стати причиною погіршення стану здоров'я відвідувача аптечного закладу [76, 77, 325, 329].

Зауважимо, що при групуванні відвідувачів аптек, ми переконались, що пацієнти не завжди можуть „прилюдно” обговорювати проблеми, що стосуються їх здоров'я чи здоров'я рідних або близьких людей. За результати спостережень та наукових праць з психічних станів та поведінки хворої людини [2, 61, 320] було визначено категорії відвідувачів аптечних закладів та їх характерні особливості (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Категорії відвідувачів аптек та їх риси характеру та ознаки

№	Категорія пацієнтів аптечних закладів	Риси характеру та ознаки
1	Особи з хронічними захворюваннями	Потребують постійної уваги, турботи; прояви ознак нетерпимості, нервовість; небажання спілкуватися
2	Особи з серцево-судинними захворюваннями	Прояв негативних емоцій, безсоння, роздратованість, тривожність, пригніченість
3	Люди похилого віку	Вразливість, незахищеність, прояви агресивності, невпевненість у собі, сумнівність; прагнення до співчуття
4	Жінки у період вагітності	Нервовість, вразливість, збудженість з поганим фізичним та психічним самопочуттям;

		втомлюваність, плаксивість, неурівноваженість; загальмована реакція, поганий настрій, погане самопочуття, депресія, коливання настрою
5	Особи з психічними захворюваннями	Нервовість, тривожність, дратівливість, неурівноваженість, збудженість, підвищена чутливість; важкість у спілкуванні, нестриманість, іноді грубість і навіть агресивність; підвищена конфліктність; необгрунтовані вимоги, коливання настрою
6	Особи з розпалом хвороби	Вразливість, збудженість, емоційність, схвильованість
7	Особи з онкологічними захворюваннями	Вразливість, чутливість, переживання «в собі», метушливість у поведінці
8	Відвідувачі з поганим слухом	Погано чують; декілька разів перепитують інформацію про лікарські засоби
9	Відвідувачі з поганим зором	Неможливість самостійно читати рекомендації щодо застосування лікарських засобів; потреба додаткових пояснень та консультацій щодо застосування лікарських засобів
10	Люди з природними та набутими фізичними вадами	Чутливість, вразливість, реакція озлобленості, відчужденість, агресивність, підозріливість, активність, пасивність, низька працездатність, пригніченість

Безперечно, у процесі професійного спілкування аптечних працівників з відвідувачами можуть виникати *конфлікти*.

Конфлікт у професійній діяльності аптечних працівників розглядається як складне психологічне явище, що характеризується багатьма параметрами, серед яких: предмет конфлікту, його об'єкт, суб'єкти, конфліктна ситуація. У процесі взаємодії та спілкування люди неоднаково сприймають одне одного, події вчинки і це призводить до спірних ситуацій [204, 205].

Отже, володіючи основами психології спілкування, у професійній діяльності, працівник аптечного закладу може завчасно попередити той чи інший конфлікт або агресію з боку співпрацівників чи відвідувачів, що прийшли за ліками.

Крім допомоги, відвідувачеві при виборі лікарського засобу, працівник аптечного закладу надає рекомендації з цілого ряду питань: рекомендації з корекції симптомів захворювання; доступне пояснення анотації до препарату; про взаємодію певних ліків з іншими препаратами, їжею, алкоголем, ніотином; про оптимальний час прийому лікарського препарату; про особливості індивідуального дозування; про умови зберігання препарату; про аналогічні лікарські препарати тощо [330].

Зважаючи на вищевикладене, можна зробити висновок, що для успішного виконання професійних обов'язків, з метою з'ясування потреби та запиту відвідувача аптеки працівник аптечного закладу вступає в діалог з метою отримання необхідної інформації про його проблему; ставить ключові питання; з'ясовує індивідуальні особливості, переваги щодо лікарських препаратів тощо. Якщо лікарська терапія не показана, провізор радить лікування без застосування лікарських засобів чи направляє пацієнта до лікаря. Участь провізора в консультиванні пацієнтів, безумовно, позитивно впливає на правильність прийому ліків. Для цього необхідно встановити доброзичливий контакт між хворим і провізором, таким чином, провізор повинен володіти навичками спілкування.

Таким чином, під час спілкування фармацевта чи провізора з відвідувачем аптечного закладу враховуються всі фактори позитивного впливу на співрозмовника як от: мова; манера одягатися, виховання, професійні навички, вміння пояснити, комунікабельність, тактовність, ерудиція та ін. Сприйняття людиною іншої людини і формування першого враження про неї – це початковий етап спілкування. Перше враження складається упродовж перших трьох секунд. На основі цього враження ми приймаємо рішення, чи спілкуватися нам з цією

людиною, чи можливо їй довіряти, чи подобається вона нам. Змінити перше враження, що склалося в перші хвилини спілкування, дуже складно.

Отже, враховуючи особливості професійного спілкування аптечних працівників, виокремлено етапи професійного спілкування та дії фармацевта, провізора з відвідувачем аптеки (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Етапи професійного спілкування та фармацевта і провізора з відвідувачем аптеки

№	Етапи спілкування	Дії фармацевта, провізора
1	Встановлення контакту з відвідувачем	Вітання відвідувача. Діалог з відвідувачем аптеки. Питання для визначення проблеми, стану здоров'я відвідувача аптеки. Визначення особливостей, індивідуальних переваг відвідувача
2	Консультування. Надання пропозицій щодо лікарського препарату	Пропонування пацієнту декілька препаратів відповідно до його переваг та особливостей. Професійне обґрунтування запропонованих ліків. Інформування про правила застосування та зберігання ліків
3	Додаткова співбесіда з відвідувачем аптеки	У разі не задоволення потреби, провізор продовжує консультацію та надання рекомендацій щодо лікарських препаратів
4	Завершення діалогу з відвідувачем аптеки	Переконується в задоволенні потреби відвідувача. Пакує та видає товар. Дякує за покупку та бажає здоров'я

Проведений нами у дослідженні аналіз основних причин відвідувань аптек пацієнтом (відвідувачем аптеки) дозволив згрупувати їх таким чином:

1) зустріч з найбільш доступним фахівцем і можливість обговорити з ним проблеми здоров'я самого відвідувача чи його родичів, знайомих тощо;

2) отримання професійної інформації і консультації з різних питань щодо лікарських засобів, а також збереження та профілактики здоров'я, гігієни, здорового способу життя тощо;

3) пошук та вибір найкращого (з точки зору відвідувача) рішення з усунення проблеми, пов'язаної зі здоров'ям самого відвідувача чи близької йому людини;

4) прийняття рішення про вибір лікарського засобу;

5) придбання лікарського засобу та відвідування лікаря у разі потреби (для уточнення схеми лікування, призначення лікарського препарату, виписування препарату та ін).

У дослідженні підтвердився той факт, що у професійній діяльності фармацевтичних фахівців важливим для ефективного спілкування є встановлення контакту. У процесі діяльності перед очима фармацевтичного працівника проходять сотні людей, що відрізняються один від одного. Спостерігаючи за ними, фармацевтичний працівник повинен навчитися за допомогою зовнішніх ознак проникати в глибини людського характеру, оцінювати невербальні ознаки стану пацієнта (вираз обличчя, жести, позу, міміку, тон голосу та інші). Це необхідно йому для того, щоб у процесі фармацевтичного обслуговування відвідувачів аптекних закладів бути готовим до несподіваних вчинків, вимог та їх прохань. Коли провізор відповідає на питання пацієнта, пов'язані з лікуванням, виникають партнерські взаємовідносини, що характеризуються довірою і взаємним бажанням досягнення максимально ефективного результату.

Зауважимо, що участь провізора в консультуванні пацієнтів позитивно впливає на застосування ліків. Необхідно пам'ятати, що хворим властиві роздратованість, підвищена вимогливість і вразливість. Тому під час спілкування

з ними слід проявляти максимум чуйності, уваги та такту. Провізору необхідно слідкувати за своїми жестами та мімікою, так як хворі надзвичайно чутливі до проявів недобррозичливості. Привітне звертання, увага, передбачуваність, бажання полегшити хворобу впливають на укріплення авторитету працівників аптеки.

Спілкування у професійній діяльності фахівців повинно носити позитивний характер, можливо навіть прибігати до перефразування слів пацієнта, в повторенні висловлених в зрозумілих хворому думках. Переривання чи демонстрація відсутності зацікавленості, невдоволення послаблюють довіру пацієнта і знижують готовність обговорювати проблему, а також купувати ліки. Провізор повинен підтримувати правильні рішення пацієнта, демонструючи при цьому зацікавленість і повагу до його думки. Під час спілкування відвідувач аптеки повинен відчувати, що питання провізора викликані лише бажанням надати йому допомогу. Для досягнення співпраці провізор пояснює причину, чому він ставить особисті запитання. Провізор повинен подолати бар'єри в спілкуванні з пацієнтом, пов'язані з його освітою, соціально-економічним і культурним рівнем, інтересами та звичками. Нерідко і слово лікує, тому важливо думати не тільки що, але і як сказати. Необмірковані слова можуть підірвати довіру хворого до провізора, нанести психічну травму, що стане причиною захворювання. Крім того, пацієнт повинен бути впевненим в конфіденційності обговорюваної з провізором інформації. Провізор використовує під час спілкування доступні слова і уникає медичних термінів.

У професійній діяльності фахівців фармації важливим є *уміння слухати*. *Слухання* є складним процесом, який вимагає значних психологічних енерговитрат, певних навичок і загальної комунікативної культури (Н. Бутейко, І. Вітенко, В. Гриньова, В. Приходько) [48, 83, 227, 271]. Уміння слухати є важливою складовою професійної компетентності провізора. Це означає, що пацієнт може вільно розповісти проблему і бути впевненим в індивідуальній увазі. Провізор (фармацевт) повинен зосередитися на пацієнтові і виключити

відволікаючі моменти. При цьому він може зробити уточнення і бути уважним до відповідей пацієнта на питання.

Психологи встановили, що людина запам'ятовує тільки 1\5 від почутого, тому провізоріві необхідно чітко, а іноді й двічі, пояснити спосіб і час прийому ліків. У розмові з хворим необхідно уникати зайвих слів, загальних фраз, складних і наукових термінів, довгих речень; чітко й дохідливо висловлювати свої думки. Ефективне спілкування відбувається лише тоді, коли отримувач інформації чує і розуміє те, що йому розповідають. Це можливо досягти методом „активного слухання”, коли пацієнт повторює інформацію

З цього приводу доцільно констатувати, що у професійній діяльності аптечних працівників манера розмовляти, як і вміння підтримувати бесіду, має важливе значення при спілкуванні людей. Для того, щоб бути хорошим співрозмовником, необхідно добре знати те, про що говориш. Ні в якому разі непотрібно довго говорити самому, не даючи співрозмовнику вставляти слова. Якщо покупцем є хвора людина, то необхідно розмовляти переконливо, але не підвищувати голосу, не проявляти роздратованості, неповаги до стану хворого.

Як свідчать спостереження, проведені у дослідженні, збільшилась відповідальність працівників аптечних закладів і це, безумовно, вимагає установлення довірливого контакту з клієнтом, бо він чекає на довіру, повагу, інтерес до себе. Хворий, зазвичай, знаходиться в пригніченому стані, хвороба та пов'язані з нею прояви нервують хворого, роблять його вразливим та дратівливим. Жестом, мімікою та словами працівник аптеки демонструє, що проблеми хворого (відвідувача аптеки) йому не байдужі. У таких ситуаціях провізор (фармацевт) розвіює думки хворого, завойовує його довіру. Тому, дуже важливо фармацевтичним працівникам знайти підхід до кожної людини, встановити контакт, налаштувати людину на діалог тощо.

У цілому, можна зробити висновок, що *спілкування у професійній діяльності фармацевтичних фахівців* – це процес установлення і розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами у суспільній діяльності, вміщує у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії, сприйняття інших людей.

Взаємовідносини фармацевтичного працівника з лікарями, колегами та пацієнтами будуються на морально-етичних принципах поваги, розуміння, терпіння, доброзичливості, розуміння інших людей; поваги до наставників, старших колег; корпоративної солідарності.

Висновки до розділу 2

1. Встановлено, що *фармація* – це галузь системи охорони здоров'я, а фармацевти і провізори – це професіонали, які працюють у сфері охорони здоров'я та допомагають людям зберігати задовільний стан здоров'я, запобігати хворобам і, за необхідності, вживати призначені їм ліки та найбільш ефективно їх використовувати. Фармацевтичну галузь складають аптечні установи, підприємства і заклади системи охорони здоров'я України (державної та недержавної форм власності); фармацевтичні підприємства і аптечні установи дистибуторської й аптечної мережі вітчизняних та закордонних недержавних фармацевтичних компаній; науково-дослідні центри та фармацевтичні навчальні заклади (факультети) до дипломної та післядипломної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців; державні інспекції з контролю якості лікарських засобів та контрольно-аналітичні лабораторії та інші

2. *Професійна діяльність фармацевтичних фахівців* має свої специфічні галузеві особливості, оскільки вона спрямована на лікування захворювань лікарськими засобами та профілактику захворювань; надання консультацій щодо застосування лікарських препаратів. Крім лікарських препаратів, предметом діяльності фармацевтичних та аптечних підприємств є також біологічні добавки до їжі, вироби медичного призначення, дитяче харчування, парфумерно-косметичні засоби, індивідуальні діагностичні прилади, предмети догляду за хворими, санітарно-гігієнічні вироби тощо, які тісно пов'язані з лікуванням, профілактикою хвороб, підтриманням здорового способу життя або догляду за хворими.

3. Характерною особливістю професійної діяльності аптечних працівників є надання кваліфікованої фармацевтичної допомоги. Фармацевтичний працівник повинен: надавати фармацевтичну допомогу будь-якій людині незалежно від національності, політичних, релігійних переконань, майнового положення, статі, віку, соціального статусу пацієнта; гарантувати в інтересах збереження здоров'я населення адекватний контроль за якістю, зберіганням, безпекою та ефективністю лікарських засобів.

4. Психологічний аспект надання фармацевтичної допомоги, який полягає в тому, що така послуга практично завжди здійснюється при безпосередньому контакті з пацієнтом, який може відноситись до тієї чи іншої групи ризику. Тому для фармацевтичного працівника важливо знати *психологію спілкування*, уміти слухати, уміти захистити себе від негативних емоцій, уміти встановити душевну рівновагу, компенсувати втрати моральних та фізичних сил тощо.

РОЗДІЛ 3

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

3.1. Теоретико-методичні аспекти компетентісного підходу у підготовці майбутніх фахівців фармації

У параграфі уточнено сутність і зміст понять „компетенція”, „компетентність”, „компетентісний підхід”; обґрунтовано теоретико-методичні аспекти компетентісного підходу для побудови моделі майбутнього фахівця фармацевтичного профілю; обґрунтовано найбільш значущі професійні, фармацевтичні компетентності та професійно важливі якості майбутнього фахівця фармацевтичного профілю.

Доцільно проаналізувати визначення, розуміння, сутність понять „компетенція”, „компетентність”, „компетентісний підхід” зарубіжними та вітчизняними науковцями у наукових працях та літературних джерелах.

Так, у Психологічному тлумачному словнику „компетенція” – це галузь діяльності, яка є значущою для ефективної роботи організації в цілому, в якій індивід (кандидат, виконавець) повинен виявити певні знання, навички поведінки, гнучкі здібності та професійно важливі якості особистості [278]. У Новому тлумачному словнику української мови „компетентний – це той, що має достатні знання, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий” [216], а у Великому тлумачному словнику української мови компетенція – це добра обізнаність із чим-небудь або коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи [53].

У 1965 р. Н. Хомським в Массачусетському університеті було запропоновано поняття „компетенція” в загальному контексті стосовно до теорії мови, трансформаційної граматики. Як зазначив Н. Хомський, „фундаментальна різниця між компетенцією (знання своєї мови тим, хто говорить і тим, хто слухає, і застосуванням (реальне використання мови в конкретних ситуаціях).

Тільки в ідеалізованому випадку „...застосування є відображенням компетенції” [110, 356].

Пізніше, у середині 80-х років минулого століття важливим стало введення вченими країн Європейського Союзу (ЄС) професійну освіту (окрім знань, умінь та навичок) нових освітніх конструктів – компетенцій, компетентностей, і ключових кваліфікацій було науково обгрунтовано провідними вченими країн Європи – Д. Мартенсоном, Б. Оскарсоном та [392, 396].

Так, на симпозіумі „Ключові компетенції для Європи”, проведеному Радою Європи у 1996 році в Берні, були виділені п’ять ключових компетенцій майбутніх випускників, серед яких:

1) *політичні і соціальні компетенції* (здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом);

2) *компетенції, пов’язані із життям у багато-культурному суспільстві* (прийняття відмінностей, повага інших, здатність взаємодіяти з людьми інших культур, мов, релігій);

3) *компетенції, що відносяться до володіння усним і письмовим спілкуванням* більш, ніж однією мовою;

4) *компетенції, пов’язані з виникненням інформаційного суспільства* (володіння новими технологіями, розуміння можливостей їх застосування, критичне відношення до інформації, яка поширюється засобами масової інформації і рекламою);

5) *здатність навчатись упродовж усього життя у якості неперервного навчання у контексті професійної підготовки* [113].

6) У 1998 році у проекті Рекомендацій Комітету міністрів до членів Ради Європи було сформульовано п’ять груп ключових компетенцій: соціально-громадянські, полі-культурні, комунікативні (у т. ч. спілкування іноземними мовами), інформаційні (у т. ч. критичне мислення), самоосвітні (здатність навчатись упродовж усього життя).

Досліджуючи історичні витoki та зміни у підходах щодо розуміння компетентностей, зазначаємо, що у Берлінському комюніке (2003 р.) визнано необхідним виробити структуру порівнюваних та сумісних кваліфікацій для національних систем вищої освіти, що дозволить описати кваліфікації з точки зору робочого навантаження, рівня, результатів навчання, компетенцій та профілю (для задоволення різнобічних особистісних і академічних потреб, а також запитів ринку праці) [395, 386, 396,]

Дещо інший варіант відображення компетенції знайшли в програмних документах Ради Європи, де компетенції представлені таким чином:

– *інструментальні*, що містять у собі когнітивні, методологічні здібності, технологічні та лінгвістичні вміння;

– *комунікативні* компетенції, які пов'язані зі здатністю висловлювати почуття; здатність до критики, загальні здатності до взаємодії з іншими людьми і вирішення конфліктів спілкування;

– *системні* компетенції, що відносяться до сфери діяльності випускника.

Наприклад, у системі сертифікації компетенцій, розроблених OCR (екзаменаційною комісією Оксфорда – Кембриджа) виділяються компетенції декількох рівнів, які необхідно враховувати при підготовці компетентного, висококваліфікованого фахівця, незалежно від професійної спрямованості:

1 – комунікація;

2 – операції з числами;

3 – інформаційні технології;

4 – робота з людьми;

5 – удосконалення здібностей до навчання і підвищення результативності;

6 – вирішення проблем;

7 – розвиток особистісних компетенцій [OCR].

Зауважимо, що компетенція за Європейською системою кваліфікацій (ЄСК) є інтегративним поняттям і виражає здатність людини самостійно застосовувати в певному контексті різні елементи знань та вмінь, містить у собі:

- 1) *когнітивну компетенцію*, яка передбачає використання теорії і понять, а також „приховані” знання, придбані досвідом;
- 2) *функціональну компетенцію* (уміння та ноу-хау), а саме те, що людина повинна вміти робити;
- 3) *особистісну компетенцію*, яка передбачає вміння поводитись в конкретній ситуації;
- 4) *етичну компетенцію*, що передбачає наявність певних особистісних і професійних цінностей].

Автори рекомендацій МОН України щодо створення стандартів нового покоління на основі компетентнісного підходу, дають визначення поняття „компетенція” як здатність і готовність фахівця якісно виконувати певні функціональні завдання професійної діяльності, а „компетентність” – це, по-перше, готовність фахівця успішно працювати за фахом, застосовуючи й примножуючи набутий освітньо-професійний потенціал; по-друге, це – система компетенцій випускника, що взаємодоповнюють і підсилюють одна одну; по-третє, це результат освітньої діяльності вищого навчального закладу, що підлягає вимірюванню та оцінюванню .

Російський учений Г. Селевко під компетенцією розуміє інтегральну якість особистості, що виявляється у загальній здатності та готовності її до діяльності. Автор пропонує багатоаспектну класифікацію компетентностей, в основі якої ключові суперкомпетентності, види діяльності, сфери суспільного життя, галузі суспільного знання, галузі суспільного виробництва, складові психологічної сфери, здібності, ступені соціального розвитку і статусу [296, 297].

Щодо тлумачення „компетенція”, то інший дослідник, Л. Фішман зазначає не тільки як знання та вміння в тій чи іншій галузі, і не тільки як сукупність окремих процедур діяльності, а як властивість, яка дозволяє людині здійснювати роботи в цілому [347].

Щодо розуміння сутності компетенцій та їх класифікації, то З. Хутмакер наводить прийняті Радою Європи визначення *п'яти компетенцій*, якими „повинні бути озброєні молоді європейці”, а саме:

– *політичні й соціальні компетенції*, такі як: здатність приймати відповідальність, брати участь в прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти непримусово; участь у підтримці і покращенні демократичних інституцій;

– *компетенції, що пов'язані з життям в багато-культурному суспільстві*. Для того, щоб контролювати прояви расизму і розвитку клімату нетолерантності, освіта повинна „озброїти” молодих людей міжкультурними компетенціями, такими як прийняття відмінностей, повага одних до інших і спроможність жити з людьми інших культур, мов та релігій;

– *компетенції, що відносяться до володіння усних і письмових комунікацій*, які особливо є важливими для роботи та соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, погрожує соціальна ізоляція. У цьому контексті комунікацій все більше значення набуває володіння більш, ніж однією мовою;

– *компетенції, що пов'язані з розширенням інформатизації суспільства*; володіннями інформаційними технологіями, розуміння їх застосування; слабких і сильних сторін і способів критичного мислення по відношенню до інформації, яка розповсюджується мас-медійними засобами та рекламою;

– *здатність навчатись упродовж усього життя* в контексті як особистого професійного, так і соціального життя .

Компетенція на думку О. Пометун означає „коло повноважень певної організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в тих чи інших питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній діяльності” [264, 265]. Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, необхідних для діяльності в різних сферах суспільного життя.

В. Нагаєв компетенцію поділяє на такі складові як: знання, уміння й навички, комунікативні можливості, досвід творчої діяльності і зазначає такі

основні життєві цикли; навчання, придбання знань; активне використання знань, умінь та навичок; старіння знань, умінь та навичок [204].

Інший автор, І. Родигіна, розглядає компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь та навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них [287].

Аналіз та огляд експертів різних міжнародних організацій щодо узагальненої класифікації ключових компетенцій зроблено О. Овчарук, у якому запропоновано такі групи:

– *соціальні*, пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні й громадянські цінності та вміння, комунікативні навички, мобільність у різних соціальних умовах, вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо;

– *мотиваційні*, пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості (здатність до навчання, винахідливість, навички адаптуватись та бути мобільним, уміння досягати успіху в житті, бажання змінити життя на краще, інтереси та внутрішня мотивація, особисті практичні здібності, уміння робити власний вибір та встановлювати особисті цілі тощо;

– *функціональні*, пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом (лінгвістична компетентність, технічна та наукова компетентність, уміння оперувати знаннями в житті та навчанні, використовувати джерела інформації для власного розвитку, інформаційні технології тощо [221].

Для європейського виміру України визначені *загальножиттєві компетенції*, що вважаються необхідними для кожного європейця, а саме: *самостійність* – здатність приймати необхідні рішення та відповідати за них, вміти жити та діяти в певному соціумі, зберігаючи власне самовизначення, враховуючи свою свободу і безпеку та маючи свою громадянську позицію;

орієнтуватись у політичному, економічному, культурному та правовому контекстах; *мобільність* – вміння пристосуватись до ситуації; змінювати напрями діяльності, володіти декількома європейськими мовами, спілкуватись та взаємодіяти з іншими, поважаючи їх права, культуру, самотність, коректно розв'язувати конфлікти; *професійна підготовленість* – прагнення до професійної досконалості, здатність до навчання упродовж усього життя, вміння отримувати необхідну інформацію, володіння інформаційними технологіями, розуміння структури сучасного інформаційного простору, вміння працювати в команди [289, 390] .

На думку О. Пометун основними ознаками *ключових (життєвих)* компетенцій є такі:

1) *поліфункціональність*: дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;

2) *надпредметність і міждисциплінарність*: можуть бути застосовані не тільки в школі, а й на роботі, в сім'ї, у політичній сфері тощо;

3) *багатовимірність*: включає знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо;

4) ті, що забезпечують широку сферу розвитку особистості; її логічного, творчого і критичного мислення, само-рефлексії, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо [264].

Так, О. Новіков звертає увагу на ключові компетенції і вважає їх як „наскрізні як знання та вміння, які необхідні в будь-якій професійній діяльності, у різних видах робіт. При цьому важливо володіючи компетенціями задовольнити такі критерії: узагальненість яка забезпечить можливості переміщення компетенції на різні сфери і види діяльності та функціональність, яка відображає момент занурення в ту чи іншу діяльність [218]. Іншу точку зору має О. Лебедев, який під ключовими компетентностями розуміє здатність самостійно діяти в ситуації невизначеності при вирішенні актуальних для них проблем. І це означає не тільки здатність діяти в навчальній, а і в інших сферах

діяльності. Мова також йдеться про способи діяти в ситуаціях, коли може виникнути потреба в самостійному вирішенні задачі, уточненні її умов, пошук способів вирішення, самостійній оцінці результатів [163].

У наукових публікаціях К. Юр'євої є така точка зору, відповідно якій ключові компетенції дозволять людині жити і працювати в сучасному інформаційному демократичному суспільстві з ринковою економікою, а також компетентністю в особистому житті [378].

З метою визначення необхідного переліку компетенцій фахівця, як зазначають І. Бабин, Я. Болюбаш та ін. [57], було відібрано 30 загальних компетенцій з трьох категорій: *інструментальні, міжособистісні і системні*. Вони класифіковані з точки зору значення навичок для професії і рівня опанування після закінчення програм.

До *інструментальних компетенцій* належать: здатність до аналізу та синтезу; вміння організовувати та планувати; базові загальні знання; базові знання з професії; комунікативні навички з рідної мови; елементарні комп'ютерні навички; навички оперування інформацією; здатність вирішувати проблеми; здатність приймати рішення.

До групи *міжособистісних компетенцій* було віднесено індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання. [57].

Щодо *системних компетенцій*, то вони являють собою поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволяють сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою удосконалення системи та конструювати нові системи. До них належать: здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі здібності; здібність до навчання; здатність адаптуватися до нових ситуацій; здатність генерування нових ідей; здатність до лідерства; розуміння культур і звичаїв інших країн; здатність працювати автономно;

здатність до розробки проектів та керування ними; відповідальність за якість; прагнення успіху.

У процесі дослідження компетенцій Р. Силкін об'єднує їх у три ключових блоки:

1) *до самого себе*, як особистості, людині повинні бути притаманні такі (професійно значущі) якості як відповідальність, організованість, цілеспрямованість та ін.);

2) *до взаємодії з іншими людьми*, в рамках яких людина повинна активно співпрацювати і взаємодіяти всередині соціуму: керуватись при цьому уявленнями та знаннями про здоровий спосіб життя, правами та обов'язками громадянина; будувати і реалізовувати перспективні напрями розвитку та саморозвитку в межах соціуму, мати навички професійної кооперації, уміти адаптуватися в різних соціальних умовах тощо;

3) *безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю*, що містить в собі професійні вміння та навички, визначені стандартами із зазначеної спеціальності чи за видом діяльності [406].

У доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття „Образование: сокровище сокровище” Жак Делор, сформулював „чотири стовпи”, на яких ґрунтується освіта:

- навчитись пізнавати;
- навчитись робити;
- научитись жити разом;
- навчитись жити.

Так, згідно Жаку Делору, одна із основних глобальних компетенцій проголошує – навчатись робити з тим, щоб набути не тільки професійну кваліфікацію, але в більш широкому розумінні компетентність, яка дає можливість упоратись з безліччю різних ситуацій і працювати в групі [89].

Компетенція, як вважають розробники стандартів на основі компетентісного підходу, включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування

знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті); предметна область у якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності.

Ми погоджуємося, що у дослідників немає єдиних підходів щодо розуміння сутності, визначення та класифікацій компетнцій.

Проаналізуємо тлумачення поняття „компетентність” у словниках, довідниковій та психолого-педагогічній літературі.

Так, наприклад, у „Великому словнику німецької мови як іноземної” термін „компетентність” характеризується як „здатність до дії, як уміння використовувати знання у практичній діяльності” [391].

У „Кратком словаре иностранных слов” наведено таке визначення компетентності: *компетентный* – знающий, тямущий в певній області; той, хто має право завдяки своїм знанням та повноваженням робити чи вирішувати що-небудь, судити про що-небудь [156].

У „Словнику з професійної освіти” за ред. Н. Ничкало „компетентність – це сукупність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію” [276].

Серед представників відомих міжнародних організацій, що працюють у сфері освіти і вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентісно-орієнтованої освіти, такі: ЮНЕСКО, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів [221]. Уведення у світову практику терміну „компетентність”, передусім, пов'язано з рішенням Ради Європи про впровадження компетентісного підходу до оцінки якості освіти та введення до 2010 року такої категорії, як ключові компетентності випускника.

За визначенням міжнародних експертів, поняття „компетентність” охоплює задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання); використання знань і вмінь на робочому місці на рівні встановлених вимог

(стандартів); здатність відповідально виконувати обов'язки і досягати запланованих результатів; здатність знаходити вирішення у нестандартних ситуаціях; здатність застосовувати знання і вміння у нових умовах виробничої діяльності [93].

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опорні знання. На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби та комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [387].

Експерти країн ЄС трактують поняття „компетентність” як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – це поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань [395].

Відповідно до вимог Міжнародного департаменту стандартів для навчання, *компетентність* означає досягнення та освіту, визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу; містить у собі знання, вміння та навички і ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [398].

Як зазначає російський психолог І. Зимня, в 60-х роках минулого століття було закладено розуміння між поняттями „компетенція” та „компетентність”, де компетентність трактується як така, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особистісно обумовленому досвіді соціально-професійної діяльності людини. Авторка під компетентністю розуміє „актуальну особистісну якість, яка ґрунтується на знаннях та є інтелектуальною і особистісно

обумовленою, соціально-професійною характеристикою людини” і поділяє на три основні групи компетентності:

1) компетентності, що належать до самого себе як особистості, як суб’єкта життєдіяльності;

2) компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими людьми;

3) компетентності, що належать до діяльності людини і виявляються у всіх її типах і формах [Зимняя Ключевые компет]. На підставі аналізу праць з проблеми компетентнісного підходу умовно поділяє на такі етапи:

– *перший етап (1960-1970 рр.)* характеризується введенням в категорійний апарат категорії „компетенція”, створенням передумов розмежування понять „компетенція” та „компетентність”, вводиться поняття „комунікативна компетентність” ;

– *другий етап (1970-1990 рр.)* характеризується використанням категорії компетентність/компетенція в теорії і практиці навчання мови, а також професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, в навчанні спілкуванню; розробляється зміст поняття ”соціальні компетентності”;

– *третій етап дослідження* компетентності як наукової категорії в освіті розпочався в 90-і роки минулого століття, де професійна компетентність у загальному контексті психології праці стає предметом соціального всебічного огляду. Для цього етапу характерним є те, що в матеріалах ЮНЕСКО накреслено коло компетенцій, які повинні розглядатись як бажаний результат освіти [110, 86].

Британський психолог Дж. Равен у роботі „Компетентность в современном обществе” у 1984 р. дає розгорнуте тлумачення *компетентності*, що складається із великої кількості компонентів, і під компонентами розуміє компетентності, характеристики і здібностей людей, що дозволяють їм досягати особистісно значущих цілей – незалежно від їх природи й соціальної структури, у якій вони живуть і працюють. Автор зазначає, що інтегральною частиною компетентності, крім здібностей, є мотивація, і підкреслює, що розвинути елементи компетентності можна тільки у розвивальному середовищі” [281].

Як зазначає видатний учений В. Лозова, *компетентність* має інтегративну природу, її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадянської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної та ін.), що вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси [172].

Як здатність особистості кваліфіковано виконувати діяльність чи розв'язувати завдання в різних сферах життя – професійній, соціальній, побутовій розуміє К. Юр'єва *компетентність* [378].

Інший вітчизняний учений-педагог, В. Буряк, розглядає *компетентність* і кваліфікацію як своєрідні соціально-трудова характеристика, які визначають межі, які задають рівень функціональних дій у професії. Вони окреслені, як зазначає учений-педагог, контролюються соціумом під час різного роду атестаційних актів. *Компетентність* за визначенням вченого, може бути охарактеризована як здатність вирішувати професійні завдання визначеного класу, які потребують наявності реальних знань, умінь, навичок та досвіду. Вона виявляється у практичній професійній діяльності як системна характеристика і має певну структуру і може бути виміряна кількісно або якісно [47].

Зокрема, І. Родигіна розглядає *компетентність* як педагогічне явище, це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не загально-предметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану, взагалі, будь-якій людині [287].

Деяка інша точка зору належить Н. Гусак, де *компетентність* є складовою професіоналізму, а саме: загальною здатністю особистості, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, обізнаності, поінформованості, інтелекту, професійній підготовленості завдяки навчанню і вихованню інтеграції у простір соціальних, культурних відносин та спілкування [87].

Наприклад, Є. Подольська, В. Назаркіна, А. Яковлев визначають поняття „*компетентність*” як таке, що, з одного боку, могло б асимілювати нові відкриття і розробки, які стосуються людського пізнання і практики, з іншого,

дозволяло б визначити освітні вимоги в кожному класі педагогічних ситуацій (для кожного типу, профілю, шабля освітніх систем). У зміст такого поняття автори включають такі аспекти: проблемно-практичний – адекватність розпізнавання і розуміння ситуації, адекватна постановка й ефективне втілення цілей, завдань, норм у даній ситуації; смисловий аспект – адекватне осмислення ситуації в більш загальному контексті; ціннісний аспект – спроможність до адекватної оцінки ситуації, її змісту, цілей, завдань і норм з точки зору власних і загальнозначущих цінностей [262].

Іншу точку зору має Є. Садовська і зазначає, що компетентність виявляється в діяльності, але в органічній єдності з цінностями людини. На практиці змістом діяльності може бути досягнення конкретного результату (продукту) або формування способу поведінки. Компетентність має діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями і знаннями в конкретних областях; виявляється в умінні особистості здійснювати вибір, виходячи з оцінки себе в конкретній ситуації. Компетентний фахівець спрямований в майбутнє, передбачає зміни, орієнтований на самостійну освіту. Важливою особливістю компетентності є те, що вона реалізується сьогодні, але зорієнтована в майбутнє [Садовська].

Російський учений Ю. Татур, в одній із публікацій, присвячених компетентісному підходу, вважає, що компетентність фахівця з вищою освітою полягає в здатності реалізовувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, з усвідомленням соціальної значущості та особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідності постійного її удосконалення. Компетентність у дослідженнях Ю. Татура є якістю, характеристикою особистості, що надає їй право вирішувати, висловлювати судження в певній галузі. Основою цієї якості є знання, досвід соціально-професійної діяльності людини. Тим самим автор підкреслює збиральний, інтегративний характер поняття „компетентність” [318, 319].

Інший російський дослідник проблем компетентності Е. Зеєр розглядає компетентність педагога як структурний елемент особистості педагога професійної школи, для якого характерними є соціально-правова, спеціальна, персональна компетентність, ауто-компетентність, екстремальна професійна компетентність. До базових компетенцій педагога відносяться: загально наукові: знання основних законів природи, основ економіки і діяльності людини; громадянсько-правові: знання громадянсько-правових норм; політехнічні: знання природничо-наукових основ техніки і технологій, систем контролю тощо; – загально професійні знання в галузі цілісної професійної діяльності [108].

Наприклад, Н. Кузьміна в педагогічній діяльності *компетентність* розглядає як якість особистості. Професійно-педагогічна компетентність, за Н. Кузьміною представлена такими видами компетентності: спеціальна і професійна компетентність з дисципліни, що викладає; методична компетентність із засобів формування знань та вмінь тих, хто навчається; соціально-психологічна компетентність у процесі спілкування; диференційно-психологічна компетентність у мотивах, здібностях тих, хто навчається; ауто-психологічна компетентність серед переваг і недоліків своєї діяльності і особистості [159].

Узагальнюючи думку сучасних педагогів можна зробити висновок, що саме набуття важливих компетентностей може надати людині можливості орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, подальшому здобутті освіти.

Однак, А. Хуторської та В. Краєвський розмежовують терміни „компетенція” і „компетентність”, пояснюючи, що компетенція – у перекладі з латинської – це коло питань, щодо яких людина обізнана добре, пізнала їх і має досвід, а компетентність – це поєднання відповідних знань у визначеній галузі, здібностей, що дозволяють обґрунтовано оцінювати цю сферу й активно діяти в ній [154, 357].

Інший дослідник, О. Тармаєва також розмежовує ці поняття і під компетенцією розуміє коло питань і повноважень, знання котрих дозволяє

особистості виконувати професійні обов'язки, а компетентність визначається як рівень готовності особистості до конкретної професійної діяльності у сукупності значимих мотивів, знань, умінь, цінних орієнтирів, набутих у результаті освіти та самоосвіти [317].

Аналіз вивчення досвіду реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті демонструє безліч варіантів класифікацій компетенцій і *компетентностей*, серед яких найбільш вживані [98, 110, 136, 221, 264, 295, 371, 382] (табл. 3.1.):

Таблиця 3.1

Класифікація компетентностей і компетенцій

Автори	Класифікація компетентностей і компетенцій
О. Овчарук	Соціальні, мотиваційні, функціональні
І.Бабин, Я. Болюбаш	Інструментальні, міжособистісні, системні
В.Байденко, Н. Бібік, О. Локшина, О. Новіков, О. Пометун	Ключові, життєві
І. Зимня	Пізнавальної діяльності, діяльності, компетентності інформаційних технологій
О. Хуторской	Ціннісно-смілова, загально-культурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення
І. Єрмаков	Інформаційна, соціально-психологічна, громадянська, комунікативна, методологічна, життєва, професійна, психологічна, рефлексивна
А. Дорофеев	Рівень розвитку особистості, професійна компетентність
А. Наливайко	Економічні, управлінські та психологічні
Н.Якса	Професійно-комунікативна, практико-орієнтована, стосункові регуляторна, предметно-інформаційна
О. Карпенко, О. Лук'яненко,	Соціально-особистісні, економічні і організаційно-управлінські, загальнонаукові, загально професійні,

Л. Денисович, М. Бершадська	спеціальні
Т. Шамова	Спеціальна, соціальна, особистісна, вміння організувати свою працю, оволодіння лідерськими якості в сукупності з харизмою
В. Свистун	Загальнонаукова, загально-професійна, професійна, управлінсько-функціональна, особистісна

Зважаючи на вищевикладене, на наш погляд, різні класифікації компетентностей і компетенцій обумовлені, передусім особливостями та відмінностями діяльності фахівців різних професійних галузей, різними теоретичними підходами дослідників.

Виходячи із завдань нашого дослідження, ми вважаємо за необхідне розглянути ще одне поняття – компетентнісний підхід.

Дослідженням питання компетентнісного підходу в Україні і присвячені публікації, О. Пометун, О. Овчарук, Т. Морозова та ін. [128, 200, 221, 265].

Прихильниками компетентнісного підходу є відомі російські вчені А. Вербицький, І. Зимня, В. Байденко, Ю. Татур, А. Хуторської, В. Краєвський та інші. Вони вважають, що впровадження компетентнісного підходу в освіту без наукового обґрунтованого вирішення сукупності принципів проблем може вилитись в чергову адміністративно-бюрократичну кампанію [54, 110, 16, 18,19, 154, 319].

Після підписання Україною Болонської декларації спостерігається переорієнтація підготовки майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу. Упровадження ідей компетентнісного підходу обумовлено процесами інтеграції світової економіки і європейської системи освіти, у т. ч. вітчизняної вищої фармацевтичної освіти, зміною освітньої парадигми. У рамках Болонського процесу європейські університети по-різному і з різними ступенями ентузіазму освоюють і сприймають компетентнісний підхід, який розглядається як свого роду інструмент посилення соціального діалогу вищої

школи зі світом праці, засобом поглиблення їх співробітництва і відтворення в нових умовах взаємної довіри [36].

За даними дослідника компетентнісного підходу Дж. Равена у Великобританії такий підхід є наслідком довгих дебатів між роботодавцями, промисловістю та суспільством і працівниками освіти. Перші групи фіксували той факт, що випускники не володіють необхідним переліком загально професійних і досить універсальних умінь та навичок – ключовими компетенціями. На думку автора чисельні розробки і пропозиції компетентнісного підходу щодо освіти багато в чому на Заході є профанаційними із-за поверхневого відношення до предмету та фундаментальних розробок у цьому напрямі філософії освіти [281].

Як зазначає О. Пометун під „компетентнісним підходом” необхідно розуміти спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу, на думку автора, буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [265].

Інший автор, Н. Бібік, у публікаціях з питань компетентнісного підходу аналізує компетентнісний підхід в освітньому процесі як переорієнтацію „з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі” і розглядає результат з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого „Я” в професії, в соціальній структурі [29].

Наприклад, О. Бондаренко, досліджуючи психолого-педагогічні підходи щодо компетентнісного підходу, пояснює, що в освіті компетентнісний підхід передбачає не лише наявність знаннєво-орієнтовного компонента у змісті освіти,

а й володіння цілісним досвідом життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, що належать до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей [41].

В основі компетентнісного підходу в освіті, як підкреслює Т. Морозова, лежить культура самовизначення (здатність і готовність самовизначатися, самореалізуватися, саморозвиватися). У такому розумінні компетентність інтегрує у собі три аспекти – пізнавальний (знання), операційний (способи діяльності і готовність до здійснення діяльності), аксіологічний (наявність певних цінностей). Таким чином, компетентнісний підхід не передбачає руйнування традиційної системи, а є природним етапом її розвитку [200].

Компетентнісний підхід, як зазначає А. Андреев, на сучасному етапі переходить із стадії самовизначення в стадію самореалізації, коли заявлені ним загальні принципи і методологічні установи повинні підтвердити себе у різних прикладних розробках [8].

Отже, ми погоджуємося, що компетентнісний підхід передбачає особистісно-діяльнісну орієнтацію у процесі підготовки випускника до його майбутньої діяльності, при цьому результати повинні відповідати вимогам, що закладені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. Загальні компетенції, спеціальні компетенції перетворюються в навчальний план, визначають зміст навчання і структуру, а потім уже здійснюється вибір технологій навчання, форм, методів та засобів.

За визначенням І. Фрумїна, компетентнісний підхід – це спроба дати відповідь на запитання, чому і як навчати. В освіті компетентнісний підхід реалізується як: ключові компетентності; загальні предметні вміння; прикладні предметні вміння; життєві навички [409]; як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організацію освітнього процесу та оцінки освітніх результатів, називає компетентнісним підходом О. Лебедев [163].

Компетентнісний підхід в системі вищої російської освіти О. Карпенко, О. Лук'яненко та ін. розглядають як результат освіти і зазначають, що прийшов він

із західної педагогічної думки та безперервно пов'язаний із філософією успіху [136].

На підставі проведеного аналізу літературних джерел та узагальнення, можна зробити висновок, що *компетентнісний підхід* є основою для розробки нових стандартів, оновлення змісту освіти моделі фахівця та розробки моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, організації навчально-виховного процесу, структурування змісту навчання та навчальних програм, упровадження активних та інтерактивних форм і технологій навчання для якісної підготовки сучасних конкурентоспроможних фахівців.

3.2. Професійна компетентність фахівців фармацевтичного профілю

У наукових працях відомих психологів та педагогів спостерігається різний підхід щодо розуміння проблеми професійної компетентності.

Зокрема, питання професійної компетентності сучасних фахівців розглянуті в працях І. Зязюна, О. Коваленко, А. Маркової, Л. Никитиної, Н. Ничкало, О. Романовського, В. Свистун та ін. [122, 132, 140, 181, 210, 212, 213, 289, 294].

Так, в „Енциклопедии профессионального образования“ *професійна компетентність* ґрунтується на:

- 1) *професійних якостях працівника* (професійні знання, уміння, навички як досвід діяльності;
- 2) *соціально-комунікативних здібностях*;
- 3) *індивідуальних здібностях*, що забезпечують самостійність професійної діяльності [377].

Важливо відзначити, що проблемі професійної компетентності присвячені дослідження підготовки майбутніх фахівців різних галузей [78, 94, 141, 170, 189, 224, 231, 236, 372] (табл. 3.2.):

Таблиця 3.2

Професійна компетентність майбутніх фахівців різних галузей у дослідженнях науковців

Автори дослідження	Професійна компетентність майбутніх фахівців різних галузей
Л. Дибкова	Майбутніх економістів
В. Свистун	Майбутніх фахівців аграрної галузі
Г. Мельниченко	Майбутніх учителів англійської мови і літератури
Д. Годлевська	Майбутніх соціальних працівників
О. Романовський	Майбутніх інженерів-керівників
Л. Шевчук	Викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти
А. Оникович	Учителів української діаспори США засобами педагогічної періодики
О. Коваленко	Майбутніх інженерів-педагогів
М. Мруга	Майбутнього лікаря
Л. Отрощенко	Майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю
О. Парубок	Майбутніх фахівців пожежної безпеки
Г. Мельниченко	Майбутніх учителів англійської мови і літератури
А. Литвин	Фахівців машинобудівного профілю

Як зазначає відомий учений-педагог Н. Ничкало „...процес формування професійної особистості триває протягом усього життя людини і на кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності“ [276].

У дослідженнях О. Коваленко зазначає, що професійна компетентність інженера-педагога об'єднує такі складові: *соціальна* (появляється в суспільно-правовій обізнаності про ринок паці, професіях певного спрямування й предметах їх діяльності); *технічна* (наявність технічних знань, здатність творчо вирішувати технічні завдання, трансформуючи технічну інформацію в педагогічні системи); *дидактична* (прогностичні, аналітичні і проєктивні вміння відбирати й діагностувати цілі і передбачати труднощі навчання, співставляти й вибирати оптимальні рішення; *психологічна* (професійно значимі якості особистості, необхідні для здійснення педагогічної діяльності) [140].

На думку російського ученого-психолога І. Зимньої, *професійна компетентність* є інтеграційною якістю і виявляється в діяльності, поведінці, вчинках людини і розглядається як цілісна особистісна якість, що ґрунтується на певному рівні розвитку інтелектуальних та мисленневих здібностей, таких як аналіз, синтез, порівняння, систематизація, тощо; на загально-біологічних властивостях випереджання та ймовірного прогнозування дійсності; на сукупності необхідних для реалізації професійної діяльності особистісних якостей, таких як цілеспрямованість, організованість, відповідальність [110].

Професійну компетентність А. Маркова розглядає як психічний стан і володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції, які полягають у результатах її праці, дає фахівцеві можливість діяти самостійно і відповідально. Зазначимо, що у структурі професійної компетентності автор виділяє такі чотири блоки;

- а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання;
- б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;
- в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, що вимагає від нього професія;
- г) особистісні особливості, які забезпечують володіння вчителем професійними знаннями та вміннями [181].

Зокрема, дослідники Л. Нікітіна, Ф. Шагеева та В. Іванов під професійною компетентністю розуміють характеристику особистості фахівця, яка висловлена у єдності його теоретичних знань, практичної підготовленості та здатності здійснювати всі види професійної діяльності [212].

У процесі традиційних підходів щодо змісту професійної компетентності, І. Шерман зазначає що це складне інтегративне утворення, яке виявляється у таких чинниках: меті освіти, професійної підготовки; кінцевому результату підготовки тощо [375].

Наприклад, А. Дорофеев виокремлює такі складники професійної компетентності майбутньої професійної діяльності фахівців:

– *актуальна кваліфікованість* (знання, вміння й навички із професійної галузі, здібності продуктивного володіння сучасними інформаційними комп'ютерними технологіями, що необхідні для професійної діяльності);

– *когнітивна готовність* (уміння на діяльнісному рівні оволодівати новими знаннями; новий інструментарій, нові інформаційні та комп'ютерні технології, виявлення інформаційної недостатності; здібність до успішного пошуку і засвоєння, використання необхідної і досить наукової інформації; уміння навчатись і вчити інших);

– *комунікативна підготовленість*: володіння рідною та іноземними мовами; знання патентознавства, авторських прав, ділової етики професійного спілкування і управління колективом; уміння їх застосовувати при оптимальному поєднанні демократизму і авторитарності; уміння вести дискусію, мотивувати і захищати свої рішення тощо;

– *володіння методами техніко-економічного, екологічно орієнтованого аналізу* виробництва з метою його раціоналізації і гуманізації;

– *креативна підготовленість*, а саме підготовленість до пошуку нових підходів до вирішення відомих завдань або постановка і вирішення принципово нових завдань як у професійній сфері, так і в суміжних галузях;

– *розуміння тенденцій і основних напрямів розвитку професійної галузі і техносфери в цілому в поєднанні з духовними, політичними, соціальними і економічними процесами тощо* [98].

Під *професійною компетентністю* В. Ландшеєр розглядає систему, яка має такі компоненти: соціальна компетентність (здатність до групової діяльності і співробітництво з іншими робітниками, готовність до прийняття відповідальності за результати своєї праці, володіння прийомами професійного навчання; спеціальна компетентність (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання, уміння оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нові знання і вміння зі спеціальності); індивідуальна компетентність (готовність до постійного підвищення кваліфікації і реалізації в професійній

праці, здатність до професійної рефлексії, подолання професійних криз та професійних деформацій [162].

У дослідженнях В. Свистун, присвячених підготовці майбутніх фахівців у системі аграрної професійної освіти, *професійна компетентність* – це теоретична, практична та психологічна підготовленість особистості майбутнього фахівця до професійної діяльності, що проявляється в його творчій здатності та всебічній (особистісній, професійній, психологічній) готовності до її ефективного здійснення та досягнення оптимальних результатів. Дещо інша точка зору належить В. Ковальчук, де компетентність – це набуті в процесі професійної підготовки знання й навички, практичний досвід, які забезпечують виконання суспільно значимих завдань [143, 294].

Інша точка зору щодо розуміння професійної компетентності належить О. Новікову, який визначення „професійної компетентності” розглядає як сукупність двох компонент – професійно-технологічної підготовленості, що означає володіння технологіями та компоненти, яка має надпрофесійний характер, але необхідна кожному фахівцеві [218].

Щодо професійної компетентності на прикладі підготовки майбутніх економістів, то Л. Дибкова визначає її як здатність фахівця використовувати в конкретній ситуації набуті знання, вміння, навчальний та життєвий досвід, володіння ним методами пошуку необхідної інформації, вмінням її аналізувати бачити проблеми і шляхи її розв’язання, само ефективність, а також розуміння необхідності упродовж усього життя [94].

У свою чергу, на думку С. Архипової, професійна компетентність являє собою когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сферу професійного ведення, кола розв’язування питань, систему знань, яка постійно розширюється, дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю, діяти самостійно й відповідально [13].

Ми поділяємо точку зору з тими авторами, які відзначають, що в основі *успішної професійної діяльності* є: сукупність компетентностей, які передбачають володіння знаннями, вміннями та навичками в певній галузі

діяльності, уміння застосовувати набуті знання та вміння для вирішення професійних завдань, готовність до аналізу проблемних ситуацій та пошуку шляхів їх вирішення, уміння працювати самостійно та в групі тощо. Отже, ми погоджуємося, що професійна діяльність фахівця є успішною тоді, коли він ще під час навчання у ВНЗ набуває досвід практичної діяльності

Окремо проаналізуємо *особливості професійної компетентності* в системі охорони здоров'я для випускника медичного навчального закладу. Так, наприклад, дослідник В. Голубцов зазначає, що компонентам компетентностей фахівця притаманні варіативність, взаємозалежність, інтегративність, кумулятивність, соціальна та особистісна значущість. Для професійної компетентності характерними є: системність, культуровідповідність, соціальність, міжпредметність, надпредметність, ситуативність, практична орієнтованість і мотивованість використання. Серед ключових компетенцій/компетентностей, на думку автора, велике місце посідають соціальні (здатність приймати спільні рішення; відповідальність за свої вчинки; невимушене вирішення конфліктів, вміння жити та працювати з людьми інших культур та релігій тощо [79]).

Важливою є професійна компетентність в системі медичної освіти, яка на думку О. Раздорської, відповідає динаміці медичних професій, їх глобалізації тощо. Інтерпретуються професійні компетенції таким чином:

- володіння знаннями, уміннями й здібностями, необхідними для роботи зі спеціальності при одночасній автономії і гнучкості щодо вирішення професійних проблем;

- конструкти проектування здібностей, які являють собою „елементи компетенції“, до яких належать критерії діяльності, галузь застосування і відповідні знання;

- ефективне використання здібностей, які дозволяють плідно здійснювати професійну діяльність відповідно вимогам робочого місця; інтегроване поєднання знань, здібностей і настанов, що надають можливість фахівцеві виконувати професійну діяльність в сучасних умовах. Узагальнюючи

вищезазначене, професійна компетентність – це готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог, методично організовано і самостійно вирішувати завдання та проблеми, а також самостійно оцінювати результати своєї діяльності [282].

Щодо *професійної компетентності фармацевтичних фахівців*, то Г. Глембоцька піднімає проблеми щодо нових вимог до провізора, серед яких: уміння поєднувати ринкові і соціальні принципи роботи в фармацевтичних організаціях. При цьому зазначає, що провізору стало неможливим обійтись без проникнення в ті галузі знань, з якими раніше не був потрібен такий тісний контакт: менеджмент, маркетинг, соціальна психологія та ін. Тестування випускників фармацевтичного університету через декілька років роботи свідчить про незадоволеність отриманими знаннями з окремих дисциплін. На сучасному етапі провізору важливо не тільки знати асортимент лікарських засобів, а й володіти навичками спілкування, уміти поєднувати ринкові та соціальні принципи в своїй діяльності тощо [76].

Дещо іншу точку зору щодо моделі ієрархії *компетентностей* у *фармацевтичній освіті* мають Б. Громовик та С. Мокрянин і виокремлюють такі компетентності: спеціальні, професійні або предметні компетентності; загальні (універсальні або загально галузеві) компетентності; ключові (політичні та соціальні, міжкультурні, комунікативні, соціально-інформаційні та персональні).

Ми погоджуємося, що під професійною компетентністю провізора розуміється інтегральна характеристика, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях його фахової діяльності, з використанням знань і професійного та життєвого досвіду [86].

Виходячи з наведеного аналізу проблеми у психолого-педагогічній літературі під *професійною компетентністю* слід розуміти компетентність фахівця, що демонструє володіння знаннями, вміннями, навичками, професійно важливими якостями, необхідними для здійснення професійної діяльності.

3.3. Комуникативна компетентність фахівців-фармацевтів

Комуникативна компетентність є невід'ємною складовою успішної професійної діяльності фахівців фармацевтичного профілю.

Проблемі *комуникативної компетентності* особистості присвячені наукові дослідження та публікації Б. Ананьєва, В. Гриньової, М. Ісаєнка, М. Заброцького, Б. Ломова, С. Максименка, І. Міщук, А. Мудрика, Л. Петровської та ін. [6, 84, 115, 120, 123, 177, 187, 190, 195, 252].

Зокрема, формуванню комуникативної компетентності майбутніх фахівців присвячені дослідження у багатьох галузях. Наприклад, соціально-культурної діяльності (В. Романова); комуникативної культури студентів вищих медичних закладів освіти (О. Уваркіна); комуникативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС (М. Ісаєнко); майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки (В. Черевко); лікарів - педіатрів (Л. Цветкова) та ін. [115, 288, 331, 359, 361].

Комуникативну компетентність, на думку, Л. Петровської, у широкому розумінні можна розглядати як компетентність людини в міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації та міжособистісній взаємодії [251].

Н. Волкова *складовими комуникативної компетентності* вважає комуникативні знання, вміння й здібності. На думку авторки, комуникативні знання це – узагальнений досвід людства в комуникативній діяльності, відображення у свідомості людей комуникативних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях. Комуникативні знання є основою комуникативних умінь – комуникативних дій, заснованих на ґрунтовній теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комуникативні знання, навички для відображення і перетворення дійсності. Формуючись у процесі комунікації, комуникативні вміння є наслідком комуникативних здібностей – здатності до спілкування з іншими людьми [64].

Дещо інша точка зору належить В. Приходько, відповідно до якої будь-який фахівець повинен володіти різноманітними навичками міжособистісного

спілкування, а саме: ефективно говорити й слухати під час спілкування; налагоджувати комунікативний контакт з іншими людьми; орієнтуватися в особливостях партнера у спілкуванні; спостерігати, розуміти та застосовувати невербальну мову; запобігати та долати перепони у взаєморозумінні тощо [273].

Так, С. Петрушин трактує *комунікативну компетентність* як складну організацію, до якої входять знання, установки, уміння та досвід міжособистісного спілкування; як систему внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій, як орієнтованість у спілкуванні, що заснована на знаннях та чуттєвому досвіді спілкування. Таким чином, автор відносить до складу компетентності когнітивні (орієнтованість, психологічні знання та перцептивні здібності), виконавчі (вміння та навички) та емоційні (соціальні установки, досвід, систему ставлень особистості) компоненти [253].

Проблемі комунікацій (складників, критеріїв, причин і результатів тощо) присвячені публікації і дослідження представників багатьох наук: соціології, філософії, психології, педагогіки, економіки, біології та ін., але до цього часу немає єдиного чіткого визначення комунікації. Кожен комунікативний процес має змістовий аспект и аспект відносин. За допомогою змістового аспекту люди передають інформацію, дані, факти тощо. Аспект відносин передбачає контакти, стосунки між людьми [190].

На думку учених, *комунікативна компетентність* та соціально-психологічна компетентність часто співвідносяться та ототожнюються: інтегральний показник особистісного розвитку, фактор само актуалізації, що стимулює самореалізацію особистості (С. Архипова); комплекс когнітивних здібностей особистості, спрямованих на пізнання партнерів спілкування та психологічних особливостей процесу комунікації в цілому (Л. Петровська, Л. Лепіхова) та ін. [13, 169, 252].

Окремі автори зазначають, що *комунікативна компетентність* (М. Міщук) передбачає сформованість відповідних умінь і якостей фахівця, які сприяють ефективній взаємодії з іншими суб'єктами виробничого процесу та здатність вирішувати продуктивні завдання у процесі спілкування та

міжособистісної взаємодії; комунікативна компетентність базується на знаннях та чутливому досвіді, що дають змогу орієнтуватись у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, стратегії поведінки людини [195]. Наприклад, Є. Мельник до комунікативної компетентності відносить вміння людини організувати міжособистісний простір в процесі спілкування з людьми [187].

У працях Н. Бутенко *комунікативна компетентність* – розглядаються як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. На думку авторки – це сукупність знань, умінь і навичок, що включають: функції спілкування й особливості комунікативного процесу; види спілкування й основні його характеристики; засоби спілкування (вербальні та невербальні); репрезентативні системи і ключі до них; види слухання й техніки його використання; „зворотній зв’язок” (питання і відповіді; психологічні і комунікативні типи партнерів, специфіку взаємодії з ними; форми і методи ділової взаємодії; технології і прийоми впливу на людей; методи генерування ідей і інтеграції персоналу для комунікативної комунікації; само презентація і стратегія успіху [48].

Ми погоджуємось, що *комунікативна компетентність* також передбачає інформованість фахівця про цілі, сутність, структуру, засоби, особливості спілкування, володіння комунікативними вміннями та навичками тощо. Фахівцеві повинні бути притаманні індивідуально психологічні якості, які забезпечують усвідомлення важливості ефективного професійного спілкування, прагнення постійного удосконалення комунікативної сторони професійної діяльності (комунікативна спрямованість), орієнтація на особистість людини, як на головну цінність (гуманна позиція), а також здатність до нестандартного, творчого вирішення комунікативних завдань, які виникають у процесі спілкування (комунікативна креативність).

Нами визначені основні важливі компетентності майбутнього фахівця фармацевтичного профілю (фармацевта, провізора), проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід професійної діяльності та професійної підготовки, у. т. ч. досвід визначення вимог до фахівця в сучасних умовах праці, його

кваліфікаційні характеристики, посадові інструкції, особливості професійної діяльності фахівців фармацевтичної галузі тощо.

Отже відповідно до навчального плану зі спеціальності „Фармація” дисципліни, які спрямовані на формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичного профілю наведено в табл. 3.3.

Ми погоджуємось, що комунікативна компетентність – це група важливих якостей, що необхідна кожній людині в багатьох ситуаціях, а в практичній діяльності фармацевтичних працівників без неї просто неможливо. Вона зумовлює колективну роботу різних фахівців, вимагає від співробітників ефективної роботи в команді на загальний результат.

Таблиця 3.3

Дисципліни навчального плану зі спеціальності „Фармація”, які спрямовані на формування комунікативної компетентності

№	Дисципліна	Компоненти комунікативної компетентності
1	Українська мова (за професійним спрямуванням)	Техніка і культура мови. Практика усного діалогу, монологу. Уміння вести ділове документознавство. Уміння грамотно викладати думки в усній та письмовій формі
2	Культурологія	Володіння комунікативною культурою
3	Соціологія	Інтегровані соціальні якості, що формуються в індивіда в процесі включення його в систему суспільних відносин, оволодіння ним матеріальних та духовних продуктів людської культури. Загальні положення академічної соціології при вивченні конкретних соціальних явищ в галузі фармації та аптечної справи

4	Філософія	Розуміння філософських категорій взаємовідносин, комунікацій, розуміння людей одне одним
5	Психологія	Здатність до взаємодії з іншими людьми Створення здорового психологічного клімату в колективі. Розуміння мотивів та мотивації
6.	Клінічна фармація	Уміння та навички фармацевтичної опіки та фармацевтичної допомоги
7	Правові та етичні норми фармацевтичної діяльності	Комунікативна поведінка фахівця. Навички професійного етикету. Володіння морально-деонтологічними принципами
8	Менеджмент і маркетинг у фармації	Організаторські уміння та навички роботи в колективі. Підготовка та проведення бесід, нарад презентацій

Комунікативні уміння та навички містять у собі: уміння встановлювати контакти; уміння спілкуватись з різними людьми; уміння висловлювати власні думки; уміння слухати; уміння знаходити у співрозмовника найбільш сильні його сторони і вселяти йому віру в себе; проявляти терпіння з партнерами по спілкуванню; уникати та вміти розв'язувати конфлікти (підхід до проблеми з точки зору партнера, подолання особистої неприязні тощо). Зазначені вміння та навички є важливими у професійній діяльності фахівців аптечних закладів.

Комунікативні компетентності передбачають здатність взаємодії з іншими людьми (за віком, статусом, родом діяльності), уміння будувати партнерські стосунки, уміння працювати в команді, організовувати роботу виконавців, знаходити і приймати управлінські рішення). Спілкуючись людина набуває певного стилю спілкування. Стиль спілкування значною мірою характеризується культурою спілкування, системою елементів, зовнішньою культурою, культурою поведінки, діловим етикетом.

Враховуючи вище викладене, зазначаємо, що *комунікативна компетентність* – це сукупність знань, умінь, навичок та здібностей, внутрішніх особистісних ресурсів та якостей. Це особистісна якість, яка необхідна фахівцеві в повсякденному житті та в професійній діяльності.

Комунікативна компетентність працівників фармацевтичного профілю – це певний рівень сформованості досвіду взаємодії з пацієнтами, лікарями та колегами, який необхідний для успішної професійної діяльності; це інструмент професійної діяльності

3.4. Теоретико-практичне обґрунтування моделі фахівця фармацевтичного профілю на основі компетентнісного підходу

Побудова моделі майбутнього фахівця фармацевтичного профілю зумовлена тим, що на сучасному етапі професійної підготовки фахівців у ВНЗ здійснюється з метою порівнюваності кваліфікацій, компетентностей, змісту підготовки відповідно до міжнародних стандартів, освітніх та кваліфікаційних систем, що повинно забезпечити якість фармацевтичної освіти та зміцнення її позицій у європейському освітньому та науковому просторі.

У Словнику іншомовних слів „*модель*” з латинської *modulus* – міра, зразок; це схема зображення чи опис якогось явища та процесу у природі та суспільстві [310].

Інший науковець (Б. Ясько) „*модель фахівця*” розуміє як концептуальну конструкцію, яка відображає об’єм і структуру професійних і соціально-психологічних якостей, знань, умінь, які у сукупності являють собою узагальнену характеристику суб’єкта праці як представника певної професійної популяції [384]; на думку В. Семиченко *модель* – це системне явище, яке відображає суттєві властивості і відносини оригінала, а також у точно вказаному стилі змінює цей оригінал та разом з вивченням оригінала надає про нього нову інформацію [299].

Інший учений, В. Красєвський трактує „*модель*” як систему елементів, що відтворює певні сторони, зв’язки, функції предмету дослідження [155].

Модель спеціаліста, як зазначає О. Смірнова це переважно „...описовий аналог, що відображає головні характеристики об’єкта, який є узагальненим образом спеціаліста певного профілю” [312 .].

Наукове обґрунтування *методу моделювання* висвітлено в публікаціях С.Архангельського, Н. Кузьміної, Т. Кожухової, М. Лазарева, В. Семиченка, В.Шейка, В. Шпалінського та ін. [12, 127, 159, 144, 160, 299, 313, 373].

Моделювання як метод пізнання дає змогу пізнати взаємозв’язки між структурними елементами складних процесів і систем, з’ясувати принципи їх внутрішньої організації, функціонування, певні їх властивості. Моделювання професійної підготовки розуміється як побудова проекту, в основі якого система якостей, показників, категорій. Такий підхід у моделюванні ґрунтується на наукових працях О. Мещанінова, В. Нікітіна та ін. [192, 193.].

Цікавою для нашого дослідження є характеристика *компетентнісної моделі*, відображена у працях російських учених В. Байденка, І. Кузьмінова, Д. Пузанкова, І. Федорова, В. Шадрікова, яка підготовлена за результатами науково-дослідницького проекту „Розробка моделі бакалавра зі спеціальності та магістра зі спеціальності”. На відміну від попередніх моделей, модель фахівця на основі компетентнісного підходу орієнтована на виробничу діяльність, менш жорстко прив’язана до конкретного об’єкта і предмета праці. Це забезпечує мобільність випускників в умовах ринку праці, які змінюються [82].

Отже, модель дає повне уявлення цілісного змісту професійної діяльності фахівця, її внутрішню структуру, взаємозв’язки та залежність окремих елементів.

У наукових дослідженнях М. Мруги у системі підготовки фахівців з охорони здоров’я, зокрема, з питань професійної компетентності майбутнього лікаря *модель* виконує функцію інтерпретації феномену „професійна компетентність спеціаліста” і критеріями коректності структури моделі виступають: теоретична обґрунтованість моделі, включення всіх суттєвих параметрів, правильність характеристик включених параметрів [203].

Отже, *моделювання* можна розглядати як метод дослідження об'єктів, пізнання їх на моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів та явищ і об'єктів, що конструюються, для визначення або покращення їхніх характеристик, раціоналізації способів їх побудови та управління ними [346].

Під час моделювання нами враховано сутність процесу моделювання та використано *компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, системний та ін. підходи (п. 1.1.)*, які передбачають аналіз професійної діяльності фахівця, визначення чинників, що впливають на структуру моделі.

При розробці *моделі фахівця фармацевтичного профілю* використано напрацювання вчених, які досліджували професіограми фахівців (О. Коваленко, К. Платонов, В. Шадриков та ін. [140, 257,258, 370], а також напрацювання у системі охорони здоров'я, у т. ч. у системі фармацевтичної освіти (А. Бабський І. Вітенко, І. Гриценко, І. Зупанець, Т. Каленюк, Т. Краснянська, З. Мнушко, М. Пономаренко, В. Сятиня, В.Толочко, В. Черних та ін. [267, 268, 109, 315].

Ми звернулись до публікацій К. Платонова, який присвятив дослідження із зазначеної проблеми в системі охорони здоров'я та звернув увагу на необхідність урахування низки факторів на прикладі моделі лікаря:

а) перелік вимог, які об'єктивно висуваються до фахівця-медика вищої кваліфікації;

б) соціальний статус лікаря: його повноваження, права, обов'язки, персональна і громадська відповідальність;

в) зміст видів діяльності: професійно-трудова, науково-дослідницька, суспільно-політична, організаційно-управлінська, санітарно-просвітницька, комунікативна та ін;

г) зміст конкретних соціальних ролей, які повинні бути успішно реалізовані фахівцем у різних видах діяльності;

д) ступінь відповідності особистісних даних молодого фахівця об'єктивному змісту професії медика, лікаря, ученого, наукового співробітника [28,259].

Компетентнісна модель майбутнього фахівця передбачає моделювання результатів навчання як норм якості. Посилаючись на роботи А. Новікова [217], враховано вимоги до моделей, що забезпечують їх функціонування, серед яких такі: інгерентність – як достатній ступінь узгодженості створюваної моделі з освітнім середовищем; простота – як вибір істотних якостей або характеристик моделі шляхом відкидання другорядних; адекватність – як можливість за допомогою моделі досягнення поставленої мети педагогічної діяльності.

Ми поділяємо точку зору, що модель фахівця носить системний характер, відображає переваги кваліфікаційного та компетентнісного підходів. Узагальнена модель діяльності фахівця містить: цілі діяльності фахівця; функції, до виконання яких повинен бути підготовлений фахівець, про результати компетентності фахівця та його особистісних якостях, які повинні бути сформовані як професійно важливі; навички прийняття рішень, пов'язані з діяльністю; навички роботи з інформацією, яка забезпечує успішну діяльність; формування уявлень про особистісну діяльність.

На підставі вищевикладеного та досвіду проектування моделей фахівців, при розробці моделі фахівця на основі компетентнісного підходу було розроблено такий алгоритм:



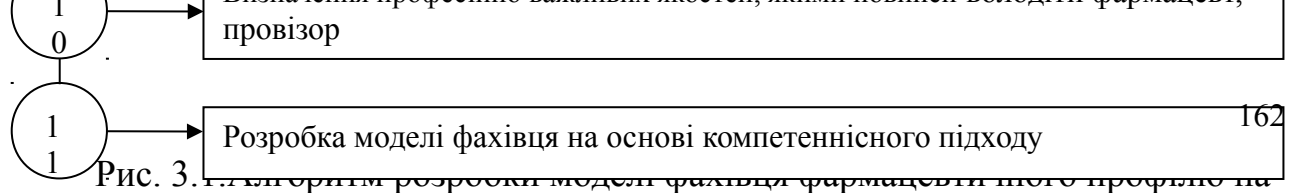


Рис. 3. Алгоритм розробки моделі фахівця фармацевтичного профілю на

основі компетентнісного підходу

1 етап. Вивчення особливостей професійної діяльності фахівців фармації, вимоги фармацевтичної галузі, роботодавців зроблено у п. 2.1.

На цьому етапі було використано посадові інструкції, соціально-психологічні характеристики, результати опитувань, анкетування, спостереження, ОКХ як складову ГСВО з напрямку „Фармація”, затверджену наказом № 629 від 29.07.2004 р. МОН України, погоджену з МОЗ України та Міністерством праці та соціальної політики України тощо [73, 74, 208].

2 етап. Методичні підходи до вивчення та розробки кваліфікаційних вимог фармацевтичних фахівців.

Цей етап передбачає вивчення галузевих вимог, вимог держави та суспільства; вивчення питання в літературних джерелах; вивчення та аналіз причин відвідування аптек пацієнтами; вивчення змісту праці фармацевтичних працівників; вивчення нормативно-технічної документації, яка регламентує охорону здоров'я населення країни, фармацевтичну діяльність роздрібної торгівлі лікарськими препаратами; моделювання ситуацій з надання фармацевтичної допомоги на підставі наданого алгоритму інформації відвідувачами аптек; виявлення знань, умінь та навичок, які необхідні аптечним працівникам; визначення компетентностей, необхідних для виконання професійних обов'язків фармацевтичними працівниками; особистісні якості фармацевтичних працівників .

3 етап. Кваліфікаційні вимоги відповідно до кваліфікацій фармацевта і провізора.

Кваліфікаційні вимоги до кваліфікаційних характеристик, кваліфікацій „фармацевт” і „провізор” згідно з ДК 003–2007 [96, 97, 92] наведено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Кваліфікаційні вимоги до кваліфікацій фармацевта і провізора

Кваліфікація	Кваліфікаційні вимоги згідно з ДК 003-2007
Фармацевт	<p>Може працювати у сфері виробництва і оптової торгівлі фармацевтичними товарами, роздрібною торгівлі фармацевтичними та косметичними товарами, парфумерією, медичними та ортопедичними виробами, окулярами, лінзами, скельцями тощо. Фармацевт повинен виконувати організаційну, технічну, технологічну, обліково-звітну, контрольну-аналітичну функції та вміти вирішувати типові завдання діяльності щодо постачання аптечних лікарських засобів і медичними товарами, фармацевтичної інформації та реклами; зберігання лікарських засобів, сировини рослинного і тваринного походження; приготування ліків в умовах аптеки, приготування та стандартизації робочих розчинів контролю якості лікарських засобів тощо</p>
Провізор	<p>Керується чинним законодавством про охорону здоров'я та нормативні документи, що регламентують діяльність органів управління та установ охорони здоров'я; організацію фармацевтичної служби; основи права в медицині; права обов'язки та відповідальність провізора; організацію забезпечення населення, лікувально-профілактичних закладів, роздрібною аптечною мережі, оптових покупців лікарськими засобами; показники роботи установ; технологію виготовлення ліків та правила зберігання; систему контролю якості лікарських засобів на стадіях розробки, виготовлення, розподілу, транспортування, зберігання та споживання; порядок раціонального використання дикорослих лікарських рослин, їх заготівлі та аналізу; методи дослідження та оцінки ринку фармацевтичних товарів, визначення попиту і розрахунок потреби в лікарських препаратах тощо</p>

Таким чином, випускник зі спеціальності „Фармація” повинен бути підготовленим до активної професійної діяльності у сфері обігу лікарських засобів, включаючи дослідження, розробку, виробництво, упакування, зберігання, перевезення, державну реєстрацію, сертифікацію, стандартизацію і контроль якості, продаж, рекламу, застосування та знищення лікарських засобів, які є непригодними.

4 етап. Консультації з провідними фахівцями фармацевтичної галузі, роботодавцями.

Цей етап передбачає консультації з завідуючими аптек, аптечних фірм, фабрик та заводів виробників фармацевтичної продукції, які висловили своє бачення, яким повинен бути випускник спеціальності Фармація. Виходячи з результатів опитування, при розробці моделі фахівця фармацевтичного профілю враховано, що на сучасному етапі роботодавцям потрібна не кваліфікація, яка асоціюється з умінням виконувати ті чи інші операції, а компетентність, в якій поєднуються кваліфікації та соціальна поведінка, професійно важливі та соціально-особистісні якості фахівця тощо

5 етап. Аналіз галузевих стандартів вищої освіти зі спеціальності „Фармація”.

Одним із провідних положень і документів, що регламентують зміст навчання є стандарти вищої освіти. Відповідно до Закону „Про освіту”, ГСВО встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Саме вони є підґрунтям для освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм здобуття освіти [20, 93, 103,].

Важливо відмітити, що зміст освіти регламентується галузевими стандартами, зокрема їх складовими ОКХ і ОПП, в яких відображені змістово-реалізаційні аспекти освітньо-кваліфікаційної характеристики зі спеціальності, визначено нормативний зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності. ОКХ використовуються при розробці та коригуванні відповідних навчальних планів і програм навчальних

дисциплін, розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівців, визначенні змісту навчання як бази для опанування відповідними спеціальностями та кваліфікаціями.

Розробка освітніх стандартів та їх впровадження у практику вищої школи України є позитивним і важливим кроком у реформуванні змісту вищої освіти.

Щоб детально розібратися в питанні стандартизації вищої освіти та її впливу на зміст навчання, нами було розглянуто стан впровадження стандартів у вищих навчальних закладах.

Питання стандартизації освіти досліджені та висвітлені у наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених (В. Байденко, В. Краевский, С. Мельник, В. Микитин, Т. Морозова, В. Петренко, З. Слєпкань, А. Хуторской та ін.) [20, 21, 130, 148, 158, 188, 193, 207, 208, 249, 250, 309, 365, 410].

Аналіз витоків стандартів в Україні показав, що історія створення вітчизняних стандартів першого покоління розпочинається у 1992 році. Незважаючи на те, що в Україні з 1996 року і до цього часу триває розробка освітніх стандартів, питання їх змісту та структури залишається дискусійним.

Вивчення проблеми стандартизації навчання дозволяє зробити висновок, що зокрема, дослідники стандартизації вітчизняної освіти В. Петренко та С. Мельник зазначають, що питання стандартизації освіти, кваліфікації та рівні мають бути предметом обговорення серед загалу країн і міжнародна спільнота, в тому числі європейська працює над змінами та доповненнями в нормативних документах Зокрема, В. Петренко, зазначав, що без стандартизації змісту освіти та змісту навчання, без стандартизації освітніх технологій та технологій визначення якості навчання та фахової підготовки ідея європейської інтеграції освіти може залишитися гаслами.

Наприклад, Т. Морозова досліджуючи проблеми стандартизації вищої освіти зазначає, що „...чинні в нашій країні галузеві стандарти вищої освіти спроектовані на основі кваліфікаційної моделі фахівця, достатньо жорстко прив'язаної до об'єкта і предмета праці”. Наявність в ОКХ узагальненої моделі

особистості випускника, на думку авторки, є проявом тенденції переходу до компетентнісної моделі фахівця [200].

Критичне ставлення щодо розроблених у 1980-1982 рр. кваліфікаційних характеристик, зазначає З. Слєпкань. Автор стверджує, що ця спроба була невдалою, оскільки вони не стали базою для визначення змісту освіти та професійної підготовки фахівця, не були зорієнтовані на суспільний поділ праці та вимоги до фахівця, на виконання соціального замовлення. Недоліками створених кваліфікаційних характеристик були задекларованість, неконструктивність та нездатність бути основою діагностики вимог до фахівця, недостатня орієнтація на суб'єктно-діяльнісний підхід [309].

У світовому освітньому просторі можна спостерігати тенденції щодо розробки стандартів вищої освіти з орієнтацією на компетентнісний підхід. Переважна більшість країн світу ще в 80-90 роках створили стандарти загальної освіти і сформулювали державні вимоги до змісту освіти.

Отже, державні стандарти мають багато спільного та водночас і певні відмінності. В англосакських країнах (США, Англія, Канада, Австралія) стандартизація йде шляхом розширення обов'язкового змісту. У Росії, Італії, Франції та Японії скорочують обсяг обов'язкового змісту, або ж виділяють з нього базову освіту, яка необхідна для всіх. Наприклад, у США стандарти носять рекомендаційний характер і не є обов'язковими. Стандарти не повинні обмежувати можливості для підвищення якості освіти. Розглядаючи потенціал освітніх стандартів, можна констатувати, що експерти Міжнародної організації праці щодо якостей, якими мають володіти випускники освітніх установ, ввели поняття „key competencis” [147, 221].

Питання стандартизації на міжнародному рівні порушувалось давно і у 1946 році була організована Міжнародна організація зі стандартизації ISO (International Organisation for Standardization), головною метою якої є сприяння розвитку стандартизації і пов'язаних з нею галузей знань. На неї покладено такі завдання як от: координація та уніфікація міжнародних стандартів; розробка

міжнародних стандартів та сприяння їх використанню; здійснення обміну інформацією з питань стандартизації тощо [63].

Ще на початку 80-х років технічні комітети Міжнародної організації зі стандартизації ISO приступили до розробки стандартів професійної освіти. Важливим кроком щодо поглиблення процесу стандартизації стало прийняття Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО), що була розроблена ЮНЕСКО як інструмент, який дасть змогу порівняти статистичні дані у різних країнах, а також використати їх разом з економічною і трудовою статистикою. МСКО як класифікатор освіти, у якому зазначено двадцять два напрями підготовки, заснований на суто освітніх критеріях – рівні і ступені, структура галузей, сформованих за предметною ознакою, та зміст програм навчання – незалежно від планів тих, хто навчається на відповідних курсах [158].

Щодо освітніх стандартів США, то М. Бургін та Г. Степанко зазначають, що у 1991 році Конгрес заснував тимчасовий державний орган – національну раду зі стандартів освіти та тестування (NCEST) з метою створення національних стандартів та тестів. Метою стандартів було – домогтись високих досягнень, а не мінімальної компетенції; стандарти повинні вказувати напрями, а не бути навчальною програмою [46].

Європейська Асоціація Гарантії Якості вищої освіти (ENQA) передбачає цілі, принципи, що визначають стандарти і директиви забезпечення якості. Така система стандартів передбачає самооцінку якості вищих навчальних закладів, зовнішню оцінку якості вищої освіти та гарантію якості оцінки внутрішніх акредитаційних агенцій. Метою стандартів і директив є покращення якості, надання допомоги вищим навчальним закладам в управлінні та покращенні якості, сприяння прозорості зовнішньої оцінки якості тощо [63].

Болонською Декларацією посилено акцент на системи оцінки та контролю якості, акредитації та курс на зближення стандартів і процедур оцінки. Однією з важливих умов є вироблення спільних систем контролю, орієнтованих на порогові стандарти, які встановлюватимуть вимоги до рівня підготовки випускників (результати), а не терміни та зміст підготовки. Таким чином у

європейських стандартах як нормах якості вищої освіти, повинні бути зміщені акценти з кількісно-витратних показників на показники результату: компетентність, навченість, знання [386, 388].

Вивчаючи зарубіжний досвід стандартизації в освіті ми зіткнулись з тим, що в Болгарії в 2000 році було впроваджено державні стандарти щодо змісту і нові навчальні програми для середнього ступеню освіти і попереду впровадження в класах основного ступеню. Державні освітні вимоги визначають знання, вміння і відношення (ціннісні орієнтації), які повинні бути сформовані у тих, хто навчається у наслідок навчання з кожної навчальної дисципліни. Сам термін „стандарт” як зазначають Р. Петкова та С. Манаєв, означає „...ідеальний образ, сформульований на високому абстрактному рівні, що дозволяє наступну його деталізацію в інших нормативних документах”. Державні освітні вимоги містять загальний опис культурно-освітньої підготовки, основні вміння, що мають інтеграційний характер, і стандарти навчального предмета, структуровані за ядрами навчального змісту. Останні являють собою прошарок навчального знання, які містять систему понять” [248].

У навчальних програмах, що розроблені відповідно до вимог державних стандартів, регламентується набір кінцевих цілей навчання, виховання та розвитку тих, хто навчається, що забезпечує єдність у плануванні процесу навчання. Уперше регламентовані внутрішньо-предметні та між-предметні зв'язки, які в умовах інтеграції є умовою більш високої ефективності процесу навчання.

Доцільно зазначити, що ученими з Російської Феєрації та Білорусі В. Байденко, В. Пугач, Н. Розіною, Н. Селезньовою, В. Федіним, В. Лейбович та ін., проведено дослідження щодо стандартизації вищої освіти, аналізу змісту стандартів України, Росії та Білорусі. Саме результати досліджень спонукають авторів до створення єдиного Макету освітнього стандарту, в якому враховані: міжнародна відповідність кваліфікацій, уніфікація освітніх програм, розроблено граничні загальноєвропейські стандарти якості професійної освіти всіх рівнів, інтернаціоналізація і навіть глобалізація спеціальностей [21]

При розробці державних стандартів в Російській Федерації науковий колектив під керівництвом В. Ледньова у 1993 році обґрунтував основні принципи створення освітніх державних стандартів, а саме: аналіз стану соціокультурного середовища і облік освітніх потреб і можливостей зацікавлених сторін; мінімізація складності об'єктів стандартизації (одиниць змісту освіти) при збереженні цілісності, системності та функціональної повноти з точки зору цілей освіти; погодження та прийнятність стандартів освіти за його ступенями; динамічність освітнього стандарту, можливість його удосконалення; можливість високотехнологічної інструментальної перевірки стандарту освіти. Під стандартом освіти В. Ледньов розглядає систему основних параметрів, що приймаються як державна норма освіченості, яка відображає суспільний ідеал і враховує можливості реальної особистості і системи освіти для досягнення цього ідеалу [164].

На підґрунті вищесказаного можна зробити висновок, що у російських державних освітніх стандартах вищої професійної освіти сформульовані вимоги до кадрового, навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, а також організації практик різного спрямування, підсумкової державної атестації і рівня професійної підготовки випускників. Все це разом відповідає комплексу компетентностей випускників вищого навчального закладу, скомпонованих у цілісний блок характеристик, які можна виміряти та оцінити.

Щодо проблем стандартизації в системі відкритої освіти, то О. Андреев зазначає, що серед певного кола освітян стандартизація не користується популярністю, оскільки будь-яка стандартизація суперечить самій творчій, нестандартній діяльності педагога. І досить часто можна чути від викладачів, що стандарт і педагогічна діяльність несумісні, що стандартизація призведе до механічної, формальної процедури оцінки результатів [7].

Таким чином, якщо до недавнього часу кваліфікаційна характеристика фахівця передбачала тільки перелік знань та вмінь, то у новій редакції освітньо-кваліфікаційної характеристики будуть визначені компетентності. Саме зміна

форм господарювання в економічних умовах, необхідність самостійного прийняття важливих рішень, широке упровадження комп'ютерних технологій тощо, зумовили зміну підходів до розробки освітніх стандартів. На сучасному етапі висувається вимоги не тільки до рівня знань, умінь та навичок, а й до особистісних якостей фахівця. Реалізувати це можливо за умови розробки нових кваліфікаційних характеристик та стандартів.

Аналіз визначення різних авторів дозволяє зазначити, що поки що у європейському освітньому просторі не існує уніфікації освітніх стандартів як у європейських країнах, так і ВНЗ у країнах колишнього Радянського Союзу.

Не виникає сумніву, що зміст навчання ґрунтується на складовій галузевих стандартів – ОКХ фахівця відповідно до спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня, визначається ОПП. Загальна структура змісту визначається в навчальному плані.

Зокрема, ОКХ встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускників вищого навчального закладу з певних спеціальностей та освітньо-кваліфікаційного рівня і державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування [148]. У той час як ОПП визначає: нормативний термін навчання заочною та заочною (дистанційною) формою навчання; нормативну частину змісту навчання у вигляді системи блоків змістовних модулів, їх інформаційний обсяг та рівень засвоєння відповідно до вимог ОКХ. Освітньо-професійна програма встановлює вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівця; рекомендований перелік навчальних дисциплін. ОПП включає цикли: гуманітарної і соціально-економічної підготовки (освітня та професійна орієнтація); природничо-наукової підготовки; професійної та практичної підготовки.

Так, *нормативна частина* складається з циклів: гуманітарної і соціально-економічної підготовки; природничо-наукової підготовки; професійної підготовки; військової (медичної) підготовки; практичної підготовки. Нормативні навчальні дисципліни визначаються відповідною ОПП, а варіативні

– належать до компоненти вищого навчального закладу. Розподіл часу між різними частинами і циклами підготовки, а також перелік та мінімальний обсяг навчальних годин на викладання нормативних навчальних дисциплін визначається ОПП.

Зокрема, варіативна частина змісту навчання складається з двох підчастин:

а) самостійного вибору навчального закладу;

б) вільного вибору студента. У чинних ОПП з напрямку „Фармація” нормативна частина складає 80 % від терміну загальної підготовки дисципліни, вибору навчального закладу – 15 %, вільного вибору студентом – 5 %.

Тому зважаючи на вище викладене, погоджуємось, що створення галузевих стандартів вищої освіти доцільно будувати на основі компетентнісного підходу. ГСВО нового покоління на основі компетентнісного підходу відобразатимуть європейські тенденції розвитку освіти на основі національних надбань в сфері стандартизації освіти і будуть враховувати нову структуру галузей знань та напрямів підготовки; будуть орієнтовані на трансферну систему перезарахування кредитів ECTS.

На цьому етапі було опрацьовано міжнародні документи щодо вимог до фахівця фармації, нині діючі ГСВО зі спеціальності „Фармація”, стандарти країн близького зарубіжжя Російської Федерації та Республіки Білорусь.

При визначенні компетентностей майбутнього фахівця було проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців фармації, у т. ч. досвід визначення вимог до провізора в сучасних умовах праці, його кваліфікаційні характеристики, посадові інструкції тощо. Досвід розробки компетентнісної моделі сучасного провізора і фармацевта в Росії, який було проведено Курським державним медичним університетом спільно з Інститутом інформації та інформаційних технологій Росздоровнагляду показав, що фармацевти досить часто виконують професійні обов’язки провізорів. Групою експертів було визначено орієнтовний пакет компетентностей як для фармацевта, так і для провізора, який було покладено в основу розробки нових освітніх стандартів. Крім того, на думку дослідників,

внесено зміни в номенклатуру спеціальностей, за якими здійснюється підготовка; тематику і зміст навчання у системі післядипломної освіти тощо [90].

У моделі фахівця фармацевтичного профілю на основі компетентнісного підходу це означає відображення в системному та цілісному вигляді результатів навчання; формування результатів як готовність студента/випускника продемонструвати відповідні компетентності [119].

6 етап. Опрацювання вимог міжнародних документів, які регламентують підготовку фармацевтичних фахівців.

На цьому етапі було опрацьовано міжнародні документи, що регламентують професійну підготовку майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. Наголошуючи на особливостях професійної фармацевтичної діяльності, учасниками Міжнародної фармацевтичної федерації (FIP-Federation International Pharmaceutique) та експертами ВООЗ на Європейській регіональній нараді „Роль фармацевта в роздрібній та лікарняній аптеці” було зроблено акценти на тому, що:

– лікарі і фармацевти повинні працювати разом; необхідні загальні підходи при виборі лікарських засобів; фармацевт – це консультант лікаря, він приймає участь у виборі лікарських засобів і дає рекомендації щодо їх застосування;

– фармацевти грають провідну роль у наданні інформації і рекомендацій пацієнту щодо застосування лікарських засобів; фармацевти повинні інформувати пацієнтів про побічні дії лікарських засобів;

– фармацевти повинні сприяти пропаганді здорового способу життя.

Як показав аналіз нормативних документів, на міжнародному рівні, на жаль, не існує єдиного класифікатора кадрових ресурсів у системі охорони здоров'я. З 2006 року експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) разом з фахівцями з Міжнародної організації праці (МОП) здійснюють роботу над створенням єдиного, більш деталізованого класифікатора кадрових ресурсів, який був би придатним для більшості країн. У документах ВООЗ та Міжнародної Фармацевтичної Федерації (МФФ) зазначається, що фармацевтичні фахівці здійснюють свою діяльність у різних галузях у зв'язку з динамічним

розвитком пріоритетних напрямів та потреб охорони здоров'я на державному та міжнародному рівнях [399].

Стосовно міжнародних документів у системі охорони здоров'я, офіційним документом, який визнає Європейська Асоціація фармацевтичних факультетів, є Директива Європейського Союзу 85/ 432 ЕС Ради Європейської Економічної Спільноти від 16 вересня 1985 року з координації положень, які встановлені відповідно до закону, статуту або адміністративним рішенням відносно деяких дій у галузі фармації [232].

У Директиві Європейського Союзу від 7 вересня 2005 р., ст. 44 „Підготовка фармацевтів” щодо професійних кваліфікацій зазначається, що свідоцтвом формальної кваліфікації фармацевта навчання повинно тривати не менше 5 років, при цьому чотири роки теоретичного і практичного навчання в університеті або вищому навчальному закладі рівноцінного рівня, або знаходиться під контролем університету; шестимісячне стажування в аптеці або лікарняній аптеці, що знаходиться під контролем фармацевтичного відділу лікарні.

Зокрема, на третій нараді ВООЗ „Підготовка майбутніх фармацевтів: розробка навчальних програм”, Ванкувер (Канада) у 1997 році було вироблено вимоги до кваліфікації фармацевта, які отримали назву „Фармацевт 7 зірочок”: працівник системи охорони здоров'я, член команди; здатний приймати відповідальні рішення; фахівець з комунікацій – посередник між лікарем та пацієнтом; готовий до лідерства в інтересах суспільства; керівник, здатний керувати ресурсами та інформацією; готовий до навчання протягом життя; наставник, що бере участь у підготовці молодих фармацевтів.

Зокрема, експерти МФФ у Кодексі норм поведінки зазначають, що обов'язком для фармацевтичних працівників є „...гарантувати компетентність кожної наданої фармацевтичної послуги безпосередньо через постійне підвищення кваліфікації”.

У документі „Стандарти якості фармацевтичних послуг – Якісна фармацевтична практика в суспільстві та в лікарняних аптеках” (Токіо, 1993 р.,

внесено доповнення в 1997 р.) „Фармацевти в кожному закладі повинні нести персональну відповідальність за наявність та підтримку власної компетенції упродовж усієї професійної діяльності. Національні фармацевтичні організації також повинні вжити заходи із забезпечення такої до університетської та після університетської освіти, яка дає фармацевтам знання, необхідні їм для майбутньої практичної діяльності” [234, с. 229].

7 етап. Особливості фармацевтичної професійної етики і деонтології

Цей етап передбачає *аналіз особливостей професійної етики і деонтології фахівців фармації* з метою визначення їх значення у професійній діяльності фахівців фармації для побудови моделі фахівця фармацевтичного профілю.

Дотримання етичних норм і правил є важливим у професійній діяльності фармацевтичних фахівців. Історичні та соціальні умови розвитку медичної та фармацевтичної деонтології висвітлені у публікаціях З. Мнушко, Л. Переймибіди, В. Огородник, М. Пономаренко [247, 267, 268, 338, 339].

Так, зокрема, у системі охорони здоров'я Л. Переймибіда вивчає особливості медичної деонтології, норми і принципи стосовно специфічних особливостей медичного фаху. При цьому зазначає, що медична деонтологія значною мірою визначає успіх фахової діяльності лікаря і провізора. Хоча, в своєму дослідженні автор не розглядає фахову деонтологію фармацевтів і не враховує її відмінності від медичної деонтології. Медична етика і деонтологія ґрунтується на міжнародних нормативних документах: Женевська декларація (1948 р.), Женевська клятва, Міжнародний кодекс медичної етики (1949 р.), Хельсинсько-Токійська декларація (1964 р., 1975 р.), Сіднейська декларація (1969 р.) та ін. [247].

Медична етика і деонтологія визначає принципи, норми, закономірності і норми професійної поведінки. Фармацевтична деонтологія має свій зміст. Основними категоріями фармацевтичної деонтології є обов'язок, відповідальність і пов'язані з ними сумлінність, співчуття, доброзичливість, чуйність та ін. [38]

У процесі комплексного дослідження ми переконуємося, фармацевтична етика і деонтологія має багато спільного з медичною, але має і свої специфічні особливості. Під фармацевтичною етикою необхідно розуміти сукупність неформальних норм моральної поведінки фармацевтичних працівників при виконанні ними своїх обов'язків по відношенню до суспільства, конкретного пацієнта, один до одного та до конкретних груп людей (медичні працівники, контрольні органи тощо). Професійним обов'язком фармацевта, провізора є не тільки забезпечення його лікарським препаратом, а й необхідними відомостями про нього, а також підвищення відповідальності самого хворого в процесі прийому ліків. Наявність великої кількості аптечних закладів дозволяє відвідувачам аптек зробити вибір на користь тим, де персонал є компетентним і на високому рівні виконує професійні функції та свій обов'язок по відношенню до споживачів лікарських засобів.

Фармацевтичні фахівці, виконуючи свою професійну діяльність, як зазначають В. Огородник та М. Пономаренко, вступають у взаємини із суспільством у цілому та із кожним пацієнтом окремо, з лікарями та колегами. При цьому в усіх випадках вони керуються високими моральними принципами з огляду на те, що основним завданням професійної діяльності фармацевтичних працівників є участь у збереженні, зміцненні здоров'я людини та поліпшення якості життя [268].

Ні в якому разі неможливо порівнювати аптечних працівників з фахівцями іншими закладами, де здійснюється реалізація інших товарів, оскільки лікарські засоби відрізняються від них рядом характеристик: лікарські препарати люди купують у разі необхідності, а не просто так чи за бажанням; пацієнти не можуть судити про якість та відповідність товару, що придбали, їх потребам; можливість заміни лікарських препаратів чимось іншим є обмеженими, а іноді взагалі не існує; пацієнти не завжди мають можливість користуватись послугами мережі аптек (не мобільні, наявність однієї аптеки в сільській місцевості тощо); бувають вимушені обмежуватись послугами лише найближчої аптеки; лікарські

препарати повинні реалізовуватись відповідно до потреб хворого, а не керуючись прагненням до прибутку, як у випадках з іншими товарами.

Враховуючи етичні правила кодексу, зазначаємо найбільш важливі, на наш погляд, норми та принципи та їх характерні ознаки. Етичні норми та принципи фармацевтичного працівника наведені в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Етичні норми та принципи фахівця фармацевтичного профілю

Етичні норми і принципи	Характерні ознаки
Зовнішній вигляд	Візитка аптеки – бездоганний вигляд, чистий, охайний; білосніжний накрохмалений халат, скромність та охайність співробітника аптеки сприяє встановленню довірливих відносин з відвідувачами
Поведінка	Відповідно до етичних норм; враховувати, що хворим притаманна роздратованість, підвищена вимогливість та образа
Жести	Жести замінюють мовлення у спілкуванні й можуть уживатись самостійно. Це стверджувальні, питальні, заперечливі, привітання та прощання, погрози, здивування, незадоволення тощо
Міміка	Зовнішнє вираження психічних станів, в першу чергу емоційних, котрі проявляються у сукупності рухів м'язів, виразу обличчя тощо. Слідкувати за мімікою, щоб не образити відвідувача аптеки
Інтонація	Слідкувати за темпом, інтенсивністю, ритмом, мелодикою, які фонетично організують мову і є засобом висловлення з різною експресивністю, емоційністю
Мова	Мова може також підірвати віру хворого до фармацевтичного працівника. Мова повинна бути ясною, чіткою, без зайвих слів та вживання складних або незрозумілих медичних термінів.
Уміння слухати	Уміння вислухати відвідувача аптеки і завжди знаходити з

		ним взаєморозуміння; бути уважним та зосередженим; не перебивати, коли говорить інша людина тощо
Збереження таємниці хворого несприятливої для його інформації	в від	В окремих випадках хворому не бажано знати свій діагноз, особливості захворювання та наслідки хвороби
Відчуття такту		Почуття міри. Уміння поводитися просто, невимушено; бути ввічливим, вихованим; не проявляти нетактовності, не коментувати дій відвідувача аптеки; враховувати психічний стан, вікові особливості
Службовий етикет		Ввічливі відносини з лікарем, колегою по роботі; повага, довіра
Одяг і взуття		Білий халат і шапочка встановленої форми; зручне взуття

Сукупність етичних норм і правил є важливою складовою професійної етики в діяльності аптечних працівників.

8 етап. Анкетування, опитування фахівців з метою визначення компетентностей

До анкетування були залучені викладачі Національного фармацевтичного університету, Коледжу НФаУ, Житомирського базового фармацевтичного коледжу, Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського, які брали участь в опитуванні та обробці одержаних результатів з метою ранжирування та групування.

Проведене нами анкетування та опитування працівників аптечних закладів – аптек, аптечних кіосків, фірм, оптових складів та ін., свідчить, що на сучасному етапі спостерігається значний розрив між підготовкою кадрів, змістом підготовки і потребами галузі у компетентних, кваліфікованих кадрах.

Проведене опитування серед практичних працівників аптечних підприємств, провізорів-інтернів з метою визначення компетентностей передбачало вирішення організаційних, методологічних та методичних питань. Спочатку було попередньо запропоновано вибрати способи опитування,

розробити анкети, збір анкет, методи обробки та аналізу інформації та подання результатів [144].

При відборі респондентів були визначені випускники, які закінчили фармацевтичний факультет 1-5 років. Випускників, які недавно закінчили ВНЗ (1-1,5 р.) незначна кількість, оскільки вони можуть бути розчаровані або дещо дати не правдиву відповідь. Особливо це стосується професійних компетентностей.

Друга група респондентів – це роботодавці. Опитування проводилось серед керівних кадрів фармацевтичних підприємств: ТОВ НВФК „ЕІМ”, Фармацевтична фабрика „Здоров’я”, „Житомирська фармацевтична фабрика”, та ін. Попередньо вибрані ті роботодавці, які тісно співпрацюють з випускниками Національного фармацевтичного університету, Коледжу НФаУ, Житомирського базового фармацевтичного коледжу.

Представники фармацевтичних фабрик, заводів та фірм приймають на роботу випускників фармацевтичних факультетів ВНЗ медичного та фармацевтичного спрямування, тому вони зацікавлені в підготовці компетентних кадрів. Під час проведення анкетування було зроблено акцент на необхідність даного дослідження та наміри навчального закладу внести необхідні зміни в організацію навчального процесу, зміст навчання, форми та методи навчання, методику викладання тощо.

9 етап. Визначення компетентностей, яким повинен володіти випускник спеціальності „Фармація”.

Для визначення остаточного переліку компетентностей було запропоновано узагальнений алгоритм обробки запропонованих компетентностей за методикою В. Байденка[17]:

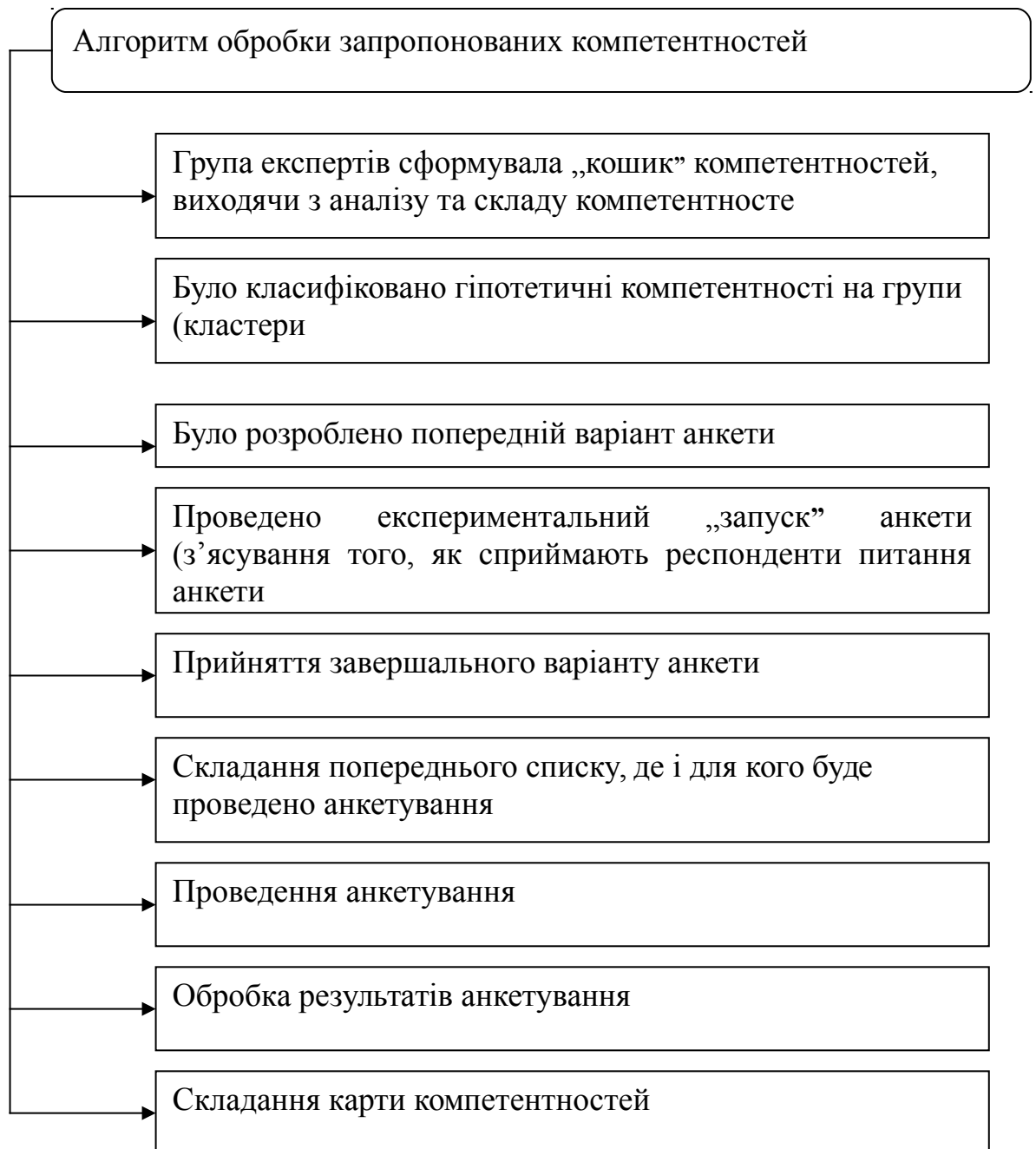


Рис. 3.2. Алгоритм обробки запропонованих компетентностей

На завершальному етапі було створено експертну раду з 6 осіб, до якої увійшли 4 викладачі та 2 завідувачі аптек.

У дослідженні найбільш важливих компетентностей експертами враховано запропоновані вісім базових, якими повинен володіти кожен європеєць для країн ЄС, які висунула Європейська комісія: компетенція рідної мови; компетенція іноземних мов; математична компетенція і компетенція в області фундаментальних, природничих і технічних наук; комп’ютерна компетенція;

навчальна компетенція (здатність навчатись); міжособистісна компетенція і суспільна компетенція; компетенція підприємництва; культурна компетенція [390, 397, 408].

Набір універсальних компетентностей та визначення їх рангу в конкретній моделі фахівця залежить від галузі, статусу ВНЗ, роботодавців, виробничих функцій фахівця, вимог роботодавців, умов господарювання та ін.

До анкет після ранжирування компетентностей не увійшли такі як от: математична компетенція і компетенція в області фундаментальних, природничих і технічних наук; комп'ютерна компетенція, компетенція підприємництва.

10 етап. Формування груп компетентностей фахівця фармацевтичного профілю та їх складових.

Ключові компетентності (загальножиттєві або базові) та їх складові є важливими для кожної людини. Вони знайшли відображення у публікаціях В. Байденка, І. Зимньої, О. Лебедева, Е. Зеєра та ін.[16, 108, 110, 163].

Характерні ознаки ключових компетентностей такі: багатифункціональні (компетентності відносяться до ключових, якщо володіння ними дозволяє вирішувати проблемні ситуації у повсякденній, професійній і соціальній сферах); над-предметні й дисциплінарні; формування ключових компетентностей спирається на певний рівень інтелектуального розвитку (абстрактне, критичне мислення, само рефлексія і т. і.); багатовимірні, так як вони містять у собі різні особистісні якості, інтелектуальні здібності, комунікативні вміння.

Отже, *ключові компетентності* є основою моделі випускника будь-якого ВНЗ. Вони не є професійно обумовленими. Зазначеними компетентностями повинні володіти всі сучасні фахівці незалежно від сфери їхньої діяльності, оскільки вони є підґрунтям для професійних компетентностей. Навіть у тому випадку, коли виникає потреба змінити професії, вони дають можливість успішно реалізувати себе в інших професіях.

До *інструментальних компетентностей* належать такі, що включають когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організовувати робочий час, будувати стратегію навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми); технологічні уміння (уміння, пов'язані з використанням техніки), комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління); лінгвістичні уміння; комунікативні компетенції.

До *інформаційної компетентності* відносяться складники, які необхідні фармацевтичному фахівцеві орієнтуватись у великій кількості інформації, аналізувати та систематизувати її, застосовуючи при цьому різні джерела; використовувати раціональні способи отримання інформації, обробка інформації та її зберігання; вміння надавати інформацію тощо.

Інформаційна компетентність визначена такими складовими професійної діяльності як: володіння навичками роботи з інформацією, представленою в електронному вигляді та на паперових носіях, знання і вміння використовувати раціональні методи пошуку і зберігання інформації в сучасних інформаційних масивах, уміння знаходити інформацію в Інтернет тощо.

Якість і повнота інформації про лікарські препарати надається багатьма установами та організаціями. При цьому інформація про ліки не завжди однорідна та правдива, тому покупець звертаючись за інформацією до працівника аптечного закладу сподівається, що вона буде правдивою, достовірною та вичерпною. Без достовірної інформації про лікарські засоби та правильного її надання, неможливо якісно і раціонально виконувати роботу з призначенням та відпуском лікарських препаратів.

Основною метою інформування про лікарські препарати є: сприяння належному, ефективному і безпечному прийому лікарських засобів: забезпечення можливості свідомого вибору при призначенні лікарського засобу. Професія фармацевтичного працівника вимагає від нього вмінь та навичок надавати інформацію покупцям аптечних закладів.

При наданні фармацевтичної допомоги фармацевтичні працівники можуть використовувати як очне, так і заочне інформування. Майбутній фахівець повинен володіти комп'ютерними, інформаційними та мульти-медійними технологіями (електронна пошта, Інтернет); здатним до критичного відношення до інформації тощо.

Інформаційна компетентність являє собою інтеграційну характеристику особистості, яка проявляється в готовності реалізувати свій потенціал (знання, уміння, навички, досвід, професійні та особистісні якості), готовність до саморозвитку, прояв ініціативи у галузі інформаційних технологій для успішної професійної діяльності та збереження здоров'я і підвищення ефективності діяльності.

Соціальна компетентність необхідна як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті людини. Аналіз літературних джерел та наукових праць показав, що *психологічна компетентність* висвітлюється багатьма педагогами та психологами [138, 19, 380, 381, 407]. Проаналізуємо деякі з них.

Німецькі психологи У. Пфінгстен і Р. Хинтч трактують соціальну компетентність як володіння когнітивними, емоційними і моторними способами поведінки, які в певних ситуаціях ведуть до довготривалого сприятливого співвідношення позитивних і негативних наслідків [393].

Інші зарубіжні дослідники Р. Ульріх і Р.Ульріх розробили концепцію, в якій сформульовано сім характеристик соціально-компетентної людини [397]. Вони вважають, що соціально-компетентна людина повинна володіти такими здібностями: приймати рішення стосовно самого себе і прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; забувати блокуючи несприятливі почуття й власну невпевненість; уявляти, як необхідно досягати цілей найбільш ефективно; правильно розуміти бажання, очікування і вимоги інших людей, зважувати і враховувати їх права; аналізувати царину, яка визначена соціальними структурами й установами, роль їх представників і включити ці знання у свою поведінку; уявляти, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводити себе, беручи до уваги інших людей, обмеження соціальних структур і особисті

вимоги; звітувати перед собою, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу прав і обов'язків інших.

Соціальні компетентності, пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні й громадянські цінності та вміння, комунікативні навички, мобільність у різних соціальних умовах, вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо [147].

Соціальна компетентність трактується В. Кунициною як система знань про соціальну діяльність і про себе, система складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дозволяють швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення, діяти за принципом „тут, зараз і найкращим способом”. Автор вважає соціальну компетентність оперативним поняттям, котре має часові й історичні межі, а основними функціями соціальну орієнтацію, адаптацію, інтеграцію загально-соціального й особистого досвіду [407].

Важливо відмітити, що навчання та існування в соціальному середовищі формує певні соціальні компетенції; життєвий особистий досвід забезпечує формування певного рівня компетентностей. Поведінка і діяльність об'єднує людей у соціальні групи, де мають місце взаємини особисті та між членами колективу, згуртованість, прийняття спільних рішень; психологічна сумісність людей тощо. Людина є соціально-компетентною, якщо її індивідуальні здібності та навички відповідають вимогам міжособистісної ситуації, якщо вона здатна розуміти інших людей.

Таким чином, *соціальну компетентність* можна також розглядати як особистісну зрілість, уміння аналізувати життєві ситуації в аспекті діяльності соціальних інституцій та установ та включати ці вміння й здатності у власну поведінку.

Так, дослідник, В. Толочек психологічну компетентність розглядає як систему знань про людину як індивіда, суб'єкта, особистості та

індивідуальності, яка залучена до міжособистісної взаємодії, що забезпечує її ефективність [324].

На думку І. Якиманської, *психологічна компетентність* – це сукупність знань, умінь і навичок з психології. Термін психологічна компетентність виходить за межі психологічної грамотності, тому повинна містити професійно-дієвий компонент, особистісні настанови на сприймання й застосування психологічної інформації [380]. Психологічна компетентність виявляється у поведінці, мисленні, інтелекті та ін. і є обов'язковою для професій типу людина-людина [138].

У дослідженнях відомого російського ученого Н. Кузьміної *психологічна компетентність* розглядається як система, знань, умінь та навичок, що забезпечують майбутньому педагогу не тільки загально психологічну підготовленість, а й високий рівень професійної самосвідомості, уміння управляти своїм психічним станом [159]. За даними Н. Кузьміної, психологічна компетентність складається із декількох взаємопов'язаних підструктур: соціально-перцептивної компетентності, соціально-психологічної компетентності, ауто-психологічної компетентності, психолого-педагогічної і комунікативної компетентності.

Вітчизняні й зарубіжні автори виокремлюють *соціально-психологічну компетентність* або ж окремі її структурні складники, Зокрема, це висвітлено в публікаціях О. Мінкиної, В. Куніциної, Е. Коблянської [407].

На підставі аналізу літературних джерел, ми переконуємось, що у своїх дослідженнях більшість авторів соціально-психологічну компетентність розглядають як інтегровану характеристику особистості відносно до її професійної діяльності.

Психологічна компетентність фахівця має свої передумови. До них належать соціально-психологічні ресурси людини, такі як, цінності, переконання, настанови, здібності, мотиви, знання соціальної психології, різноманітний досвід участі у соціальному житті тощо. Вони залежать від

конкретного виду професійної діяльності, від виробничих функцій, завдань, які вирішує фахівець.

Психологічними вимогами, які висуваються до працівників аптечних закладів є: урівноваженість, зібраність, гострота сприймання, швидкість реагування, гарна пам'ять, увага і спостережливість та інші. Психологічна компетентність є невід'ємною складовою психологічної культури майбутнього фахівця. Психологічна культура майбутнього провізора, на наш погляд, передбачає наявність у нього певних професійних поглядів і переконань, настанов на емоційно-позитивне відношення до відвідувача аптеки, до хворої людини, незалежно від його особистісних якостей і цілий комплекс умінь та навичок, необхідних для спілкування: уміння створювати психологічний комфорт у групі, високий рівень комунікативного контролю, володіння технікою психологічної підтримки партнера по спілкуванню; самоконтроль та емоційна урівноваженість та інші. Формуванню психологічної компетентності майбутнього фахівця сприяють: професіоналізм і високі моральні якості викладачів, здатність користуватись психологічними знаннями та вміннями, передавати їх студентам; яскраво виражена мотивація досягнення успіху, уміння оцінювати знання та вміння.

Отже, *психологічна компетентність* може бути охарактеризована через ефективність, конструктивність діяльності, що ґрунтується на психологічних знаннях і вміннях, означає ефективне використання знань, умінь та навичок для вирішення завдань та проблем, що виникають. Психологічна компетентність передбачає використання власного досвіду, суспільно історичного досвіду та досвіду інших людей. У той же час, компетентність передбачає відмову від прямого копіювання чужого досвіду, норм, традицій, зразків, свободу від стереотипів, настанов.

Педагогічна компетентність. Педагогічні уміння та навички є важливими у професійній діяльності фахівців фармацевтичного профілю. Для професійного навчання, розвитку та підвищення кваліфікації фармацевти і провізори повинні

уміти навчатись самостійно, передавати свій досвід колегам та молодим фахівцям, уміти проводити презентації, семінари, заняття тощо.

Таким чином вище зазначені компетентності майбутнього провізора за результатами вивчення нормативних документів, публікацій в літературних джерелах, кваліфікаційних характеристик, посадових обов'язків, анкетування та опитування експертів, бесід з працівниками аптечних закладів відображають їх необхідний перелік для виконання професійних обов'язків. Основні компетентності за визначеним рангом були об'єднані в Карту компетентностей провізора за такими групами (Додаток Е).

11 етап. Визначення професійно важливих якостей фахівця фармацевтичного профілю.

На основі аналізу професійної діяльності фахівців, кваліфікаційних вимог та ГСВО з фармацевтичних спеціальностей, професіограм, доцільно проаналізувати *професійно важливі якості* фахівців аптечних закладів. Розглянемо найбільш важливі з них у психолого-педагогічній та фаховій літературі. Професійно важливі якості фахівців є предметом досліджень науковців уже упродовж багатьох років (Н. Кузьміна, В. Машков, К. Платонов, та ін.) [159, 184, 258].

Загальновизнаним є те, що професійно важливі та особистісні якості фармацевтичних працівників – фармацевтів і провізорів, як і більшості професій, що передбачають спілкування з людьми, в першу чергу спрямовані на внутрішню орієнтацію на пацієнта або відвідувача аптеки. У переважній більшості публікацій у галузі охорони здоров'я висвітлені особистісні якості лікарів (І. Вітенко, С. Максименко, К. Платонов та ін.), а професійно важливі якості особистості фармацевтичного фахівця досліджено недостатньо. Зокрема, цього питання торкалися Г. Андріанова, Г. Глембоцька, І. Міщенко, З. Мнушко, В. Толочко та ін. [9, 60, 71, 76, 196, 202, 258, 326, 329].

Досліджуючи *особистісно-моральні якості* фармацевтичних працівників, Г. Глембоцька наголошує на таких: зовнішній вигляд, комунікабельність, переконливість у спілкуванні, емпатія, природна впевненість у собі, віра у власні

сили та успіх, здатність до навчання, здатність швидко відновлювати сили, терпіння й витримка, уважність, пунктуальність, чесність, свідомість та ін [77]. Професійно важливі якості фахівця забезпечують конкурентоспроможність фахівця на сучасному ринку праці, успішність у професійній діяльності та самореалізації, високу працездатність, комунікабельність, здатність до навчання протягом життя тощо.

Крім вищезазначеного, зауважимо, що провізору чи фармацевту досить часто доводиться працювати в умовах обмеженого часу, тому треба вміти «переключатись» на потрібний лад, вміти знімати стреси та уникати конфліктів при спілкуванні з покупцями. Коли відвідувач аптеки обурюється, кричить чи грубо поводиться, необхідно зрозуміти, що йому дійсно може бути погано і він не може контролювати свої емоції. Тому, необхідно у процесі професійної підготовки у ВНЗ формувати вміння та навички поведінки з такими клієнтами. Соціально-особистісні якості відображають світоглядні позиції та установки фахівця.

Проведений аналіз нормативних документів, фахової літератури, спостереження за професійною діяльністю фахівців, дозволив виокремити професійно важливі якості фахівців фармацевтичного профілю табл. 3.6.

Таблиця 3.6.

Професійно важливі та соціально-особистісні якості фахівців
фармацевтичного профілю

№ пор.	Професійно важливі та соціально-особистісні якості фахівців	Характерні ознаки
1	Здатність „володіти собою”, самоуправління	Здатність контролювати свої почуття, поведінку в конкретній ситуації, навіть у непередбачуваних випадках, коли людина повинна зберігати контроль над ситуацією, над собою і швидко зреагувати на несприятливі прояви й повернути розмову в

		потрібному напрямі
2	Емоційна урівноваженість	Необхідний контроль, здатність регулювати свої прояви та емоції
3	Комунікабельність	Здатність людини встановлювати контакти, зв'язки, стосунки
4	Працездатність	Здатність багато й ефективно працювати
5	Активність	Прояв зацікавленості до навколишнього середовища і до самого себе. Це вміння діяти енергійно при виконанні практичних завдань; активна життєва позиція
6	Відповідальність	Необхідність відповідати за свої вчинки та дії з позиції виконання прийнятих норм і правил
7	Наполегливість	Прояв сили волі, уміння завершувати розпочату справу
8	Здатність до емпатії	Здатність людини співчувати і співпереживати іншим людям, розуміти їх стан, вміти ставити себе на місце інших людей і бути здатним до розуміння емоційних переживань інших людей. Співчуття – це прийняття почуттів, притаманних іншій людині такими, якби вони були нашими. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин
9	Чуйність	Характеризує уважне ставлення до людей, яке виявляється в умінні швидко оцінити настрій і психічний стан іншої людини, прийти їй на допомогу
10	Упевненість у собі	Якість є важливою в будь-яких ситуаціях, особливо проявляється у контактах з людьми однакового або більш високого рівня, під час бесіди, переговорів. Невпевнена у собі людина не може

		викликати довіри зі сторони інших людей чи розраховувати на співробітництво з нею
11	Чесність	Виражається у вірності обов'язкові і переконанням, в умінні добросовісно ставитися до дорученої справи

Отже, *під професійно важливими якостями фахівців фармації ми розуміємо якості, які сприяють успішній професійній діяльності, професійному розвитку та становленню фахівця. Фармацевтам та провізорам, які працюють у постійному контакті з хворими, повинні бути притаманні такі психологічні якості: чутливість до розрізнення форми, кольору, величини товару, асортименту та ін.; чутливість до мови людини (для встановлення нормального контакту з хворим, покупцем аптеки); добра зорова пам'ять (для інформації про ліки та швидкого знаходження необхідного лікарського засобу чи інших товарів медичного призначення); зосередженість уваги (при обслуговуванні конкретного хворого чи відвідувача аптеки); стійкість уваги (збереження працездатності протягом робочого дня); витримка (при вирішенні конфліктних ситуацій); емоційна стійкість і урівноваженість; старанність і сумлінність та інші.*

12 етап. Модель фахівця на основі компетентнісного підходу

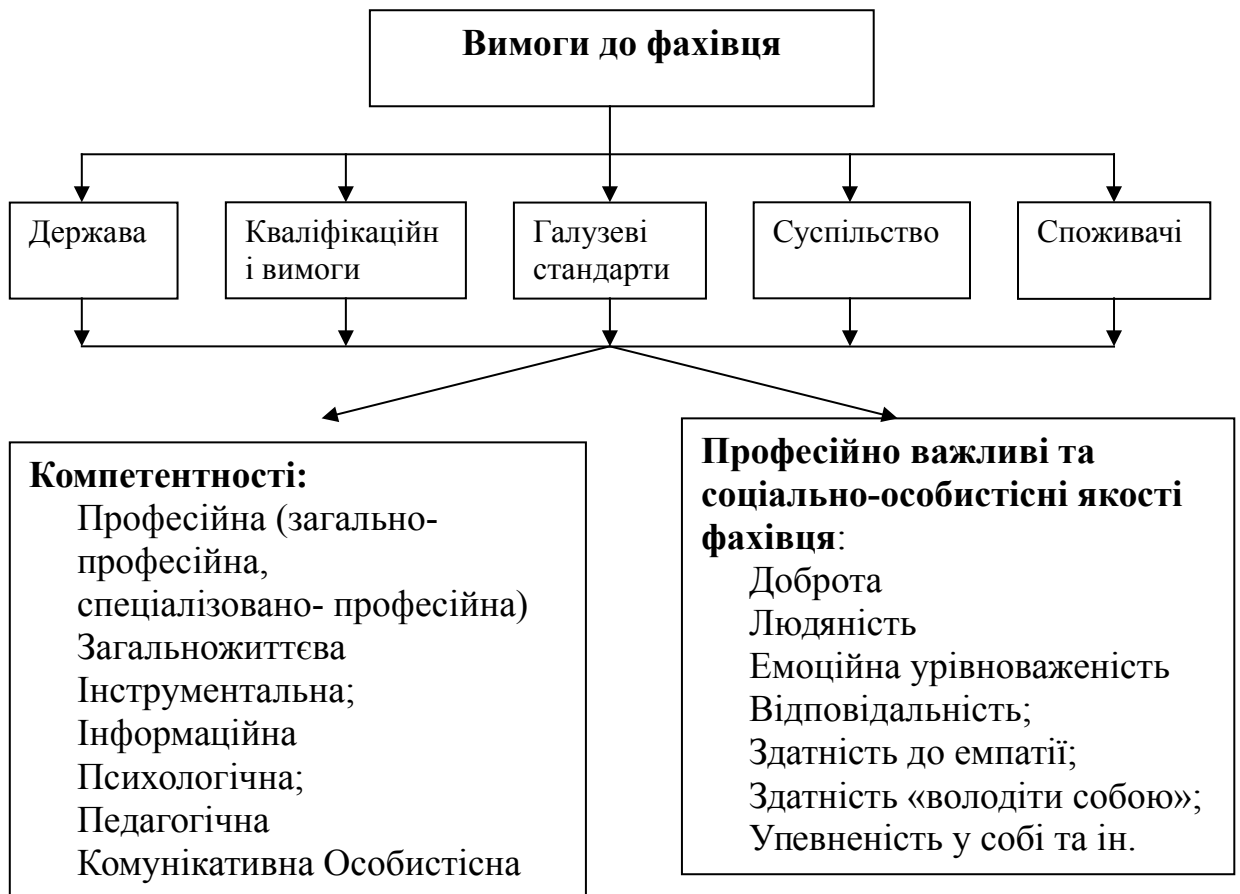


Рис. 3.3. Модель фахівця фармацевтичного профілю на основі компетентнісного підходу

Виходячи з вищезазначеного, ми дійшли висновку, що модель фахівця фармацевтичного профілю на основі компетентнісного підходу враховує соціально-економічні умови суспільства, галузеві стандарти, специфіку професійної діяльності, кваліфікаційні вимоги, вимоги роботодавців та споживачів.

Модель фахівця фармації зумовлює розробку нових стандартів на основі компетентнісного підходу, моделі неперервної професійної підготовки та організаційно-методичних умов, які сприятимуть якісній підготовці компетентних фахівців фармацевтичної галузі у ВНЗ.

Висновки до розділу 3

1. *Проналізовано поняття компетенція, компетентність, компетентнісний підхід встановлено, що у дослідників спостерігається неоднозначне розуміння зазначених вище понять. Тому посилаючись на аналіз*

літературних джерел, розглядаємо компетентність як інтегровану якість особистості, яка проявляється в загальній здатності й готовності до діяльності, яка ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках та досвіді, які придбані в процесі навчання та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності.

2. *Компетентнісний підхід* в системі фармацевтичної освіти надасть змогу визначення переліку навчальних дисциплін і скорочення їх кількості у навчальних планах, визначення компетентностей з кожного предмета і формування змісту кожної навчальної дисципліни та підбір необхідної для навчального процесу інформації. Саме компетентнісний підхід у системі вищої фармацевтичної освіти зумовлює перегляду змісту навчання відповідно до вимог суспільства і європейських стандартів, збереження досвіду та надбань вітчизняної підготовки кадрів для фармацевтичної галузі на сучасному етапі.

3. В основі успішної професійної діяльності сукупність компетентностей, які передбачають володіння знаннями, вміннями та навичками в певній галузі діяльності, уміння застосовувати набуті знання та вміння для вирішення професійних завдань, готовність до аналізу проблемних ситуацій та пошуку шляхів їх вирішення, уміння працювати самостійно та в групі.

4. *Комунікативна компетентність* майбутніх фахівців фармацевтичного профілю є важливою складовою у професійній діяльності, при виконанні кваліфікаційних обов'язків, при відпуску лікарських препаратів, спілкуванні з пацієнтами, наданні рекомендацій із застосування лікарських препаратів, наданні консультативної допомоги та ін. Комунікативна компетентність працівників аптечних закладів – це певний рівень сформованості досвіду взаємодії з пацієнтами, лікарями та колегами, який необхідний для успішної професійної діяльності. Комунікативну компетентність у дослідженні визначено як сукупність знань, умінь, навичок, здібностей професійно важливих та соціально-особистісних якостей. Це якість особистості, яка необхідна фахівцеві в професійній діяльності, для правильної поведінки та в повсякденному житті.

5. У процесі дослідження було розроблено та *обґрунтовано модель майбутніх фахівців фармацевтичного профілю на основі компетентнісного*

підходу. Модель відображає вимоги до фахівців фармації, які висувають: держава, суспільство, галузеві стандарти, роботодавці та споживачі; компетентності фахівця: ключова (загальножиттєва), професійна (загально професійна та спеціалізовано-професійна, комунікативна, інформаційна, соціальна, психологічна, педагогічна, організаційна, особистісна) та професійно важливі й особистісні якості фахівця.

6. *Модель фахівця фармацевтичного профілю* на основі компетентнісного підходу зумовлює внесення змін в організацію навчально-виховного процесу, зміст професійної підготовки; форми, методи і технології навчання; посилення гуманітарної підготовки та уведення до навчальних планів дисциплін психолого-педагогічного спрямування; розробку нових навчальних програм; підготовку професорсько-викладацького складу до роботи в нових умовах та ін.

РОЗДІЛ 4.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

4.1. Методичні підходи щодо формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю

Зміст навчання в усі часи був і залишається розмірним процесу історичного розвитку людського суспільства. Тому, при його визначенні важливо враховувати його високе функціональне та історичне навантаження.

Зміст вищої освіти у Законі „Про вищу освіту” визначається „як система знань, умінь та навичок, що обумовлені цілями та потребами суспільства, а також професійні, світоглядні і громадські якості, що мають бути сформовані в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва”.

Зауважимо, що у Державній національній програмі „Освіта ”Україна ХХІ століття” стратегічними *завданнями реформування змісту освіти* зазначені: відродження і розбудова національної системи освіти, формування освіченої творчої особистості; вивчення державної мови в усіх навчально-виховних закладах; реформування змісту гуманітарної, природничо-математичної освіти, трудової та фахової підготовки в середній ланці освіти; вироблення державних стандартів обсягу знань, умінь та навичок; формування готовності до самоосвіти; сприяння фізичному, психічному здоров’ю дітей і молоді; створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів тощо [91, 209, 332].

Відносно *визначення змісту освіти*, в основі якого компетентнісний підхід, то, зокрема, було проголошено на сучасному етапі як доктринальне положення в галузі політики розвитку освіти у Європі. Якщо у 80-х та 90-х роках

XX століття він активно обговорювався і розроблявся, то сьогодні це вже елемент практичної стратегії реформування європейської освіти [56].

Вагомий внесок у різностороннє дослідження теорії змісту освіти зробили науковці, які його визначають таким чином:

– *зміст освіти* – це педагогічно адаптовані основи наук. Така концепція орієнтує на залучення до науки та виробництва. Провідними принципами відбору та побудови змісту освіти виступають методи і принципи побудови знань, що притаманні, перш за все, природничим і точним наукам. Зазначена концепція характеризується як технократична, і та, що продовжує теорію дидактичного матеріалізму (А. Хуторської);

– *зміст освіти* – це система знань, умінь та навичок, які повинні бути засвоєні тими, хто навчається, а також досвід творчої діяльності та емоційно-вольового відношення до світу. Знання, уміння та навички, що відносяться до основ наук і відповідають навчальним предметам, необхідні для передачі тим, хто навчається, щоб ті могли жити і діяти в соціумі (М. Данилов, Б. Єсіпов, В. Онищук та ін.);

– *зміст освіти* – це педагогічно адаптований досвід людства, який ототожнюється по структурі культури людини. У даному випадку зміст освіти ізоморфний соціальному досвіду і складається з таких елементів: досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованому в формі результатів – знань; досвіду репродуктивної діяльності – у формі способів її здійснення (умінь та навичок); досвіду творчої діяльності – у формі проблемних ситуацій, пізнавальних задач і т. і.; досвіду здійснення емоційно-ціннісних стосунків (І. Лернер, М. Скаткін, В. Раєвський);

– *зміст освіти* – це зміст і результат процесу прогресивних змін властивостей та якостей особистості. Набір загальноосвітніх курсів зумовлюється структурою галузі, що вивчається (жива чи нежива природа, людина, суспільство, техніка тощо і структурою діяльності – пізнавальної, комунікативної, естетичної, моральної, трудової, фізичної (В. Ледньов);

– *зміст освіти* – це адаптований соціальний досвід в усій його структурній повноті. Крім готових знань та досвіду здійснення способів діяльності, зміст освіти також передбачає досвід теоретичної діяльності та досвід емоційно-ціннісних стосунків (В. Краєвський);

– *зміст освіти* – це один з факторів економічного і соціального прогресу, орієнтований на: забезпечення самовизначення кожної особистості, створення умов для її самореалізації, розвиток суспільства; зміцнення й удосконалення правової держави (Є. Рапацевич);

– *зміст освіти* – це зміст триєдиного цілісного процесу становлення особистості: засвоєння досвіду, виховання й розвитку; зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей людини, необхідною умовою якого є особливо організована діяльність (В. Ледньов). За зовнішнім проявом учений зміст освіти розподіляє на такі рівні подання:

перший рівень – це зміст освіти в цілому;

другий рівень – зміст освіти відповідно ступеням навчання: базова загальна освіта, професійно технічна освіта, середня спеціальна освіта, вища освіта, наукова освіта. До другого рівня відносяться також і зміст наскрізних галузей освіти (загальної, політехнічної та спеціальної);

третьім рівнем організації змісту освіти є цикли навчальних дисциплін. Цикли предметів пересікаються і тому не характеризують зміст освіти цілісно; четвертий рівень організації освіти – навчальні курси математики, фізики, хімії, мови. У сукупності вони охоплюють всю обов'язкову теоретичну підготовку у навчальному закладі;

п'ятий рівень – окремі навчальні предмети всередині курсів. Компоненти п'ятого ієрархічного рівня організації – дисципліни – також мають складну структуру, поділяючись, як правило, на розділи, теми, заняття (В. Ледньов).

Як бачимо, у концепції змісту освіти добавляється особистісний (внутрішній) рівень змісту освіти. Зміст освіти у особистісному прояві має рівні представлення, що відповідають новоутворенням того, хто навчається; знанням,

умінням та навичкам, видам та способам діяльності, здібностям, ціннісним орієнтаціям.

Дослідження загальних аспектів концепції змісту освіти і його основних структурних компонентів, за визначенням І. Лернера, такі: система знань про природу, суспільство, мислення, техніку і способах діяльності; система загальних інтелектуальних і практичних навичок; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-вольового відношення до світу та один до одного [168].

Ми погоджуємося з визначенням змісту освіти за І. Малафійк, відповідно якому: *зміст освіти* – це педагогічна категорія. Він не копіює соціальне замовлення, а інтерпретує його засобами педагогічної науки [179].

Підготовка високопрофесійних фахівців завжди була і буде основним із завдань освіти. На методологічному рівні зміст освіти можна визначити як педагогічну модель соціального замовлення. Соціальна сутність змісту освіти визначається тим, що саме вона служить головним засобом передачі соціального досвіду підростаючим поколінням.

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи науковців структурування, відбору та формування змісту освіти та змісту навчальних дисциплін. Розглянемо окремі з них.

Дослідження з питань теорії відбору змісту освіти засвідчило, що в теорії і практиці педагогіки існували різні підходи, а саме: теорія дидактичного матеріалізму, представники якої Я. Коменський, Джаміль Тон, І. Беседов, стверджували, що основною метою школи є передача тим, хто навчається великого об'єму знань із різних областей науки. Вони вважали, що глибина розуміння певного фрагменту діяльності прямо пропорційна кількості вивченого матеріалу. Виходячи із цього, вони прагнули включити до програми вивчення свого предмета як можна більше матеріалу, не завжди сприймаючи позицію представників інших наук. При такому підході як наслідок побудова змісту навчального матеріалу навчання стає малоефективним, оскільки на тих, хто навчається, приходиться багато інформації, яка може бути засвоєна фрагментарно і поверхнево, перш за все за рахунок пам'яті; теорія дидактичного

формалізму, прибічниками якої були Геракліт, Цицерон, Песталоцці, на думку яких головною метою навчання повинні бути „посилення правильності мислення”.

Безумовно, представники теорії дидактичного утилітаризму, що виникла на рубежі XIX і XX століть в США – Дж. Дьюї та в Європі – Г. Кершентейнер, вважали, що основним критерієм, яким необхідно керуватись при визначенні змісту освіти і навчання, є реконструкція соціального досвіду, а різноманітні практичні заняття повинні відігравати роль фактора, що активізують мислення і діяльність тих, хто навчається.

Останнім часом учені-педагоги все більше звертаються до теорій змісту освіти, розробленою під керівництвом В. Краєвського, І. Лернера та М. Скаткіна, відповідно до яких обґрунтування змісту освіти повинно базуватись на єдності змістової та процесуальної сторін [254, 255].

У свою чергу, К. Ушинський піддав гострій критиці матеріальну і формальну теорії змісту освіти за їх однобічність [336].

Сьогодні розв'язання питання про співвідношення формального і матеріального в змісті навчання виходить з того, що навчання є необхідною умовою розвитку і що навчання йде попереду розвитку і веде його за собою.

При визначенні змісту освіти П. Каптерев визначальним критеріальним орієнтиром визначає „розум, що розвивається”. Завдання педагога він бачив у тому, щоб визначати не те, що вивчати в тій чи іншій школі, а що необхідно для розвитку розуму.

Зокрема, російський педагог П. Блонський замість сумнівної предметної структури змісту навчання радив в основу навчання покласти метод пізнання і метод праці [30]. Характерною рисою розвитку теорії змісту освіти цього періоду було те, що під час розроблення більше уваги приділялось гносеологічному, психофізичному та етичному розвитку особистості та абсолютно ігнорувався абсолютний бік освіти [179].

Вітчизняний науковець О. Пометун зазначає, що трансформація змісту освіти зазначається насамперед принципово іншим підходом до її відбору і

структурування, які мають бути підпорядковані кінцевому результату освітнього процесу – набуття компетентностей. Це зумовлює відповідної системи змін у *зміст освіти*, а саме:

- 1) визначення переліку ключових компетентностей;
- 2) визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них;
- 3) ідентифікація їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами (визначення переліку і змісту галузевих і предметних компетентностей);
- 4) відбору змісту предмета, який може забезпечити формування всієї системи компетентностей;
- 5) встановлення рівня сформованості та показників сформованості компетентностей на кожному етапі й кожному році навчання;
- 6) розробку системи контролю та корекції процесу формування компетентностей [266].

Формуванню змісту освіти приділена значна увага у наукових працях А. Алексюка, С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Коваленко, В. Краєвського, І. Лернера, М. Лазарева, І. Підласого та ін.. [4, 80, 112, 139, 153, 260].

Окреслюючи основні методичні підходи необхідно відзначити, що при формуванні змісту важливими завданнями є: гармонізація навчальних дисциплін та розподіл часу з врахуванням їх значущості в професійній підготовці фахівців; варіативність навчальних програм, в тому числі й індивідуальних; перехід до індивідуальних форм і технологій навчання з широким використанням інтерактивних та тренінгових технологій.

Наприклад, російські дослідники П. Підкасистий, Л. Фрідман та М. Гарунов зазначають у своїх дослідженнях, що у змісті освіти наукові знання включаються в такій послідовності: факти, окремі теоретичні положення, прикладні знання, категорії, поняття й закони науки, а потім уже теорії. Серед тенденцій сучасного наукового знань, які необхідно відтворювати в навчальних курсах, автори називають інтеграцію наук, зокрема природничих та гуманітарних; генералізація знань, посилення ролі наукових теорій; посилення

ролі методологічного аналізу науки; підвищення ролі науки у розвитку сучасного виробництва і суспільства. Відповідно до цієї теорії в основу змісту освіти повинно бути покладено положення про єдність змістової та процесуальної сторін навчання.

Поряд з теоріями дидактичного матеріалізму, дидактичного формалізму, дидактичного утилітаризму, виникли й нові теорії, зокрема, теорія гуманістичної освіти – одна з провідних теорій американської педагогіки з кінця 60-х років. Завданнями якої є виховання вільної особистості, що має тверду самоконцепцію і здатною до самореалізації; виховання людини, що може любити, глибоко відчувати, творити та здобувати освіту самостійно тощо. Теорія функціонального аналізу розвивала положення за інтегральними зв'язками пізнання з діяльністю. Основним критерієм необхідно керуватись при відборі і побудові змісту. Крім зазначених, ще до сучасних можна віднести теорії педагогіки свободи в основі якої формальна та матеріальна освіта, а також теорія особистісно орієнтованого навчання [255.]

Важливе значення у дослідженні має той факт, що у процесі формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю *зміст дисциплін повинен відповідати таким принципам:*

- відповідність вимогам стандартів освіти;
- відповідність змісту вимогам розвитку суспільства, науки, культури та особистості фахівця;
- єдність змістової та процесуальної сторін навчання;
- диференціацію та інтеграцію компоненти змісту освіти;
- повноту змісту навчання тощо.
- науковості;
- доступності;
- гуманізації;
- професійної спрямованості змісту навчального матеріалу
- цілісності та системності відбору інформації.

У педагогічній теорії і практиці признаними є *принципи формування* змісту загальної освіти, розроблені В. Краєвським, серед яких: перш за все, принцип відповідності змісту в усіх його елементах і на всіх рівнях конструювання вимогам розвитку суспільства, науки, культури і особистості. Він вимагає передбачити в змісті навчання як традиційно необхідні знання, уміння та навички, так і ті, що відображають сучасний рівень розвитку соціуму, наукових знань, культурного життя і забезпечують особистісний ріст.

Принцип єдності змістової та процесуальної сторін навчання при відборі змісту загальної освіти відкидає його однобічну предметно-наукову його орієнтацію. Це значить, що при проектуванні змісту загальної освіти необхідно враховувати принципи і технології його передачі і засвоєння, рівні останнього і пов'язані з ним дії.

Принцип структурної єдності змісту освіти на всіх рівнях передбачає узгодження таких складових як навчальний предмет, навчальний матеріал, педагогічна діяльність, особистість того, хто навчається. Ще одним із принципів є принцип гуманітаризації освіти, який перш за все пов'язаний зі створенням умов для активного творчого і практичного оволодіння загальнолюдської культури [308].

Зокрема, професор М. Лазарев у монографії „Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загально-інженерних дисциплін” на прикладі вищої інженерної освіти обґрунтовує теоретичні засади формування і моделювання змісту” [160].

Стосовно розробки змісту професійної освіти фахівців різних напрямів, як зазначає Н. Журавська, вона здійснюється на емпіричному рівні (на основі досвіду, що склався, інтуїції та ін.), без необхідних початкових теоретичних і методичних концепцій. Це обумовлено помилковим уявленням про те, що можна обійтись без спеціальної теорії і технології розробки змісту освіти і навчально-методичного забезпечення [102].

При формуванні змісту професійної освіти ми погоджуємось з А. Хуторським та І. Підласим, які керуються *такими основними принципами побудови змісту*:

- *науковості*, що виявляється у відповідності знань останнім досягненням наукового, соціального і культурного прогресу;

- *обліку соціальних умов і потреб суспільства*. Залежно від потреб суспільства різний вплив на відбір змісту освіти можуть здійснювати принципи гуманності, особистісної орієнтації, науковості тощо;

- *відповідності змісту освіти цілям визначеної моделі підготовки фахівців зі спеціальності*. На всіх рівнях: навчального плану, програм, підручників знаходять відображення дидактичні принципи;

- *структурної єдності змісту освіти на різних рівнях спільноти і на міжпредметному рівні*;

- *єдності змістової та процесуально-діяльнісної сторін навчання*, що передбачає включення в змісті освіти діяльнісних компонентів – цілепокладання, планування, освітніх технологій тощо. Цей принцип виражається в необхідності включити в навчальні програми не тільки зміст, а й види діяльності студентів – дослідження, дискусії, конструювання тощо;

- *доступності та природовідповідності змісту освіти* проявляється в структурі освіти віковим та індивідуальним особливостям тим, хто навчається, а також відповідним умовам навчання тощо [358].

Щодо змісту фармацевтичної освіти, зроблений аналіз міжнародних документів, дозволив зробити висновок, що *зміст професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю* формувався століттями. На сучасному етапі зміст навчання визначається галузевими стандартами, у т. ч. ОПІ, у яких зазначається відповідно до ОКХ нормативний зміст навчання, вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівців.

Серед документів, які являють значний інтерес, для змісту професійної освіти фармацевтів, є *Декларація про фармацевтичну освіту*, що була прийнята Виконавчим комітетом та 310 делегатами 68 фармацевтичних навчальних

зкладів і фармацевтичних установ із 29 країн Щорічною Конференцією Європейської Асоціації фармацевтичних факультетів (ЄАФФ), що проходила 9-12 березня 2005 р. на Мальті. У зазначеному документі було визначено область дій, що зазначають напрям університетських програм фармацевтичної освіти для досягнення гармонізації та співробітництва фармацевтичних факультетів у Європі. Це сприятиме міжнародній студентській та професійній мобільності і підтримці професійних кваліфікацій серед держав Європейського Союзу. ЄАФФ передбачає, що програма змісту освіти фармацевта повинна бути еквівалентною 300 європейським кредитам. Потрібен баланс між теоретичним, лабораторним та клінічним навчанням для підтримки університетського характеру плану; необхідне ретельне навчання основам базових дисциплін, враховуючи дослідницький підхід, і в той же час, адекватний підхід щодо рівня сучасного розвитку фармації; а саме фармацевтичної допомоги, професіоналізму, норм поведінки і взаємовідносин, клінічної фармації та клінічного аналізу; системи регулювання рецептурних та без рецептурних препаратів, економіки фармації, медичного товарознавства, промислової фармації.

Щодо термінів навчання, то ЄАФФ рекомендує в меншій мірі п'ятирічну програму університетської освіти і підготовки фармацевта, яка гарантує конкретному студентові набуття знань та навичок в наукових областях хімії та виготовлення лікарських засобів, ефектів, дії та застосування професійних послуг відповідно до професійних стандартів, оцінки та інформації про лікарські засоби, і потреби в програмах неперервної професійної підготовки в інтересах пацієнта.

Разом з тим зазначимо, що при *відборі змісту підготовки фахівців фармацевтичного профілю* відповідно до Директиви Європейського Союзу (Директива від 7 жовтня 2005 року, стаття 44) необхідно врахувати, що студенти повинні одержати необхідні знання та вміння:

а) адекватні знання медицини і речовин, що використовуються при виробництві лікарських засобів;

б) адекватні знання з фармацевтичної технології і фізичному, хімічному, біологічному та мікробіологічному тестуванню фармацевтичної продукції;

в) адекватні знання з метаболізму і дії медичної продукції, дія токсичних речовин и використання медичних препаратів;

г) адекватні знання для оцінювання наукових даних про ліки, щоб на підставі даних надати відповідну інформацію;

д) адекватні знання юридичних та інших вимог, пов'язаних з професією фармацевта [399].

Стосовно вимог ВООЗ до змісту базової фармацевтичної освіти, то вони повинні: мати об'єктивну основу з використанням багатопрофільного викладання і навчання; відображати потреби держави і реагувати на них; забезпечувати баланс між базовими науками, біомедичними і клінічними науками, соціально-економічними та поведінковими науками, практичний досвід та курси, пов'язані з практикою, орієнтованою на пацієнта; забезпечити адаптацію до нових пріоритетів відповідно вимогам часу та заходам контролю; розташування матеріалу в логічній послідовності з метою запобігання дублювання; передбачати більше часу для самоосвіти студентів; передбачати елективні курси, надаючи можливість для спеціалізацій тощо [182, 399, 404, 405].

Завдання щодо відбору та наповнення змісту освіти окреслені на конференції присвяченій визначенню основних напрямів змін в освіті у 21 столітті (Палермо, 24-27 жовтня 1997 р.) підкреслювалось, що майбутні фахівці, поряд з академічними успіхами, повинні володіти цілим рядом інших якостей, а саме: мати добре сформовані навички усної та письмової комунікацій; розуміти основи математики та природничих наук; володіти навичками роботи з інформаційними технологіями; критично мислити; відчувати потребу у безперервному навчанні; вміти працювати в групах; бути творчими та ініціативними; самодисциплінованими, здатними до постійної роботи, що потребує значних зусиль: отримувати задоволення від роботи в умовах здорової

конкуренції; демонструвати своє культурне сприйняття світу; бути орієнтованими на результат і не боятись приймати самостійні рішення.

Із матеріалів конференції *рекомендаційними основними вимогами до змісту освіти з професійно орієнтованих дисциплін є такі:*

- базова фармацевтична освіта повинна базуватися на знаннях, навичках та світогляді фармацевта майбутнього;
- проблемно-орієнтоване фармацевтичне навчання;
- перегляд навчальних планів, змісту навчання;
- покращення якості обслуговування пацієнтів аптек;
- необхідно розвивати багато профільне (мульти-дисциплінарне) викладання і навчання, оскільки вони будуть вирішувати роль майбутніх фармацевтів; фармацевтична практика, клінічна фармація і аспекти суспільної охорони здоров'я матимуть важливе значення для до дипломного і післядипломного навчання [399].

При формуванні змісту професійної освіти необхідно вирішити цілий комплекс важливих завдань, а саме: гармонічно розподілити навчальний час між предметами; розробити варіативні навчальні плани та програми, в тому числі індивідуальні; поступово відмовитись від занять великими групами й перейти до індивідуального навчання з використанням сучасних педагогічних технологій та засобів навчання, інтегрованих стандартизованих та самостійних форм навчання тощо.

При формуванні змісту навчального матеріалу нами було враховано його відмінності від змісту наук, які при цьому вивчаються, як зазначає професор О. Коваленко:

- за обсягом і повнотою. Обсяг навчального матеріалу визначається кількістю навчальних годин, виділених на його вивчення, що, в свою чергу, залежить від значущості даної галузі наукових знань для підготовки фахівців. Повнота відображення науки в навчальній дисципліні також визначається специфікою професії фахівця;

- за послідовністю викладу (логіка вивчення і логіка науково-дослідницької діяльності не співпадають);
- окрім знань, навчальний матеріал містить у собі систему способів діяльності;
- структура навчального матеріалу всередині поєднує в собі методи науки: діалектичний метод, форми емпіричного дослідження (спостереження, досвід, експеримент);
- форми теоретичного дослідження (аналіз і синтез, абстрагування, індукція, дедукція, моделювання тощо);
- вимоги дидактичних принципів (принцип науковості, унаочнення, доступності, системності тощо) [11].

Загальні вимоги щодо змісту навчання визначаються цілями навчання в дидактичному циклі і являють собою зміст тієї інформації, яка надається студентам для вивчення та засвоєння, для оволодіння необхідними компетенціями, досвідом практичної діяльності та ін.

При відборі змісту враховано, що він повинен забезпечувати: адекватний світовому рівень загальної і світової культури суспільства; інтеграцію особистості у національну та світову культуру, формування людини й громадянина, інтегрованого в сучасне суспільство і спрямовану на вдосконалення суспільства. Зміст освіти повинен сприяти взаєморозумінню і співробітництву між людьми, народами незалежно від національності, раси, релігії, соціального статусу; враховувати світоглядну позицію, сприяти реалізації права тих, хто навчається на вільний вибір умінь та переконань.

На підготовчому етапі доцільно опрацювати літературу – необхідні підручники, посібники, наукові публікації та інші інформаційні матеріали, було здійснено обробку матеріалів. Для цього необхідно :

- 1) відібрати матеріал, необхідний для досягнення поставлених цілей;
- 2) визначити цілі;
- 3) проаналізувати зв'язки матеріалу з іншими навчальними дисциплінами і темами, для того, щоб використати і формувати міжпредметні знання;

4) структурувати зміст навчального матеріалу всередині дисципліни на модулі, змістові модулі, розділи, теми, параграфи.

Методика аналізу та відбору змісту навчального матеріалу передбачає розподіл на дозовані частини – *модулі*, які розглядаються як задокументовані, відносно завершені частини ОПП, що складається з окремих дисциплін, або їх розділів, сукупності тем, практик, які об'єднані навколо формування визначених компетентностей і забезпечуються відповідними формами навчального процесу.

Таким чином, при формуванні змісту навчальних дисциплін застосовано *модуль*, як одиницю вимірювання змісту, що дає можливість змоделювати більш продуктивну технологію навчання та засвоєння матеріалу. *Змістові модулі* співвідносяться з часом, виділеним на їх засвоєння, впродовж якого суб'єкти навчання спроможні реалізувати вимоги щодо засвоєння сукупності знань і досягти оптимального ефекту у навчанні [157].

Узагальнивши наведені міркування, зауважимо, що кожна навчальна дисципліна у системі професійної підготовки фахівців має мету вивчення, зміст навчального матеріалу, форми організації навчального процесу та методи контролю засвоєння навчального матеріалу [131, 328].

Зміст професійно орієнтованих дисциплін спрямований на формування теоретичних знань, практичних умінь та навичок майбутньої фахової діяльності. Найбільший за обсягом цикл навчальних предметів, який забезпечує фахову підготовку поділяється на три частини: інваріантну, варіативну (спеціалізації) та предмети за вибором студента. Зміст професійної освіти орієнтується на сформуванні освіченої, гармонійно розвиненої людини, здатної до постійного удосконалення, уміння швидко адаптуватись до вимог суспільства, до професійної мобільності та швидкої адаптації до змін в соціально-культурній сфері, до ринкової економіки. Зміст професійно орієнтованих дисциплін спрямований на формування теоретичних знань, практичних умінь та навичок майбутньої фахової діяльності

4.2. Особистісно орієнтоване навчання у підготовці майбутніх фахівців

Методологічні та психолого-педагогічні аспекти особистісно орієнтованого навчання досліджені вченими багатьма вітчизняними та зарубіжними ученими (Г. Балл, І. Бех, І. Підласий, С. Сисоєва, О. Савченко, О. Хуторської, І. Якиманська та ін. [22, 28, 129, 256, 292, 302, 358, 380].

Теоретичні та методологічні *основи особистісно діяльнісного підходу* в психології викладено в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін., де особистість розглядається як суб'єкт діяльності, який сам формується у процесі діяльності та у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування [6, 69, 167]. Але незважаючи на переваги цього навчання, питання особистісно орієнтованого навчання у професійній підготовці фахівців у системі охорони здоров'я залишається малодослідженим.

Так, І. Якиманська, як один із педагогів-дослідників *особистісно орієнтованого навчання*, визначає такі вихідні положення:

- 1) особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;
- 2) має забезпечувати кожному учневі спираючись на його здібності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід; можливість реалізувати себе в різних видах діяльності;
- 3) зміст освіти, засоби й методи повинні організовуватися так, щоб учень міг вибирати предметний матеріал, його вид та форму;
- 4) освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних цінностей учня і має бути основною метою сучасної освіти;
- 5) освіта формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, активне використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінюванні явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;

б) найважливішими чинниками особистісно орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність, створюють умови для саморозвитку та самовираження;

7) особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності [380].

Відомий український педагог І. Зязюн розглядає особистісно орієнтоване навчання як процес, у якому студент знаходиться в центрі навчання та у якому навчально-пізнавальна діяльність, а не викладання, є провідною у тандемі вчитель-учень і у якій традиційна парадигма освіти вчитель-підручник-учень змінюються на нову: учень-підручник-вчитель [210]. Такий погляд на особистісно орієнтоване навчання може бути запровадженим і у вищій освіті.

Метою особистісно орієнтованого навчання є гармонійне формування і всебічний розвиток особистості, повне розкриття її творчих сил, вироблення власного „Я”, неповторної індивідуальності. Індивід має стати суб'єктом життєдіяльності, професійної діяльності, а не опанувати тільки певну сукупність загально наукових і професійних знань, умінь і навичок.

В „Українському педагогічному словнику” за редакцією С. Гончаренка *особистісний підхід* трактується як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як суб'єкта виховної взаємодії. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцеві в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначень, самореалізації, самоутвердження, а за визначенням російського ученого К. Платонова, особистісний підхід – це принцип особистісної обумовленості всіх психічних явищ людини, її діяльності, її індивідуально-психологічних особливостей [80, 258].

В основу *особистісно орієнтованого навчання* покладено принципи гуманістичного спрямування у філософії, психології та педагогіці, розроблені Карлом Роджерсом:

– індивід перебуває в центрі світу, який постійно змінюється: для кожного значущим є власний світ сприйняття навколишньої дійсності, цей внутрішній світ не може бути до кінці пізнаним будь-ким ззовні;

– людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного відношення та розуміння;

– індивід прагне до самопізнання та самореалізації, йому властива внутрішня здатність самовдосконалюватись;

– взаєморозуміння, необхідне для розвитку індивіда, може досягатись тільки в результаті спілкування [286].

Таким чином, у центрі *особистісно орієнтованого навчання* – особистість студента, створення комфортних, безконфліктних умов для її навчання. Таким чином, змістовий компонент навчального процесу має охоплювати, з одного боку, все те, що потрібно студенту для формування і розвитку особистості, а з іншого – для формування особистості професіонала.

У цілому можна зробити висновок, що переважна більшість дослідників-педагогів відносять до ознак особистісно орієнтованого підходу відносять індивідуальний підхід у навчанні; навчання на принципах співпраці, співдружності, взаєморозуміння та взаємоповаги; створення умов для розкриття особистісних якостей і здібностей студентів. Особистісно орієнтоване навчання дозволяє реалізуватись кожному студентові, керуючись власними мотивами та інтересами, використовуючи особистісні можливості та здібності, ціннісні орієнтації тощо.

Зокрема, до важливих ознак особистісно орієнтованого навчання О. Савченко відносить багатоваріантність методик і технологій, уміння організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, зміцнення всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації [292].

Український науковець С. Сисоєва зазначає, що особистісно орієнтоване навчання повинно включати такі положення: найвищою цінністю в освітньому процесі є той, хто навчається з його потребами, інтересами, можливостями і

здібностями до навчання, а відтак навчально-виховний процес має спрямовуватись на розвиток його інтелектуального, творчого і духовного потенціалу; пріоритетною метою особистісно орієнтованого навчання є: розвиток особистості, його неповторної індивідуальності, творчих можливостей, мислення, підвищення рівня загальної освіченості, яка виявляється у широті поглядів, формування здатності до самостійної, активної діяльності щодо конструювання власної життєдіяльності, до свідомого професійного вибору, взаємодії із сучасним динамічним світом праці тощо [302, 303].

Російський учений І. Підласий визначає такі основні ознаки особистісно орієнтованої технології зазначає: ушанування демократичних свобод громадян, насамперед, права на вільний вибір освіти; тривалий досвід функціонування освіти в ринкових умовах, що призвело до її повної переорієнтації на задоволення потреб громадян; поширення ідеї гуманізації освіти, коли людина визначається вищою цінністю; забезпечення реальної можливості повного задоволення потреб кожної людини відповідно до її намірів, цілей, життєвої стратегії. Автор називає технологію поблажливою, більш енергозберігаючою та найменш продуктивною [261].

Отже, практична реалізація особистісно орієнтованого навчання можлива за умов створення такого розвивального середовища (зміст, організаційні форми, методи, засоби, суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії), у якому той, хто навчається, набуває статусу найвищої цінності навчального процесу і яке б сприяло розвитку інтелектуального, творчого і духовного потенціалу, його індивідуальності, емоційно-вольових якостей, творчих можливостей, мислення і загальної культури, формуванню здатності до самостійної, активної діяльності, професійного самовизначення, навичок взаємодії із сучасним динамічним ринком праці.

Погоджуємося з думкою О. Бондаревської, яка зазначає, що перехід до особистісно орієнтованого навчання, залежить від педагога: його бажання, загальної і педагогічної культури, особистих якостей. Педагог повинен задовольняти таким вимогам: ціннісне ставлення до культури, творчості;

гуманна педагогічна позиція; створення та постійне збагачення культурно-емоційного та предметно-розвивального освітнього середовища; уміння працювати зі змістом навчання; володіння різноманітними педагогічними технологіями, вміння надавати їм розвивальну спрямованість [40].

Розглядаючи індивідуальний підхід у особистісно орієнтованому навчанні, ми погоджуємось з тим, що це один із принципів педагогіки, який ґрунтується на знанні особистих рис того, хто навчається. Знаючи інтереси й нахили особистості, педагог заохочує здібних студентів в повній відповідності з їх можливостями, сприяє просуванню менш здібних студентів у навчанні та допомагає тим, хто має низький рівень підготовки. Індивідуальний підхід є необхідною умовою успішного педагогічного процесу.

Індивідуальний підхід, як зазначає З. Слєпкань, необхідно тлумачити як психолого-педагогічний принцип, відповідно до якого в навчально-виховній роботі враховуються індивідуальні особливості студентів [309].

Індивідуалізація навчання – це така організація навчального процесу, при якій вибір форм, способів, методів і засобів навчання враховує індивідуальні відмінності студентів, рівень їх підготовки та здібності до навчання. Індивідуальний підхід ґрунтується на знанні й урахуванні викладачем індивідуальних особливостей студентів, їх нахилів та інтересів. Індивідуальне навчання повинно максимально забезпечити роботу студентів протягом усього періоду навчання у ВНЗ. Для цього необхідно створити такі умови, за яких студент міг би свідомо впливати на своє навчання і розвиток в цілому.

Особистісно орієнтоване навчання, на думку С. Сисоєвої, повинно враховувати суб'єктивний досвід, який є основою організації індивідуального і диференційованого навчання, тобто створює умови для реального врахування індивідуального темпу засвоєння матеріалу; упровадження особистісно орієнтованого навчання передбачає таку професійну підготовку педагога, яка включає фундаментальну підготовку з відповідного предмета, ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, спрямовану на формування умінь щодо

особистісно орієнтованого навчального процесу, формування гуманістичного мислення, здатності до суб'єктної взаємодії у педагогічному процесі [303].

Важливо відмітити, що *диференційований підхід* в особистісно орієнтованому навчанні – це особливий підхід викладача до різних груп або до окремих студентів, що полягає в організації з ними на основі різної за змістом, обсягом і складністю (хоча й за тими самими навчальними програмами) роботи з урахуванням подібних властивостей особистості.

Диференціація навчання – це спосіб його індивідуалізації в умовах роботи студентської групи. Студенти поділяються на динамічні типологічні групи і викладач під час заняття періодично працює з тією групою, яка потребує його найбільшої допомоги.

Щодо особистісно орієнтованого навчання, то воно передбачає перетворення суперпозиції викладача й субординованої позиції студента на індивідуально-рівноправні позиції. При впровадженні названих технологій важливим є дотримання послідовності, динаміки – від максимальної допомоги педагога студентам під час виконання навчальних завдань до поступового зростання їхньої власної активності, до повної саморегуляції в навчанні й появи відносин партнерства між ними.

Таким чином, особистісно орієнтована модель педагогічної взаємодії – викладач, якому вона властива, вбачає основне завдання педагогічної діяльності в сприянні особистісному розвитку студентів. У контексті такої орієнтації формування знань, умінь і навичок виступає не самоціллю, а одним із засобів особистісного розвитку студентів. Пріоритетне значення надається формуванню у студентів позитивної Я-концепції, моральної свідомості, розвиткові творчого потенціалу, розкриттю індивідуальної своєрідності.

Роль викладача в особистісно орієнтованому навчанні полягає в тому, щоб були створені умови для плідної навчальної діяльності, забезпечення студентів необхідною науково-методичною літературою, організація та контроль самостійну роботу студентів тощо. Викладач переходить від авторитарного стилю до стилю співрозмовника, наставника, консультанта.

Узагальнюючи матеріали та результати наукових пошуків і досліджень, можна зробити висновок, що для реалізації особистісно орієнтованого навчання у процесі впровадження у процес підготовки майбутніх фахівців, необхідно:

- навчально-виховний процес організувати не тільки як поєднання навчання й виховання, а і як розвиток особистості, розкриття творчого потенціалу, становлення здібностей тощо в гармонійному поєднанні з навчанням та вихованням;

- визначити характер взаємовідношень учасників навчально-виховного процесу, де взаємини будуються на принципах довіри, поваги одне до одного, співробітництва та партнерства тощо;

- створити умови для досягнення кожним студентом реально можливого для нього в даний період рівня навчальної успішності;

- створити умови для самопізнання, самонавчання та самооцінки своїх цілей та можливостей.

Таким чином, особистісно орієнтоване навчання спрямоване на розвиток особистості й ґрунтується, передусім, на виявленні особливостей студента як суб'єкта. При цьому враховується становлення особистості як майбутнього фахівця, його інтереси й потреби. Особистісно орієнтованому навчання властива гуманістична і психологічна спрямованість. Така технологія передбачає не тільки накопичення знань, вироблення вмінь, навичок, компетентностей, а й формування принципів саморозвитку й самореалізації майбутнього фахівця, розвиток його пізнавальних здібностей.

Як бачимо із вище викладеного, упровадження особистісно орієнтованого навчання передбачає зміни форм комунікації в навчально-виховному процесі, прийомів і засобів комунікативної діяльності, спрямованої на формування у майбутніх фахівців професійних та комунікативних компетентностей.

Для упровадження особистісно орієнтованого навчання необхідно забезпечити такі умови:

- викладач змінює сам підхід до процесу навчання, ставлення до студента, усвідомить, що студент є центральною фігурою, а не викладач;

- самостійне набуття й, особливо, застосування отриманих знань стає пріоритетним, а не засвоєння та відтворення готових знань;
- у процесі спілкування зі студентом виявляється повага до особистості у будь-яких ситуаціях, а не повчання і менторство;
- для всебічного розвитку особистості враховано особливості фізичного, духовного, етичного розвитку цілісності особистості студента, а не окремих її якостей.

Таким чином, в основі *особистісно орієнтованого навчання* є індивідуальність, визнання її як індивіда, суб'єкта навчальної діяльності. Особистісно орієнтоване навчання надає можливості кожному студенту, зважаючи на його здібності, нахили, інтереси, цілі та ціннісні орієнтації, реалізувати себе в пізнанні та навчальній діяльності, поведінці. Особистісно орієнтоване навчання стимулює студента для самопізнання, самовиховання та самовдосконалення. У нього з'являється можливість пізнати себе зсередини і зовні, порівняти себе з іншими студентами, оцінити свої вчинки та поведінку, навчитись сприймати себе та інших в цілому, а не за окремими рисами характеру. Саме таке навчання допомагає долати власні емоційні перешкоди; загартовує волю та навчає управлінню собою завдяки навчанню та життєвим ситуаціям.

4.3. Обґрунтування моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю

Серед причин, що зумовлюють побудову та перехід від традиційної професійної підготовки фахівців до нової моделі професійної підготовки майбутніх фахівців, можна зазначити й те, що фармацевтична галузь розвивається стрімко й динамічно і в сучасних умовах швидко відбувається старіння інформації, тому традиційне, несучасне навчання з використанням пояснювальних, інформаційних методів навчання не завжди є ефективним.

Дослідженню професійної підготовки та професіографічному підходу у проектуванні моделі фахівця присвячені наукові публікації І. Васильєва, Л.

Галій, О. Коваленко, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, К. Платонова, П. Попкова, В. Толочко [52, 72, 159, 239, 259, 269,].

Необхідність конструювання нової моделі неперервної професійної підготовки майбутнього фахівця фармації зумовлена розробкою зумовлена внесенням змін в організацію навчально-виховного процесу; його методологію, зміст, форми, методи і технології навчання; розробку нових стандартів і навчальних програм; підготовку викладачів до роботи за умов реалізації запропонованої моделі.

При проектуванні *моделі неперервної професійної підготовки фахівців* фармацевтичного профілю, ми виходили з того, що *модель* у сучасному тлумачному словнику української мови тлумачиться як „уявний чи умовний (зображення, опис, схема) образ якогось об'єкта, процесу чи явища, що використовується як його „представник” [314].

Модель професійної підготовки повинна ґрунтуватися на багаторічному вітчизняному та зарубіжному досвіді підготовки фармацевтичних кадрів у ВНЗ та на врахуванні суперечностей, які існують між традиційною підготовкою майбутніх фахівців фармації та вимогами, які висунені до сучасних фахівців фармацевтичної галузі відповідно до інтеграційних світових та європейських освітніх процесів.

Модель визначено як систему дослідницьких та проєктованих розробок, спрямованих на практичну реалізацію теоретичних положень гіпотези дослідження з наступною діагностикою результатів експерименту.

Як вважає Т. Кабаченко, психологічна забезпеченість процесу підготовки і розвитку майбутнього фахівця полягає у цілеспрямованому впливі на процес професіоналізації, для формування умов (внутрішніх, особистісних і зовнішніх, соціально-оточуючих) професійно-особистісної адаптації суб'єкта, розвитку здібностей до саморегуляції діяльності, професійно-особистісної активності як детермінуючої якості професійної позиції фахівця. При цьому під психологічним впливом ми розуміємо вплив, що має по відношенню до адресата (реципієнта)

походження, яке будучи сприйнятим ним, приводить до змін психологічних регуляторів конкретної активності людини [118].

У процесі *розробки моделі неперервної професійної підготовки* враховано те, що серед можливих моделей у системі професійного навчання, на прикладі економічної освіти Л. Медвідь відмічає такі поширені моделі: традиційна (пасивна, активна та інтерактивна). *Традиційну модель* доцільно застосовувати, коли студент, виступаючи в ролі об'єкта навчання, повинен засвоїти і відтворити основну базу знань з предмету, слухаючи лекції та працюючи на практичних заняттях. *Активна модель* навчання сприяє стимулюванню пізнавальної активності і самостійності студентів. Студент виступає в ролі суб'єкта навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог з викладачем. *Інтерактивна модель* передбачає навчання як специфічну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [185].

Отже, модель професійної підготовки майбутніх фармацевтичних фахівців ґрунтується на: вітчизняному та зарубіжному досвіді підготовки кадрів; вимогах до фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів, адаптації вітчизняної вищої фармацевтичної школи до світових процесів і тенденцій реформування та розвитку вищої школи; вимогах, що висуває ринок праці та суспільство; вимоги роботодавців.

Зокрема, *модель неперервної професійної підготовки майбутнього фахівця фармацевтичного профілю* ґрунтується на:

- компетентнісному підході, який розглядається як єдність знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей і особистих якостей майбутнього фахівця;
- особистісно орієнтованому підході, що забезпечує формування компетентностей;
- професійній спрямованості у викладанні дисциплін;
- становленні особистості фахівця як носія цінностей загальнолюдської та національної культури.

Із вищевикладеного витікає, що теоретико-методичною основою моделі професійної підготовки майбутніх фахівців є безперервний, цілісний процес підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр, спеціаліст, магістр відповідно галузевим стандартам вищої освіти. Одним із принципів, який покладено в основу розробки моделі професійної освіти є принцип навчання протягом життя: до дипломна освіта, післядипломна освіта (підготовка, перепідготовка, стажування, підвищення компетентності та інші).

Доцільно констатувати, що підготовка фармацевтичних кадрів з системою їх використання спрямована на забезпечення населення ефективними та безпечними ліками; створення та виробництво вітчизняних лікарських засобів у вигляді різноманітних лікарських форм, імунобіологічних препаратів, виробів медичного призначення, харчових продуктів оздоровчого і профілактичного призначення, конкурентоспроможних у порівнянні з виробами іноземних фірм як в Україні і державах СНД, так і в дальньому зарубіжжі; контроль якості лікарських засобів; виготовлення субстанцій природного, синтетичного або біотехнологічного походження; наявність кадрових, фінансових і матеріальних ресурсів для підготовки фармацевтичних кадрів; сучасну систему підготовки фармацевтичних кадрів відповідно до потреб надання якісного медикаментозного забезпечення населення; організаційно-методичне супроводження фармацевтичного бізнесу.

Отже, ми погоджуємось, що процес формування розглядається як надання певної форми, завершення процесу становлення особистості, досягнення нею рівня процесу зрілості та стабільності; формування є процесом становлення людини як соціальної істоти під впливом різноманітних факторів, наприклад соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних, педагогічних тощо [379].



Рис. 4. 1. Модель неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю

Модель неперервної професійної підготовки фармацевтичного профілю сприятиме забезпеченню ступневості фармацевтичної освіти: підготовка за освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр (у коледжах), спеціаліст, магістр (у ВНЗ III-IV рівня акредитації), інтернатура, післядипломна освіта.

Навчання у моделі професійної підготовки розглядається як цілеспрямований педагогічний процес організації та стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, з оволодіння науковими знаннями, уміннями та навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду і морально-естетичних поглядів та переконань.

В основу моделі неперервної професійної підготовки фахівця фармацевтичного профілю покладено модель фахівця фармацевтичного профілю на основі компетентнісного підходу (на прикладі моделі провізора), яка відображає компетентності та професійно важливі якості фахівця.

Зовнішні та внутрішні фактори мають суттєвий вплив на зміни, що відбуваються в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців фармації.

Зовнішні та внутрішні фактори у запропонованій моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю мають суттєвий вплив на зміни, що відбуваються в процесі професійної фармацевтичної підготовки, розвитку та становленні майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

До зовнішніх факторів належать вимоги з боку держави, суспільства, галузі, споживачів тощо.

Внутрішніми факторами є самовизначення, самореалізація, вибір майбутньої професії, мотиви та зацікавленість особистості в успішній професійній діяльності тощо.

Змістовий компонент забезпечує зміст професійної підготовки майбутнього фахівця фармації відповідно до змісту, який закладено в ОПП, навчальному плані зі спеціальності, навчально-методичному забезпеченні та навчальних програмах з навчальних дисциплін.

Змістовий компонент передбачає оволодіння студента, магістранта компетентностями, знаннями, уміннями, навичками та якостями відповідно до ОКХ з гуманітарного та соціально-економічного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів.

Діяльнісний компонент визначається компетентностями та професійно-важливими і соціально-особистісними якостями, знаннями, уміннями та навичками, поведінкою, які необхідні у професійній діяльності фахівця та у повсякденному житті

Мотиваційний компонент спрямований на формування стійких мотивацій на професійну підготовку, становлення та розвиток майбутнього фахівця фармації.

Ціннісний компонент спрямований на формування загальнолюдських, життєвих, освітніх, соціальних, інтелектуальних та ін. цінностей.

Емоційно-вольовий компонент сприятиме формуванню професійно важливих та соціально-особистісних якостей майбутнього фахівця фармацевтичного профілю, його емоційного ставлення до світу, до людей.

Інноваційність моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю полягає у цілеспрямованому формуванні їх компетентностей та якостей; психолого-педагогічній підготовці викладачів до роботи в нових умовах та відповідному навчально-методичному забезпеченні; професійній спрямованості у викладанні дисциплін; інтегрованій психолого-педагогічній підготовці; оновленні змісту професійної підготовки; упровадженні активних і інтерактивних форм, методів і технологій навчання; проведенні моніторингу якості рівня навчальних досягнень студентів і магістрантів на всіх рівнях ступеневої професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного

Запропонована модель передбачає проведення моніторингу рівня сформованості компетентностей та якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю на всіх етапах навчання у ВНЗ. Неперервної професійної підготовки фармацевтичних кадрів вітчизняна фармацевтична

освіта реалізує принцип безперервної професійної освіти на до- та післядипломному рівнях.

У процесі навчання головними завданнями, які необхідно вирішити, є такі: стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів; організація навчально-пізнавальної діяльності студентів з оволодіння науковими знаннями, уміннями та навичками; розвиток мислення, пам'яті, творчих здібностей тощо; удосконалення навчальних умінь та навичок.

Післядипломна освіта в системі неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю виконує такі функції:

забезпечення потреб суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентоспроможних на ринку праці фахівцях на основі формування безперервної освіти та постійного підвищення кваліфікаційного рівня бакалаврів та магістрів фармації;

реформування змісту системи післядипломної освіти з урахуванням розвитку медичної та фармацевтичної науки і охорони здоров'я, а також наявних тенденцій підготовки бакалаврів та магістрів фармації та передових світових технологій навчального процесу;

формування перспективних планів підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів із нових напрямів розвитку медичної і фармацевтичної науки, техніки та методів управління системою;

приведення мережі і структури закладів післядипломної освіти у відповідність до потреб у певних фахівцях фармації окремих регіонів і галузі в цілому, з урахуванням демографічних, медико-соціальних та епідеміологічних характеристик і стану здоров'я населення;

контроль і оцінка якості рівня кваліфікації бакалаврів та магістрів фармації на основі державних стандартів (атестація);

проведення наукових досліджень тощо.

У системі післядипломної освіти передбачено *такі форми та терміни навчання фахівців фармацевтичного профілю* (табл. 4.1.).

Форми та терміни післядипломного навчання

Форми навчання	Термін навчання
Інтернатура	1 рік
Вторинна спеціалізація (за відповідним фахом)	8 тижнів
Тематичне удосконалення	2-6 тижнів
Передатестаційні цикли	4 тижні
Стажування	1-6 місяців
Самоосвіта	Протягом професійної діяльності

Важливо зауважити, що *інтернатура* (первинне стажування) є особливою формою навчання в системі післядипломної фармацевтичної освіти для випускників фармацевтичних факультетів, що здобули освітньо-кваліфікаційний рівень „спеціаліст” та „магістр”. Інтернатура проводиться в очно-заочній формі навчання: очній – на кафедрах та їх філіях вищих фармацевтичних та медичних закладів освіти III-IV рівнів акредитації і закладів (факультетів) післядипломної освіти та заочній – шляхом стажування на базових підприємствах, установах і закладах фармацевтичної галузі.

Навчання в інтернатурі здійснюється у Національному фармацевтичному університеті, Львівському державному медичному університеті ім. Д. Галицького, Запорізькому медичному університеті. Навчання в інтернатурі є завершенням практичної підготовки випускників вищих фармацевтичних та медичних закладів освіти, їх професійного становлення та готовності до фармацевтичної діяльності .

Організація і забезпечення навчання в інтернатурі базується на підставі концептуальної моделі системи охорони здоров'я, визначення ринку праці, прогностичного запиту на фахівців. Після проходження інтернатури випускники спеціальності „Фармація” здобувають кваліфікацію „провізор загального профілю”. Зміст навчання ґрунтується на вимогах галузевих стандартів; враховує динаміку науково-технічного прогресу; враховує вимоги ВООЗ та інших державних, громадських організацій в системі охорони

здоров'я, поєднує фундаментальні знання з освоєнням нових форм господарювання, сучасних досягнень фармацевтичної науки та практики [334].

Післядипломна освіта фахівців фармації – це система взаємопов'язаних різних видів і форм навчання, котрі проводяться протягом всієї трудової діяльності фахівців фармації та використовуються для забезпечення постійного підтримання і підвищення кваліфікації та удосконалення професійної майстерності фахівців фармацевтичного профілю.

Модель неперервної професійної підготовки сприяє забезпеченню ступеневості фармацевтичної підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр (у ВНЗ II-IV рівня акредитації), магістр (у ВНЗ III-IV рівня акредитації), післядипломна освіта (інтернатура, підвищення кваліфікації, перепідготовка, стажування та інші у ВНЗ післядипломної освіти).

Таким чином, *безперервність післядипломної освіти фахівців фармації* забезпечується раціональним поєднанням: первинного стажування (інтернатури); спеціалізації за окремими спеціальностями на циклах спеціалізації; підвищення кваліфікації; періодичного навчання у закладах післядипломної освіти протягом всієї професійної діяльності на циклах тематичного удосконалення та передатестаційних циклах; професійного навчання за місцем праці; систематичної самоосвіти шляхом участі в науково-практичних конференціях, семінарах, симпозіумах, з'їздах, конгресах, вивчення спеціальної літератури та інших джерел професійної інформації, стажування на робочих місцях у передових закладах, установах та організаціях у нашій країні та за кордоном з отриманням суми відповідних кредитів.

Упровадження запропонованої *моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю* передбачає оновлення змісту професійної підготовки, запровадження активних та інтерактивних форм, методів та сучасних педагогічних технологій; моніторинг якості освітньої підготовки з метою визначення рівнів компетентностей та якостей майбутніх фахівців на всіх рівнях навчання у ВНЗ та ін.

Висновки до розділу 4

1. *Зміст професійно орієнтованих* дисциплін спрямований на формування теоретичних знань, практичних умінь та навичок майбутньої фахової діяльності. Найбільший за обсягом цикл навчальних предметів, який забезпечує фахову підготовку поділяється на три частини: інваріантну, варіативну (спеціалізації) та предмети за вибором студента. При відборі змісту враховано, що він повинен забезпечувати: адекватний світовому рівень загальної і світової культури суспільства; інтеграцію особистості у національну та світову культуру, формування людини й громадянина, інтегрованого в сучасне суспільство і спрямовану на вдосконалення суспільства.

2. *Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців* фармацевтичного профілю формується відповідно до складових галузевих стандартів вищої освіти – освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця відповідно до спеціальності, освітньо-кваліфікаційного рівня і визначається освітньо-професійною програмою.

3. В основі *особистісно орієнтованого навчання* є індивідуальність, визнання її як індивіда, суб'єкта навчальної діяльності. Особистісно орієнтоване навчання надає можливості кожному студентові, зважаючи на його здібності, нахили, інтереси, цілі та ціннісні орієнтації, реалізувати себе в пізнанні та навчальній діяльності, поведінці. Особистісно орієнтоване навчання стимулює студента для самопізнання, самовиховання та самовдосконалення.

4. *Особистісно орієнтоване навчання* покладене в основу професійної підготовки майбутніх фахівців фармації надає можливості кожному студентові і магістранту навчатись відповідно до своїх здібностей і потреб, орієнтує тих, хто навчається не тільки на досягнутий ним рівень, а й висуває вимоги дещо більші за його здібності, сприяє тому, щоб навчання постійно сприяло реалізації його потенційних можливостей і здібностей.

5. *Модель неперервної професійної підготовки майбутнього фахівця фармації* ґрунтується на: компетентнісному, який розглядається як єдність знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей і особистих якостей майбутнього

фахівця; особистісно орієнтованому підході, що забезпечує формування компетентностей; професійній спрямованості у викладанні дисциплін; становленні особистості фахівця як носія цінностей загальнолюдської та національної культури.

6. *Модель неперервної професійної підготовки* майбутніх фахівців фармацевтичного профілю відображає педагогічну систему, яка містить у собі складові, які ґрунтуються на моделі фахівця на основі компетентнісного підходу, забезпечують організаційно-методичні вимоги, серед яких: управління якістю освіти, зміст та навчально-методичне забезпечення; кадрове забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ; активні та інтерактивні форми, методи і технології навчання, моніторинг якості професійної підготовки.

РОЗДІЛ 5.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

5.1. Обґрунтування організаційно-методичних умов професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю

У сучасних умовах навчальний процес потребує постійного вдосконалення, тому що у суспільстві відбувається зміна пріоритетів і соціальних цінностей: науково-технічний прогрес все більше усвідомлюється як засіб досягнення такого рівня який найбільшою мірою відповідає задоволенню постійно зростаючих потреб людини, розвитку духовного багатства особистості. Через це сучасна ситуація при підготовці фахівців потребує докорінної зміни стратегії і тактики навчання у ВНЗ. Головними характеристиками випускника будь-якого ВНЗ є його компетентність та мобільність. У зв'язку з цим при вивченні навчальних дисциплін акценти переносяться на процес пізнання, ефективність якого повністю залежить від пізнавальної активності самого студента. Ми погоджуємось, що навчальний процес являє собою струнку систему, яка складається з певних елементів, має структурні складові, відповідно до її функцій, і тенденцію до постійного саморозвитку і самовдосконалення. На наш погляд, професійна підготовка фахівців для фармацевтичної галузі може бути забезпечена при ефективному управлінні освітнього процесу.

Удосконалення системи вищої освіти вимагає глибокого аналізу сучасної педагогічної реальності, критичного і творчого переосмислення накопиченого досвіду. Необхідно визначити, що зберігає своє значення, а що повинно бути змінене чи оновлене під впливом нових тенденцій і процесів, виявити об'єктивні і суб'єктивні фактори і причини, що обумовлюють недостатній рівень знань та вмінь випускників. Це також стає дуже актуальним в зв'язку з

приєднанням України до Болонського процесу, інтеграції освіти в європейський освітній простір. Участь системи вищої освіти України в болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості. Орієнтація на Болонський процес не має призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Навпаки, її стан треба глибоко осмислити, порівнявши з європейськими критеріями і стандартами, та визначити її можливості вдосконалення на новому етапі.

Багато досліджень науковців присвячено педагогічним, організаційним, методичним та ін. умовам професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ (І.Бойчук, В. Манько, В.Свистун, В.Конох та ін.) [34, 35, 149, 180, 294,].

Для ефективної професійної підготовки фахівців у ВНЗ необхідно створити умови, які забезпечуватимуть чітку організацію навчально-виховного процесу, реалізацію галузевих стандартів вищої освіти відповідно до специфіки ВНЗ і спеціальностей за якими здійснюється професійна підготовка; відповідне навчально-методичне забезпечення; упровадження ефективних форм, методів і технологій професійної підготовки; оновлення змісту професійної підготовки; необхідну матеріально-технічну базу та ін.

У системі професійної підготовки бакалаврів фармації у коледжі І. Бойчук обґрунтовує та виокремлює педагогічні умови, серед яких; організаційні, методичні та психолого-педагогічні [34].

На підставі аналізу професійної підготовки фахівців (р. 1) та аналізу наукових досліджень визначено організаційно-методичні умови, які є необхідними у неперервній професійній підготовці майбутніх фахівців фармацевтичного профілю

Під організаційно-методичними умовами ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних складників, що забезпечують цілеспрямоване управління освітнім процесом неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю.

Система *організаційно-методичних умов* спрямована на планування, організацію, забезпечення, координацію, контроль та регулювання навчально-виховного процесу.

Для реалізації моделі неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю необхідно забезпечити організаційно-методичні умови, до яких належать (рис. 5.1.): управління якістю у ВНЗ; організація навчання за КМСОНВП; кадрове забезпечення професійної підготовки фахівців; навчально-методичне забезпечення; педагогічні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців; моніторинг якості професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.



Рис. 5.1. Організаційно-методичні умови неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю

Кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу (КМСОНВП) в Україні розглядають не тільки як основу всіх ланок вищої освіти: базової, повної, післядипломної, перепідготовки та підвищення кваліфікації, у тому числі в системі дистанційного навчання (де її застосування найбільш ефективно, оскільки пов'язано із специфічною системою контролю – тестуванням), а як і нову технологію організації навчального процесу, спрямовану на підвищення якості вищої освіти.

Запровадження КМСОНВП полягає у визначенні шляхів та механізмів: адаптації ідей Європейської кредитної трансферної системи до системи вищої освіти України; посилення ролі самостійної роботи студентів; поглиблення впровадження новітніх педагогічних технологій; забезпечення гнучкості програм навчання та можливості навчання студента за індивідуальними навчальними планами; мотивація учасників навчального процесу на досягнення високої якості підготовки фахівців; надання можливості студентові отримати професійні кваліфікації відповідно до його потреб та вимог ринку праці.

5.1.1. Управління якістю освіти у ВНЗ

Якість неможливо визначити однобічно. Це термін загальний й тлумачити його можливо різними засобами, але не можливо виділити єдине значення, щоб передати повний зміст.

Проблеми управління в системі вищої освіти висвітлені багатьма відомими ученими, зокрема, І. Булах, О. Волковим, Л. Віткіним, Г. Хімічевим, А.Зенкіним, О.Волосовцем та ін. [63, 304]. Проблеми управління якістю в системі фармацевтичної освіти хоча й були висвітлені у публікаціях [25, 63, 103], але потребують подальшого дослідження та удосконалення.

Створення системи управління якістю освіти у ВНЗ тісно пов'язано з підписанням Болонської декларації. Важливим положенням Болонської декларації є контроль якості освіти, що передбачає встановлення транснаціональних стандартів. Відповідно до стандартів оцінка якості освіти

буде ґрунтуватися на дотриманих випускниками компетентностях та якостях [229].

Учасники наради в Болоньї продемонстрували, що країни Європи прагнуть до вдосконалення системи освіти та створення інтегрованого простору і спрямовують свої зусилля на зміцнення наукового, інтелектуального, культурного, соціального та інших вимірів європейської спільності. Головною метою Болонського процесу є досягнення відкритості, доступності освіти, її привабливості та конкурентоспроможності. Серед провідних принципів Болонської декларації є досягнення високої якості освіти завдяки єдиній методології і технології управління якістю, розвиток зв'язків в межах Європейської асоціації забезпечення якості навчання [17].

Паралельно зі створенням національної системи кожному ВНЗ створює свою внутрішньо-вузівську систему управління якістю освіти, що складається зі взаємопов'язаних елементів Обв'язковим для системи управління якістю є відповідність до системи стандартів вищої освіти України та Європи [133].

У системах управління якістю (СУЯ) вищої освіти важливу роль відіграють методи оцінки якості освіти та підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. Серед них: опитування, анкетування, метод експертних оцінок тощо. Методи оцінки якості освітньої діяльності вищого навчального закладу надають можливості визначити рівень компетентності студентів, рівня знань, умінь та навичок; готовність до професійної діяльності. У світовій практиці використовуються репутаційний, результативний та загальний підходи оцінки якості роботи вищих навчальних закладів. Репутаційний підхід використовує експертний механізм оцінки професійних освітніх програм та навчальних закладів в цілому. Підґрунтям результативного підходу є вимірювання кількісних показників діяльності вищого навчального закладу. Загальний підхід базується на принципах Загального менеджменту якості та вимогах до систем менеджменту якості з боку ISO [63].

СУЯ поєднує такі компоненти як: структура організації, обов'язки, процедури, процеси та ресурси, необхідні для здійснення управління якістю.

Управління якістю як частина всього управління організацією містить у собі політику та цілі якості, планування, управління, забезпечення та поліпшення якості.

Метою створення СУЯ в галузі освіти є: упорядкування елементів, структури та функцій системи освіти; підвищення якості освіти на всіх рівнях; забезпечення сумісництва з освітніми системами інших країн; захист інтересів учасників освітнього процесу тощо.

Перераховані цілі можуть бути досягнуті за умов вирішення на оптимальних рівнях таких завдань: створення комплексної системи транснаціональних стандартів освіти; встановлення цілісної європейської термінології в галузі освіти; створення нормативно-законодавчої бази вищої освіти; визначення політики якості; визначення основних вимог до змісту, процесу та управлінню освіти на всіх рівнях; забезпечення об'єктивної оцінки якості навчання, знань, вмінь, навичок та здібностей тих, хто навчається на всіх етапах; визначення оптимальних вимог до технологій освітнього процесу; упорядкування навчальної документації; дотримання принципів побудови системи управління якістю у відповідності визначеною моделлю; створення інформаційної системи управління діяльністю ВНЗ.

Міжнародна організація зі стандартизації (International Organization for Standardization ISO) є розробником міжнародних стандартів ISO, які на сучасному етапі найбільш успішно упроваджуються у відповідності міжнародним стандартам ISO серії 9000. На основі міжнародних стандартів В Україні розроблено національні стандарти:

ДСТУ ISO 9000:2001 “Системи менеджменту якості. Основні положення та словник”;

ДСТУ ISO 9001:2001 “Системи менеджменту якості. Вимоги”;

ДСТУ ISO 9004:2001 “Системи менеджменту якості. Настанови щодо постійного поліпшення діяльності” [63]

В основі стандарту лежить ряд основоположних принципів: орієнтація на споживача; лідерство; залучення персоналу; процесний підхід; системний

підхід; постійне поліпшення; прийняття рішень на основі фактів; взаємовигідні відносини з постачальниками.

Ефективне управління якістю освітнього процесу сприяє високій конкурентоспроможності випускників та успішному розвитку університету, що повинно бути метою системи якості освіти.

При впровадженні СУЯ у ВНЗ необхідно звернути особливу увагу на удосконалення таких напрямів: довузівську підготовку, безпосередньо на сам освітній процес, підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, виховну роботу, матеріально-технічне забезпечення, інформаційне середовище, документацію тощо.

Важливим чинником у забезпеченні якості у ВНЗ є діяльність професорсько-викладацького складу, показниками якої є: технології, методи та засоби, використовувані у викладанні навчальних дисциплін; рівень професійної компетентності та педагогічної майстерності викладачів; участь у науковій роботі, керівництво дисертаціями, написання навчально-методичної літератури: підручників, посібників, методичних рекомендацій; науково-дослідна робота студентів тощо.

У відповідності стандарту ДСТУ ISO 9001:2001 “Системи менеджменту якості. Вимоги” необхідно мати наступну документацію: політика з якості; цілі з якості; настанова з якості; шість обов’язкових методик систем управління якістю; документація, необхідна вищому навчальному закладу.

Упровадження системи менеджменту якості у ВНЗ – шлях до розширення можливостей шляхом використання світового досвіду. Система менеджменту якості визначає керівництво організації, але ні яким чином не впливає на творчу діяльність викладачів та студентів. Спрямованість системи менеджменту якості вищого навчального закладу на постійне поліпшення та вдосконалення в кінцевому результаті приведе до задоволення потреб учасників освітнього процесу та самого навчального закладу.

У разі ефективного функціонування СУЯ у ВНЗ буде забезпечено: високоякісну підготовку компетентних фахівців; покращення системи

управління структурними підрозділами ВНЗ; посилено відповідальність учасників навчально-виховного процесу; імідж навчального закладу тощо.

5.1.2. Організація навчально-виховного процесу за кредитно-модульною системою

Однією із умов у системі неперервної професійної підготовки фахівців фармації є КМСОНВП відповідно до моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, враховуючи європейські норми та освітні стандарти, особливості галузі тощо.

Аналіз публікацій щодо організації навчального процесу відомих вітчизняних та зарубіжних учених-педагогів, серед яких Ю. Бабанський, Н. Бордовська, О. Коваленко, В. Лозова, В. Оконь, П. Підкасистий, Л. Сігаєва, А. Реан, Г. Троцько, В. Ягупов та ін. дозволяє визначити різні підходи та розуміння сутності цієї проблеми. Але переважна більшість учених зазначає, що це організований, керований процес взаємодії, передачі і придбання компетентностей, знань, умінь, навичок, здатностей, якостей та моральних цінностей особистості [14, 42, 140, 157, 171, 223, 238, 254, 305, 323, 379].

З метою *реалізації моделі неперервної професійної підготовки* майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у процесі навчання фармації на фармацевтичних факультетах та відділеннях Національного фармацевтичного університету, коледжу НФаУ, Житомирського фармацевтичного коледжу, Тернопільського державного медичного університету ім. І. Горбачевського та інших ВНЗ було впроваджено КМСОНВП.

КМСОНВП – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) як одиниць виміру навчального навантаження студента, необхідного для засвоєння змістових модулів, блоку модулів. Кредитно-модульна система організації навчання зумовила: упровадження залікових кредитів ECTS і розробка нових навчальних планів; індивідуального плану

студента; структурування навчальних дисциплін на модулі та змістові модулі; застосування шкали оцінювання ECTS, упровадження модульно-рейтингової системи оцінювання та ін.[27, 246, 362, 366, 368]

Реалізація положень щодо Болонської декларації, зумовила розробку Концепції реформування системи підготовки провізорів в Україні та приведення її у відповідність до рекомендацій Болонської декларації. Також було розроблено Тимчасове положення про організацію навчального процесу у кредитно-модульній системі та Тимчасове положення про рейтингову систему оцінювання знань, вмінь та навичок студентів НФаУ (Автор дослідження є співрозробником вище зазначених положень). Інформаційний пакет містить досить вичерпну інформацію щодо вищого навчального закладу, спеціальності, змісту навчання, навчальних програм, критеріїв оцінювання рівня навчальних досягнень студентів тощо.

Кредит у КМСОНВП розглядається як завершена задокументована частина змісту навчальної дисципліни, вивчення якої для студентів, як правило, завершується підсумковим оцінюванням.

Кредити ECTS є числовим еквівалентом оцінки (від 1 до 60) призначеної для розділів курсу, щоб охарактеризувати навчальне навантаження студента, що вимагається для їх завершення. Вони відображають кількість роботи, якої вимагає кожен блок курсу, відносно загальної кількості роботи, необхідної для завершення повного року академічного навчання у закладі, тобто лекції, практична робота, семінари, консультації, виробнича практика, самостійна робота – в бібліотеці чи вдома – і екзамени чи інші види діяльності, пов'язані з оцінюванням. ECTS, таким чином, базується на повному навантаженні студента, а не обмежується лише аудиторними годинами.

Самостійна робота студента (далі – СРС) передбачає підготовку до практичних занять, підсумкового контролю з модулю, написання доповіді, реферату, участь у наукових дослідженнях, самостійне вивчення окремих тем та питань навчальної програми тощо. Аудиторна та самостійна робота студентів

описані у навчальній програмі дисципліни, з якою студент чи магістрант може ознайомитися на кафедрі.

Модуль використовується у навчально-виховному процесі як логічно завершена частина теоретичного і практичного навчального матеріалу з окремої навчальної дисципліни, яка передбачена робочою навчальною програмою, протягом відпрацювання якої здійснюється формування знань, вмінь та навичок студента; змістовий модуль як система навчальних елементів, що поєднана за ознакою відповідності певному навчальному розділу. *Змістовий модуль* утворюється шляхом структурної декомпозиції навчального матеріалу модуля на навчальні елементи.

Упровадження КМСОНВП надає можливості виокремити основні риси кредитно-модульної системи навчання: державне й міжнародне визнання результатів освіти на конкретних етапах виконання студентом індивідуального навчального плану; академічна мобільність студентів, яка забезпечується порівняльною трудомісткістю кредитів; кредитність полягає в декомпозиції змісту освіти й навчання на відносно єдині та самостійні частки за навчальним навантаженням студентів; модульність визначає підхід до організації оволодіння студентом змістовими модулями; організаційна динамічність полягає в забезпеченні можливостей зміни змісту навчання з урахуванням динаміки соціального замовлення і потреб ринку праці; гнучкість та партнерство полягає в побудові системи освіти так, щоб зміст навчання й шляхи досягнення цілей освіти та професійної підготовки відповідали індивідуальним потребам і можливостям студента; науковість та прогностичність полягає у побудові (встановленні) стійких зв'язків змісту освіти з науковими дослідженнями; технологічність та інноваційність полягає у використанні ефективних педагогічних й інформаційних технологій, що сприяє якісній підготовці фахівців з вищою освітою та входження в єдиний інформаційний та освітній простір.

Навчальними планами зі спеціальності „Фармація” для освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр, спеціаліст, магістр визначено назви

навчальних дисциплін відповідно до циклів, а також визначено загальний обсяг годин, відведених на вивчення навчальних дисциплін, в тому числі аудиторні години, години самостійної роботи студентів, заходи контролю і в якому семестрі вони викладаються. Це надало змогу викладачам при розробленні нових курсів і нових навчальних програм будувати викладання психолого-педагогічних дисциплін систематизовано, у логічній послідовності, з дотриманням наступності у викладанні дисциплін, а також врахувати міждисциплінарні зв'язки в моделі професійної підготовки.

Найбільш доцільними формами організації навчального процесу в КМСОНВП є: лекційні, практичні, семінарські, лабораторні та індивідуальні заняття, всі види практик та консультацій, виконання самостійних завдань студентів та інші форми й види навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів.

Упровадження КМСОНВП передбачає розробку індивідуальної траєкторії навчання студента за індивідуальними планами згідно накопичувальної кредитної системи, що надають можливості студентам не тільки опанувати знаннями та вміннями з нормативних дисциплін, а й з дисциплін за вибором студента.

При розробці індивідуального навчального плану студента було взято до уваги, що він складається із нормативної та вибіркової частин. Нормативна частина плану необхідна для виконання вимог обов'язкової складової освітньо-кваліфікаційної характеристики. Вибіркова частина забезпечує підготовку для виконання вимог варіативної складової ОКХ, в тому числі відповідність обсягу підготовки, передбаченому нормативним терміном навчання. Індивідуальний план надає можливість здійснювати підготовку з певної спеціальності, і сприяють академічній мобільності і поглибленій підготовці в напрямках, визначених характером майбутньої діяльності. Сукупність нормативних дисциплін визначають нормативну (обов'язкову складову індивідуального навчального плану студента.

Конструювання *індивідуального навчального плану* студента передбачає можливість індивідуального вибору дисциплін з дотриманням послідовності їх вивчення відповідно до структурно-логічної схеми підготовки фахівців. При цьому сума обсягів обов'язкових та вибіркових змістових модулів, передбачених для вивчення протягом навчального року становить не більше 44 кредитів (не менше 60 залікових кредитів).

Студенти зі спеціальності „Фармація” повністю забезпечені навчально-методичною літературою, але змінюються підходи в організації навчального процесу та в змісті навчання, поповнюється новими даними в галузі технологій, лікарських засобів та ін., тому постійно викладачами створюються нові підручники, посібники і методичні рекомендації.

5.1.3. Кадрове забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю

Важливою умовою освітніх перетворень є підготовка професорсько-викладацьких кадрів, здатних забезпечити якість навчання в сучасних умовах. Опираючись на останні досягнення науки і практики з психології та педагогіки, теорії управління освітою, ми вважаємо, що викладач сьогодні це людина з притаманними йому управлінськими, організаторськими, комунікативними та іншими якостями.

Особистість викладача, його професійна компетентність, педагогічна майстерність і культура, моральні якості відіграють вирішальну роль у процесі професійної підготовки сучасних фахівців, компетентних, творчих, здатних до прийняття рішень.

Поняття *«професійної компетентності педагога»* розглядається як володіння педагогом необхідними знаннями, уміннями та навичками, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості викладача як носія певних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості. Професійна компетентність є підвалиною педагогічної

майстерності. Її зміст становлять глибокі професійні знання, вміння та навички на всіх рівнях: методичному, теоретичному, технічному; знання психології та педагогіки; досконала методика здійснення навчально-виховних заходів тощо.

Рівні професіоналізму викладача являють собою ступені, етапи його руху до високих показників педагогічної праці:

– рівень володіння професією, адаптація до неї, первинне засвоєння викладачем норм, менталітетів, необхідних прийомів, технологій;

– рівень педагогічної майстерності як виконання на гарному рівні найкращих зразків передового педагогічного досвіду, що були накопичені у професії; володіння прийомами індивідуального підходу до студентів, методами передачі знань; здійснення особистісно орієнтованого навчання тощо;

– рівень самоактуалізації педагога в професії, усвідомлення можливостей педагогічної професії для розвитку своєї особистості, саморозвиток засобами професії, свідоме посилення своїх позитивних якостей та загладження негативних, закріплення індивідуального стилю;

– рівень педагогічної творчості як збагачення педагогічним досвідом своєї професії за рахунок творчого вкладу, внесення авторських пропозицій, що стосуються як окремих завдань, прийомів, засобів, методів, форм організації навчального процесу, так і тих, що створюють нові педагогічні системи [124, 301].

Професійна компетентність викладача це – знання педагогіки, психології, логіки, принципів, форм і методів навчання і виховання, змісту предмета та індивідуальних особливостей студента; уміння спілкуватися, дохідливо викладати навчальний матеріал, вести полеміку, керувати дискусією, використовувати наочні посібники і технічні засоби навчання, зацікавлювати і підтримувати увагу, аналізувати та оцінювати знання та вміння студентів, володіти комп'ютером; мовленнєві навички.

Професійна компетентність викладача виступає як єдність його теоретичної та практичної готовності: уміння “переводити” зміст об’єктивного

процесу виховання у конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості та колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями і вміннями та проектування на цій основі розвитку колективу і окремих студентів; виділення комплексу освітніх, виховних та розвиваючих завдань, їх конкретизація та визначення домінуючого завдання; уміння будувати та приводити у рух логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту навчального процесу; оптимальний вибір форм, методів та засобів його організації, застосування педагогічних технологій; уміння виділяти та встановлювати взаємозв'язки між компонентами та факторами виховання, приводити їх у дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних тощо); активізація особистості студента, розвиток його діяльності, що перетворює його з об'єкта у суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; уміння вести облік і оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз та аналіз навчального процесу і результатів діяльності викладача; визначення нового комплексу домінуючих та другорядних педагогічних завдань.

Упровадження сучасних педагогічних технологій, освітніх інновацій, форм та методів навчання не дозволять сформувати необхідні компетентності майбутньому фахівцю фармації, якщо викладачі не будуть володіти професійною компетентністю, психолого-педагогічними знаннями, педагогічною майстерністю та професійно важливими та особистісними якостями.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що викладач є ключовою фігурою у навчально-виховному процесі і питання психолого-педагогічної підготовки та педагогічної майстерності завжди були і залишаються предметом уваги багатьох видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів.

Відомі педагоги (А. Дістервег, І. Зязюн, Я . Коменський А. Макаренко, І. Сергєєв, В. Сухомлинський, С. Сисоєва, К. Ушинський та ін.) у наукових працях досліджували питання професійної підготовки та педагогічної

майстерності педагога в різні часи, розглядали умови формування педагогічної майстерності та її складових [44, 112, 114, 230, 292, 300, 301,].

Досвід показує, що педагог досягає високих результатів професійної діяльності, володіє індивідуальним стилем роботи, реалізує свій творчий потенціал за рахунок знання психології студентів і умілого конструювання педагогічного процесу. Проте майстерність виявляється в діяльності, але не зводиться тільки до неї. Її не можна обмежити високим рівнем розвитку спеціальних умінь. Сутність майстерності – в особистості викладача, в його позиції, здатності проявляти творчу ініціативу на основі власної системи цінностей.

В умовах проведення педагогічного експерименту виникає проблема готовності професорсько-викладацького складу ВНЗ до роботи в нових умовах, до розуміння необхідності інтеграційних процесів в освіті, до упровадження педагогічних інновацій у процес підготовки сучасних фахівців тощо.

Анкетування викладачів щодо рівня психолого-педагогічної підготовки та готовності працювати в сучасних умовах реформування системи вищої фармацевтичної освіти у вищих навчальних закладах України дозволили зробити висновок, що у викладачів, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців фармацевтичного профілю:

- недостатній рівень знань викладачами нормативно-методичних документів про вищу освіту;
- недостатній рівень володіння методами навчання та методиками викладання дисциплін;
- недостатня готовність працювати творчо, посилювати мотивацію та якість навчання;
- недостатня підготовленість щодо впровадження педагогічних технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців фармацевтичного профілю;
- недостатній рівень знань та вмінь з педагогічної психології, психології спілкування, педагогіки вищої школи, педагогічної майстерності;

– недостатня забезпеченість психолого-педагогічною літературою.

Педагогічні вміння – це сукупність дій, що розгортаються послідовно, частина з яких може бути автоматизована (навички), і які засновані на теоретичних знаннях та направлені на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості. Таке розуміння сутності педагогічних умінь підкреслює провідну роль теоретичних знань у формуванні практичної готовності викладачів, єдність теоретичної і практичної підготовки, багаторівневий характер педагогічних умінь (від репродуктивного до творчого) та можливість їх вдосконалення шляхом автоматизації окремих дій.

Зміст теоретичної готовності викладача часто розуміється лише як певна сукупність психолого-педагогічних та фахових знань і умінь, але формування знань, умінь і навичок це не самоціль. Знання, що лежать у структурі досвіду викладача мертвим вантажем, не будучи до того ж зведені в систему, залишаються нікому не потрібним надбанням, тому необхідне звернення до форм прояву теоретичної готовності. Такою є теоретична діяльність, яка в свою чергу проявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, яке має на увазі наявність у викладача аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь і навичок.

Педагогічна майстерність – це, насамперед, висока культура організаторської, управлінської, виховної, трудової, ігрової і громадської діяльності викладача, наділеного якостями творчої особистості, що дозволяє вирішувати всі питання навчально-виховної роботи разом зі студентами в умовах співдружності і співтворчості, враховуючи інтереси і рівень вихованості кожного, а також індивідуальні та психологічні особливості кожного студента.

Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності, як гуманність, науковість, педагогічна доцільність, результативність, демократичність, творчість, оригінальність тощо. Вона ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та

педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особистісні риси і якості.

Прояв майстерності полягає в успішному вирішенні професійно-педагогічних завдань та високому рівні організації навчально-виховного процесу; в тих якостях особистості педагога, які породжують цю діяльність та сприяють її успішності. Ці якості полягають не лише в професійних знаннях та вміннях, а й в сукупності певних властивостей особистості, її позиції, які й дозволяють педагогу творчо та продуктивно діяти.

Нами визначено компоненти педагогічної майстерності викладача в інноваційній моделі професійної підготовки:

– *професійна компетентність* – знання педагогіки, психології, логіки, принципів, форм і методів навчання і виховання, змісту предмета та індивідуальних особливостей студента; вміння спілкуватися, дохідливо викладати навчальний матеріал, вести полеміку, керувати дискусією, використовувати наочні посібники і технічні засоби навчання, зацікавлювати і підтримувати увагу, аналізувати та оцінювати знання та вміння студентів, володіти комп'ютером; навички усного мовлення, розподілу власної уваги, орієнтування в часі;

– *педагогічна техніка* – комплекс умінь та навичок, що дають змогу досягнути оптимальних результатів у навчанні і вихованні студентів (міміка, жести, техніка мовлення, техніка педагогічного спілкування, вміння контролювати власні емоції, настрої та ін.);

– *педагогічний такт* – вміння встановлювати відповідний тон і обирати стиль спілкування зі студентами, колегами.

– *педагогічна творчість* – заснована на повноті інформації, науковому прогнозі, умінні педагога кожного разу по-новому й ефективно застосовувати в навчально-виховному процесі різні комбінації засобів, форм і методів педагогічного впливу. Розмаїття педагогічних ситуацій, виникнення проблем, прагнення підійти до їх вирішення нестандартно на основі своєї уяви,

обумовлюють педагогічну творчість. Робота “за шаблоном” значно збіднює педагогічний процес і негативно впливає на авторитет педагога.

– *культура мовлення* – майстерне володіння словом, уміння точно, доступно, емоційно, образно викладати свої думки, тому що всі педагогічні задуми, цілі і завдання реалізуються в педагогічній взаємодії, у спілкуванні зі студентами.

Фактори, які впливають на формування стилю педагогічної діяльності:

– *об’єктивні фактори* формування стилю діяльності: специфіка та закономірності педагогічної діяльності; професійні вимоги, які висуваються до викладачів; соціально-психологічні особливості студентів (стать, інтереси, потреби, вік); стадія формування колективу навчальної групи студентів; службово-ієрархічний рівень, що займає педагог; методи та прийоми управління, що використовує керівництво.

– *суб’єктивні фактори* формування стилю діяльності професійно важливі психологічні якості педагога; загальна та професійна культура педагога; інтелект; особистісні якості; особливості темпераменту.

Спонтанний і „стихийний” характер підвищення кваліфікації не може забезпечити необхідний рівень їх професійної компетентності та педагогічної майстерності, для вирішення нагальних завдань, що постають в сучасних умовах перед викладачами.

Результати опитувань викладачів фармацевтичних відділень і факультетів ВНЗ, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців фармації показали, що рівень їх фахової підготовки є високим, а психолого-педагогічна підготовка є недостатньою для якісної організації навчально-виховного процесу в сучасних умовах. Це потребує удосконалення системи підвищення кваліфікації та педагогічної майстерності на післядипломному етапі навчання. Серед основних форм удосконалення майстерності та підвищення кваліфікації викладачів є здобуття другої вищої освіти за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”, цикли підвищення кваліфікації, стажування, перепідготовка та ін.

Програми підвищення кваліфікації викладачів фармацевтичних факультетів та відділень відповідно циклам, які наведено в табл 5.1.

Таблиця 5.1.

Цикли підвищення кваліфікації викладачів

Цикл підвищення кваліфікації	Загальна кількість годин	Форми і методи, засоби навчання
Вища освіта і Болонський процес	156	Мультимедійні лекції. Проблемні лекції Інтерактивні семінари. Метод проектів
Основи педагогічної майстерності викладачів	156	Мікро-викладання. Коучинг. Тренінги
Психологія управління персоналом	72	Мультимедійні лекції. Тренінги. Вирішення ситуативних завдань
Сучасна організація навчально-виховного процесу	108	Лекції-конференції. Методи активного навчання. Рольові ігри. Тестовий контроль
Основи педагогіки, психології та організації навчального процесу	234	Мультимедійні лекції. Слайд-лекції. Тренінги. Дидактичні ігри
Сучасна технологія навчання	156	Бінарні лекції. Мультимедійні лекції Ділові ігри. Тестовий контроль
Адміністрування дистанційних курсів	156	Мультимедійні лекції. Інформаційні технології. Індивідуалізоване навчання

Серед форм підвищення кваліфікації та педагогічної майстерності викладачів перевагу надано лекціям, семінарам, практичним заняття, круглим столам, тренінгам, індивідуальним консультаціям. Серед основних форм

удосконалення майстерності та підвищення кваліфікації. Останнім часом поширеним серед викладачів, що мають фахову освіту, а не мають психолого-педагогічної підготовки є здобуття другої вищої освіти за спеціальністю „Педагогіка вищої школи”, цикли підвищення кваліфікації, стажування, перепідготовка та ін.

Розглянемо, що являє собою імідж людини. Імідж походить від лат. „imitari”, що означає імітувати, а у пер. з англ. „image” – образ, вираз) – образ, який складається не тільки із зовнішнього вигляду (одяг, прикраси, зачіска, макіяж та ін.), але і з поведінки, ходи, вміння говорити, рухатися.

У психолого-педагогічному словнику Є. Рапацевича, „імідж” – це стереотипизований образ конкретного об’єкта, що існує у свідомості мас. І як правило, імідж відноситься до конкретної людини, але може поширюватися на певний товар, організацію, професію тощо [280].

Імідж педагога це – один із основних засобів реалізації принципів навчання та виховання своєю особистістю. Позитивний імідж сучасного викладача вищого навчального закладу тісно пов’язаний із його професійною компетентністю, педагогічною майстерністю, психолого-педагогічною культурою особистості викладача та особистісними й професійно значущими якостями педагога.

Ми погоджуємося з тим, що імідж викладача передбачає наявність таких складників:

- образ, що виникає при першій появі викладача в колективі, студентській аудиторії і залишається за його відсутності; зовнішня складова (зовнішність, манери, хода, голос, міміка, одяг, прикраси, зачіска);
- процесуальна складова (форми звертання, професіоналізм, енергійність, темперамент, виразність);
- внутрішня складова (інтелект, освіченість, спосіб мислення, цілі та засоби їх досягнення, інтереси, ерудиція);

– особистісні якості – науковий світогляд, висока моральність, широкий кругозір та ерудиція, духовна культура, оптимізм, емоційна стійкість, витримка, наполегливість, співчуття, терплячість і доброзичливість;

– позиція, установки, – сприймається як позитивна лише за умови високого рівня психологічної та педагогічної культури особистості.

Зауважимо, що при формуванні іміджу педагога його особисті якості переплітаються з тими, що приписуються йому оточуючими.

Слід зауважити, що імідж викладача формують: сам викладач; іміджмейкери; засоби масової інформації; люди, що оточують – друзі, рідні, співробітники, студенти, батьки студентів. Особистий імідж є важливим складником для вищого навчального закладу, для іміджу кафедри і для самого викладача, оскільки впливає на імідж навчального закладу і на кар'єрний ріст, а саме: імідж впливає на тих, хто приймає рішення в питаннях професійного росту; люди зайняті, тому здатні приймати рішення на підставі першого враження.

Створюючи власний імідж викладачеві необхідно врахувати, що імідж може бути як позитивний, так і негативний. Завдяки іміджу також можна скласти враження про людину, її характер, освіченість, інтелект, рівень культури, поведінку тощо. Погляди, враження, думки про людину можуть бути сформовані на підставі прямої інформації, що формує імідж. Інформація може усвідомлюватись чи не усвідомлюватись людиною, оскільки знаходиться на підсвідомості і проявляє себе лише в почуттях. В узагальненому вигляді цей принцип можна сформулювати так: впливаючи на людей з метою створення у них позитивного враження, необхідно впливати не тільки на їх свідомість, а й на підсвідомість, щоб у них виникало почуття приємного при згадуванні вашого імені.

Уміння яскраво себе подати, само презентувати, оригінально, змістовно, на високому науковому та методичному рівнях є важливим для кожного викладача. Не менш важливим є те, що імідж не повинен розходитися з

внутрішніми установками педагога, має відповідати його характеру та поглядам.

Педагогічна культура викладача пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною та ін. Оскільки, як вважає С. Вітвицька, вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і, в той же час, включає їх у себе [59].

Відомий учений В. Гриньова у наукових працях обґрунтовує позицію, відповідно до якої становлення мовленнєвої культури педагога має велике значення, а також має знання і володіння різними мовленнєвими стилями – побутовим, діловим, науковим, художнім. Залежно від аудиторії, з якою спілкується, викладач, необхідно обрати і відповідний стиль мови для забезпечення ефективного спілкування. Досягається це знанням мови і наявністю мовних навиків, які формуються в мовній діяльності, з досвідом. Безумовно, мовленнєва культура безпосередньо залежить від мовного середовища: чим вищий рівень мовленнєвої культури населення, тим більше він впливає на виховання і формування особистості [83].

Загальновідомо, що уміння спілкуватися є дуже важливими для педагога. Як людина говорить, які жести і пози при цьому демонструє, як стоїть або ходить – все це впливає на сприймання нас іншими людьми.

На нашу думку, *техніка педагогічного спілкування* викладача це – уміння слухати; ставити запитання; аналізувати відповідь; бути уважним, спостережливим; розуміти інших; встановлювати контакт; бачити і розуміти реакцію аудиторії; передавати своє ставлення до того, про що йдеться; зацікавити, захопити поясненням, розповіддю, повідомленням.

Дослідження педагогів і психологів підтверджують, що самопочуття і стан педагога мають межі ресурсів психічного здоров'я, і, щоб продуктивно працювати викладач повинен, насамперед, уміти раціонально витратити свою психічну енергію, знати як її можна поповнювати, відновлювати. Це допоможе йому усвідомлено й ефективно розподіляти свої сили протягом кожного дня,

тижня, місяця, року, володіти ситуацією і собою, зберігати працездатність і оптимізм, бути упевненим у собі, і, нарешті, успішно працювати [285].

Для викладача важливим є контакт з оточуючими і значною частиною іміджу є: висока самооцінка, впевненість у собі; віра в добро та в людей; соціальна та особиста відповідальність; бажання змінюватись і вміння ризикувати при здоровому почутті само зберігання. Викладачеві не достатньо лише знати вимоги до своєї зовнішності, але й уміти її сформувати, пам'ятаючи про те, що люди, які нас оточують, оцінюють викладача за такими критеріями: одяг, мова, зовнішній вигляд, хода, міміка, постава, поведінка, особистісний контакт.

5.1.4. Навчально-методичне забезпечення у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах

Навчально-методичне забезпечення у сучасних умовах КМСОНВП передбачає наявність навчально-методичної літератури – підручників, посібників, практикумів, методичних рекомендацій; навчальних програм з кожної дисципліни, тексти лекцій, матеріали та завдання для самостійної роботи студентів, рефератів та науково-дослідних завдань, завдання для практики, тести для контролю рівня навчальних досягнень студентів. Забезпеченість студентів навчально-методичною літературою є важливою складовою і необхідною умовою ефективною та якісною підготовки фахівців в нинішніх соціально-економічних умовах. Для успішної організації навчального процесу студенти повинні бути забезпечені навчально-методичними виданнями для аудиторної та самостійної поза аудиторної роботи. Навчально-методичні видання регламентують зміст навчання і спрямовані на формування компетентностей і якостей, які необхідні у професійній діяльності майбутніх фахівців.

Інтерактивне навчання передбачає розробку та використання комплексу навчально-методичних матеріалів для кожної дисципліни. *Інтерактивні*

навчальні матеріали – це інтерактивні підручники, довідники навчальні та навчально-методичні посібники, методичні рекомендації з виконання практичних завдань у електронній формі, автоматизовані комп'ютерні навчальні та контролюючі програми, банки тестових завдань, індивідуальні завдання, тренінгові вправи тощо, які спрямовані як на формування компетентностей, знань, вмінь та навичок, так і на систематизацію та переосмислення власного досвіду, самоосвіту та самоперевірку знань, вмінь та навичок. Інтерактивні матеріали сприяють не тільки міцному засвоєнню знань та формуванню компетентностей, а й розвивають творчість майбутніх фахівців.

Ефективному навчально-методичному забезпеченню сприяє постійне поповнення науково-методичного фонду бібліотеки спеціальною літературою. Загальний фонд бібліотеки, кількість якого налічує близько одного мільйона примірників, постійно поповнюється новою літературою каталогами та ін.

Навчальні програми відповідно до навчального плану та концепції підготовки фахівців фармацевтичного спрямування структуровано за модульним принципом з окремих модулів. Кожен модуль складається з певної кількості змістових модулів (розділів). Для кожного змістового модуля формулюються цілі вивчення дисципліни у вигляді певних конкретних компетентностей, які повинні забезпечити досягнення кінцевих цілей. Модуль розглядається як задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу, а змістовий модуль – це система навчальних елементів, що поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єкту [362].

Модульна програма – це система засобів, прийомів, за допомогою яких досягається інтегруюча дидактична мета в сукупності всіх модулів конкретної навчальної дисципліни. Вона розробляється викладачем на основі визначення основних ідей курсу. Кожній такій ідеї відповідає розроблений викладачем модуль. Їх сукупність забезпечує реалізацію основних цілей вивчення всієї навчальної дисципліни.

Для того щоб побудувати модульну програму курсу необхідно рухатися у пізнанні від спільного до конкретного. Тільки після розуміння та усвідомлення сутності явища в цілому, як системи, можна визначити конкретні його прояви.

Принципи складання модульної програми:

- цільове призначення інформаційного матеріалу;
- поєднання комплексних, інтегрованих і часткових дидактичних цілей;
- повнота навчального матеріалу в кожному модулі;
- відносна самостійність елементів модуля;
- реалізація зворотного зв'язку;
- оптимальна передача інформаційного й методичного матеріалу.

Навчальну дисципліну рекомендовано поділяти приблизно на 2-8 модулів, виходячи з того, що модуль, його оптимальний об'єм логічно відповідає закінченому розділу навчальної дисципліни, на вивчення якого відводиться, як правило, від 10-12 до 18-20 годин. При цьому рекомендується уникати, як дуже великих так і дуже малих модулів (це затрудняє засвоєнню або систематизації знань у студентів).

Головна особливість модульної конструкції – наявність *цільового плану дій*. Постановка цілей здійснюється і при оформленні модуля викладачем, і при обробці модуля на занятті. Викладач будує модуль, визначаючи цілі.

Використання чіткої, упорядкованої системи цілей важливо, тому що:

- забезпечує концентрацію зусиль викладача на визначені першочергових завдань, прядку та перспективах подальшої роботи;
- сприяє ясності та гласності у спільній роботі викладача і студентів. Студенти, знаючи, чого хоче добитися від них викладач, свідомо (мотивовано) приймають участь у навчальному процесі;
- створює еталони оцінки результатів навчання. Звертання до чітко сформованих цілей, які виражені через результати діяльності, піддається більш точній, надійній та об'єктивній оцінці.

5.1.5 Педагогічні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців фармацевтичного профілю

Зміни, що відбуваються на сучасному етапі професійної підготовки майбутніх фахівців, вимоги до рівня їх підготовленості до практичної діяльності, рівень знань, умінь та навичок, якостей випускників ВНЗ, зумовлюють запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій, ефективних форм та методів навчання.

Аналіз наукової літератури та результатів дисертаційних досліджень показав, що найбільш ефективними формами навчання у ВНЗ є лекція, лабораторні, практичні та семінарські заняття, консультації, самостійна робота та ін. [4, 15, 135, 379].

Питання лекційного викладання висвітлені у багатьох публікаціях відомих вчених вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Лекція у вищому навчальному закладі є основною формою навчальної роботи, на яку відводиться до 60% навчального часу. Разом з цим лекція має ряд недоліків, до яких відносяться монологічність, слабкість оперативного контролю викладача за ступенем засвоєння навчального матеріалу, труднощі впровадження індивідуального підходу тощо. Сьогодні лекція – це не тільки засіб повідомлення наукової інформації, а й процес посилення мотивації навчання, активізації розумової діяльності, спонукання до постійного оновлення і вдосконалення набутого досвіду. У сучасній педагогіці лекція як активний метод викладання розглядається у роботах С. Гончаренко, З. Курлянд, А. Смирнова, В. Ягупова та ін. [80, 242, 348, 379].

Лекція – ефективна форма систематичного, емоційного, безпосереднього контакту свідомості, почуттів, волі, інтуїції особистості педагога із внутрішнім світом магістрантів. Нестандартно мислячий, знаючий, компетентний, цікавий для молоді викладач надає не просто інформацію, а спонукає до проникнення у сутність навчального матеріалу за рахунок захопленості, глибини обізнаності у

науковій галузі. Лекція призвана не тільки давати знання, а й сприяти всебічному розвитку особистості [165].

Дискусії щодо того, бути лекції чи ні при викладанні навчального матеріалу безпідставні, бо в деяких ситуаціях альтернативи лекції, як методу навчання, немає. Так, лекція незамінна у випадках недостатньої відповідності змісту навчальної дисципліни змісту підручників; при створенні нових лекційних курсів, які ще не забезпечені навчальною літературою; коли об'єктивна складність навчального матеріалу потребує його дидактичної адаптації, а також, коли важливою складовою навчального процесу виступає емоційна виразність, риторична майстерність, захопленість викладача змістом лекції. Саме на лекції викладач створює умови для залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, використовуючи акторські, сугестивні, комунікативні, експресивні здібності, захоплюючи науковим рівнем викладання, емоційною виразністю, риторичною майстерністю.

Так, при проведенні лекцій широко застосовується прийом постановки риторичних запитань: лунає запитання викладача, студенти зосереджують на ньому увагу, а викладач, після невеличкої паузи, сам дає відповідь на поставлене запитання. Засобом активізації у даному випадку виступає запитувальна інтонація, яка мобілізує увагу магістрантів. Стають у нагоді і контрольні запитання: після розгляду кожного питання лекції викладач ставить декілька запитань, які потребують однозначної короткої відповіді, що вимагає від студентів уважно слухати і розуміти викладача.

Загальновідомо, що така форма навчання використовується аби донести нову інформацію одночасно до великої кількості людей в умовах коли слухачі мають слабку підготовку або взагалі не мають базових знань за певною темою [178].

Лекція це не просто метод і засіб повідомлення інформації, це процес під час якого посилюється мотивація навчання, активізується розумова діяльність, виникає потреба постійного оволодіння знаннями. Основними *функціями лекції* є такі:

– *орієнтовна*, що сприяє створенню у студентів та магістрантів уявлення про сучасний рівень проблеми, про шляхи вивчення теми у навчальному процесі тощо;

– *інформаційна*, яка полягає в передаванні тим, хто навчається навчального матеріалу з метою забезпечення формування системних знань, які необхідно засвоїти;

– *логіко-методологічна*, що вирішує завдання формування мислення студентів; сприяння їх активності та прогнозувати наслідки різних подій, процесів, явищ, експериментів;

– *методична*, якою є системою заходів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів при вивченні конкретного курсу дисципліни, її модулів, розділів і тем. Це керівництво здійснюється через логіку науки і через наявність у змісті лекції методичних рекомендацій і порад з раціонального використання різних форм і методів роботи з навчального матеріалу;

– *освітня* реалізується, перш за все, у глибині та повноті наукового змісту, формуванні потреби у нових знаннях, збудженні інтересу до навчання та вивчення навчальних дисциплін;

– *комунікативна* сприяє установленню контакту лектора з аудиторією; керування процесом спілкування і задоволення комунікативних потреб аудиторії.

Суттєвими перевагами лекції, як вважають Г. Кузьмінський, І. Підласий, є такі:

– лекція дає можливість реалізувати одну зі стрижневих ідей гуманної педагогіки (творче спілкування лектора з аудиторією, спільна емоційна взаємодія);

– лекція активізує мисленнєву діяльність студентів (звісно, якщо вона кваліфіковано прочитана, уважно вислухана і зрозуміла, тому завдання лектора – розвивати активну увагу студентів);

– у лекції акумульовано великий обсяг наукової інформації з урахуванням новітніх досягнень тієї чи тієї науки;

– у процесі читання лекції можна врахувати специфіку професійної підготовки студентів, їхні інтереси;

зміст лекції, процес читання містять у собі значні можливості з погляду розвитку інтелекту студентів, формування морально-духовних якостей культури спілкування, становлення професійної культури майбутніх фахівців;

лекція вирізняється своєю економічністю. Студент має можливість за порівняно короткий час отримати значний обсяг наукової інформації, до того ж насиченої найновішим матеріалом, бо матеріал викладається концентровано, в логічно витриманій формі, економить навчальний час; є найбільш з ефективних методів за показником сприйняття змісту інформації, який в залежності від ряду умов може коливатися від 20 до 50 %. Таке заняття допускає імпровізацію, яка оживляє його, надає творчий характер, акцентує увагу слухачів, викликає підвищений інтерес.

участь студентів у педагогічному дійстві, яке називається лекцією, є корисною школою для тих, хто в майбутньому буде займатися науково-педагогічною діяльністю;

лекція слугує своєрідним дороговказом для студентів, компасом у неосяжному морі наукової інформації;

лекція незамінна, коли має місце дефіцит літератури.

Характерною ознакою *інформаційних лекцій* є те, що лектор інформує студентів про основні положення із зазначеної теми, розкриває особливості визначених питань або знайомить з окремою проблемою. Така лекція є джерелом науково адаптованої інформації [165].

Проблемні лекції сприяють активізації розумової та мисленнєвої діяльності під час самостійного пошуку відповідей на проблемно-сформульовані завдання. Лекція з проблемним викладом є економічною у часі: студент отримує інформацію, на яку при самостійному опанування витратить значно більше часу. Проблемність таких лекцій досягається умінням викладача

створити проблемні ситуації, які він мусить вирішувати разом зі студентами. Проблемний виклад матеріалу є ефективним; він базується на глибоких і міцних знаннях студентів, культурі пізнавальної діяльності, інтересах і здібностях з урахуванням виховних і навчальних завдань Лекції у навчально-виховному процесі виконують такі функції: інформаційну, систематизуючу, пояснювальну, розвивальну, виховну [135].

Необхідно зазначити, що в основу проблемного навчання покладена ідея відомого психолога С. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини через вирішення пізнавальних проблем, які містять у собі протиріччя. Проблемне навчання стимулює прояви активності, ініціативи, самостійності і творчості; розвиває інтуїцію і дискурсивне (проникнення в сутність), конвергенційне (відкриття) і дивергенційне (створення) мислення; навчає мистецтву вирішення різних наукових і практичних проблем, досвіду творчого вирішення теоретичних та практичних завдань [42].

Інтерактивні лекції на відміну від традиційних лекцій, під час яких викладач монологічно викладає навчальний матеріал, а студенти та магістранти слухають, дивляться, запам'ятовують або конспектують навчальний матеріал. Під час інтерактивних лекцій студенти вчаться бути демократичними, спілкуватись між собою, критично думати, приймати власні продумані рішення. Відеоінформація або анімація у поєднанні з коментарями викладача значно активізує увагу студентів до змісту навчального матеріалу та підвищує інтерес до нової теми. При цьому суттєво змінюється роль викладача у навчальному процесі. Викладач ефективніше використовує навчальний час лекції, зосередивши увагу на обговоренні найбільш складних фрагментів навчального матеріалу.

Зауважимо, що під час експерименту *інтерактивні лекції* вимагали попередньої підготовки викладачів. При підготовці до інтерактивних лекцій у викладачів збільшується кількість часу на підготовку, вносяться зміни до навчального матеріалу та його подання за блочно-модульним принципом, ведеться підготовка матеріалу для подання його за допомогою мультимедійної

техніки тощо. Крім того, викладачеві важливо володіти увагою аудиторії, при цьому можна поставити „провокаційне питання” навести цікавий приклад, поставити так питання, щоб студенти змогли відповісти шляхом голосування тощо.

Пошук засобів активізації навчальної діяльності лежить і в площині використання різноманітних варіантів лекційного викладання. Кожен вид лекції вирішує певний набір дидактичних завдань і виконує своє призначення.

Бінарні лекції здатні перетворити «пасивного» студента в активного учасника процесу пізнання, реалізувати актуальний дидактичний принцип селективності у навчанні, бо завжди ставить студента чи магістранта у ситуацію вибору відповіді, рішення, варіанту тощо. З точки зору методики підготовки і проведення даний варіант лекції є найбільш важким.

Головною умовою впровадження бінарної лекції є педагогічна майстерність викладачів, яка передбачає високий рівень професійної компетентності, здатність до творчості, імпровізації, розвинені педагогічні здібності, володіння основами педагогічної техніки. Побудова змісту такої лекції здійснюється на основі проблемності – обговорення викладачами сумісно із магістрантами протилежних, дискусійних, або паралельних точок зору, позицій, поглядів, теорій тощо. Залучити студентів до обговорення ключових питань навчального курсу можливо за умови їх актуальності. Велику увагу ми приділяємо емоційності викладання, бо саме через відношення викладачів до свого предмету, захопленість ним, студенти залучаються до навчально-пізнавальної діяльності. Значущості набувають елементи педагогічної техніки викладача, а саме володіння риторичною майстерністю, голосова й темпова модуляція, доцільність міміки і жестикуляції – все це у сукупності сприяє високій емоційній насиченості, виразності. Сперечання щодо пасивного сприйняття навчального матеріалу під час лекційного викладу спростовуються створенням ситуації вибору, перед яким опиняються магістранти під час бінарної лекції. Вони повинні на основі аналізу, обговорення, міркування зробити свої висновки, бо викладачі тільки

демонструють шляхи вирішення проблеми, а вибір – за магістрантами. Це створює умови для розвитку критичного мислення, вміння знаходити і приймати рішення. У викладачів є нагода проявити перед магістрантами свої професійно значущі та особистісні якості, ерудицію, глибину наукових знань; стати цікавими для них.

При вивченні навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» викладачі на лекціях виступають як опоненти при розгляданні специфіки різноманітних освітніх технологій – проблемної, інформаційних, дистанційної, особистісно орієнтованої тощо, демонструючи їх переваги та недоліки, особливості використання у ході дискусії. А на практичних заняттях магістранти самостійно, на основі отриманої інформації, роблять висновки щодо доцільності використання тієї чи іншої технології, або їх раціонального поєднання в залежності від дидактичної мети заняття.

Переваги *бінарної лекції* дозволяють стверджувати, що на сьогодні це один з перспективних методів викладання у вищій школі, але є низка проблем, що утруднюють їх широке впровадження у навчальний процес:

- зміна форми проведення лекції, а саме наявність двох викладачів, є незвичною для магістрантів – створює для них певні психологічні проблеми, тому їх необхідно готувати до такої форми лекції заздалегідь;

- традиційна форма проведення лекції привчила магістрантів «ковтати» інформацію, а тут вони повинні самостійно обирати рішення й обґрунтовувати свою позицію, що потребує певної підготовки;

- суттєвою проблемою може стати й недостатній інтерес магістрантів до обговорюваних питань лекції і, як наслідок, зниження її динаміки. У такій ситуації складно очікувати активного сприйняття навчального матеріалу, а тим паче участі магістрантів в його обговоренні;

- великого значення набуває рівень сформованості акторських, комунікативних, експресивних, сугестивних та інших навичок викладачів, їх психологічна сумісність. Володіти аудиторією, керувати ситуацією, тримати її під контролем – запорука ефективності бінарної лекції.

Метою міні-лекції (15-20 хвилин) є надання групі необхідної інформації з тих чи інших питань в обмежений час. Лектор викладає матеріал, користуючись наочними засобами (плакати, малюнки, діаграми, схеми тощо), на яких наведені дані, що допомагають краще запам'ятовувати навчальний матеріал. Зміст матеріалу міні-лекцій повинен бути закріплений у подальших вправах, дискусіях тощо [177, 322].

Такі лекції надали можливості: вирішити проблеми стійкості уваги студентів; використати прийоми, що дозволяють студентам осмислити зміст лекцій; отримати зворотній зв'язок від студентів, фіксувати та працювати з проблемами, що у них виникли, в соціально-психологічному та діловому аспектах; сприяли створенню комфортних умов навчання, за яких кожен, хто навчається, відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність; сприяють посиленню мотивації у навчанні, виникненню зацікавленості та інтересу до навчальної дисципліни, удосконаленню комунікативних умінь та навичок; розвитку особистісних якостей – впевненості у собі, самостійності, відповідальності тощо.

Необхідно зазначити, що при відборі матеріалу для лекцій важливим є цілепокладання, коли відібраний матеріал відповідає освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця та освітньо-професійній програмі, цілям лекції і дозволяє досягати їх.

Міждисциплінарні зв'язки з іншими дисциплінами гуманітарного та соціально економічного, професійного циклів, посідають особливе місце у лекційному викладанні, оскільки це є взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою.

Практичні заняття спрямовані на формування компетентностей і якостей, закріплення теоретичних знань, формування умінь та навичок через індивідуальне виконання завдань відповідно до цілей.

На практичних заняттях студенти оволодівають методикою наукового дослідження, самостійного виконання поставлених завдань, вирішення конкретних виробничих ситуацій та ін.

Найважливішими завданнями практичних занять є формування практичної підготовленості майбутніх фахівців, що містить такі компоненти:

уміння й навички пізнавальної діяльності;

уміння й навички фахової діяльності;

уміння й навички роботи в групі, комунікативні уміння та ін.

Семінарські заняття з дисциплін є діалоговою формою навчальних занять. Методика проведення семінарського заняття враховує: проблемне формулювання теми заняття; організацію навчального простору, що передбачає діалог; мотиваційна готовність студентів і викладача до загальних зусиль у процесі пізнання; створення ситуацій, які пробуджують студентів до вирішення поставлених завдань; забезпечення умов співробітництва викладача і студентів тощо [15, 135, 125].

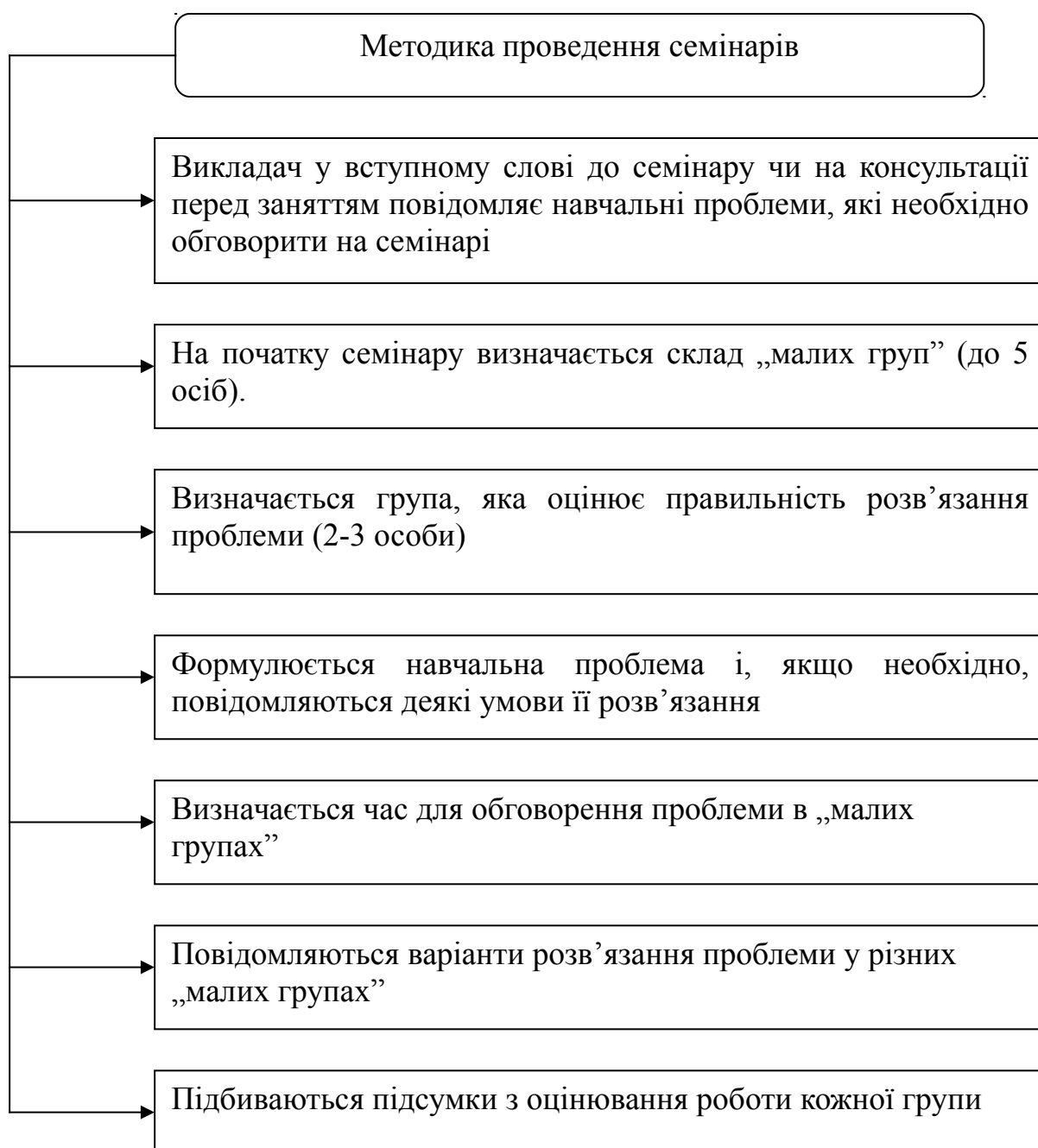


Рис. 5.2. Методика проведення семінарів

Зазвичай, підготовка до проведення семінарського заняття починається з визначення теми, вибору і постановки проблеми, в якій закладено протиріччя між новими фактами й усталеним світоглядом, між загальним поняттям і окремими його елементами; усвідомлювати, у чому полягає дане протиріччя і означає сформулювати проблему, що в свою чергу активізує пізнавальну діяльність студентів.

Студенти на семінарських заняттях, проведених за таким алгоритмом (рис. 5.2.), не тільки закріплюють знання, вміння й навички, вони демонструють вміння самостійно працювати з першоджерелами та в мережі Інтернет, знаходити необхідну інформацію, обробляти її та повідомляти, або оформляти у вигляді рефератів тощо. За певних умов на семінарських заняттях викладач стимулює аналітичну та інтелектуальну діяльність студентів, розвиває їх критичне мислення при формуванні компетентностей та засвоєнні знань, умінь та навичок.

Організація та проведення інтерактивних семінарів під час формувального експерименту, вимагала попередньої підготовки викладачів і студентів. Викладач глибоко вивчає і продумує навчальний матеріал; розробляє завдання, приклади проблемних ситуацій, зразки документів тощо; план проведення інтерактивного семінару; готує запитання; виробляє критерії оцінювання. Студенти попередньо готуються: опрацьовують матеріал лекції, знаходять необхідну інформацію в навчально-методичній літературі, виконують завдання для самостійної роботи тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що *методи навчання* були і залишаються об'єктом досліджень багатьох учених. У теорію і практику дослідження методів навчання, їх класифікацію, зробили суттєвий внесок А. Алексюк, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Лернер, В. Оконь, І. Підласий, М. Скаткін та інші [3, 14, 80, 168, 223, 238, 261, 307].

Розуміння сутності поняття «метод» у різних авторів має різні тлумачення. Розглянемо варіанти визначення методу дослідниками.

Водночас, кожен метод складається із способу взаємодії педагога і студента, сукупності певних їхніх дій, які становлять процес навчання. Тому метод навчання вбирає у себе два види дій: дії педагога, навчально-пізнавальні дії студента [3, 14, 223, 261].

Щодо розуміння сутності поняття метод в освітній теорії і практиці, то одні автори розуміють метод навчання як: спосіб спільної діяльності вчителя і учнів, яка передбачає оволодіння учнями соціальним досвідом людства та

організацію і керівництво вчителя навчально-пізнавальною діяльністю учнів (А. Алексюк); способи та прийоми спільної впорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності (В. Ягупов); способи навчальної роботи вчителя й організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з вирішення різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння навчальним матеріалом (І. Харламов); апробована і систематично функціонує структура діяльності вчителів і учнів, яка спільно реалізується з метою здійснення запрограмованих змін особистості того, хто навчається (В. Оконь); шлях дослідження чи пізнання, спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта (С. Гончаренко) [3, 80, 223, 351].

Вибір методів навчання залежить від: провідної парадигми національної системи освіти; загальних і професійних цілей освіти, виховання й розвитку підростаючого покоління; провідних методологічних положень і установок сучасної загальної дидактики; особливостей, змісту, методів і форм роботи конкретних освітньо-виховних систем; особливостей змісту професіограми фахівця; особливостей змісту і методики викладання конкретної навчальної дисципліни; мети, завдання, змісту матеріалу та дидактичного задуму конкретного заняття; рівня навчально-матеріальної бази; професійної компетентності та педагогічної майстерності викладачів тощо.

Обираючи метод навчання, зазначає С. Максименко, слід враховувати: рівень знань учасників щодо даної теми; якими навчальними засобами підкріпити матеріал, що викладається; розміри групи (інтерактивні форми більш ефективні за меншого числа учасників); ресурси, в тому числі часу й простору (розподіл на малі групи потребує більше часу і простору, ніж робота всією групою; умови переміщення [322]).

Отже, про правильний вибір методу навчання свідчить характер діяльності та взаємовідносин викладачів і студентів, глибина і міцність набутих

знань, умінь і навичок. Важливим є те, якою мірою викладач формує пізнавальну, емоційну і практичну активність студентів та магістрантів, їх мотивацію навчання.

Найбільш доцільними у професійній підготовці фахівців є *методи активного та інтерактивного навчання*, які ми розуміємо як сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на студентів, що (порівняно з традиційними методами навчання) першою чергою спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих вмінь та навичок нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування.

Одним із методів семінарських та практичних занять є *бесіда*. Бесіду необхідно розглядати як метод словесного обговорення матеріалу, що вивчається. Основними завданнями бесіди є актуалізація відомих знань за допомогою цілеспрямованих і вдало поставлених запитань і засвоєння нових знань шляхом самостійних обміркувань, узагальнень та інших розумових операцій [379]. Метод бесіди у дослідженні було використано для дохідливого пояснення після лекції для поглиблення знань, які вимагають самостійної роботи, а також для обговорення і контролю рівня опанування матеріалу на семінарських та практичних заняттях [15, 242]

Одним із ефективних методів у психолого-педагогічній підготовці майбутніх фахівців фармацевтичного профілю є *тренінги* (В. Бадмаєв, Т. Веретенко, Г. Бевз, О. Главник, В. Свистун, Г. Селевко, С. Максименко та ін.) [15, 244, 294, 297, 322].

У межах дослідження було виявлено, що тренінг, як зазначають російські дослідники П. Підкасистий, Л. Фрідман, М. Гарунов, являє собою сукупність групових методів формування умінь та навичок самопізнання, спілкування і взаємодії людей у групі. Основними засобами тренінгу є групова дискусія і рольова гра у різних модифікаціях та поєднаннях. Різні ситуації, які виникають у групах тренінгу є навчальними, ігровими, умовними, але для студентів вони

максимально наближеними до реальних практичних ситуацій і в них необхідно діяти з усією відповідальністю за результат. Почуття відповідальності відіграє особливе значення не тільки перед самим собою, а й перед партнерами в групі, оскільки це впливає на результат всієї групи [255].

Б. Бадмаєв, П. Підкасистий наголошують, що тренінг застосовується як з метою формування й удосконалення загальної комунікативної готовності, так і для відпрацювання специфічних комунікативних компетентностей, умінь та навичок у представників тих професій, що передбачають контакт з іншими людьми, а також для моделювання ситуацій міжособистісної взаємодії в процесі діяльності [15, 255]. Немає сумніву, що тренінг вимагає великої попередньої підготовки викладача: робота над планом-сценарієм; розподіл ролей; визначення питань для обговорення під час тренінгу [15].

Отже, перед викладачем, який проводить тренінг, стоять такі важливі завдання, реалізації яких він має прагнути під час проведення роботи: створення для всіх учасників однакових умов роботи; допомога учасникам з метою розуміння та засвоєння „комунікативної ролі”; допомога в розумінні наслідків учинків і в групі, і в житті; формування психологічної готовності в тих, хто бере участь у тренінгу, завжди відповідати за свої вчинки самостійно, а не перекладати відповідальність на інших; тактовна психологічна корекція комунікативних навичок і вмінь, а не жорстока їх критика.

Таким чином, під час тренінгу відпрацьовується техніка спілкування з відвідувачем аптеки за такими напрямками: здатність вислухати покупця; уміння приховувати особисту роздратованість у розмові з агресивним та незрозумілим клієнтом; уміння встановити справжню проблему; дати аргументоване і кваліфіковане пояснення. Формування культури спілкування майбутніх фахівців фармації передбачає формування сукупності комунікативних навичок, які дозволяють легко вступати в контакти, зберігаючи в процесі спілкування самоконтроль та свободу самовираження. Володіння культурою спілкування надає можливості розуміти інших людей, адекватно реагувати на їх поведінку та емоційний стан; обирати такий стиль спілкування,

що відповідає особливостям кожної людини. Адже хвора людини, якою часто є відвідувач аптечного закладу, потребує забутливого ставлення до себе з боку працівників закладу.

Професійні ситуації, які змодельовані під час проведення тренінгу, надають можливість студентам переконатися, що запорукою успіху при роботі з відвідувачами аптечних закладів є здатність зрозуміти позицію відвідувача. У студентів формується уміння: зрозуміти відвідувача аптеки; відпрацьовуються установлення контакту з відвідувачем аптеки: зоровий контакт, посмішка, жести і рухи, словесне вітання тощо.

У процесі формування компетентностей майбутнього фахівця фармацевтичного профілю для реалізації перерахованих вище завдань викладачами було враховано такі принципи: когнітивна поведінка викладача – він завжди повинен контролювати ігрову ситуацію, не послабляючи уваги до подій у групі; спостереження та корекція впливів – поведінка викладача не має привертати до себе уваги. Він не повинен нав'язувати групі „єдино правильні” зразки поведінки; орієнтація на спонтанність учасників тренінгу – орієнтація на джерела внутрішньо-групової активності, тобто викладач – це „каталізатор” групових процесів, а не проповідник; потрібен демократизм, увага до тих, хто уповільнено засвоює нові комунікативні моделі поведінки; орієнтація на успіх у вправах – викладач має постійно підтримувати впевненість учасників у тому, що вони спроможні засвоїти цю нову для них інформацію; підбиття підсумків – кожна вправа має бути чітко проаналізована з тим, щоб кожний учасник визначив для себе, що саме з того, що засвоїв, він може використати; від яких попередніх моделей поведінки, спілкування йому слід відмовитись, оскільки вони заважають досягненню успіхів; індивідуалізація мети тренінгу – для досягнення групою мети слід пристосувати її до індивідуальних особливостей кожного учасника; досягнення колективної мети можливе тільки через досягнення суми цілей індивідуальних завдань, що стоять перед кожним учасником.

Отже, тренінг дозволяє за короткий час сформувати компетентності, уміння й навички та особистісні якості майбутнього фахівця, які неможливо сформувати застосовуючи традиційні форми навчання. Ігровий момент занять, акценти на виконання практичних завдань сприяють мобілізації можливостей і здібностей усіх учасників тренінгу.

Однак, необхідним у ході дослідження стало впровадження професійних тренінгів як форми активного навчання, що призначена для формування комплексних умінь і навичок конкретного виду поведінки (професійна діяльність та професійне спілкування). Це досягається у ході імітаційного моделювання і вирішення безперервно ускладнюючих професійно орієнтованих ситуацій при педагогічній доцільності індивідуальної і групової діяльності тих, хто навчається.

Основний етап професійного тренінгу передбачає: організацію ігрового моделювання (імітації) професійної обстановки і введення першої професійно орієнтованої ситуації; основні способи подання соціальних ситуацій: відеопоказ, магнітофонний запис радіопередачі, розмови, документи; формування суб'єктивно-об'єктивних відносин між учасниками; вироблення особистої позиції кожного учасника тренінгу; управління оптимальним поєднанням індивідуальної та групової діяльності учасників під час оволодіння професійно орієнтованою ситуацією. Видача індивідуальних проблемно-пошукових завдань учасникам тренінгу; постановка проблемних питань, розв'язання яких торкається інтересів проблемних груп; безперервний аналіз результатів роботи з оволодіння соціальною ситуацією; подальший розвиток професійно орієнтованої ситуації: ускладнення вихідної проблемної ситуації; створення нових проблемних груп чи ролей учасників тренінгу; корекція діяльності органів управління;

На етапі оцінювання проводиться організація дискусії з метою аналізу одержаних результатів тренінгового процесу; надання рекомендацій; підбиття підсумків заняття.

Під час тренінгу ефективно формуються комунікативні компетентності, уміння й навички; відпрацьовуються різні форми поведінки; формується активна життєва позиція; знімаються бар'єри, що зашкоджують спілкуванню.

Етап планування визначається як проектування процесу спілкування з врахуванням комунікативної ситуації і мети.

Встановлення контакту передбачає вирішення таких комунікативних завдань: встановлення довірливих відносин зі співрозмовником; оцінка проблеми відвідувача аптечного закладу; зосередження уваги на відвідувача.

Етап взаємодії є основним у спілкуванні, тому передбачає реалізацію фахівцем комунікативних завдань, серед яких: стимулювання комунікативної активності співрозмовника; обмін інформацією; попередження конфліктів тощо.

Вихід із контакту розглядається як завершення спільної діяльності і являє собою сукупність комунікативних дій, направлених на конструктивне завершення процесу спілкування.

Ми погоджуємось з С. Максименко, що інтерактивне навчання передбачає використання різних видів активності учасників тренінгу: фізичної (рухова активність); соціальної (активність у соціальному оточенні – комунікація, взаємодія, взаємне прийняття); змістової стосовно тематики тренінгу. Відповідно до того, яка активність домінує у грі, таке завдання й вирішуватиме у тренінгу гра чи вправи [322].

Інтерпретація результатів спілкування ґрунтується на аналізі ступеня досягнення поставлених цілей та завдань; співвідношення результатів з очікуваним прогнозом, проектування подальших дій. Метою оцінювання є визначення того, що досягли учасники тренінгу; які складові змісту та методики навчання виявилися більш, а які менш ефективними; які потреби учасників тренінгу необхідно задовольнити, які нові потреби виникли в ході тренінгу; які дії потрібно здійснити далі у процесі навчання.

Зауважимо, що під час проведення тренінгу є можливість переконатися, що володіння професійною чи комунікативною компетентністю забезпечує

майбутньому фахівцеві впевненість у собі, усвідомлення важливості професійного росту, удосконалення комунікативної сторони професійної діяльності, орієнтацію на особистість людини як на головну цінність (гуманістична позиція), а також здатність до творчого рішення комунікативних завдань, які виникають у процесі спілкування (комунікативна креативність).

Тренінги у професійній підготовці майбутніх фахівців фармацевтичного профілю надають можливості: опанування новими вміннями та навичками та відпрацювання вже раніше набутих; відкриття в собі та в інших людей якостей працювати в команді, приймати рішення і нести відповідальність за них; активізації розумово-пізнавальної діяльності; формування навичок міжособистісного спілкування .

Різновидом тренінгу, який було впроваджено у ході реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців фармації, є *психофізіологічний тренінг*. Вправи розраховані на колективну взаємодію учасників. Контакт і взаємодовіра є сприятливим психологічним чинником для занять психофізіологічним тренінгом. Згуртована група створює для її членів психологічний захист, дозволяючи кожному бути розкутим у відносинах з іншими і, головне, із самим собою, що має важливе значення для формування майбутнього фахівця. Це метод розвитку особистості, що містить навчання людини м'язової релаксації, самонавіяння, концентрації уваги й уваги, уміння контролювати мимовільну розумову активність із метою досягнення оптимальних результатів в обраній діяльності.

Психофізіологічний тренінг сприяє виробленню вмінь самоконтролю і регуляції своєї поведінки і самопочуття. Навчання саморегуляції це не загальні рекомендації „взяти себе в руки”, а система вправ з постійно зростаючою складністю. У більшості вправ психофізіологічного тренінгу використовується глибоке розслаблення всіх м'язів. Хвилювання, дратування, гнів пов'язані з сильною м'язовою напругою. Розслаблюючи перенапружені м'язи обличчя, шиї, рук, спини, ми зменшуємо вплив негативних моментів на загальний стан організму.

Психофізіологічний тренінг пов'язаний не лише з розслабленням. Це передусім, тренування в переключенні та зосередженні уваги. Коли об'єктом самоконтролю, зосередження стає відчуття тіла, то увага, концентруючись на них, відключається від всього іншого, що дозволяє зупинити потік негативних переживань. Навчання саморегуляції починається з вироблення вміння стежити за зовнішніми проявами емоцій і станів: мімікою, позою, диханням, тонусом м'язів. Потім необхідне тренування здатності змінювати свої переживання, вираз обличчя, ходу, рухи, міміку. Сутність психофізичної саморегуляції полягає в тому, що почуття, які накопичуються у процесі спілкування з довкіллям і пізнання власного організму, людина робить предметом систематичного тренування. Сигналами для цього можуть бути відчуття важкості тіла, тепла у поєднанні з м'язовим розслабленням і почуттям фізичного комфорту. Готовність і вміння самостійно активно змінювати процеси, що відбуваються у власному організмі й управляти ними мають важливе значення. Це вміння є одним з вирішальних чинників у досягненні професійних успіхів. Шляхом саморегуляції можна активізувати або загальмувати психофізіологічні процеси, підвищити якість підготовки й ефективності виконуваної діяльності. За допомогою різноманітних прийомів саморегуляції можна впливати як на пізнавальний, так і на мотиваційний процеси, підвищувати дієвість мотивів та установок.

Психофізичний тренінг демонструє те, що свідома діяльність завжди мотивована, і в зв'язку з цим неминуче пов'язана з вольовими якостями особистості. Здатність до самоконтролю і саморегуляції проявляється в організованості, рішучості, упевненості в собі, цілеспрямованості. Уміння знімати фізичну втому формує витримку, здатність переносити великі навантаження, настирливо долати несподівані перешкоди.

Метод „малих груп” було використано у проведенні семінарських занять з дисципліни „Психологія спілкування“. Це один з методів проведення семінарського заняття із використанням елементів проблемності, який дозволяє підвищити рівень ефективності навчання й активізувати його, прищепити

студентам навички колективної індивідуальної роботи, забезпечити розширення і поглиблення процесу демократизації навчання.

Активне спілкування студентів у процесі навчання означає зняття заборони на спілкування і стимулювання його, що сприяє перетворенню індивідуальної навчальної діяльності на суспільну працю. Мета такої праці – обмін інформацією, порівняння, взаємо-оцінка, пізнання своїх можливостей, вплив людини на людину.

Працюючи в малих групах, викладач є одночасно і учасником, і керуючим суб'єктом у залежності від того, наскільки сформовані знання, уміння та навички учасників групи. Групи формуються на принципі „ковзного складу“, тому що постійний склад або учасники з подібним рівнем спричиняють психологічні бар'єри.

У дослідженні було впроваджено метод „навчання у співробітництві“ як модель використання малих груп студентів, де кожний член групи може приймати участь у виконанні колективного завдання з метою досягнення спільного результату. Навчання у співробітництві відноситься до технологій гуманістичного спрямування в педагогіці. Основна ідея цієї технології – створити умови для активної спільної навчальної діяльності студентів у різних навчальних ситуаціях. Навчальні завдання структуруються в такий спосіб, що всі члени групи виявляються взаємозв'язаними та взаємозалежними, але при цьому досить самостійними у оволодінні навчальним матеріалом і розв'язанні завдань.

Викладач стає вільним від постійного зв'язку з матеріалом і здатним для певного маневру на занятті. У потрібний момент викладач може об'єднати групи, надати необхідні пояснення або прочитати фрагмент лекції, якщо це необхідно. Кожний студент користується результатами як своєї роботи, так і колективу, але на наступному етапі, під час узагальнення результатів, обговорення й прийняття загального рішення, або в процесі роботи над наступним проектом, завданням, проблемою.

Переваги навчання у малих групах: різке підвищення інтересу до навчання (відволікаються менш ніж 5%); навчання ділового спілкування, вироблення вміння розуміти та оцінювати дії інших людей, регулювання своїх дій у відповідності з вимогами членів групи і умовами роботи; вміння вибирати форми та засоби передачі своїх думок, почуттів з метою досягти якнайбільшого взаєморозуміння; можливість обговорювати інформацію з іншими, відстоювати свою точку зору, що сприяє перетворенню знань на впевненість тощо [365].

Серед активних методів навчання особливе значення має *ділова гра*. Ділові ігри мають багато різновидів, спільною рисою яких є елемент гри [15, 365].

Педагогічна сутність ділових ігор полягає в активізації мислення, підвищенні самостійності майбутнього фахівця, піднесенні духу творчості в навчанні, підготовці до професійної практичної діяльності.

Природно, що ділові ігри необхідно готувати, враховуючи не лише робочий матеріал, а й студентів. Їх мета – дати студентам можливість у творчій обстановці закріпити певні навички, акцентувати увагу на якому-небудь важливому питанні, категорії, законі. Завдання повинно містити обов'язкове протиріччя, тобто в імітаційній вправі вже є елемент проблемності. У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу – це, швидше, рольова гра, тому що студенти ще не володіють повною мірою своєю спеціальністю. Метою ділової гри є формування компетентностей, умінь та навичок студентів у їх активному творчому процесі [354].

Сутність ділової гри полягає у відтворенні предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделюванні основних умов і системи відносин, характерних для відповідної діяльності. Вони розгортаються на імітаційній моделі, що відтворює динаміку певного виду діяльності. У процесі підготовки та проведення ділової гри, кожен учасник має змогу для самоствердження і саморозвитку.

Для підготовки ділової гри доцільно використати такі методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький. У ході дослідження враховано такі методичні вимоги: гра повинна бути логічним продовженням та завершенням конкретної теоретичної теми (розділу) навчальної дисципліни, практичним доповненням вивчення дисципліни у цілому; максимальне наближення до реальних професійних умов; створення атмосфери пошуку та невимушеності; ретельна підготовка навчально-методичної документації; чітко сформульовані завдання; визначені зміст та правила гри; виявлення можливих варіантів розв'язання вказаної проблеми.

Методика проведення ділових ігор має різнобічний характер. Але у будь-якому разі ігри проводяться за певною моделлю, яка складається з таких етапів: підготовка учасників гри (розподіл студентів на групи з 3-8 осіб, чітке уявлення кожного члена групи про свої обов'язки); вивчення ситуації, інструкцій, настанов та інших додаткових матеріалів; проведення гри; аналіз, обговорення та оцінка результатів гри.

Етап підготовки учасників гри включає: визначення теми і діагностика вихідної ситуації. Темою гри може бути будь-який модуль, змістовий модуль або розділ навчальної дисципліни. Відповідальним і змістовим етапом ділових ігор є аналіз, обговорення та оцінка результатів гри. На цьому етапі здійснюється обмін думками, дискутування, захист учасниками ігор своїх рішень і висновків, остаточний підсумок результатів гри.

Ділова гра – це контрольована система, тому що процедура гри готується і коректується викладачем. Якщо гра проходить у запланованому режимі, викладач може не втручатися в ігрові відносини, а лише спостерігати та оцінювати ігрову діяльність студентів. Якщо ж дії виходять за межі плану, і мета заняття не досягається, то викладач може відкоригувати напрям гри та її емоційний настрій.

Зазначимо такі позитивні моменти у впровадженні ділових ігор у викладання психолого-педагогічних дисциплін: студенти задоволені,

навчальний процес мотивований і емоційно насичений; відбувається підготовка до професійної діяльності, формуються навички і вміння: студенти навчаються застосовувати свої знання;

Як показали дослідження, очікувана ефективність така: у процесі ділової гри студенти ознайомлюються з діалектичними методами дослідження питання (проблеми), організацією роботи колективу, функціями своєї посади на особистому прикладі; у процесі ділової гри формується усвідомлення належності її учасників до колективу; визначається ступінь участі у роботі кожного з них; відчувається взаємозв'язок учасників при виконанні спільних завдань; колективно обговорюються всі питання; це сприяє формуванню критичності, стриманості, поваги до думки інших, уваги до товаришів по грі; у процесі ділової гри розвивається логічне мислення, здатність до пошуку відповідей на поставлені запитання, мовлення, мовний етикет, вміння спілкуватися у процесі дискусії.

Таким чином, ділові ігри будуються на принципах співробітництва, колективної праці, практичної корисності, демократичності, гласності, змагальності, максимальної затягості кожного та необмеженої перспективи творчої діяльності у межах ділової гри. Вона повинна охоплювати все нове і прогресивне, що з'являється у педагогічній теорії та практиці.

Зазначимо, що ділова гра є передусім „інструментом” розвитку теоретичного і практичного мислення фахівця: здатності аналізувати складні умови діяльності, виконувати складні й нові професійні завдання.

Виконуючи ігрову роль, вступаючи в умовні реальні відносини з іншими гравцями, студент набуває досвід пізнавальної та професійної діяльності, отримує нові знання, виробляє вміння та навички, формує досвід ділових контактів. У діловій грі зав'язуються взаємовідносини, які самостійно організовують ділове співробітництво, насичують міжрольове спілкування етично-психологічним змістом, налаштовують гравців на спільне розв'язання проблем, які виникають у ході гри. Отже, ділові ігри надають широкі

можливості для науково-творчої діяльності майбутніх, формування компетентностей.

Індивідуальні та групові консультації, які проводять викладачі кафедри педагогіки і психології, практичний психолог Національного фармацевтичного університету як з одним студентом, так і з групою студентів. Консультації за формою проходять як бесіда, де студенти запитують, а викладач або психолог пояснює та дає відповіді на запитання. На консультаціях викладачі або практичний психолог переважно застосовують метод пояснення, коли студентам необхідно пояснити незрозумілий для них матеріал, з'ясовують проблеми, що у них виникають під час навчання і викладач пропонує шляхи їх подолання.

Вивчаючи витоки та значення терміну „*коучинг*“ ми переконались, що з'явилась таке навчання не так давно. У навчальному процесі ще не знайшов застосування і переважно використовується на тренінгах та семінарах, де проводиться індивідуальне консультування. У перекладі з англ. „*personal coaching*“ означає тренування, супровід. Коучинг передбачає партнерські взаємовідносини, а не просто навчання чи наставництво [284]. Коучинг у експерименті впроваджено у систему післядипломного навчання провізорів-інтернів.

Самостійна робота студентів є однією із організаційних форм навчання у ВНЗ. Проблеми організації, планування, нормування, навчально-методичного забезпечення та контролю висвітлені у наукових працях А. Алексюка, В. Євдокимова, В. Козакова, П. Підкасистого, І. Прокопенка, О. Пехота, А. Кіктенко та ін. [3, 101, 145, 255].

Проблеми педагогічних технологій торкаються дослідження Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Боголюбова, Виленский, М. Кларіна, І. Лернера, І. Прокопенка, К. Селевка, Н. Тализіної, І. Харламова, Н. Шестак, Ф. Янушкевича та ін. [14, 26, 27, 32, 55, 137, 168, 226, 240, 241, 243, 245, 297, 316, 351, 376, 383].

У сучасній педагогічній технології, що є логічним, послідовним і цілісним процесом, в якому гармонійно поєднані цілі, форми, методи та засоби навчання, методики викладання дисциплін з високою майстерністю викладача для досягнення кінцевої цілі – підготовки високо компетентного фахівця, необхідно враховувати психологію сучасних студентів, їх погляди й переконання. Викладач в умовах застосування педагогічних технологій повинен бути підготовленим до впровадження освітніх інновацій. Саме особиста непідготовленість викладачів в практиці вищої школи часто є перешкодою на шляху до успішної

Вибір технології навчання визначають вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики з урахуванням особистісних якостей тих, хто навчається, особливостей конкретних видів професійної діяльності, а в окремих випадках – умов конкретного виробництва. Головні орієнтири фахівця – це професійна компетентність, кругозір, навички індивідуальної, колективної, професійної та соціальної діяльності, професійно важливі та особистісні якості майбутніх фахівців.

За умов стрімкого зростання об'єму інформації і швидкого розвитку технічних засобів навчання перед викладачами постає завдання чіткого і доступного повідомлення студентам максимальної кількості інформації, стимулювання та організації навчальної діяльності, швидкого та об'єктивного контролю результатів цієї діяльності.

З даних визначень виходить, що технологія у максимальній мірі пов'язана з навчальним процесом – діяльністю викладача і студента, її структурою, методами і формами. Тому в структуру педагогічної технології входять:

- 1) концептуальна основа;
- 2) змістовна частина навчання:
 - цілі навчання – спільні і конкретні;
 - зміст навчального матеріалу;

3) процесуальна частина – технологічний процес:

- організація навчального процесу;
- методи та форми навчальної діяльності студентів;
- методи та форми роботи викладача;
- діяльність викладача з управління процесом засвоєння матеріалу;
- діагностика навчального процесу.

Сучасні інформаційні технології є основою процесу інформатизації освіти, реалізація якого передбачає:

- покращення якості навчання за рахунок більш повного використання доступної інформації;
- підвищення ефективності навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації;
- розробку перспективних засобів, методів та технологій навчання з орієнтацією на розвиваючу, випереджуючу та персоніфіковану освіту;
- досягнення необхідного рівня професіоналізму в оволодінні засобами інформатики та обчислювальної техніки;
- інтеграцію різноманітних видів діяльності (навчальної, навчально-дослідницької, методичної, наукової, організаційної) у межах єдиної методології, що заснована на застосуванні інформаційних технологій;
- підготовку учасників освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства;
- підвищення професіональної компетентності і конкурентноздатності майбутніх фахівців різноманітних галузей;
- подолання кризових явищ у системі освіти.

Отже, пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційних технологій, що забезпечують даліше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління дог життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Упровадження інформаційних технологій у системі освіти сприяє створенню “комп’ютерної методології навчання”, яка орієнтована на

застосування у навчальному процесі таких методів, як комп'ютерне моделювання навчально-пізнавальної діяльності, метод інформування, програмування навчальної діяльності, асоціативний метод, метод тестування, ігровий метод активного навчання, метод проектів, метод “непоставлених задач”, метод ситуаційного моделювання.

Сьогодні у розвитку процесу інформатизації освіти виявляються наступні тенденції:

- формування системи безперервної освіти як університетської форми діяльності, що спрямована на постійний розвиток особистості на протязі усього життя;
- створення єдиного інформаційного освітнього простору;
- активне запровадження нових засобів та методів навчання, що орієнтовані на використання інформаційних технологій;
- синтез засобів та методів традиційного і комп'ютерного навчання;
- створення системи випереджуючої освіти.

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі суттєво змінює роль та місце викладача і студента в системі “викладач-інформаційна технологія навчання-студент”. Інформаційна технологія навчання – не тільки проміжна ланка передачі інформації. Зміна засобів та методів навчання сприяє зміні змісту навчальної діяльності, яка стає все більш самостійною і творчою, сприяє реалізації індивідуального підходу у навчанні. Різкий скачок у розвитку комп'ютерної техніки та програмного забезпечення сприяє впровадженню в навчальний процес такої технології як Інтернет-технологія.

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі надає можливості для інтенсифікації навчального процесу, обробку великих обсягів інформації, активізацію процесу засвоєння навчального матеріалу, здійснення контролю та коригування навчального процесу (у разі потреби).

Технології мультимедіа та інтернет дозволяють використовувати інформаційні технології як засіб навчання виховання, інтеграцію світову

спільноту, впливаючи і на особистість, її професійне самовизначення і становлення.

За допомогою інформаційних технологій набуваються уміння працювати з текстом, створювати графічні об'єкти, бази даних, таблиці. Дізнаються про нові способи збору інформації і використання її, розширюючи світогляд, того, хто навчається. Інформаційні технології підвищують мотивацію навчання і стимулюють пізнавальний інтерес, зростає ефективність самостійної роботи.

Інтернет-технології – це новітні інформаційні технології, що ґрунтуються на використанні комп'ютерної мережі Інтернет та програмних комплексів. Інтернет-технологія заснована на використанні глобальних та локальних комп'ютерних мереж для забезпечення доступу тих, хто навчається до інформаційних освітніх ресурсів та для формування сукупності методичних, організаційних, технічних та програмних засобів реалізації та управління навчальним процесом незалежно від місця знаходження його суб'єктів.

Важливим етапом у реалізації *Інтернет-технології* є наявність автоматизованого електронного серверу, що забезпечує можливість постійного віддаленого доступу до навчально-методичним матеріалам, отримання текучої інформації про процес навчання, (off-line) спілкування з викладачами-консультантами тощо.

Пошук інформації в мережі Інтернет складає декілька секунд, а доступ – практично миттєвий. Будь-яка людина, що вміє читати і писати, може за короткий термін оволодіти самими значимими елементами Інтернет-технологій – роботою з броузерами і електронною поштою, технікою пошуку інформації та замовленнями через Інтернет тощо.

Контроль знань та вмінь студентів є формою зворотного зв'язку джерелом інформації для викладача про хід самостійного оволодіння студентом навчального матеріалом про міцність його засвоєння; контроль допомагає студентам критично оцінювати свої успіхи в навчанні та помилки правильно організувати подальшу роботу забезпечити її системність та регулярність.

Зовнішній контроль за самостійною роботою з боку викладача поєднувався із самоконтролем навчальної діяльності. В цьому разі викладач зосереджує увагу на наданні допомоги, тим кому, це особливо необхідно і на тому, що вимагає дійсно кваліфікованого втручання педагога.

Під час досліджень ми переконалися, що контроль СРС стимулює мотиваційну основу діяльності, сприяє підвищенню рівня знань і навчальних умінь та навичок студентів забезпеченню їх навчальною інформацією різних типів та дидактичними матеріалами, наданню оперативної консультативної допомоги. Під час проведення у студентів та магістрантів семінарських занять спостерігалось виникнення інтересу до певних тем, проблем, понять, фактів чи явищ, який обумовлений їх індивідуально-психологічними особливостями, віком, рівнем розвитку тощо.

Незважаючи на чітку логічність і послідовність, системний підхід у побудові навчальних дисциплін, викладачі приділяють увагу студентам та магістрантам з питань, які не передбачені змістом, Але є цікавими та необхідними у майбутній професійній діяльності майбутніх фахівців чи в повсякденному житті.

Загальновідомо, що на процес формування професійних компетентностей та професійно важливих якостей майбутніх фахівців впливають такі фактори: професійна спрямованість змісту навчання; професійний інтерес; здібності до оволодіння майбутньою професією; чітка мотивація навчання; уміння навчатись самостійно; потреба у самовдосконаленні; вибір і застосування викладачами ефективних форм, методів і засобів, застосування комп'ютерних та інформаційних технологій тощо.

Формування комунікативних компетентностей фахівців фармацевтичного профілю передбачає: врахування специфіки професійної діяльності фахівців аптечних закладів; відбір змісту навчання; вибір ефективних форм, методів та засобів навчання; упровадження педагогічних технологій у навчання; визначення типових професійних значущих ситуацій спілкування та ін.

Загалом можна констатувати, що у професійній діяльності фармацевтів та провізорів має місце спілкування з хворими людьми, тому важливе значення мають знання та вміння поводження з ними; уміння знайти підхід до кожної людини та встановити необхідний контакт з нею. Тому не виникає сумніву, що сучасний фахівець фармацевтичного профілю повинен володіти комунікативними компетентностями, психолого-педагогічними знаннями та вміти їх постійно оновлювати й застосовувати у професійній діяльності.

5.1.6. Моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю

З метою визначення рівня навчальних досягнень, зокрема, рівнів сформованості компетентностей та якостей студентів фармацевтичних факультетів доцільно проводити моніторинг якості упродовж усього навчання студентів у ВНЗ.

Проблеми якості професійної підготовки майбутніх фахівців розглядаються у працях Л. Віткіна, О. Волкова, В. Байденко, Н. Кузьміної, Н. Ничкало та ін. [18, 63, 133, 159]

Удосконалення системи вищої освіти вимагає глибокого аналізу сучасної педагогічної реальності, критичного і творчого переосмислення накопиченого досвіду. Необхідно визначити, що зберігає своє значення, а що повинно бути змінене чи оновлене під впливом нових тенденцій і процесів, виявити об'єктивні і суб'єктивні фактори і причини, що обумовлюють недостатній рівень знань, вмінь та навичок студентів. Участь системи вищої освіти України в болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості.

Важливу роль у реалізації цих завдань відіграє моніторинг якості освіти. Розробка адекватної політики в галузі якості освіти й професійної підготовки можливі на результатах, отриманих у процесі моніторингу і завершується

розробкою комплексних та випереджальних програм якості підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

В НФаУ розроблена та впроваджена «Програма моніторингу якості навчання в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу», яка передбачає обстеження, спостереження та аналіз процесу навчання та надає можливості одержувати і використовувати інформацію про адекватність педагогічних технологій, форм, методів і засобів; і здійснювати корекцію навчального процесу [364].

Ми вважаємо, що на якість освіти у вищому навчальному закладі впливають: якість освітніх стандартів, зміст навчальних планів і програм, професійна компетентність та педагогічна майстерність професорсько-викладацького складу, рівень і якість довузівської підготовки абітурієнтів, якість організації навчального процесу та науково-методичне забезпечення, матеріально-технічна база, морально-психологічний клімат тощо.

Моніторинг являє собою обстеження, спостереження та аналіз процесу навчання, що надає можливості одержувати і використовувати інформацію про адекватність педагогічних технологій, форм, методів, засобів і здійснювати корекцію навчального процесу, визначити рівні сформованості компетентностей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

На початку моніторингу було визначено цілі, які ставляться в процесі його реалізації:

- 1) відстеження якості знань, умінь та навичок майбутніх фахівців, визначення ступеню відповідності їх підготовки до державних стандартів освітньо-кваліфікаційної характеристики та чинної освітньо-професійної програми підготовки фахівців;

- 2) одержання й використання інформації про адекватність педагогічних технологій, форм, методів і засобів та їх відповідності щодо стандартів;

- 3) корекція змісту навчання, форм і технологій підготовки фахівців, режиму навчальної роботи (структури навчальних навантажень студентів у

розкладі, системи самостійної роботи), контролю результатів аудиторної та поза аудиторної роботи студентів тощо;

4) упровадження в освітній процес інновацій, тобто створення принципово нових зразків діяльності, що виходять за межі норми, нерегламентованих, які виводять професійну діяльність на принципово новий якісний рівень;

5) збереження традиційних ефективних норм навчання та удосконалення освіти фахівців як в теоретичному, так і в плані її практичної реалізації.

Моніторинг якості навчання проводиться в такій послідовності; визначення вихідного рівня знань, вмінь та навичок студентів: спостереження на всіх видах занять за діяльністю викладачів та студентів; аналіз занять за певною схемою спостереження; діагностування рівня знань, умінь та навичок студентів на всіх етапах навчання; динаміка визначення показників (критеріїв).

Основними вимогами до проведення моніторингу є такі: об'єктивність – це максимальне виключення суб'єктивних оцінок, облік усіх результатів, як позитивних, так і негативних, створення рівних умов для перевірки усіх, хто навчається; валідність – повна і всебічна відповідність пропонованих контрольних завдань обстежуваного матеріалу, чіткості критеріїв вибору й оцінювання, можливість підтвердження позитивних чи негативних результатів різними засобами контролю; надійність – стійкість результатів одержуваних при повторному контролі та при проведенні контролю вузівськими та зовнішніми експертами; систематичність – проведення етапів і видів моніторингу в певній послідовності та системі.

Таким чином, *основними функціями освітнього моніторингу* є: інформаційна функція: з'ясування результативності освітнього процесу, отримання інформації про стан об'єкта забезпечення зворотного зв'язку, перебігу й розвитку навчального процесу. На цій основі відбувається участь в управлінні педагогічним процесом, аналізується ефективність навчання; системоутворююча функція: вимога науковості до будь-якого дослідження передбачає організацію й здійснення моніторингу на основі системного

підходу. Моніторинг є складною системою, основним завданням якої є стеження за станом і розвитком навчального процесу у вищому навчальному закладі з метою його корекції та оптимального вибору мети, завдань і способів їх виконання; прогностична функція: моніторинг виявляє стратегію і тактику розвитку освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Через моніторинг не лише визначається стан освітнього процесу у певний відбиток часу, а й уможлиблюється прогноз тенденцій його розвитку, внесення відповідних коректив; діагностична функція: моніторинг фіксує реальний стан якості освіти у навчальному закладі. Упровадження моніторингу дозволяє ефективно здійснювати процес підготовки майбутнього фахівця. Спираючись на результати моніторингової оцінки, можна дібрати оптимальні методи й прийоми індивідуального впливу на кожного студента.

На початку моніторингу було визначаються цілі, які ставляться в процесі реалізації:

1) забезпечення якості освітньої підготовки майбутніх фахівців, визначення ступеня їх професійної компетентності, рівня підготовки до практичної діяльності відповідно до вимог галузевих стандартів – освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми тощо;

2) одержання та використання інформації про адекватність педагогічних технологій, форм, методів та засобів навчання;

3) корекція змісту навчання, вибір ефективних педагогічних технологій, форм навчання, самостійної роботи студентів, контролю результатів аудиторної і поза аудиторної роботи студентів тощо;

4) упровадження в навчально-виховний процес інновацій, авторських методик викладання, які виводять професійну діяльність на якісно новий рівень.

Кафедра забезпечує: організацію навчального процесу; якісне навчально-методичне забезпечення; якісне викладання навчальних дисциплін; систематичне проведення всіх видів вхідного, поточного та підсумкового контролю; оцінювання та діагностування рівня навчальних досягнень

студентів; постійний зворотний зв'язок з деканатом, структурними підрозділами університет з питань відвідувань, успішності, модульного контролю тощо.

Теоретичною базою моніторингу якості професійної підготовки фахівців є галузевий стандарт вищої освіти зі спеціальності – ОКХ фахівця, яка зазначає систему вимог необхідних для виконання професійних обов'язків і сукупність моральних, особистісних якостей, що забезпечують успішне функціонування фахівця в професійному середовищі.

Однією з найважливіших педагогічних процедур, що сприяє виконанню поставлених освітніх завдань, є проведення педагогічної діагностики. Без діагностування навчально-виховного процесу неможливий його розвиток, адже не визначивши діагнозу, не можна визначити подальших кроків до удосконалення й коригування освітнього процесу. При проведенні діагностичної процедури нами було враховано функції педагогічної діагностики, принципи, на яких вона базується, визначати відповідні методи, прийоми й інструментарій. Один із інструментів педагогічної діагностики – контроль, завданням якого є визначення рівня навчальних досягнень студентів протягом усього періоду навчання: від початкового до підсумкового. Забезпечити об'єктивність і неупередженість оцінювання як результату проведення процедури педагогічного контролю можна лише за умови застосування методів і прийомів, адекватних специфіці навчального контрольованого матеріалу, рівню засвоєння матеріалу, психолого-емоційним особливостям студентів. І лише з урахуванням усіх чинників, що визначають особливості процесу навчання і виховання, можливе отримання правдивих і прозорих результатів контролю (як компонента діагностування), отже, об'єктивних, незавуальованих, відкритих шляхів підвищення рівня професійної освіти.

Педагогічна діагностика як обов'язковий складник процесу навчання та виховання має свої особливості: це дієвий спосіб проникнення в ситуацію або процес ще до їх виникнення; здійснюється з педагогічною метою: орієнтоване

на те, щоб на основі аналізу й інтерпретації результатів отримати нову інформацію про те, як покращити якість освіти (навчання виховання) й розвитку особистості студента; дає принципово нову змістовну інформацію щодо якості педагогічної роботи самого викладача; здійснюється за допомогою методів, які органічно вписуються у логіку педагогічної діяльності викладача; за допомогою педагогічної діагностики посилюються конкретно-оцінювальні функції діяльності викладача; деякі традиційні засоби і методи навчання й виховання можуть бути трансформовані у засоби і методи педагогічної діагностики.

Однією із умов ефективного оцінювання якості навчання є діагностична процедура (діагностика заняття). Це – це комплексне вивчення, з'ясування усіх обставин розвитку педагогічного процесу на наступному занятті. За її допомогою викладач визначає:

- умови і чинники, які будуть допомагати (сприяти) і заважати (перешкоджати) досягненню поставленої мети;
- передумови навчання і виховання: обставини, що передували майбутньому заняттю;
- особливості перебігу попередніх навчальних занять, досягнутих на них результатах, а також про причини, які перешкоджали виходу на запланований рівень;
- досягнутий рівень навченості, вихованості, розвитку (якщо не кожного студента, то хоча б найбільш знакових груп);
- свої сили і можливості для виконання поставлених завдань у наявних конкретних умовах.

Для того щоб поставити діагноз заняття, необхідно оцінити вплив значної кількості педагогічних чинників і наочно відбити значення кожної причини у конкретний період заняття.

КМСОНВП передбачає введення *рейтингового оцінювання навчальної діяльності студентів* з метою об'єктивного визначення рівня підготовленості студентів на певному етапі навчання, оволодіння теоретичними знаннями та

практичними вміннями, навичками. В основу рейтингової системи оцінювання покладено поопераційний контроль і накопичення поточних рейтингових балів в кожному модулі за різнобічну навчально-пізнавальну діяльність.

Поточний контроль передбачає оцінювання засвоєння студентом навчального матеріалу під час проведення кожного аудиторного навчального заняття (наприклад, опитування студентів на заняттях, активна участь на семінарах перевірка та прийом звітів з виконання практичних робіт, тестування тощо).

Модульний контроль – оцінювання засвоєння навчального матеріалу залікових модулів. Рішення про особливості рейтингу з дисциплін кафедри, про методику його розрахунку та принципи використання приймаються кожною кафедрою самостійно.

Рейтингова оцінка з навчальної дисципліни r_k – це певні бали, які отримує студент за певну навчальну діяльність (за наслідками модульного контролю, за виконання індивідуальних семестрових завдань, передбачених робочим навчальним планом, бали за колоквиуми, звіти та захист лабораторних робіт, а також за результатами поточного контролю на практичних і семінарських заняттях тощо). Рейтинг контрольного заходу для студента, який не з'явився на нього, оцінюється нульовим (або штрафним) балом.

Рейтинг з дисципліни RD – це кількісна оцінка за багатобальною шкалою рівня засвоєння студентом певної навчальної дисципліни та якості його навчальної діяльності протягом семестру. RD формується як сума усіх рейтингових оцінок r_k , а також заохочувальних та штрафних балів r_s (до 10% від R).

$$RD = \sum_k r_k + \sum_s r_s$$

За рішенням кафедри за виконання творчих робіт з дисципліни (наприклад, участь у факультетських та інститутських олімпіадах з дисципліни, доповіді на відповідних студентських конференціях з тематики дисципліни тощо), студентам можуть нараховуватися додаткові, заохочувальні бали, також

можуть передбачатися і штрафні (зі знаком „мінус”) бали за несвоєчасне виконання індивідуальних семестрових завдань та захист лабораторних робіт, пропуски практичних та семінарських занять тощо.

Сумарна рейтингова оцінка з дисципліни формується як рейтингова оцінка змістових модулів (поточний контроль) та підсумковий модульний контроль.

Як правило, рейтинг з дисципліни ведеться на кафедрі викладачем, який проводить практичні заняття в навчальній групі з певної дисципліни та за результатами проведення експрес-контролів на лекційних заняттях. Поточні рейтингові оцінки з кожного модуля та сумарний модульний рейтинг заносяться в робочий журнал викладача (у рейтинг-лист групи) і в рейтинг-лист студента.

Таблиця 5.2

Рейтингова система контролю успішності студента

Національна шкала	Шкала ECTS	Рейтингова оцінка, бали
5 – відмінно	A – відмінно	90 – 100
4 – добре	B – дуже добре	84 – 89
	C – добре	75 – 83
3 – задовільно	D – задовільно	68 – 74
	E – достатньо (задовольняє мінімальні критерії)	60 – 67
2 – незадовільно	FX – незадовільно	35 – 59
не допущений	F – незадовільно (потрібна додаткова робота)	1–34

У навчальному процесі контроль проводяться у формі *опитування* студентів і *співбесіди*. Так перевіряється і виконання студентами домашніх завдань, і засвоєння ними нового навчального матеріалу на занятті, й уміння розмірковувати, і повторення раніше вивченого. Ефективність опитування і

співбесіди при перевірці знань досягається тим, що викладач попередньо визначає теми і питання для усного контролю, визначає конкретних студентів, з якими потім буде проводити співбесіду, передбачає варіанти своїх дій на той випадок, якщо у студентів виникають труднощі під час відповіді на поставлені питання. Це можуть бути: додаткове пояснення незасвоєного матеріалу, читання популярної літератури з певної теми, консультація, та ін. Одержавши зворотну інформацію у процесі опитування і співбесіди про низький рівень якості знань та вмінь студентів (деяких з них чи групи), викладач доводить рівень цих знань студентів до відповідних вимог програми навчального курсу.

Письмові методи з метою перевірки рівня сформованості компетентностей в експериментальному дослідженні використовувались на різних стадіях навчального процесу. Такі роботи дають можливість перевірити знання студентів, а викладачеві отримати зворотну інформацію про якість знань студента з теми. Накопичується більше оцінок у кожного студента, що особливо важливо, якщо на вивчення дисципліни відводиться невелика кількість годин.

Перевага контрольних письмових робіт полягає у тому, що вони дозволяють викладачеві робити висновки про усі сильні і слабкі сторони студента з контрольованої теми: про рівень розумового розвитку, про навички грамотного письма, про культуру писемного мовлення, про вміння самостійно працювати. Суттєвий недолік письмових контрольних робіт – значна витрата часу на їх виконання і перевірку.

Письмові контрольні роботи викладач ретельно перевіряє і їх результати аналізує і для себе, і для студентів; в аудиторії доречно проводити роботу над помилками.

Тестування як форма контролю – це визначення рівня підготовленості студента у певній галузі знань, психологічного, фізичного й розумового стану, професійної придатності, обдарованості та інших рис особистості за допомогою системи підготовлених завдань. Тестові методи застосовані для самостійного оцінювання студентом своїх знань, для початкового контролю,

при допущенні студента до вивчення нового модуля, для поточного, та підсумкового модульного контролю, для контролю виживаності знань [327].

Загальновідомо, що тест – засіб об'єктивного контролю знань, умінь, навичок і рівня розвитку студентів. Це стандартизоване запитання або коротке завдання, серія запитань та завдань із контрольованої теми, одноваріантна або багатоваріантна контрольна робота, які підлягають перевірці. Тест вимірює і фіксує факт: студент на якомусь рівні (низькому, середньому чи високому) володіє матеріалом, який перевіряється. Мета проведення тестування – дати точну й правдиву інформацію про кількість і якість засвоєння студентами виучуваного матеріалу. Тестові завдання призначені для перевірки різних типів знань та компетентностей: факти, основні положення теорій, класифікації, закономірності тощо. Тестовий контроль надає рівні можливості для всіх студентів.

У дослідженні запропоновано *індивідуальну перевірку* компетентностей та якостей студентів. Її мета та завдання – глибокий всебічний контроль знань, умінь і навичок студента, рівня його різнобічного і передусім інтелектуального розвитку. Така перевірка дає значний матеріал для об'єктивного судження і відповідних висновків про кожного студента, для організації індивідуального підходу до нього у процесі навчально-виховної роботи. Основний недолік індивідуальної перевірки у тому, що вона займає багато часу на занятті. На особливу увагу заслуговує проблема врахування індивідуальних відмінностей студентів та магістрантів при оволодінні навчальним матеріалом

Фронтальна перевірка має такі особливості організації. Опитуванню підлягає уся група, питання ставляться короткі, такі, що вимагають лаконічної відповіді. Уся група під час опитування працює напружено і швидко. Якщо студент не може відповісти на питання, викладач не чекає від нього обґрунтованої відповіді, а звертається до іншого студента, пропонує відповісти тому, хто готовий. Після формулювання питання викладач робить невелику паузу, щоб студенти встигли осмислити його й підготувати відповідь. Під час

фронтальної перевірки кожен студент встигає хоча б раз відповісти на якесь питання, доповнити чи уточнити попередню відповідь, дану іншим студентом.

Фронтальна перевірка дозволяє за короткий час повторити (відтворити, актуалізувати) для студентів групи матеріал, на який викладач буде спиратися при вивченні нової інформації на цьому занятті. До такого ж опитування викладач удається наприкінці заняття, для того, щоб переконатися, що студенти правильно без викривлень засвоїли нову тему.

Отже, мобільність, економія часу, залучення більшості, а можливо, навіть усіх студентів групи до активної роботи є перевагами фронтальної перевірки. Її недолік полягає у тому, що, по-перше, студенти не встигають дати розгорнуту відповідь на кожне питання, відповіді кожного фрагментарні, мозаїчні і лише активна участь, напружена, уважна робота протягом усього опитування забезпечує студентів цілісну картину контрольованого матеріалу. Через фрагментарність відповідей після опитування викладач робить узагальнення теми.

Ще один недолік такого опитування: викладач не встигає ґрунтовно виявити якість знань жодного студента. Для об'єктивного оцінювання засвоєння опитування такого характеру не дає достатньої інформації, тому викладач поєднує фронтальну перевірку з індивідуальною.

На фронтальному опитуванні викладач максимально уважний, оскільки він у швидкому темпі ставить запитання, викликає студента, коментує й оцінює його відповідь, пропонує іншим студентам доповнити, уточнити попередні відповіді, формулює нові, основні, уточнювальні запитання. Фронтальне опитування викладачеві проводити складно, для цього необхідні комунікативні компетентності.

Фронтальна перевірка найчастіше проводиться як усне опитування, але можлива і письмова фронтальна перевірка. При цьому залишається її контрольна функція, а функція оперативного зворотного зв'язку втрачається, оскільки результати письмових відповідей будуть відомі уже за межами цього заняття. Під час письмової фронтальної перевірки складно актуалізувати і

знання з певної теми, адже перевіряється лише її фрагмент, і відповідно немає колективної актуалізації знань.

Сутність такого опитування полягає у тому, що до занять викладач готує запитання і завдання на окремих аркушах, залежно від складності завдань їх може бути від двох до п'яти. Крім того, кілька питань, які вимагають усної відповіді. Викладач заздалегідь визначає студентів, яких буде перевіряти.

На самому занятті відповідати виходять одночасно 5-7 осіб. Двоє виконують завдання на дошці (саме завдання записане у кожного на картці). У цей же час двоє – троє – четверо (кожен самостійно) письмово відповідають на питання своєї картки. Студент відповідає біля дошки, його відповіді ґрунтовні, з додатковими запитаннями і відповідями, тобто йде глибока індивідуальна перевірка. Доки усно відповідає перший студент, інші студенти, які працюють біля дошки, встигають підготувати свою частину завдання. Потім заслуховуються їхні відповіді. Ті студенти, які письмово відповідали на запитання своєї картки, здають аркуші викладачеві. Якщо дозволяє час, відповіді аналізують, якщо ні – їх індивідуальні роботи перевіряють після заняття.

Таким чином, під час ущільненої перевірки вдається опитати й оцінити багатьох студентів, кількох перевірити глибоко, повторити значний за обсягом матеріал. Це переваги комбінованого опитування. Але є й недоліки цієї форми контролю та труднощі її застосування. Наприклад, у той час, коли двоє виконують свої завдання біля дошки, а двоє-четверо пишуть письмові відповіді на окремих аркушах за варіантами, усі ці студенти не беруть участі у спільній роботі аудиторії, яка слухає розгорнену відповідь першого студента. Вони не можуть ні оцінити його відповідь, ні задати додаткового питання, ні уточнити окремі моменти відповіді, тому що у цей час вони працюють не з аудиторією, а самостійно, готуючи відповіді на свої запитання. У свою чергу інші студенти не можуть оцінити письмові відповіді тих двох-чотирьох, оскільки останні із загальної роботи аудиторії ніби теж випадають. Викладач повинен мати розвинене вміння розподіляти свою увагу між різними заняттями кількох

студентів, які виконуються одночасно, і при цьому контролювати час, дотримуватись основного напрямку заняття і визначеного темпу. Зважаючи на такі труднощі, ущільнене опитування необхідно поєднувати з іншими організаційними формами роботи і не слід застосовувати дуже часто.

Досвідчені викладачі практикують *взаємоконтроль* письмових робіт студентів. Він проводиться так: студенти-сусіди після виконання письмових завдань обмінюються зошитами і перевіряють, чи немає помилок. Якщо помилки є, то разом обговорюють, у чому полягають помилки, як повинно бути правильно і чому. Якщо немає єдиної думки з того чи іншого питання, звертаються по допомогу до підручників, довідників чи за консультацією до викладача.

Під час *взаємоконтролю* підвищується рівень компетенції студентів: для того, щоб перевірити роботу товариша необхідно самому добре знати матеріал; виявляється взаємодопомога: помітивши помилку у роботі сусіда, студент швидше допоможе її виправити і розібратися в матеріалі, а не буде сміятися з допущеної помилки і ображати товариша. Викладач переконаний, що всі роботи студентів ретельно перевірені, а результати перевірки є гарною інформацією для студента як зворотний зв'язок у процесі навчання.

Самоконтроль – один із видів перевірки студентом результатів своєї роботи. Потреба у самоконтролі – це не тільки риса студента, яка, до речі, повинна бути вихована ще у школі, але й риса загальнолюдська.

Викладач радить студентам під час виконання письмових завдань бути дуже уважними, перевіряти написане декілька разів, удаватися до різних варіантів перевірки. Якщо виникають сумніви, необхідно звертатися до підручників, книг, довідників, а можливо, і до викладача. Самоконтроль виконує функцію зворотного зв'язку у навчанні студента.

У системі навчальних занять контрольні практичні заняття вони складають необхідну ланку і проводяться у вигляді підсумкового контролю після вивчення великого розділу, модуля навчальної дисципліни чи наприкінці навчального семестру, року. При цьому все заняття відводиться на контрольну

роботу. На такому занятті студент виявляє якість знань, умінь та навичок, рівень розвитку пізнавальних здібностей.

Колоквіум як форма контролю передбачає перевірку теоретичної готовності студента до проведення практичних занять. Традиційно контролюються знання, уміння й навички студентів, що перевіряються за допомогою контрольних робіт, заліків, іспитів. Інший підхід – контроль досягнення студентами мети навчання. Наприклад, порівнюються знання, розуміння, застосування, аналітичні дії, узагальнення, оцінювання.

У навчально-виховному процесі використовуються різноманітні форми перевірки: тестування, анкетування, усне та письмове опитування тощо. Від того, які результати і в якій формі будуть контролюватися, залежить будова усього освітнього процесу. Викладач завжди наперед визначає контрольні орієнтири, які буде пропонувати студентам після вивчення ними кожного розділу теми чи курсу. Такими орієнтирами є конкретні предметні знання, уміння і навички, засвоєні студентами способи діяльності, розвинуті здібності, творчі досягнення студентів.

За кожним із виділених орієнтирів під час навчання викладач пропонує відповідні завдання, організовує відповідні види діяльності студентів, спрямовані на досягнення ними визначених результатів.

У системі вищої фармацевтичної освіти з 2000 року зі спеціальності „Фармації запроваджено *ліцензійні інтегровані іспити* „Крок-1, „Крок-2 [Моніторинг]. Зміст тестового ліцензійного інтегрованого іспиту затверджується щорічно Міністерством охорони здоров'я України і повинен відповідати освітньо-професійним програмам, які затверджуються Міністерством освіти України. Терміни, порядок та умови проведення тестових екзаменів ліцензійних інтегрованих іспитів затверджує МОЗ України.

Тестові екзамени ліцензійного інтегрованого іспиту проводяться державними екзаменаційними (кваліфікаційними) комісіями у вищих закладах освіти та закладах після дипломної освіти, що готують фахівців

фармацевтичного профілю, за єдиними для країни закритими тестами, за єдиною методикою, з централізованою перевіркою результатів.

Ліцензійний інтегрований іспит для присвоєння кваліфікації спеціаліста певної спеціальності напряму підготовки „Фармація” – це сукупність двох тестових екзаменів.

Перший іспит – „Крок-1” із загально наукових дисциплін, другий – іспит „Крок- 2” із професійно-орієнтованих дисциплін, які за змістом відповідають освітньо-професійній програмі підготовки спеціалістів. Результат ліцензійного інтегрованого іспиту визнається успішним при позитивних оцінках кожного тестового екзамену. Результати тестового конвертуються в оцінки „відмінно”, „добре”, „задовільно”, „незадовільно” за шкалою, що затверджується Міністерством охорони здоров’я України [363].

Тестові екзамени (крім іспиту „Крок-1) складають студенти та інтерни після завершення навчання за відповідними ОПП і їхні результати враховуються відповідно до загальних вимог державної атестації при присвоєнні кваліфікації фахівця з вищою освітою.

Таким чином, основними *функціями освітнього моніторингу* є: інформаційна функція: з’ясування результативності освітнього процесу, отримання інформації про стан об’єкта забезпечення зворотного зв’язку, перебігу й розвитку навчального процесу. На цій основі відбувається участь в управлінні педагогічним процесом, аналізується ефективність навчання; системоутворююча функція: вимога науковості до будь-якого дослідження передбачає організацію й здійснення моніторингу на основі системного підходу. Через моніторинг не лише визначається стан освітнього процесу у певний відбиток часу, а й уможливорюється прогноз тенденцій його розвитку, внесення відповідних коректив; діагностична функція: моніторинг фіксує реальний стан якості освіти у навчальному закладі.

5.2. Реалізація моделі та організаційно-методичних умов неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю

Реалізація моделі та забезпечення організаційно-методичних умов професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю було передбачено під час вивчення професійних та психолого-педагогічних дисциплін у студентів фармацевтичних спеціальностей з галузі знань „Фармація” та у провізорів-інтернів у системі післядипломної освіти. Його мета полягала у тому, щоб у процесі упровадження моделі неперервної професійної підготовки у навчально-виховний процес фармацевтичних факультетів ВНЗ медичного і фармацевтичного спрямування перевірити ефективність формування компетентностей та якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Експериментом було охоплено 1015 студентів та магістрантів спеціальності „Фармація” Національного фармацевтичного університету, Коледжу Національного фармацевтичного університету, Житомирського базового фармацевтичного коледжу, Тернопільського державного медичного університету ім. І. Горбачевського упродовж навчання, 287 провізорів-інтернів у системі післядипломного навчання, 111 викладачів гуманітарних і соціально-економічних та професійно-орієнтованих дисциплін ВНЗ (табл. 5.3).

До педагогічного експерименту були залучені як досвідчені викладачі (доценти, педагогічний стаж яких понад 10 років), так і молоді викладачі, асистенти (без ученого звання, з досвідом роботи від одного до трьох років).

Таблиця 5.3

Учасники педагогічного експерименту

Вищий навчальний заклад	Студенти	Провізори-інтерни	Викладачі
Національний фармацевтичний університет	842	287	91
Коледж Національного фармацевтичного	56	--	6

університету			
Житомирський базовий фармацевтичний коледж	49	--	8
Тернопільський державний медичний університет ім. І. Горбачевського	68	-	6
Усього	1015	287	111

Визначення ефективності обгрунтованих та запроваджених організаційно-методичних умов відповідно до моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю передбачало:

1. Організацію навчально-виховного процесу у КМСОНВП.
2. Психолого-педагогічну підготовку викладачів до роботи у нових умовах організації навчально-виховного процесу
3. Вибір та структурування змісту професійної підготовки та змісту психолого-педагогічних дисциплін.
4. Розробку навчальних програм, посібників, методичних рекомендацій.
5. Визначення компетентностей та професійно важливих і соціально-особистісних якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.
5. Моніторинг сформованості компетентностей та якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Спостереження проводились упродовж усього дослідження (під час констатувального, формувального, контрольного (порівняльного) експерименту).

Спостереження дозволили виявити недоліки в традиційній системі професійної підготовки майбутніх фахівців фармації у ВНЗ 2-4 рівнів акредитації. Було встановлено, що традиційна психолого-педагогічна підготовка студентів-фармацевтів здебільшого має теоретичне спрямування і не

враховує особливостей професійної діяльності фахівців фармацевтичного профілю. У ході констатувального експерименту було встановлено, що недостатня увага приділялась формуванню компетентностей та професійно важливих та особистісних якостей майбутніх фахівців під час вивчення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, а також окремих професійно орієнтованих дисциплін; недостатньо враховано специфіку діяльності фахівців фармацевтичної галузі.

Особлива увага зверталася на організацію та проведення лекцій, практичних та семінарських занять; організацію самостійної роботи. Розроблялося інформаційно-методичне забезпечення (методичні розробки, дидактичні матеріали, індивідуальні завдання, тренінгові вправи, завдання для контролю, тести, а також документація, яка передбачала певний алгоритм діяльності (інструкції з проведення практичних занять, алгоритм проведення семінарських занять), методики проведення інтерактивних семінарів.

Багаторічний досвід підготовки студентів фармацевтичних спеціальностей дозволив нам виділити головні критерії, які враховувалися при оцінюванні рівня компетентностей та якостей майбутніх фахівців фармації.

На початку експерименту у ВНЗ, де проводився експеримент, було проведено такі заходи:

1. Теоретичне обґрунтування та забезпечення організаційно-методичних умов, упровадження кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу.

2. Відбору змісту психолого-педагогічних дисциплін з урахуванням особливостей професійної діяльності та їх логічне і послідовне вивчення.

3. Відбір ефективних форм, методів та методик навчання та контроль з метою формування та перевірки компетентностей та якостей майбутніх фахівців відповідно до моделі професійної підготовки майбутніх фахівців.

4. Визначення критеріїв та норм оцінювання для моніторингу рівнів сформованості компетентностей, професійно важливих та особистісних якостей майбутніх фахівців фармації.

Під час формувального експерименту було визначено стан психолого-педагогічної підготовки та стан готовності викладачів фармацевтичних факультетів працювати в нових умовах згідно до розробленої моделі професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Перший етап експерименту передбачав створення нових організаційно-педагогічних умов проведення занять в експериментальних групах за новими програмами, змістом психолого-педагогічних дисциплін, формами й методами навчання.

Результати опитування першокурсників зі спеціальності „Фармація” показали, що першокурсники не повною мірою розуміють роль дисциплін гуманітарного та соціально-економічних циклів та їх значення у формуванні професійних знань, умінь та якостей майбутніх фахівців для фармацевтичної галузі та професійному становленні майбутніх фахівців.

Другий етап передбачав залучення викладачів до конкретної діяльності з проведення занять відповідно до розроблених методик проведення занять з метою формування компетентностей та якостей студентів, магістрантів та провізорів-інтернів.

Під час проведення тренінгу з теми „Професійне спілкування фахівців аптечних закладів” з навчальної дисципліни „Психологія спілкування” було встановлено, що комунікативна сторона спілкування фармацевта, провізора і хворого ускладнюється такими факторами:

- невміння провізора встановити довірливі стосунки;
- невміння пацієнта слухати відвідувача аптеки;
- дефіцит часу при обслуговуванні пацієнта;
- відсутність інтересу у хворого до спілкування з провізором;
- репліки тих, то стоїть у черзі до провізора або до хворого чи інших відвідувачів аптеки та інші.

Аналіз отриманих даних дозволив зробити висновок, що під час тренінгу студенти проявляли такі якості як повага до особистості хворого: уважність, ввічливість, культура обслуговування, доброзичливість, чуйність;

взаємоповага; витримка і терпіння; приємний вираз обличчя; спокій, рівний настрій та ін.

Під час формувального експерименту проводилась перевірка та діагностування рівнів сформованості компетентностей майбутніх фахівців у студентів контрольних та експериментальних груп.

З метою визначення рівнів сформованості компетентностей та професійно важливих і особистісних якостей обгрунтовано та розроблено критерії і показники результатів навчання за наслідками професійної та поглибленої інтегрованої психолого-педагогічної підготовки (табл. 5.4.).

Таблиця 5.4

Загальні критерії оцінювання рівнів сформованості

Рівні сформованості компетентностей	Загальні ознаки, показники, характеристики
Високий	Студент постійно виконує завдання, самостійно, правильно, грамотно; аргументує свої відповіді; на заняттях поводить себе активно, зацікавлено; демонструє успішне виконання дій та рівень володіння компетентностями
Достатній	Студент постійно виконує завдання, але іноді припускає несуттєві помилки; не завжди повно і правильно аргументує відповіді; демонструє належну успішність дій і рівень володіння компетентностями; на заняттях переважно активний
Низький	Навчальна робота студента несистематична, велика кількість помилок при виконанні завдань; відсутня самостійність при виконанні завдань; відповіді на поставлені запитання не аргументовані; на заняттях поводить себе пасивно; демонструє посередню успішність дій і рівень володіння компетентностями

З метою ефективності та достовірності оцінювання результатів були використані контрольні тести, проведені групові та індивідуальні форми такі як спостереження, метод бесіди та індивідуальні консультації. До групових форм контролю віднесено результати роботи у малих групах, участь у ділових іграх.

Під час вивчення навчальної дисципліни було враховано процеси євроінтеграції, реформування вітчизняної вищої освіти, необхідність майбутніх фахівців у постійній самоосвіті, які зумовили актуальність викладання дисципліни „Основи педагогіки” для майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. Під час занять розглядаються специфіка проблем і завдань педагогіки вищої школи, особливості інноваційних освітніх процесів та педагогічної діяльності; формуються уміння та навички планування самоосвітньої діяльності та інші складові педагогічної компетентності майбутнього фахівця фармацевтичного профілю. Прогресивний розвиток суспільства вимагає від фахівця оперативності прийняття рішень, самостійних дій, прояву творчості тощо. Самостійність стає необхідною якістю у професійному становленні та розвитку фахівця. Тому самостійне виконання професійних обов’язків ґрунтується саме на цій якості особистості.

З метою формування педагогічної компетентності та її складових під час семінарських занять з дисципліни „Основи педагогіки” (2 курс) студенти повинні опанувати теоретичними знаннями та практичними уміннями й навичками з педагогіки. Результати перевірки рівнів сформованості педагогічної компетентності у студентів експериментальних груп (табл. 5.5.)

Таблиця 5.5

Рівні сформованості педагогічної компетентності у студентів
експериментальних груп

Складові педагогічної компетентності	Високий рівень осіб/%	Достатній рівень осіб/%	Низький рівень осіб/%
Уміння навчатися самостійно	56/41,2	68/50,0	12/8,8
Використання методів, засобів навчання і виховання	48/35,3	68/50,0	20/14,7

Визначення актуальних потреб самовиховання і шляхів його здійснення; самоорганізації у навчанні,	24/17,6	94/69,2	18/13,2
Використання методів та засобів навчання і виховання	22/16,2	90/66,2	24/17,6
Здійснення самоконтролю і самокорекції	46/33,8	76/55,9	14/10,3

Метою вивчення дисципліни „Основи соціальної психології є формування у студентів знань щодо методів соціальної психології та соціальної компетентності, складовими якої є : активна участь у житті суспільства; навички соціально-культурної поведінки; Здатність адаптуватися в різних соціальних умовах; умінням працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання та інші. Перевірка рівнів сформованості соціальної компетентності за її складовими дала такі результати (табл. 5.6.):

Таблиця 5.6.

Рівні сформованості соціальної компетентності у студентів контрольних груп

Складові соціальної компетентності	Високий рівень, осіб/%	Достатній рівень, осіб/%	Низький рівень, осіб/%
Здатність до співпраці	38/27,9	70/51,5	28/20,6
Соціальні уміння й навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці	42/30,9	68/50,0	26/19,1
Уміння працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання	36/26,5	62/45,6	38/27,9
Уміння робити власний вибір та встановлювати особисті цілі	32/23,5	78/57,3	26/19,2
Розуміння та сприймання етичних норм поведінки	36/26,5	72/52,9	28/20,6

відносно інших людей			
Відповідальність за наслідки своєї діяльності	64/47,1	54/39,7	18/13,2

Дисципліна «Психологія» є невід'ємною складовою у системі гуманітарної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. Завдання дисципліни: сформувати у студентів знання базових категорій і понять психологічної науки, основними методологічними і дослідницькими проблемами психології і шляхами їх вирішення, з різноманітною проблематикою загальної психології особистості і пізнання; розширити та поглибити загально-психологічні та професійні знання як базові в процесі формування майбутнього фахівця; представити студентам аналіз індивідуальних особливостей людини (здібностей, темпераменту, характеру), внутрішньої (емоційної і вольової) регуляції її діяльності, уявлень про потребнісно-мотиваційну сферу людини, основних теоретичних підходів до розуміння складу і закономірностей розвитку особистості; дати уявлення про загальні питання психології спілкування, його видів, рівнів розвитку, теоретичних підходів до їх вивчення. За результатами проведення занять та виконання самостійної роботи під час контролю студенти продемонстрували такий рівень володіння психологічною компетентністю (табл. 5.7.).

Таблиця 5.7

Рівні сформованості психологічної компетентності та професійно важливих якостей у студентів експериментальних груп

Складові психологічної компетентності	Високий осіб/%	Достатній осіб/%	Низький осіб/%
Володіння знаннями, уміннями та навичками з психології	56/41,2	62/45,6	18/13,2
Розуміння психології та її ролі у професійній діяльності	46/33,8	76/55,9	14/10,3
Уміння застосовувати знання і вміння з психології при роботі з людьми	68/50,0	54/39,7	14/10,3

Уміння працювати з психологічною літературою	86/65,3	40/29,4	10/7,3
Ефективно говорити і слухати під час спілкування	68/50,0	50/36,8	18/13,2

Діагностування за методикою В. Бойко (Додаток. Ж) дозволили виявити емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні студентів.

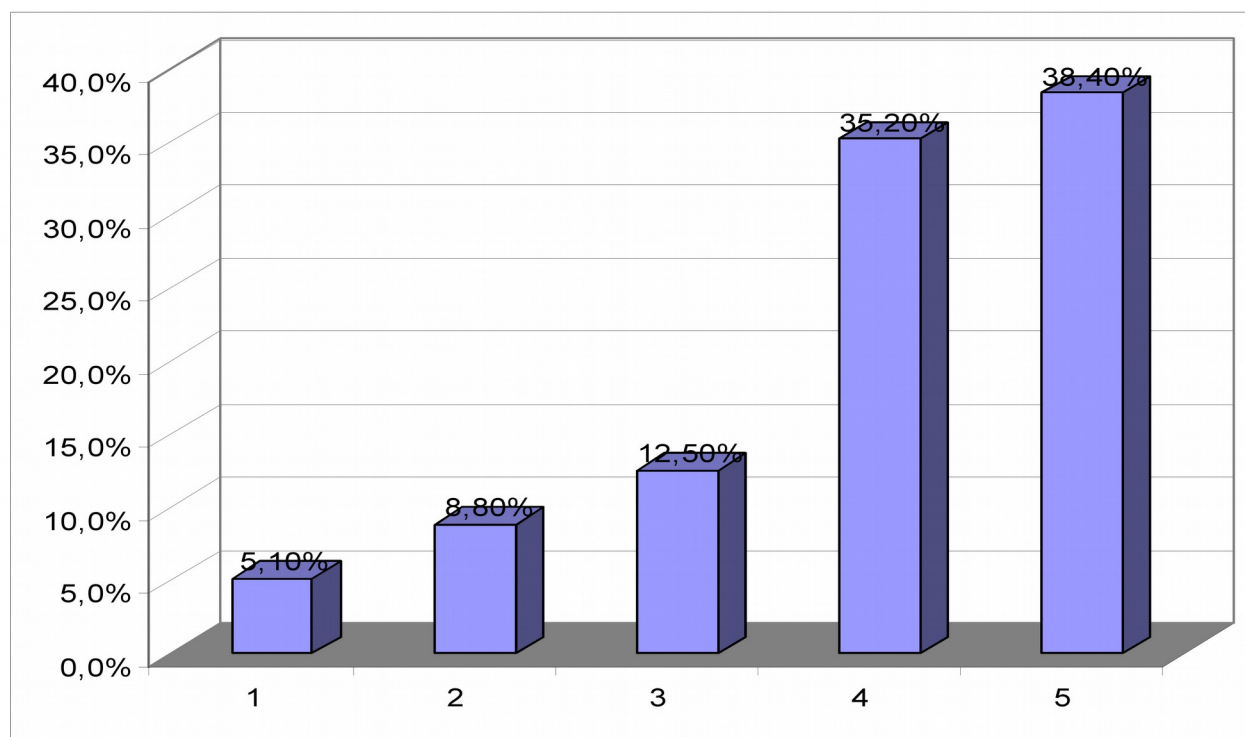


Рис. 5.3. Динаміка визначення емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (за методикою В. Бойко)

Як показано на рис. 5.3. при визначенні емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні 7 студентів (5,1 %) надто погано знають себе або дали нещирі відповіді; 17 студентів (12,5%), яким емоції зазвичай не заважають спілкуватися з іншими людьми; у 52 студентів (38,4%) є деякі емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні у 48 студентів (35,2%) є свідчення того, що щоденні емоції певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми; 12 студентам (8,8%) емоції школять встановленню контактів, можливо притаманні якісь дезорганізуючі реакції чи стани,

З метою усунення негативних впливів на стан формування комунікативної компетентності та відпрацювання умінь та навичок спілкування під час експерименту були впроваджені тренінги та тренінгові вправи. Тренінгові вправи з дисципліни „Тренінг спілкування” у студентів 4 курсу показали, що під час інтерактивного семінару у студентів формуються загальножиттєві, професійні, психологічні та комунікативні компетентності, уміння та навички критичного мислення; аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу; моделювання ситуацій та включення в модельовані ситуації; уміння слухати інших людей, поважати альтернативні погляди, думки; знаходити шляхи вирішення завдань; приймати продуктивні рішення; формулювати власні думки, правильно їх висловлювати, відстоювати власну точку зору, аргументувати і дискутувати; будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній; уміння уникати конфліктів та вирішувати їх, знаходити компроміси.

Майбутні фахівці фармацевтичного профілю, які навчались в експериментальних групах оволоділи уміннями й навичками строго диференціювати хворих і вибирати метод спілкування з ними. При цьому використовувати такі методи впливу:

- інформація, пояснення, заспокоєння, емоційна підтримка;
- переконання і прищеплення віри в одужання;
- співчуття, спільна радість у поліпшенні здоров'я та одужування та ін;

За сценарієм тренінгу було модельовано спілкування з такими хворими:

- 1) хворі, які недооцінюють свій стан і серйозність свого захворювання.

Для цієї категорії хворих необхідно було звернути увагу хворого на лікування, дотримання режиму, правильного вживання лікарських засобів тощо.

- 2) хворі, котрі переоцінюють серйозність свого захворювання. Провізор повинен їх заспокоїти, вселити віру в ліки та лікування.

3) Люди, які адекватно сприймають своє захворювання. Провізор оточує їх теплом, турботою, піклуванням, кваліфікованою фармацевтичною допомогою тощо.

Диференціація хворих допомогла встановити студентам форму контакту з ними: а) керувати хворим; б) співпрацювати (бути партнерами), зберігаючи лідерство провізора. Партнерство необхідно у зв'язку з емоційною напругою хворого, станом страху, який йому притаманний.

Лідерський стиль бесіди студенти демонстрували під час бесіди з хворими, котрі потребують опіки, є слабвовольними, розчарованими у лікуванні (чи у лікареві); ті, що не вірять в одужання і т. і.

Критерії рівнів сформованості комунікативної компетентності відображені у табл. 5.8.

Таблиця 5.8.

Критерії рівнів сформованості комунікативної компетентності

Рівні	Особливості прояву сформованості комунікативної компетентності
Високий	Добре володіння мовою, правильність та нормативність мови, спокійний та доброзичливий тон; уміння вести бесіду, уміння слухати, вибір стилю спілкування; готовність до взаємостосунків з іншими людьми; уміння працювати в команді; уміння відстоювати свою позицію; уміння вирішувати конфлікти; високий рівень емпатійних здібностей
Достатній	Досить розвинений рівень володіння вербальними та невербальними засобами спілкування; наявність комунікативних умінь та навичок, невизначна мова; належний рівень умінь спілкування, праця в команді; достатні уміння вести бесіду та спілкуватись з іншими людьми; середній рівень

	емпатійних здібностей
Низький	Комунікативні уміння та навички сформовані на низькому рівні, нездатність реалізувати комунікативні уміння і навички; порушення логічної послідовності під час бесіди; невміння вести бесіду, порушення норм літературної мови, припускаються граматичні та лексичні помилки; невміння подолати труднощі у спілкуванні та вирішувати конфлікти; низька самооцінка; низький рівень емпатійних здібностей

Рівні сформованості комунікативної компетентності під час бесіди з хворим наведено в табл. 5.9.

Таблиця 5.9.

Рівні сформованості комунікативної компетентності студентів експериментальних груп під час бесіди з хворим

№ пор	Бесіда з хворим	Низький рівень осіб/%	Достатній рівень осіб / %	Високий рівень осіб/%
1	Установлення контакту, атмосфери довіри, відвертості, взаємної поваги і взаємного задоволення спілкування	14/10,3	26/19,2	96/70,5
2	Надання хворому доступної інформації про рецепт і його складові, фармакологічні дії інгредієнтів.	32/23,5	68/50,0	36/26,5
3	Пояснення хворому способи прийому ліків і правил	28/20,6	56/41,2	52/38,2

	зберігання його в домашніх умовах			
4	Націлення хворого на ефективність лікарського препарату	32/23,5	46/33,8	58/42,6
5	Обговорення проблеми лікарської терапії, яка турбує хворого	32/23,5	44/32,4	60/44,1
6	Підведення підсумків бесіди. При цьому важливо встановити як його сприйняв хворий. Для цього необхідно застосувати контроль за допомогою зворотного зв'язку: розпитати у хворого й уточнити інформацію, яку він сприйняв	18/13,2	24/17,6	94/69,2
7	Подяка за покупку	12/8,8	16/11,8	108/79,4

Отже, як бачимо із табл. 5.9. цілеспрямована психолого-педагогічна підготовка позитивно сприяла на студентів експериментальних груп, які під час проведення професійного тренінгу демонстрували високий рівень комунікативної компетентності.

Зміст дисципліни „Педагогіка вищої школи” (магістранти 6 курсу спеціальності „Фармація”) враховує позитивний досвід викладання психолого-педагогічних дисциплін та специфічні особливості майбутньої професійної діяльності фахівців фармацевтичного профілю. Ділова гра при вивченні дисципліни „Педагогіка вищої школи” надає можливості розкрити особистісний потенціал магістранта: кожний учасник може продіагностувати свої можливості самостійно, а також у спільній діяльності з іншими учасниками. Рівні сформованості педагогічної компетентності наведено у табл. 5.10.

Таблиця 5.10.

Рівні сформованості педагогічної компетентності у студентів
експериментальних груп

Складові педагогічної компетентності	Високий рівень, осіб/%	Достатній рівень, осіб/%	Низький рівень, осіб/%
Володіння знаннями, уміннями та навичками з педагогіки вищої школи	40/29,4	61/44,8	35/25,8
Володіння методами, засобами та технологіями навчання та застосування у професійній діяльності	28/20,6	69/50,7	39/28,7
Уміння застосовувати знання і вміння з педагогіки при роботі з людьми	46/33,8	66/48,5	24/17,7

Як одну із сучасних інтерактивних форм навчання, коучинг було проведено в експериментальних групах провізорів-інтернів в системі післядипломного навчання позааудиторно одночасно для 1 або 2 осіб із числа провізорів-інтернів зі спеціальності „Загальна фармація” з метою особистісного формування компетентностей, які є важливими у професійній діяльності.

Таку форму навчання було запропоновано для бажаючих, які вже працюють в аптечній мережі, а відчувають потребу в тренуванні та відпрацюванні окремих умінь та навичок.

На підставі одержаних результатів можна відзначити, що в кінці експерименту більшість студентів експериментальних груп усвідомлено ставилася до майбутньої професії та визначилась у правильності вибору своєї

професії. Це, перш за все, особистісні якості (доброта, чуйність, відзивчивість, співчуття, працьовитість, дисциплінованість, відповідальність, чесність, рішучість, сміливість, безкорисливість; доброзичливе ставлення до людей, уважність, щирість, відвертість. У студентів підвищився інтерес до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, до використання їх знань у майбутній професійній діяльності та повсякденному житті.

Проведений нами загальний аналіз результатів виконання контрольних робіт студентами експериментальних і контрольних груп, дозволив сформулювати такі висновки: студенти мають достатньо високий рівень компетентностей, добре володіють понятійним апаратом психолого-педагогічних дисциплін і вільно ним оперують; здебільшого студенти дають обґрунтовані й аргументовані відповіді на поставлені запитання, уміють узагальнювати вивчений матеріал і формулювати висновки.

З іншого боку, завдяки впровадженню у практику запропонованих нами методик, якість навчальних досягнень студентів експериментальних груп на 12,6 % вища, ніж у контрольних. Це дає нам підставу стверджувати, що ефективність підготовки майбутніх фахівців можлива за реалізації організаційно-педагогічних умов відповідно до моделі професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Результати експерименту підтверджують наше припущення, що таке особистісно орієнтоване навчання враховує можливості і здібності кожного, сприяє посиленню мотивації та підвищення рівня сформованості компетентностей.

За результатами експерименту можна зробити висновок, що студенти та магістранти, що займалися за запропонованою інтегрованою психолого-педагогічною підготовкою та експериментальними методиками викладання дисциплін, отримали більш глибокі й міцні знання, сформовані компетентності та професійно важливі та особистісні якості.

Результати дослідження показують, що рівень сформованості компетентностей, умінь, навичок, набутих в ігровій формі, значною мірою

залежить від професійної компетентності та педагогічної майстерності, досвіду роботи викладачів.

Діагностування та оцінювання сформованості компетентностей (В. Байденка, Н. Селезньової, І. Медведева та ін.) професійно важливих та особистісних якостей майбутніх фахівців проводилось за допомогою методик (В. Ряховського, Кеттела та ін.), тестових завдань та виконання контрольних завдань [219].

Контроль та оцінювання рівнів сформованості компетентностей дозволили спостерігати за індивідуальним розвитком студента за весь період навчання у вищому навчальному закладі та вивчення психолого-педагогічних дисциплін та в системі післядипломної освіти; оцінити його навчальні успіхи, рівні сформованості компетентностей та якостей.

Діагностика типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях (за методикою Томаса (Додаток 3) була проведена у провізорів-інтернів контрольних і експериментальних груп і показала такі результати (рис. 5.4.).

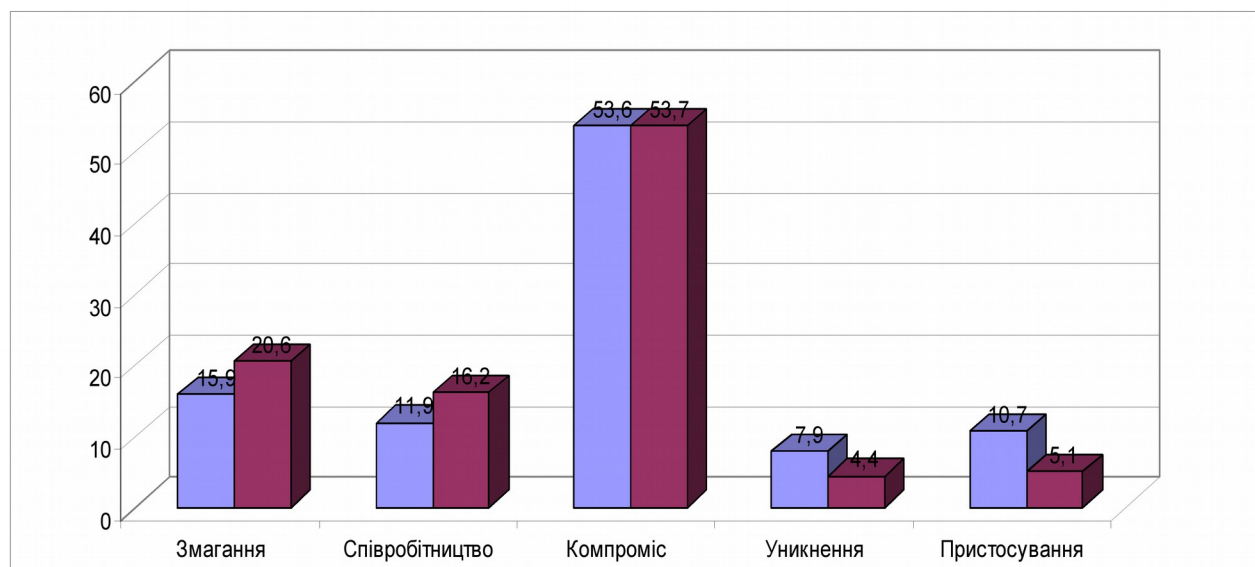


Рис. 5.4. Динаміка типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях (за методикою Томаса).

За результатами діагностування поведінки типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях 24 провізори-інтерни (15,9 %) контрольних груп і 28 (20,6 %) обрали змагання; стилю співробітництва (коли партнери прагнуть знайти таке вирішення проблеми, за якого буде досягнута мета і вдовolenня

потреби кожного) надали перевагу 18 провізорів-інтернів (11,9 %) контрольних груп та 22 (16,2 %) провізори-інтерни-експериментальних груп; компромісний стиль, коли партнери намагаються задовольнити баланс своїх потреб і інтересів, обрали 81 респондент (53,6 %) контрольних груп і 73 (53,7 %) експериментальних груп; стиль уникнення було обрано 12 (7,9 %) представниками контрольних груп і 7 (4,4 %) із експериментальних груп; щодо стилю пристосування, коли людина намагається створити умови для задоволення потреб партнером та досягнення ним своїх цілей, то 16 (10,7 %) провізорів контрольних груп і 7 (5,1 %) обрали саме цей стиль.

Зведені дані рівнів сформованості компетентностей провізорів-інтернів контрольних та експериментальних груп наведено в табл. 5.11.

Таблиця 5.11

Рівні сформованості компетентностей	Експериментальна група		Контрольна група	
	Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
	Осіб/ %	осіб/ %	осіб/ %	осіб/ %
Високий	31/22,8	67/47,8	16/10,6	29/19,2
Достатній	68/50,0	54/39,7	67/44,4	70/46,4
Низький	37/27,2	17/12,5	68/45,0	52/34,4

Кількісні та якісні показники успішності (табл. 5.12.) засвідчили, що провізорів-інтернів експериментальних груп якісна успішність становить 87,5%, а провізорів-інтернів контрольних груп 65,6 %, що на 21,9 % вище, про що свідчать результати впровадження інтегрованої психолого-педагогічної підготовки на всіх рівнях до дипломної та післядипломної освіти.

Таблиця 5.12.

Результати оцінювання рівня сформованості компетентностей
(контрольний етап експерименту)

Показники успішності	Експериментальні групи (n=136)	Контрольні групи (n=151)
Кількісний	100%	96,8%
Якісний	87,5%	65,6%

В оцінюванні загального рівня комунікабельності за методикою В. Ряховського (Додаток К) участь взяли 136 провізорів-інтернів (експериментальні групи Е-1, Е-2) та 151 провізор-інтерн контрольних груп К-1, К-2) спеціальності „Загальна фармація”.

Загальні результати оцінювання студентів за методикою В. Ряховського провізорів-інтернів контрольних та експериментальних груп показали, що в експериментальних групах якісний показник успішності на 21,9 % вище, ніж у провізорів-інтернів контрольних груп.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи показав, що за всіма критеріями, як професійної діяльності викладачів, так і підготовленості студентів, магістрантів та провізорів-інтернів спостерігалася позитивна динаміка.

Студенти експериментальних груп демонстрували позитивні зміни у засвоєнні знань, рівнях сформованості компетентностей та якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. Майбутні фахівці фармацевтичного профілю були наполегливі у навчанні, активні під час практичних та семінарських занять, обґрунтовували свою власну точку зору, були логічними і послідовними відповідаючи на поставлені запитання. Вони більш глибоко розуміли професійні обов’язки при моделюванні професійних ситуацій і більш правильно вирішували виробничі завдання. У них підвищився інтерес до психолого-педагогічних знань, їх використання як у майбутній професійній діяльності, так і в повсякденному житті.

Більшість викладачів фармацевтичних факультетів ВНЗ, залучених до експерименту змінили своє ставлення до педагогічної діяльності. Так, мотивація викладачів до роботи зросла на 17 % (експериментальні групи), на

12,4 % (контрольні); рівень підготовленості збільшився на 25 % в експериментальних групах, на 3,3 % в контрольних; рефлексивний рівень професійної діяльності викладачів в експериментальних групах зріс на 21 %, а в контрольних – на 5,8 %.

На низький рівень сформованості компетентностей, зокрема комунікативної, педагогічної і психологічної, в експерименті впливали: емоційна неурівноваженість, низька мотивація навчання, невпевненість у своїй силах, відсутність важливих життєвих цінностей студентів і магістрантів.

Результати експерименти дозволили переконатись, що під час навчання ми змогли спостерігати за позитивними тенденціями у міжособистісному спілкуванні; міцність засвоєних знань, сформованість складових компетентностей, умінь та навичок; вироблення умінь та навичок, необхідних у подальшій професійній діяльності майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Таким чином, результати, отримані у порівняльному експерименті показали, що внаслідок упровадження в навчально-виховний процес фармацевтичного і медичних ВНЗ розробленої моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю значно зріс рівень підготовленості студентів до професійної діяльності.

Моніторинг якості підготовки студентів, магістрантів та інтернів дав можливість:

- одержати об'єктивну інформацію про результати впровадження інтерактивних та активних форм і методів навчання;
- про вплив змісту дисциплін професійної та психолого-педагогічної підготовки на рівень сформованості компетентностей та якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю;
- рівні сформованості професійних, психологічних, комунікативних компетентностей і ступінь їх відповідності розробленій компетентнісній моделі фахівця фармації; виявити позитивні і негативні сторони діяльності викладачів, студентів, магістрантів та провізорів-інтернів.

– встановити причини підвищення або зниження рівня навчальних досягнень студентів, магістрантів, інтернів на всіх рівнях ступеневого навчання.

Кількісне вираження особистісних характеристик майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, отримане за методикою Р. Кеттелла (Додаток Л) (табл. 5.13.).

Таблиця .5.13

Кількісне вираження особистісних характеристик майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, отримане за методикою Р.Б. Кеттелла (у стенах)

Фактори 16 PF	Представники груп, що досліджувалися					
	Студенти		Провізори- інтерни		Контрольна група	
	М	σ	М	σ	М	σ
A	5,63	2,69	6,71	2,01	5,41	2,24
B	5,12	2,46	5,57	2,16	5,08	2,27
C	5,07	2,34	5,65	1,97	5,05	1,96
E	4,05	1,96	4,24	1,72	3,92	1,61
F	5,83	2,28	6,19	2,08	5,64	2,22
G	6,31	2,30	6,60	2,13	6,24	2,31
H	5,93	2,12	6,52	1,97	6,15	2,07
I	4,60	1,81	4,76	1,86	4,56	1,83
L	7,43	2,04	5,95	1,97	6,97	1,98
M	5,12	1,87	5,49	1,62	5,16	1,85
N	5,08	1,85	5,13	1,68	5,08	1,82
O	7,09	2,31	6,13	2,07	6,84	2,17
Q ₁	4,31	2,41	5,06	2,35	4,25	2,22
Q ₂	4,55	2,19	5,21	2,18	4,88	2,28
Q ₃	5,68	2,03	6,32	1,93	5,28	2,13
Q ₄	5,60	1,85	5,52	1,85	5,45	1,87

Отримані дані свідчать про наявність певних розходжень як між експериментальними групами, так і в порівнянні їх з контрольною групою.

Так, за фактором А «замкненість – комунікабельність» в контрольній групі виявлено 5,41 стени, у студентів – 5,63, а в групі інтернів – 6,71 стени. Збільшення кількості стени за цим фактором у інтернів означає, що комплексна психолого-педагогічна підготовка сприяє підвищенню таких

особистісних якостей як комунікабельність, товариськість, м'якосердя, відкритість, розвитку природності у поведінці, уважливості, доброти та прагнення до емоційного співробітництва, й у цілому до більш активної пристосованості.

Фактор В, що характеризує інтелектуальний рівень особистості, змінюється в процесі психолого-педагогічної підготовки в меншому ступені. У порівнянні з показниками контрольної групи (5,08 стени) у студентів виявлено 5,12 стени, а у інтернів – 5,57, що свідчить про середній рівень розвитку абстрагованості мислення, ерудиції та кмітливості. Показники за фактором С інтерпретуються як дані про емоційну стійкість досліджуваних. Слід зазначити, що комплексна психолого-педагогічна підготовка призводить до збільшення цієї якості. Якщо порівняння даних контрольної групи (5,05 стени) та групи студентів (5,07 стени) свідчить про відсутність вагомих розходжень у рівні емоційної стійкості, то у групі інтернів спостерігається певне збільшення показників – 5,65 стени, хоча і ці показники говорять про середній рівень зібраності, емоційної стійкості й витриманості, самовладання, стійкості до фрустрації, тобто емоційної зрілості. Але слід зазначити, що цей фактор пов'язаний з силою нервової системи та її лабільністю, тому вплинути на зміни в емоційній сфері досить складно.

Отримані дані за фактором Е «підлеглість – домінантність» також підтверджують наявність кінетики: у студентів - 4,05 стени, а у інтернів – 4,24 стени (контрольна група - 3,92 стени). Такий характер змін свідчить про розвиток незалежності, ріст впевненості у собі, неухильне прагнення до самоствердження.

За даними фактора F «витриманість – експресивність» можна говорити про зміни в особистості майбутніх фармацевтів, обумовлені комплексною та цілеспрямованою психолого-педагогічною підготовкою. В цілому оцінка за цим фактором відображає емоційне забарвлення та динамічність спілкування. За цим фактором у студентів зафіксовано 5,83 стени, а у інтернів – 6,19 стени (контрольна група - 5,64 стени), що означає середній рівень витриманості.

Студенти мають певний рівень нестриманості, поривчастості, що граничить із безвідповідальністю: вони повні ентузіазму, активності, безтурботності, імпульсивності.

За фактором G «схильність до почуттів – висока нормативність поведінки» у контрольній групі зафіксовано 6,24 стени, у групі студентів – 6,31 стени, а у інтернів – 6,60. Це свідчить про можливість формування у ході психолого-педагогічної підготовки таких властивостей особистості, як свідоме дотримання норм та правил поведінки, наполегливість у досягненні мети, відповідальність, ділова спрямованість.

Показники, що отримані за фактором H «несмілість – сміливість», свідчать про середній рівень розвитку соціальної сміливості, активності, готовності мати справу з незнайомими обставинами та людьми як в групі студентів (5,93 стени), так і у досліджуваних інтернів (6,52 стени). Зростання цих показників у останніх говорить про можливість впливу на ці якості під час психолого-педагогічної підготовки.

Фактор I характеризує ступінь «м'якості» характеру. Дані, отримані в усіх трьох експериментальних групах, є не досить високими і майже не відрізняються: контрольна група – 4,56 стени, студенти – 4,60 стени, інтерни – 4,76. Це свідчить про збалансованість реалістичності й практичності суджень та м'якості й емпатії у розумінні інших людей.

Важливими для ефективної професійної діяльності майбутніх провізорів є показники за фактором L, в якому досліджується доброзичливе ставлення до навколишніх. Так, якщо в контролі ми виявили 6,97 стени, то у групі студентів отримані результати сягнули високого рівня – 7,43 стени, що свідчить про зверненість особистості на себе, егоцентризм та низький рівень терпимості до інших. Такі особистісні характеристики не є сприйнятливими для людей, що обрали професію типу «людини – людина». Але зниження цих показників в групі інтернів до 5,95 стени говорить про прогрес у формуванні у представників цієї експериментальної групи гуманності, терпимості до людей, здатності уживатися й легко ладити з людьми.

За фактором М «практичність – розвинена уява» отримані наступні показники: контрольна група – 5,16 стени, студенти – 5,12 стени, інтерни – 5,49. Середній рівень показників за цим фактором свідчить про наявність сумлінності та відповідальності у виконанні дорученої справи, а збільшення стенив у групі інтернів, очевидно, варто розуміти як певне зростання творчого потенціалу особистості.

Кількісні показники за фактором N підтверджують наявність і прояв на середньому рівні таких якостей, як наївність і безпосередність в поведінці, тобто її природність. Установлено, що у студентів цей показник дорівнює 5,08 стенам, а у інтернів незначно зростає і складає 5,13 стени.

Результати, отримані за фактором O є важливими для майбутніх фахівців, тому що вони характеризують ступінь упевненості в собі, холонокровності й спокою. Якщо в контрольній групі за цим фактором встановлено 6,84 стени, то студентів цей показник сягає високого рівня (7,09 стени) і свідчить про наявність тривожності та депресивності. Психолого-педагогічна підготовка сприяє зниженню показників за даним фактором, які в групі інтернів дорівнюють 6,13 стенам.

Отримані дані за фактором Q₁ у контрольній групі та у групі студентів свідчать про середній рівень розвитку інтелекту і аналітичного мислення. У групі інтернів ці показники зростають (5,06 стени).

Фактор Q₂ відображає ступінь залежності людини від групи. У досліджених студентів на початку їхнього навчання за цим фактором виявлено 4,55 стени. На останньому етапі професійної підготовки майбутніх фахівців фармації у групі провізорів-інтернів зафіксовано 5,21 стени (у контрольній групі – 4,88 стени). Це середній показник, що свідчить про формування незалежності, і є притаманним для людей, які прагнуть самі приймати рішення й діяти при великому дефіциті часу, не маючи при цьому потреби в схваленні й підтримці.

Ступінь розвитку самоконтролю – це те, що можна з'ясувати при аналізі даних за фактором Q₃. У досліджених оптантів, навіть у студентів-

першокурсників, кількість стенів більша, ніж у контролі: 5,68 стени і 5,28 стени відповідно. Із придбанням психолого-педагогічних знань, вмінь та навичок цей показник збільшується до 6,32 стенів у групі інтернів. Отже, знання та вміння, якими оволодівають студенти під час психолого-педагогічної підготовки, сприяють розвитку у майбутніх фахівців фармацевтичного профілю здатності контролювати свої дії, поведінку та емоції.

І, нарешті, фактор Q_4 – він дозволяє судити про ступінь психічної напруженості. Так, у досліджених студентів цей показник найвищий: 5,6 стени; у групі інтернів він знижується до 5,52 стенів, але це зниження не є суттєвим. Отримані показники трактуються як наявність незначної напруженості та середнього рівня мотивації.

На завершальному етапі дослідження з метою визначення ефективності психолого-педагогічної підготовки ми провели опитування провізорів-інтернів експериментальних груп. Результати засвідчили, що переважна більшість студентів (87 % опитаних) схвально сприйняла зміст навчальних предметів з орієнтуванням на майбутню професію, з їх поетапним рейтинговим контролем. На думку майже 89% опитаних інтерактивні методи навчання підвищили мотивацію навчальної діяльності та зацікавленість в одержанні високої рейтингової оцінки.

Отже, можна зробити висновок про те, що реалізація розробленої моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармації, сприяє: оновленню змісту професійної підготовки; посиленню психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців фармації; добору ефективних, форм, методів і методик навчання; покращенню якості підготовки випускників ВНЗ до майбутньої професійної діяльності; забезпеченню сформованості компетентностей, професійно важливих і особистісних якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Реалізація оновленого змісту професійної підготовки, ефективних форм організації навчально-виховного процесу, інтерактивних та активних методів та педагогічних технологій надають можливості для формування

компетентностей та якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, їхнього гармонійного розвитку та стимулювання індивідуальних можливостей та здібностей та ін).

Висновки до розділу 5

1. Аналіз теоретичних, методичних, педагогічних аспектів проблеми організації професійної підготовки майбутніх фахівців фармації та проведені дослідження дозволили обґрунтувати найбільш важливі *організаційно-методичні умови* для реалізації та забезпечення ефективного функціонування моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, серед яких: організація навчально-виховного процесу за КМСОПВП; кадрове забезпечення у системі неперервної професійної підготовки; навчально-методичне забезпечення; упровадження активних та інтерактивних форм, методів і педагогічних технологій; моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців фармації.

2. Упровадження *КМСОНВП* в професійну підготовку майбутніх фахівців фармації полягає у визначенні шляхів та механізмів: адаптації ідей Європейської кредитної трансферної системи до системи вищої освіти України; посилення ролі самостійної роботи студентів; поглиблення впровадження новітніх педагогічних технологій; забезпечення гнучкості програм навчання та можливості навчання студента за індивідуальними навчальними планами; мотивація учасників навчального процесу на досягнення високої якості підготовки фахівців; надання можливості студентові отримати професійні кваліфікації відповідно до його потреб та вимог ринку праці.

3. *Кадрове забезпечення* до роботи в нових умовах є важливою умовою для функціонування моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. Прояв майстерності викладача ВНЗ полягає в успішному вирішенні професійно-педагогічних завдань та високому рівні організації навчально-виховного процесу; в тих якостях особистості

педагога, які породжують цю діяльність та сприяють її успішності особистості, її позиції, які й дозволяють педагогу творчо та продуктивно діяти.

4. *Професійна підготовка майбутніх фахівців* фармацевтичного профілю буде ефективною при широкому впровадженні активних та інтерактивних форм, методів і технологій навчання.. Обґрунтовано, що у сучасній системі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю дослідженні найбільш поширеними є такі форми та методи навчання як інтерактивні семінари, тренінги, ділові ігри, а інформаційні лекції замінено та проблемні, діалогові, інтерактивні, міні-лекції та ін., які забезпечують атмосферу взаємної поваги, довіри і співробітництва між викладачем і студентами; надають навчальним заняттям активний характер пізнавальної діяльності, посилення мотивації та формування компетентностей, професійно важливих та особистісних якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

4. *Вибір форм, методів і технологій навчання* пов'язаний із удосконаленням змісту і якості професійної та психолого-педагогічної підготовки, із особистісним розвитком майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

5. *Моніторинг* якості освіти є складною системою, основним завданням якої є стеження за станом і розвитком навчального процесу у вищому навчальному закладі з метою його корекції та оптимального вибору мети, завдань і способів їх виконання; прогностична функція: моніторинг виявляє стратегію і тактику розвитку освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Упровадження моніторингу в систему неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю сприятиме ефективному і якісному процесу неперервної професійної підготовки. Спираючись на результати моніторингової оцінки, можна дібрати оптимальні методи й прийоми індивідуального впливу на кожного студента

Створення організаційно-методичних умов, використання оновленого змісту, інтерактивних та активних форм і методів навчання, педагогічних

технологій, моніторинг рівня сформованості компетентностей та якостей на всіх етапах ступеневої фармацевтичної освіти забезпечують ефективність формування компетентностей, якостей студентів, магістрантів та провізорів-інтернів.

ВИСНОВКИ

1. *Неперервна професійна підготовка фахівців фармацевтичного профілю* враховує специфічні особливості професійної діяльності фахівців фармацевтичної галузі, які полягають у тому що фахівці працюють з людьми, заради збереження та зміцнення здоров'я, раціонального та ефективного лікування лікарськими препаратами. Важливим у професійній діяльності фахівців фармацевтичного профілю є: дотримання прав, свобод людини і громадянина в галузі охорони здоров'я; гуманістична спрямованість, забезпечення переваги загальнолюдських цінностей над класовими, національними, груповими або індивідуальними інтересами; орієнтація на сучасні стандарти здоров'я та медичної допомоги, поєднання вітчизняних традицій і досягнень зі світовим досвідом у галузі охорони здоров'я; випереджувально-профілактичний характер, комплексний соціальний та медичний підхід до охорони здоров'я.

2. *Неперервна професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю* буде ефективною на всіх етапах до дипломної та післядипломної професійної підготовки при поєднанні змісту навчання, форм, методів і технологій відповідно до вимог щодо підготовленості майбутнього фахівця до професійної діяльності з урахуванням специфіки фармацевтичної освіти.

3. *Особистісно орієнтоване навчання*, яке покладено в основу професійної підготовки студентів фармацевтичних факультетів, надає можливості кожному студентові, зважаючи на його здібності, нахили, інтереси, цілі та ціннісні орієнтації, реалізувати себе в пізнанні та навчальній діяльності, поведінці. Особистісно орієнтоване навчання стимулює студента для самопізнання, самовиховання та самовдосконалення.

4. Теоретично обґрунтовано та розроблено *модель неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю* на етапах додипломної та післядипломної освіти. Обґрунтовано, що теоретико-методичною основою моделі професійної підготовки майбутніх фахівців

фармацевтичного профілю є безперервний, цілісний процес підготовки. Запропонована у дослідженні модель професійної підготовки сприяє забезпеченню ступневості фармацевтичної освіти: підготовка за освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр (у коледжах), магістр (у ВНЗ III-IV рівня акредитації); провізор-інтерн (навчання в інтернатурі), фахівці фармації (післядипломна освіта та підвищення кваліфікації) у закладах післядипломної освіти).

5. *Організаційно-методичні умови* є важливими для реалізації та функціонування моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю (організація навчально-виховного процесу з упровадженням кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу, матеріально-технічна база ВНЗ, навчально-методичне забезпечення, психолого-педагогічна підготовка професорсько-викладацьких кадрів до роботи у нових умовах, зміст навчання, форми, методи і технології професійної підготовки).

6. Ефективне неперервне професійне навчання передбачає обґрунтоване впровадження форм і методів активного та інтерактивного навчання (проблемні діалогові, інтерактивні лекції; ділові ігри, тренінги, інформаційні технології, які спрямовані на формування та розвиток компетентностей та професійно важливих якостей майбутніх фахівців. Фармацевтичного профілю

7. Результати дослідження дали можливість для розробки навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій, навчальних програм та рекомендацій для викладачів, що є необхідним для забезпечення якісної підготовки фахівців фармацевтичного профілю у медичних і фармацевтичних ВНЗ 2-4 рівня акредитації.

8. Проведені теоретичні та експериментальні дослідження не вичерпують всіх питань, пов'язаних з проблемами професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у ВНЗ. Серед перспективних напрямів подальшого розвитку на увагу заслуговують такі: широке впровадження ефективних педагогічних технологій, форм, методів та засобів навчання;

інтеграція змісту гуманітарних, природничо-наукових та професійно-орієнтованих дисциплін; розробка на основі запропонованих моделей змісту конкретних природничо-наукових та професійних дисциплін фармацевтичних спеціальностей, створення банку завдань для перевірки рівнів сформованості компетентностей та якостей; розробка стандартів на основі компетентнісного підходу.

ДОДАТКИ

Додаток А

Шановні студенти!

Просимо Вас прийняти участь в анкетуванні щодо професійно важливих якостей викладача. Оцініть за шкалою від 5 до 0 важливість певних якостей для професійної діяльності викладача (5 – дуже важливо, 0 – зовсім не важливо) та доповніть перелік цих якостей.

<i>Професійно важлива якість</i>	5 балів	4 бали	3 бали	2 бали	1 бал	0 балів
Компетентність, знання предмета						
Знання з педагогіки та психології						
Володіння педагогічними технологіями, використання активних методів навчання						
Самовдосконалення, ерудиція						
Ораторська майстерність						
Комунікативна компетентність						
Культура мови						
Культура зовнішнього вигляду						
Витримка і вміння володіти собою						
Емоційний контакт з аудиторією						
Творчий підхід						
Тактовність						
Емпатія						
Уміння слухати						
Вимогливість						

Дисциплінованість						
Доброзичливість та повага до студентів						
Толерантність						
Справедливість						
Акторські здібності						

Ваші рекомендації й пропозиції щодо переліку професійно важливих якостей викладача

Які риси та якості, на Вашу думку, є зовсім несприйнятливими для педагогів _____

Будь ласка, заповніть Ваші дані:

Стать ___ Вік ___ Курс ___

Додаток Б

Анкета

Ціннісні орієнтації студента НФаУ

Просимо Вас взяти участь в соціологічному дослідженні на тему «Ціннісні орієнтації студента НФаУ». Дайте відповідь на запитання анкети, обравши той варіант відповіді, який відповідає Вашому погляду. Результати дослідження будуть використані в узагальненому вигляді, тому прізвище вказувати не обов'язково.

Дякуємо Вам за участь в дослідженні!

1. Виберіть, будь ласка, із запропонованих варіантів відповідей як найчастіше Ви проводите свій вільний час? (виберіть не більше п'яти варіантів відповідей).

1. Нічим не займаюся.
2. Слухаю музику.
3. Читаю літературу.
4. Дивлюсь телепередачі.
5. Відвідую кінотеатри.
6. Відвідую театри.
7. Відвідую концерти.
8. Ходжу на дискотеки.
9. Відвідую бари, кафе і т.п.
10. Займаюся спортом.
11. Відпочиваю на природі.
12. Зустрічаюся із друзями.
13. Займаюся домашніми справами.
14. Ваш варіант відповіді _____ -

2. Чи хотіли б Ви по-іншому проводити свій вільний час?

- | | | |
|--------|-----------------------------------|--|
| 1. Так | 2. Ні (перейдіть до запитання №5) | 3. Не знаю (перейдіть до запитання №5) |
|--------|-----------------------------------|--|

3. Як би Ви хотіли проводити свій вільний час? (виберіть не більше п'яти варіантів відповідей).

1. Нічим не займатись.
2. Слухати музику.
3. Читати літературу.
4. Дивитись телепередачі.
5. Відвідувати кінотеатри.
6. Відвідувати театри.
7. Відвідувати концерти.
8. Ходити на дискотеки.
9. Відвідувати бари, кафе і т.п.
10. Займатись спортом.
11. Відпочивати на природі.
12. Зустрічатись із друзями.
13. Займатись домашніми справами.
14. Ваш варіант відповіді _____ -

4. Виберіть, будь ласка, основні причини, які заважають проводити своє дозвілля у відповідності до Ваших бажань? (виберіть не більше трьох варіантів відповідей).

1. Матеріальна недоступність.
2. Завантаженість навчанням.
3. Робота.
4. Низька особистісна активність.
5. Обмежене коло спілкування.
6. Заборони батьків.
7. Проблеми зі здоров'ям.
8. Наявність особистої сім'ї (також дітей).
9. Недостатня кількість в місті культурних закладів.
10. Невміння організувати свій вільний час.

11. Ваш варіант

відповіді _____

5. Визначте, будь ласка, ступінь значення цінностей для Вас, які запропоновано в таблиці.

№	Цінності	Велике значення	Важливо	Швидше важливо, чим ні	Не важливо	Зовсім не важливо
1.	Матеріальне благополуччя в майбутньому	5	4	3	2	1
2.	Незалежність в діях	5	4	3	2	1
3.	Спілкування з друзями	5	4	3	2	1
4.	Цікаві розваги	5	4	3	2	1
5.	Визнання в колі друзів	5	4	3	2	1
6.	Матеріальний стан сім'ї	5	4	3	2	1
7.	Взаєморозуміння в сім'ї	5	4	3	2	1
8.	Гарна і цікава робота у майбутньому	5	4	3	2	1
9.	Гарні відносини з людьми, які оточують	5	4	3	2	1
10.	Успіхи в навчанні	5	4	3	2	1
11.	Кар'єра	5	4	3	2	1
12.	Інше	5	4	3	2	1

6. Відзначте будь ласка, що на сьогоднішній день Вас найбільше турбує:

(виберіть не більше трьох варіантів відповідей).

1. Соціальна захищеність.
2. Майбутнє країни.
3. Національні ідеї.
4. Політична орієнтація держави.

5. Підвищення культурного рівня.
6. Медичні проблеми.
7. Оплата праці.
8. Безробіття.
9. Послаблення авторитету держави.
10. Освіта.
11. Погіршення виховного процесу.
12. Еміграція професійних спеціалістів.
13. Підвищення рівня народжуваності.
14. Інше (напишіть

що _____

7. Визначте, будь ласка, сфери Ваших прагнень та рівень їх досягнення.

Сфери прагнень	Уже досягли	Ще не досягли, але вважаєте, що Вам це під силу	Хотіли б досягти, але навряд чи зможете	У Ваших життєвих планах цього немає
1. Отримати гарну освіту	4	3	2	1
2. Отримати престижну роботу	4	3	2	1
3. Створити міцну, щасливу сім'ю	4	3	2	1
4. Створити особистий імідж	4	3	2	1
5. Стати багатого людиною	4	3	2	1
6. Займатися улюбленою справою	4	3	2	1
7. Стати знаменитим	4	3	2	1
8. Побувати в різних країнах світу	4	3	2	1
9. Інше _____	4	3	2	1

8. Виберіть, будь ласка, які якості Ви найбільше цінуєте в людях. (виберіть не більше п'яти варіантів відповідей).

1. Скромність.
2. Вірність, відданість.

3. Почуття гумору, оптимізм, життєрадісність.
4. Знання та розум.
5. Чуйність, відзивчивість, готовність прийти на допомогу.
6. Особиста організованість.
7. Інтелігентність.
8. Лідерські здібності.
9. Цілеспрямованість.
10. Комуникативність.
11. Комунікабельність.
12. Самостійність.
13. Вміння відповідати за свої вчинки.
14. Рішучість.
15. Інше _____

9. Визначте, будь ласка, що на Ваш погляд є основними факторами життєвого успіху. (виберіть не більше трьох варіантів відповідей).

1. Гроші.
2. Талант.
3. Практичність.
4. Високий професіоналізм.
5. Зв'язки.
6. Багаті батьки.
7. Гарна освіта.
8. Успішне заміжжя (одруження).
9. Соціальна активність.
10. Інше _____

10. Чи перебуваєте Ви в якій-небудь суспільній організації?

1. Так (напишіть яка) _____

2. Ні

11. Чи берете Ви участь в культурно-масових заходах ВНЗ?

1. Так
2. Ні

12. Виберіть, будь ласка, які із зазначених якостей притаманні Вам найбільше?
(виберіть не більше п'яти варіантів відповідей).

1. Високі запити (високі вимоги до життя)
2. Відповідальність
3. Незалежність (вміння діяти самостійно, рішуче)
4. Освіченість
5. Самоконтроль
6. Тверда воля
7. Терплячість
8. Працелюбність
9. Схильність до самовдосконалення
10. Чесність
11. Життєрадісність
12. Комунікабельність
13. Комуникативність
14. Відданість, готовність прийти на допомогу
15. Ваш варіант відповіді _____

13. Чи займаєтесь Ви в яких-небудь спортивних секціях?

1. Так
2. Ні

На закінчення декілька слів про Вас

14. Курс

15. Ваша стаття

1. Ж
2. М

16. Ваш вік

1. до 20
2. 21-30

Дякуємо !

Додаток В

АНКЕТА

Уважаемый респондент!

С целью улучшения организации, учебно-методического обеспечения и контроля самостоятельной работы в Национальном фармацевтическом университете просим дать объективные и правдивые ответы. Анкета анонимная.

Вопросы анкеты	Да	Нет	Затрудняюсь с ответом
Удовлетворены ли Вы организацией самостоятельной работы в НФаУ			
Устраивает Вас уровень чтения лекций			
Устраивает Вас уровень проведения практических занятий			
Достаточное обеспечение учебно-методической литературой: – учебниками; – пособиями; – методическими рекомендациями – другими изданиями			
Созданы условия в университете для самостоятельной работы			
Уделяют ли внимание Вам преподаватели во внеаудиторное время			
Есть ли информация о самостоятельной работе по каждой дисциплине на кафедрах			
В полном объеме на сессии Вы получаете информацию, необходимую для дальнейшей самостоятельной работы			
Возникают у Вас трудности при			

написании контрольных работ			
Удовлетворяют Вас формы контроля самостоятельной работы			

Сколько часов в день Вы уделяете самостоятельному обучению:

- меньше 1 часа;
- до 1 часа;
- от 1 до 2 часов;
- от 2 до 3 часов;
- от 3 до 4 часов;
- свыше 4 часов.

Укажите причины, которые мешают Вам заниматься самостоятельной работой

Предложения по улучшению самостоятельной работы в НФаУ

_ О себе:

Возраст _____

Пол _____

Стаж работы _____

Додаток Д

Національний фармацевтичний університет

Кафедра педагогіки і психології

Анкета

Шановний респонденте!

З метою визначення рівня володіння комунікативними компетентностями просимо правдиво відповісти на запитання. Це допоможе оновленню змісту навчання та сприятиме формуванню комунікативних компетентностей, які є необхідними як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті. Анкета анонімна.

Складові компетентності комунікативної	Так	Скоріше так, чим ні	Ні	Вагаюсь з відповіддю
Володію рідною мовою				
Володію іноземною мовою				
Умію вступити в контакт				
Умію працювати в команді				
Здатен вступити в діалог				
Умію грамотно висловлювати свої думки				
Умію ставити питання				
Умію слухати співрозмовника				
Вмію ставити цілі та завдання спілкування				
Розумію та приймаю межі спілкування				
Здатен вступити в діалог з покупцем аптеки				
Можу консультувати покупця щодо вибору лікарських засобів				
Умію надавати інформацію щодо застосування та вживання ліків				
Умію стримувати негативні				

емоції при спілкуванні з покупцем аптеки				
Володію навичками привертати та тримати увагу співрозмовника				
Умію розв'язувати конфлікт, якщо він виникає під час спілкування з покупцем				
Умію завершати діалог з покупцем аптеки				

Рекомендації та побажання _____

Відомості про себе

Вік _____

Освіта _____ Посада _____

Стаж роботи в аптеці _____

Додаток Е

Карта компетентностей провізора

Компетентність	Складові компетентностей; необхідні знання, уміння, навички, якості, готовність майбутнього фахівця
	Уміння приймати рецепти та відпускати лікарські засоби, забезпечувати умови зберігання та якості медичних препаратів
	Уміння та навички з аптечної та промислової технології ліків
	Уміння виготовляти ліки екстемпорального і промислового виробництва, включаючи організацію технологічного процесу, вибір технологічного обладнання, забезпечення правильних умов зберігання відповідно до вітчизняних та міжнародних стандартів
	Уміння класифікації лікарських засобів за фармакологічними групами; знання аналогів та синонімів, показань та протипоказань, побічної дії, правил прийому препаратів
	Уміння фармакологічного та біофармацевтичного використання ліків; забезпечення ефективності та безпечності індивідуальної медикаментозної терапії

<p>Професійна (загально- професійна)</p>	<p>Надання консультативної допомоги лікарям та населенню щодо вибору та раціонального використання лікарських засобів. Їх належності до певної фармакологічної групи, показаннях та протипоказаннях до вживання, можливі заміни одного препарату на інший та раціонального прийому</p>
	<p>Уміння надавати першу долікарську допомогу хворим і постраждалим в екстремальних умовах</p>
	<p>Уміння забезпечувати правильне зберігання лікарських засобів</p>
	<p>Уміння заготовляти та аналізувати лікарську рослинну сировину</p>
	<p>Знання основних біофармацевтичних факторів, які впливають на біодоступність лікарських речовин у конкретних лікарських формах;</p>
	<p>Базові уявлення про вплив лікарських засобів на різноманітні організації біологічних систем та організм в цілому;</p>
	<p>Сучасні знання про ідентифікацію, стандартизацію, комплексний товарознавчий аналіз, хімічний склад та використання лікарської рослинної сировини</p>
	<p>Здатність розробляти нові лікарські засоби, удосконалювати технологію ліків та розробляти нормативно-технологічну документацію</p>
	<p>Вміння й навички контролю якості лікарських препаратів</p>
	<p>Уміння збуту, розподілу, вибору та раціонального використання лікарських засобів</p>
	<p>Здатність організовувати роботу в колективі Здатність організовувати забезпечення населення лікарськими засобами</p>

Професійна (спеціалізовано- професійна)	Готовність організувати діяльність структурних підрозділів підприємств фармацевтичної галузі
	Уміння аналізувати стан фармацевтичного ринку
	Уміння використовувати сучасні методи при участі у розробці нових лікарських засобів і оптимізації існуючих
	Уміння проводити хіміко-токсикологічні дослідження з метою судової експертизи і виявлення токсичних речовин і їх метаболітів в біологічних рідинах, тканих, органах, водних продуктах, продуктах харчування, лікарських засобах
	Здатність розробляти фрагменти нормативної документації, яка регламентує умови, технологію виготовлення, контроль якості, умови зберігання
	Брати участь у системі управління фармацевтичною діяльністю організацій і установ сфери обігу лікарських засобів
	Здатність до співпраці з лікарями та представниками інших професій
	Уміння укладати договори, контракти, прогнозувати закупівлю препаратів різних фармакологічних груп; аналізувати маркетингову інформацію; організація постачання сировиною, матеріалами, лікарськими засобами
	Уміння складати документи службової діяльності, вести первинний облік товарно-матеріальних цінностей та показників зарплати, ведення обліку результатів діяльності аптеки; формування системи цін на товари аптечного асортименту

	Дотримання принципів медичної та фармацевтичної етики і деонтології
	Постійне удосконалення свого професійного рівня
Ключова (загальножиттєва)	Здатність орієнтуватись у політичному, економічному, культурному та правому контекстах
	Здатність застосовувати знання на практиці
	Здатність адаптуватися до нових ситуацій
	Уміння оперувати знаннями в житті та навчанні
	Здатність до креативного мислення
	Здатність працювати в команді
	Уміння вести здоровий спосіб життя
Інструментальна	Здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою
	знання іншої мови(мов)
	Навички роботи з комп'ютером
	Навички управління інформацією
	Дослідницькі навички
Інформаційна	Базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах
	Пошук, збереження і використання інформації
	Опрацювання інформації з різних джерел
	Навички оперування інформацією
	Володіння інформаційними технологіями
	Розуміння структури сучасного інформаційного простору
	Здатність надавати інформацію та консультацію з питань лікарських препаратів
	Збір, накопичення, систематизація та поширення фармацевтичної та фармакологічної інформації

Соціальна	Вміти жити та діяти в певному соціумі, зберігаючи власне самовизначення, враховуючи свою свободу і безпеку та маючи свою громадянську позицію
	Активна участь у житті суспільства
	Навички соціально-культурної поведінки
	Здатність адаптуватися в різних соціальних умовах тощо
	Навички взаєморозуміння
	Мобільність у різних соціальних умовах
	Соціальні, демократичні та індивідуальні цінності
	Здатність до співпраці
	Розуміння культур і звичаїв інших країн та народів
	Повага одне до одного
	Уміння визначати особисті ролі в суспільстві
	Соціальні уміння й навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, уміння працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання
	Розуміння та сприймання етичних норм поведінки відносно інших людей
	Відповідальність за наслідки своєї професійної діяльності
	Психологічна
Розуміння психології та її ролі у професійній діяльності	
Уміння застосовувати знання і вміння з психології при роботі з людьми	
	Уміння навчатися протягом життя
	Використання методів та засобів виховання

Педагогічна	Визначення актуальних потреб самовиховання і шляхів його здійснення; самоорганізації у навчанні, здійснення самоконтролю і педагогічної самокорекції
	Використання методів та засобів виховання
	Здійснення самоконтролю і педагогічної самокорекції
	Уміння самоорганізації у навчанні
Комунікативна	Володіння етикою професійного спілкування; проведення нарад, семінарів
	Володіння рідною та іноземними мовами
	Володіння навичками спілкування з колегами, лікарями, хворими, відвідувачами аптек
	Вміння вести бесіди, переговори
	Здатність до взаємодії з іншими людьми
	Здатність організовувати роботу в колективі
	Уміння вирішувати конфлікти
	Вибір стилю спілкування у конкретній ситуації з конкретною людиною
	Готовність поставити себе на місце іншого, побачити ситуацію і свою поведінку його очима
Особистісна	Здатність працювати самостійно
	Здатність і готовність самовизначатися, самореалізуватися, саморозвиватися
	Здатність до критики і самокритики
	Здатність приймати рішення і нести за них відповідальність

Додаток Ж

Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (за В. В. Бойко)

Інструкція. Читайте наведені нижче судження та відповідайте на них «так» або «ні».

Опитувальник

1. Зазвичай у кінці робочого дня на моєму обличчі помітна втома.
2. Буває, що при першому знайомстві емоції заважають мені справити більш сприятливий вплив на партнерів (розгублююся, бентежуся, замикаюся в собі або, навпаки, багато говорю, веду себе неприродно).
3. У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності.
4. Мабуть, я здаюся оточуючим надмірно строгим.
5. Я в принципі проти того, щоб демонструвати чемність, якщо цього не хочеться.
6. Я зазвичай вмію приховати від інших спалахи емоцій.
7. Часто у спілкуванні з іншими я продовжую думати про щось своє.
8. Буває, що я хочу виразити іншому емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання), однак він цього не відчуває, не сприймає.
9. Часто в моїх очах або у виразі мого обличчя помітна заклопотаність.
10. У діловому спілкуванні я намагаюся приховати свої симпатії до партнерів.
11. Усі мої неприємні переживання, як правило, «намальовані» на моєму обличчі.
12. Якщо я захоплююся розмовою, то моя міміка стає надмірно красномовною, експресивною.
13. Мабуть, я дещо емоційно скутий.
14. Зазвичай я знаходжуся в стані нервової напруженості.

15. Як правило, я відчуваю дискомфорт, коли доводиться обмінюватися потисками рук у діловій обстановці.
16. Іноді близькі люди підказують мені: розслаб м'язи обличчя, не криви губи, не зморщуй обличчя тощо.
17. Розмовляючи, я надмірно жестикулюю.
18. В новій ситуації мені важко бути розкутим, природним.
19. Мабуть, моє обличчя часто виражає сум або стурбованість, хоч на душі у мене спокійно.
20. Мені важко дивитися в очі при спілкуванні з малознайомою людиною.
21. Якщо я хочу, то завжди можу приховати ворожість до поганої людини.
22. Мені часто буває чомусь весело без усякої причини.
23. Мені дуже просто зобразити за власним бажанням або за проханням інших різні вирази обличчя: сум, радість, переляк, розпач тощо.
24. Мені говорили, що мій погляд важко витримати.
25. Мені щось заважає виявляти теплоту, симпатію людині, навіть якщо ці почуття до неї відчуваю.

Оброблення даних. Підведіть підсумки самооцінювання за допомогою запропонованого ключа (бал 1 за кожний збіг вашої відповіді з наведеним нижче ключем).

Невміння керувати емоціями, дозувати їх (відповіді «так» на запитання 1, 11, 16 та «ні» на запитання 6, 21).

Неадекватний прояв емоцій (відповіді «так» на запитання 7, 12, 17, 22 та «ні» на запитання 2).

Негнучкість та невиразність емоцій (відповіді «так» на запитання 3, 8, 13, 18 та «ні» на запитання 23).

Домінування негативних емоцій (відповіді «так» на запитання 4, 9, 14, 19, 24).

Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі (відповіді «так» на запитання 5, 10, 15, 20, 25).

Інтерпретація даних. Підрахуйте загальну суму набраних вами балів. Вона може коливатися в межах 0-25. Чим більше балів, тим очевидніші ваші

емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні. Однак якщо ви набрали дуже мало балів (0-2), то це свідчить або про вашу нещирість у своїх відповідях, або про те, що ви надто погано знаєте себе. Якщо ви набрали не більше ніж 5 балів, то емоції, зазвичай, не заважають вам спілкуватися з іншими; 6-8 балів — у вас є деякі емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні; 9-12 балів— свідчення того, що ваші «щоденні» емоції певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми; 13 балів і більше — емоції шкодять встановленню контактів з ними, можливо, вам притаманні якісь дезорганізуючі реакції чи стани.

Зверніть увагу, чи немає у вас конкретних «перешкод» (це ті параметри, за якими ви набрали 3 і більше балів).

Додаток 3

Діагностика типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях

(за допомогою тесту Томаса)

Інструкція. Для виявлення домінуючих стилів поведінки в конфліктній ситуації слід заповнити опитувальник, що складається з набору альтернативних суджень (а і б). У кожному випадку слід, уважно ознайомившись із ними, вибрати те, яке більше відповідає тому, як ви зазвичай дієте.

Опитувальник

1. а) інколи я дозволяю іншим узяти на себе відповідальність за вирішення питання, що викликає суперечку;
б) замість обговорення того, у чому наші позиції не збігаються, я стараюся звернути увагу на те, із чим ми обидва погоджуємося.
2. а) я стараюся знайти компромісне рішення;
б) я намагаюся владнати ситуацію з урахуванням інтересів іншої людини та моїх власних.
3. а) як правило, я наполегливо досягаю свого;
б) іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.
4. а) я стараюся знайти компромісне рішення;
б) я стараюся не зачепити почуття іншої людини, не образити її.
5. а) залагоджуючи суперечливу ситуацію, я завжди намагаюся знайти підтримку у іншої людини;
б) я намагаюся зробити все, щоб уникнути марного напруження взаємин.
6. а) я прагну уникнути неприємностей для себе;
б) я стараюся добитися свого.
7. а) я стараюся відкласти вирішення суперечливого питання, з тим щоб у свій час вирішити його остаточно;

- б) я вважаю за можливе поступитися в чомусь, щоб домогтися свого в іншому.
8. а) як правило, я наполегливо добиваюся свого;
- б) насамперед я прагну виявити всі суперечливі питання та інтереси, які зачеплені.
9. а) вважаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки, що виникли;
- б) я стараюся добитися свого.
10. а) я твердо прагну добитися свого;
- б) я стараюся знайти компромісне рішення.
11. а) насамперед я прагну виявити всі суперечливі питання та зачеплені інтереси;
- б) я намагаюся заспокоїти іншого і, передусім, зберегти наші стосунки.
- 12.а) часто я уникаю займати позицію, яка могла б викликати суперечку;
- б) я даю змогу іншій людині в чомусь залишитися при своїй думці, якщо вона також іде назустріч мені.
13. а) я пропонує щось середнє;
- б) я настоюю, щоб усе було зроблено по-моєму.
14. а) я повідомляю іншого про свою точку зору і запитую, що думає з цього приводу він;
- б) я намагаюся показати іншому логіку та перевагу моєї позиції.
15. а) я намагаюся заспокоїти іншого і, передусім, зберегти наші стосунки;
- б) я стараюся зробити все, щоб уникнути марного напруження взаємин.
16. а) я стараюся не зачепити почуттів іншої людини, не образити її;
- б) як правило, я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.
17. а) я стараюся добитися свого;
- б) я стараюся зробити все, щоб уникнути марного напруження взаємин.
18. а) якщо для іншої людини це дуже важливо, я дозволю їй настояти на своєму;
- б) я даю змогу іншій людині в чомусь залишитися при своїй думці, якщо вона також іде назустріч мені.

19. а) насамперед я прагну виявити всі суперечливі питання та зачеплені інтереси;
- б) я стараюся відкласти вирішення суперечливого питання, з тим щоб у свій час вирішити його остаточно.
20. а) я пробує зразу подолати наші розбіжності;
- б) я прагну знайти найкраще поєднання втрат і здобутків для нас обох.
21. а) я прагну бути уважним до інтересів та слів іншого;
- б) я завжди схильний до прямого обговорення проблеми.
22. а) я намагаюся знайти середню позицію між моєю та тією, яку займає інша людина;
- б) я відстоюю власну позицію.
23. а) як правило, я намагаюся вдовольнити бажання кожного з нас;
- б) інколи я дозволяю іншим взяти на себе відповідальність за вирішення питання, що викликає суперечку.
24. а) якщо для іншого його позиція дуже важлива, я стараюся піти йому на зустріч;
- б) я намагаюся схилити іншу людину до компромісу.
25. а) я пробує переконати іншого у своїй правоті;
- б) я намагаюся бути уважним до аргументів іншого, враховувати його позицію.
26. а) я пропоную, як правило, середню позицію;
- б) я майже завжди намагаюся вдовольнити інтереси кожного з нас.
27. а) як правило, я намагаюся уникати суперечок;
- б) якщо для іншого його позиція дуже важлива, я стараюся піти йому на зустріч.
28. а) я стараюся добитися свого;
- б) уладнуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншого.
29. а) я пропоную середню позицію;
- б) вважаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки.
30. а) я стараюся не зачепити почуття іншої людини, не образити її;

б) я завжди намагаюся зайняти таку позицію в суперечці, щоб ми обоє досягли успіху.

Оброблення та інтерпретація даних.

В методиці розрізняється п'ять можливих стилів поведінки особистості в конфліктній ситуації, а саме:

змагання — коли людина активно переслідує власну мету і намагається за будь-яку ціну задовольнити власні інтереси, ігноруючи мету та інтереси іншої людини;

співробітництво — коли партнери прагнуть знайти таке вирішення проблеми, за якого буде досягнута мета та вдоволені потреби кожного;

компроміс — коли партнери намагаються знайти задовільний баланс своїх інтересів та потреб;

уникнення — коли людина відмовляється від взаємодії, бачачи марність своїх зусиль або ж відкладаючи взаємодію до кращих часів;

пристосування — коли людина намагається створити умови для задоволення потреб партнером та досягнення ним своїх цілей.

Ключ до опитувальника:

змагання — 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а;

співробітництво — 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б;

компроміс — 2-а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а;

уникнення — 1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б;

пристосування — 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Якщо обраний варіант відповіді збігається з ключем, то опитуваний отримує один бал. Потім знаходимо суму балів по кожному з можливих варіантів поведінки в конфліктній ситуації. Отримані кількісні показники порівнюються між собою для виявлення домінуючих тенденцій поведінки людини в конфліктній ситуації.

Додаток К

Анкета

Діагностика загального рівня комунікабельності (за В. Ф. Ряховським)

Інструкція. За кожну відповідь «так» нараховується 2 бали, «інколи -1 бал, «ні» - 0 балів.

Опитувальник

1. Ви очікуєте буденну ділову зустріч. Чи виводить це вас із звичайної колії?
2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря аж доти, доки вже зовсім не сила терпіти?
3. Чи не викликає у вас невдоволення або збентеження доручення виступати з доповіддю чи повідомленням у зв'язку із якоюсь нагодою?
4. Ви маєте нагоду поїхати у відрядження до міста, де ніколи ще не бували. Чи прикладете ви максимум зусиль для того, щоб уникнути цієї поїздки?
5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з іншими?
6. Чи дратує вас просьба незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання тощо)?
7. Чи вірите ви в існування проблеми «батьків і дітей» та в те, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?
8. Чи не посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув повернути 10 гривень, що їх ви позичали йому кілька місяців тому?
9. У кафе вам подали недоброякісне блюдо. Чи змовчите ви, лише невдоволено відсунувши тарілку?
10. У ситуації один на один з незнайомою людиною ви не розпочнете бесіду самі і вам не сподобається, якщо першою заговорить вона. Чи це так?
11. Вас жахає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру тощо). Вам легше відмовитися від свого наміру, ніж встати у хвіст і нудитися в очікуванні?

12. Чи боїтеся ви брати участь у залагодженні конфліктної ситуації?
13. У вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури, ніяких «чужих» думок з цього приводу ви не приймаєте. Це так?
14. Почувши десь у неофіційній ситуації («у кулуарах») явно помилкову точку зору здобре відомого вам питання, ви, скоріше за все, промовчите?
15. Чи викликає у вас невдоволення прохання знайомих допомогти розібратися у якійсь проблемі чи навчальній темі?
16. Вам легше формулювати свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

Обробка даних. Знайдіть загальну суму балів, яку ви набрали, відповідаючи на запитання тесту.

Інтерпретація результатів.

32-30 балів. Ви некоммунікбельні, і це ваша біда, оскільки саме ви, предусім, страждаєте від цього. Однак і близьким людям нелегко. На вас важко покластися в справі, що вимагає групових зусиль.

Намагайтеся бути більш коммунікбельними, контролюйте себе.

29-25 балів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, і тому у вас, мабуть, мало друзів. Нова робота та необхідність нових контактів якщо і не спричиняють вас до паніки, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і часто буваєте незадоволені собою. Однак не обмежуйтеся лише цим, оскільки саме від вас залежить змінити ці особливості характеру. Хіба не буває так, що чимось сильно захопившись, ви «несподівано» стаєте розкутими та коммунікбельними? Варто лише постаратися.

24-19 балів. Ви певною мірою товариські, у знайомій обстановці відчуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми вас не лякають, однак з новими людьми ви сходитеся обережно, неохоче берете участь у суперечках і диспутах. У ваших висловленнях часом занадто багато сарказму без усякої на те підстави. Усі ці недоліки у вашої владі.

18-14 балів. У вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою позицію без зайвої запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час ви не любите гучних компаній, екстравагантних витівок та багатослів'я, - усе це вас дратує.

13-9 балів. Ви дуже товариські (часом, мабуть, навіть надміру), зацікавлені, говірки, любите висловлюватися по різних питаннях, що, буває, дратує інших. Охоче знайомитеся з новими людьми, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, що ви виходите з себе, однак швидко відходите. Чого вам бракує, так це посидючості, терпіння і відваги при зустрічі із серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви зможете змусити себе не відступати.

8-4 бали. Товариськість «б`є з вас ключем». Ви завжди у курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас нудьгу. Охоче висловлюєтесь, навіть якщо ваше уявлення про проблему більш ніж поверхове. Усюди почуваете себе у своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете її успішно довести до завершення. З цієї причини люди ставляться до вас з деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтеся над цим.

3 бали і менше. Ваша комунікабельність носить хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтеся в справи, що не мають до вас ніякого відношення, беретеся судити про проблеми, у яких зовсім некомпетентні. В силу цього ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів. Вам необхідно зайнятися самовихованням.

Додаток Л

ТЕСТ КЕТТЕЛЛА

Перед Вами ряд вопросов, которые помогут определить некоторые свойства Вашей личности. Здесь не может быть ответов «правильных» или «ошибочных». Люди различны, и каждый может высказать свое мнение. Старайтесь отвечать искренне и точно. Напишите свою фамилию и прочие данные о себе в верхней части листка для ответов. Отвечая на каждый вопрос, Вы должны выбрать один из трех предлагаемых Вам ответов - тот, который в наибольшей степени соответствует Вашим взглядам, Вашему мнению о себе. Отвечать надо следующим образом: в соответствующей клеточке на бланке для ответов поставьте отчетливый крестик (левая клеточка соответствует ответу «а», средняя - ответу «в», а клеточка справа – ответу «с»).

В САМОМ ВОПРОСНИКЕ НИЧЕГО НЕ ПИШИТЕ И НЕ ПОДЧЕРКИВАЙТЕ! Если Вам что-нибудь неясно, спросите экспериментатора. Когда будете отвечать на вопросы, все время помните четыре следующих правила:

1. НЕ НУЖНО МНОГО ВРЕМЕНИ ТРАТИТЬ НА ОБДУМЫВАНИЕ ОТВЕТОВ. ДАВАЙТЕ ТОТ ОТВЕТ, КОТОРЫЙ ПЕРВЫМ ПРИХОДИТ ВАМ В ГОЛОВУ. Конечно, вопросы часто будут сформулированы не так подробно, как Вам хотелось бы. В таком случае, отвечая, старайтесь представить «среднюю», наиболее типичную ситуацию, которая соответствует смыслу вопроса, и на основе этого выбирайте ответ. Отвечать надо как можно точнее, но не слишком медленно, приблизительно на 5-6 вопросов за минуту. Вы должны затратить на все ответы не более 30 мин.

2. СТАРАЙТЕСЬ НЕ ПРИБЕГАТЬ СЛИШКОМ ЧАСТО К ПРОМЕЖУТОЧНЫМ, НЕОПРЕДЕЛЕННЫМ ОТВЕТАМ, ТИПА «НЕ ЗНАЮ», «НЕЧТО СРЕДНЕЕ» И Т. П.

3. ОБЯЗАТЕЛЬНО ОТВЕЧАЙТЕ НА ВСЕ ВОПРОСЫ ПОДРЯД, НИЧЕГО НЕ ПРОПУСКАЯ. Возможно, некоторые вопросы окажутся для Вас не очень подходящими, но и в этом случае постарайтесь найти наилучший ответ, наиболее точный. Некоторые вопросы могут показаться личными, но Вы можете быть уверены, что Ваши ответы не будут разглашены. Ответы могут быть расшифрованы только с помощью специального «ключа», который находится у экспериментатора. Причем, ответы на каждый отдельный вопрос вообще не будут просматриваться: нас интересуют только обобщенные показатели.

4. ОТВЕЧАЙТЕ ЧЕСТНО И ИСКРЕННО.

Не старайтесь произвести хорошее впечатление своими ответами, они должны соответствовать действительности. В этом случае:

- Вы сможете лучше узнать себя;
- очень поможете нам в нашей работе — заранее благодарим Вас за помощь в отработке методики.

ПРОСИМ: не переворачивайте страницу, пока не получите разрешения.

1. Я думаю, что моя память сейчас лучше, чем была раньше.

- а) да в) трудно сказать с) нет

2. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей.

- а) да в) иногда с) нет

3. Если бы я сказал, что небо находится «внизу» и что зимой «жарко», я должен был бы назвать преступника:

- а) бандитом в) святым с) тучей

4. Когда я ложусь спать, я:

- а) засыпаю быстро в) нечто среднее с) засыпаю с трудом

5. Если бы я вел машину по дороге, где много других автомобилей, я предпочел бы:

- а) пропустить вперед большинство машин в) не знаю
с) обогнать все идущие впереди машины

6. В компании я предоставляю другим шутить и рассказывать всякие истории.

а) да в) иногда с) нет

7. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, ни было беспорядка.

а) верно в) трудно сказать с) неверно

8. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно, рады меня видеть.

а) да в) иногда с) нет

9. Я бы скорее занимался:

а) фехтованием и танцами

в) затрудняюсь сказать

с) борьбой и баскетболом

10. Меня забавляет, что то, что люди делают, совсем не похоже на то, что они потом рассказывают об этом.

а) да в) иногда с) нет

11. Читая о каком-либо происшествии, я интересуюсь всеми подробностями.

а) всегда в) иногда с) редко

12. Когда друзья подшучивают надо мной, я обычно смеюсь вместе со всеми и вовсе не обижаюсь.

а) верно в) не знаю с) неверно

13. Если мне кто-нибудь нагрубит, я могу быстро забыть об этом.

а) верно в) не знаю с) неверно

14. Мне больше нравится придумывать новые способы в выполнении какой-либо работы, чем придерживаться испытанных приемов.

а) верно в) не знаю с) неверно

15. Когда я планирую что-нибудь, я предпочитаю делать это самостоятельно, без чьей-либо помощи.

а) верно в) иногда с) нет

16. Я думаю, что я менее чувствительный и легко возбуждаемый, чем большинство людей.

а) верно в) затрудняюсь ответить с) неверно

17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения.

- а) верно в) не знаю с) неверно

КОНЕЦ ПЕРВОГО СТОЛБЦА В БЛАНКЕ ДЛЯ ОТВЕТОВ

18. Иногда, хотя и кратковременно, у меня возникало чувство раздражения по отношению к моим родителям.

- а) да в) не знаю с) нет

19. Я скорее раскрыл бы свои сокровенные мысли:

- а) моим хорошим друзьям в) не знаю
с) в своем дневнике

20. Я думаю, что слово, противоположное по смыслу противоположности слова «неточный» — это:

- а) небрежный
в) тщательный
с) приблизительный

21. У меня всегда хватает энергии, когда мне это необходимо.

- а) да в) трудно сказать с) нет

22. Меня больше раздражают люди, которые:

- а) своими грубыми шутками вгоняют людей в краску
в) затрудняюсь ответить
с) создают неудобства для меня, опаздывая на условленную встречу

23. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их.

- а) верно в) не знаю с) неверно

24. Я думаю, что:

- а) не все надо делать одинаково тщательно
в) затрудняюсь ответить
с) любую работу следует выполнять тщательно, если Вы за нее взялись

25. Мне всегда приходится преодолевать смущение.

- а) да в) возможно с) нет

26. Мои друзья чаще:

а) советуются со мной

в) делают то и другое поровну

с) дают мне советы

27. Если приятель обманывает меня в мелочах, я скорее предпочитаю сделать вид, что не заметил этого, чем разоблачить его.

а) да

в) иногда

с) нет

28. Мне нравится друг:

а) интересы которого имеют деловой и практический характер

в) не знаю

с) который отличается глубоко продуманными взглядами на жизнь

29. Я не могу равнодушно слушать, как другие люди высказывают идеи, противоположные тем, в которые я твердо верю.

а) верно

в) затрудняюсь ответить

с) неверно

30. Меня волнуют мои прошлые поступки и ошибки,

а) да

в) не знаю

с) нет

31. Если бы я одинаково хорошо умел и то и другое, то я бы предпочел:

а) играть в шахматы

в) трудно сказать

с) играть в городки

32. Мне нравятся общительные, компанейские люди,

а) да

в) не знаю

с) нет

33. Я настолько осторожен и практичен, что со мной случается меньше неприятных неожиданностей, чем с другими людьми.

а) да

в) трудно сказать

с) нет

34. Я могу забыть о своих заботах и обязанностях, когда мне это необходимо.

а) да

в) иногда

с) нет

КОНЕЦ ВТОРОГО СТОЛБЦА В БЛАНКЕ ДЛЯ ОТВЕТОВ

35. Мне бывает трудно признать, что я неправ.

а) да

в) иногда

с) нет

36. На предприятии мне было бы интереснее:

- а) работать с машинами и механизмами и участвовать в основном производстве
- в) трудно сказать
- с) беседовать с людьми, занимаясь общественной работой

37. Какое слово не связано с двумя другими?

- а) кошка
- в) близко
- с) солнце

38. То, что в некоторой степени отвлекает мое внимание:

- а) раздражает меня
- в) нечто среднее
- с) не беспокоит меня совершенно

39. Если бы у меня было много денег, то я:

- а) позаботился бы о том, чтобы не вызывать к себе зависти
- в) не знаю
- с) жил бы, не стесняя себя ни в чем

40. Худшее наказание для меня:

- а) тяжелая работа
- в) не знаю
- с) быть запертым в одиночестве

41. Люди должны больше, чем они делают это сейчас, требовать соблюдения законов морали.

- а) да
- в) иногда
- с) нет

42. Мне говорили, что ребенком я был:

- а) спокойным и любил оставаться один
- в) не знаю
- с) живым и подвижным

43. Мне нравилась бы практическая повседневная работа с различными установками и машинами.

- а) да
- в) не знаю
- с) нет

44. Я думаю, что большинство свидетелей говорят правду, даже если это нелегко для них.

- а) да
- в) трудно сказать
- с) нет

45. Иногда я не решаюсь проводить в жизнь свои идеи, потому что они кажутся мне неосуществимыми.

а) верно в) затрудняюсь ответить

с) неверно

46. Я стараюсь смеяться над шутками не так громко, как это делает большинство людей.

а) верно в) не знаю с) неверно

47. Я никогда не чувствую себя таким несчастным, что хочется плакать.

а) верно в) не знаю с) неверно

48. В музыке я наслаждаюсь:

а) маршами в исполнении военных оркестров

в) не знаю

с) скрипичными соло

49. Я бы скорее предпочел провести два летних месяца:

а) в деревне с одним или двумя друзьями

в) затрудняюсь сказать

с) возглавляя группу в туристском лагере

50. Усилия, затраченные на составление планов:

а) никогда не лишние

в) трудно сказать

с) не стоят этого

51. Необдуманные поступки и высказывания моих приятелей в мой адрес не обижают и не огорчают меня.

а) верно в) не знаю с) неверно

КОНЕЦ ТРЕТЬЕГО СТОЛБЦА В БЛАНКЕ ДЛЯ ОТВЕТОВ

52. Когда мне все удается, я нахожу эти дела легкими.

а) всегда в) иногда с) редко

53. Я предпочел бы скорее работать:

а) в учреждении, где мне пришлось бы руководить людьми и все время быть среди них

в) затрудняюсь ответить

с) архитектором, который в тихой комнате разрабатывает свой проект

54. Дом так относится к комнате, как дерево:

- а) к лесу в) к растению с) к листу

55. То, что я делаю, у меня не получается:

- а) редко в) иногда с) часто

56. В большинстве дел я:

- а) предпочитаю рискнуть
в) не знаю
с) предпочитаю действовать наверняка

57. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю.

- а) скорее это так в) не знаю с) думаю, что нет

58. Мне больше нравится человек:

- а) большого ума, будь он даже ненадежен и непостоянен
в) трудно сказать
с) со средними способностями, но зато умеющий противостоять всяким соблазнам

59. Я принимаю решения:

- а) быстрее, чем многие люди
в) не знаю
с) медленнее, чем большинство людей

60. На меня большее впечатление производят:

- а) мастерство и изящество
в) трудно сказать
с) сила и мощь

61. Я считаю, что я человек, склонный к сотрудничеству.

- а) да в) нечто среднее с) нет

62. Мне больше нравится разговаривать с людьми изысканными, утонченными, чем с откровенными и прямолинейными.

- а) да в) не знаю с) нет

63. Я предпочитаю:

- а) решать вопросы, касающиеся лично меня, сам

в) затрудняюсь ответить

с) советоваться с моими друзьями

64. Если человек не отвечает сразу же, после того, как я что-нибудь сказал ему, то я чувствую, что, должно быть, сказал какую-нибудь глупость.

а) верно

в) не знаю

с) неверно

65. В школьные годы я больше всего получил знаний:

а) на уроках

в) трудно сказать

с) читая книги

66. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности.

а) верно

в) иногда

с) неверно

67. Когда вопрос, который надо решить, очень труден требует от меня много усилий, я стараюсь:

а) заняться другим вопросом

в) затрудняюсь ответить

с) еще раз попытаться решить этот вопрос

68. У меня возникают сильные эмоции: тревога, гнев, приступы смеха и т. д. — казалось бы, без определенной причины.

а) да

в) иногда

с) нет

КОНЕЦ ЧЕТВЕРТОГО СТОЛБЦА В БЛАНКЕ ДЛЯ ОТВЕТОВ

69. Иногда я соображаю хуже, чем обычно.

а) верно

в) не знаю

с) неверно

70. Мне приятно сделать человеку одолжение, согласившись назначить встречу с ним на время, удобное для него, даже если это немного неудобно для меня.

а) да

в) иногда

с) нет

71. Я думаю, что правильное число, которое должно продолжить ряд 1, 2, 3, 6, 5 — будет:

а) 10

в) 5

с) 7

72. Иногда у меня бывают непродолжительные приступы тошноты и головокружения без определенной причины.

а) да

в) не знаю

с) нет

73. Я предпочитаю скорее отказаться от своего заказа, чем доставить официанту или официантке лишнее беспокойство.

- а) да в) иногда с) нет

74. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди.

- а) верно в) трудно сказать с) неверно

75. На вечеринке мне нравится:

- а) принимать участие в интересной беседе
в) затрудняюсь ответить
с) смотреть, как люди отдыхают, и просто отдыхать самому

76. Я высказываю свое мнение независимо от того, сколько людей могут его услышать.

- а) да в) иногда с) нет

77. Если бы я мог перенестись в прошлое, я бы больше хотел встретиться с:

- а) Колумбом в) не знаю с) Пушкиным

78. Я вынужден удерживать себя от того, чтобы не улаживать чужие дела.

- а) да в) иногда с) нет

79. Работая в магазине, я предпочел бы:

- а) оформлять витрины в) не знаю
с) быть кассиром

80. Если люди плохо обо мне думают, я не стараюсь переубедить их, я продолжаю поступать так, как считаю нужным.

- а) да в) трудно сказать с) нет

81. Если я вижу, что мой старый друг холоден со мной и избегает меня, я обычно:

- а) сразу же думаю: «У него плохое настроение»
в) не знаю
с) беспокоюсь о том, какой неверный поступок я совершил

82. Все несчастья происходят из-за людей:

- а) которые стараются во все внести изменения, хотя уже существуют удовлетворительные способы решения этих вопросов

в) не знаю

с) которые отвергают новые, многообещающие предложения

83. Я получаю большое удовольствие, рассказывая местные новости.

а) да в) иногда с) нет

84. Аккуратные, требовательные люди не уживаются со мной.

а) верно в) иногда с) неверно

85. Мне кажется, что я менее раздражительный, чем большинство людей.

а) верно в) не знаю с) неверно

КОНЕЦ ПЯТОГО СТОЛБЦА В БЛАНКЕ ДЛЯ ОТВЕТОВ

86. Я могу легче не считаться с другими людьми, чем они со мной.

а) верно в) иногда с) неверно

87. Бывает, что все утро я не хочу ни с кем разговаривать,

а) часто в) иногда с) никогда

88. Если стрелки часов встречаются ровно через каждые 65 минут, отверженных по точным часам, то эти часы:

а) отстают в) идут правильно с) спешат

89. Мне бывает скучно:

а) часто в) иногда с) редко

90. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом.

а) верно в) иногда с) неверно

91. Я считаю, что нужно избегать излишних волнений, потому что они утомительны.

а) да в) иногда с) нет

92. Дома, в свободное время, я:

а) болтаю и отдыхаю

в) затрудняюсь ответить

с) занимаюсь интересующими меня делами

93. Я робко и осторожно отношусь к завязыванию дружеских отношений с новыми людьми.

а) да в) иногда с) нет

94. Я считаю, что то, что люди говорят стихами, можно также точно выразить прозой.

а) да в) иногда с) нет

95. Я подозреваю, что люди, с которыми я нахожусь в дружеских отношениях, могут оказаться отнюдь не друзьями за моей спиной.

а) да, в большинстве случаев

в) иногда

с) нет, редко

96. Я думаю, что даже самые драматические события через год уже не оставляют в моей душе никаких следов.

а) да в) иногда с) нет

97. Я думаю, что было бы интереснее быть:

а) натуралистом и работать с растениями

в) не знаю

с) страховым агентом

98. Я подвержен беспричинному страху и отвращению по отношению к некоторым вещам, например, к определенным животным, местам и т. д.

а) да в) иногда с) нет

99. Я люблю размышлять о том, как можно было бы улучшить мир.

а) да в) трудно сказать с) нет

100. Я предпочитаю игры:

а) где надо играть в команде или иметь партнера

в) не знаю

с) где каждый играет сам за себя

101. Ночью мне снятся фантастические или нелепые сны.

а) да в) иногда с) нет

102. Если я остаюсь в доме один, то через некоторое время я ощущаю тревогу и страх.

- а) да в) иногда с) нет

КОНЕЦ ШЕСТОГО СТОЛБЦА В БЛАНКЕ ДЛЯ ОТВЕТОВ

103. Я могу своим дружеским отношением ввести людей в заблуждение, хотя на самом деле они мне не нравятся.

- а) да в) иногда с) нет

104. Какое слово не относится к двум другим?

- а) думать в) видеть с) слышать

105. Если мать Марии является сестрой отца Александра, то кем является Александр по отношению к отцу Марии?

- а) двоюродным братом
в) племянником
с) дядей

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская / – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Аведисова А. С. Психические расстройства с точки зрения психических больных и здоровых / А. С. Аведисова, В. И. Бородин, В. О. Чахоева // Рос. психиатр. журн. – 2000. – № 6. – С. 8 – 11.
3. Алексюк А. М. Загальні методи навчання. Педагогіка / А. М. Алексюк, В. Помогайба / Під ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа, 1986. – С. 160 – 190.
4. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі // А. М. Алексюк. – 2-е вид. перероб і доповн. – К. : Рад. шк. – 200 с.
5. Алферов С. Ю. Непрерывное образование: опыт развитых стран / С. Ю. Алферов // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 131 – 136.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
7. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев. – М. : РАО, 1999. – 121 с.
8. Андреев А. А. Знания или компетентность? / А. А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3 – 11.
9. Андрианова Г. Н. Формирование кадрового резерва в аптеках / Г. Н. Андрианова, Н. С. Кушникова // Русский врач, – 2004. – № 5. – С. 31 – 33.
10. Артемчук Л. М. Комп'ютерне оцінювання професійних знань в структурі підготовки медичних сестер: автор. дис.....на здоб. наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти“ / Л. М. Артемчук. – К., 2003, –19 с.
11. Артюх С. Ф. Инженерно-педагогическое образование в Украине : состояние и перспективы / С. Ф. Артюх, А. Т. Ашерев // Новый коллегіум. – 2000. – № 1. – С. 35 – 39.

12. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
13. Архипова С. П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника : сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні : теорія і практика. – 2004. – № 2. – С. 15 – 24.
14. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанський. – М. : Педагогіка, 1977. – 254 с.
15. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии : Учеб.- метод. пособ. для преподав. и аспирантов вузов / Б. Ц. Бадмаев – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с.
16. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарсон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. – С. 22 – 46.
17. Байденко В. И. Болонский процесс : структурная реформа высшего образования Европы. Изд. 3-е испр. и допол. / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2003. – 128 с.
18. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Изд-во Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
19. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4 – 13.
20. Байденко В. И. Стандарты в непрерывном образовании : современное состояние. / В. И. Байденко – М. : Исслед. Центр проблем качества подгот. специалистов, 1998. – 249 с.
21. Байденко В. І. Про можливість побудови єдиного Макета освітнього стандарту країн СНД як динамічної моделі норми якості вищої освіти / В. І.

- Байденко, В. Ф. Пугач, Н. М. Рогозіна, Н. О. Селезньова, В. Т. Федін // Болонський процес в Україні: наук.- метод. зб. – 2005. – Вип. 46. – С. 40 – 61.
22. Балл Г. О. Психологічні аспекти гуманізації освіти : кн. для вчителя / Г. О. Балл. – К. : – Рівне, 1996. – 128 с.
23. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : учеб. для студ. обуч. по пед. спец. и напр. / С. Я. Батышев. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
24. Батышев С. Я. Реформа профессиональной школы : Опыт, поиск, задачи, пути реализации / С. Я. Батышев. – М. : Высшая школа, 1987. – 340 с.
25. Беспалько В. П. О критериях качества подготовки специалистов / В. П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – №1. – С. 3 – 9.
26. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько – Воронеж. Изд-во Воронежского университета, 1977. – 293 с.
27. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
28. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 203 с.
29. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук. – К. : Плеяда, 2005. – 120 с.
30. Блонский П. П. Основы педагогики / П. П. Блонский. – М. : Работник просвещения, 1929. – 232 с.
31. Богатирьова Р. В. Деякі проблеми підготовки медичних та фармацевтичних кадрів в Україні / Р. В. Богатирьова, Ю. В. Вороненко, І. С. Вітенко // Медична освіта. – 2000. – № 1. – С. 6 – 11.
32. Боголюбов В. И. Педагогическая технология : эволюция понятия / В. И. Боголюбов // Советская педагогика. – 1991. – № 3. – С. 123 – 128.
33. Бойчук І. Д. Модельовання професійної підготовки студентів фармацевтичного коледжу: зб. наук. пр. Проблеми педагогічних технологій / І. Д. Бойчук // – Луцьк, – 2006. – № 2 – 4. – С. 198 – 207.

- 34.Бойчук І. Д. Організаційно-педагогічні умови впровадження кредитно-модульної організації процесу підготовки бакалаврів у коледжі / І. Д. Бойчук // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Вид-во ЖДУ. – 2006. – № 26. – С. 24 – 26.
- 35.Бойчук І. Д. Підготовка бакалаврів у коледжі як фактор готовності їх до професійної діяльності / І. Д. Бойчук // Освіта : технікуми, коледжі. – 2007. – № 4. – С. 186 – 196.
- 36.Болонский процесс : середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко – М. : Изд-во Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 379 с.
- 37.Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
- 38.Большой энциклопедический словарь : в 2-х тт. / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 2. 1991. – 768 с.
- 39.Бондарева Л. І. Соціальні аспекти неперервної освіти дорослих у вищих професійних закладах / Л. І. Бондарева // Науковий часопис НПУ ім М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 06. – С. 30 – 35.
- 40.Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17.
- 41.Бондаренко О. М. Психолого-педагогічні підходи до визначення поняття «компетентність» / О. М. Бондаренко // Педагогічний процес: теорія і практика. – К. : –2007. – Вип. 3. – С. 31 – 41.
- 42.Бордовская Н. В. Педагогика : Учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Питер, 2008. – 304 с.
- 43.Боярчук В. К. Методика преподавания психологии в вузе : учеб.-метод. пособ. / В. К. Боярчук. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовського ун-та, 1982. – 68 с.
- 44.Браже Т. Г. Современная аттестация учителей: цели и традиции / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 20 – 23.
- 45.Бунятян Н. Д. Перспективы развития последипломного фармацевтического образования / Н. Д. Бунятян // Русский врач. – 2006. – № 3. – С. 43 – 45.

46. Бургін М. С. Стандарти у системі освіти США: стан проблеми / М. С. Бургін, Г. В. Степенко // Проблеми освіти : наук. метод. зб. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 160 – 165.
47. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / Буряк Володимир // Вища школа, – К. : – 2005. – № 2 – С. 50 – 57.
48. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник. – Вид. 2-ге без змін. / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2006. – 384 с.
49. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : навч. – метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / Н. Ю. Бутенко, В. М. Приходько, Н. І. Федоренко / за заг. ред Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 334 с.
50. Бутенко Т. О. Зміст поняття професійного спілкування / Т. О. Бутенко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Х. : 2007. – № 16. – С. 59 – 63.
51. Васильев И. Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей / И. Б. Васильев / – Х. : УИПА, 1999. – 151 с.
52. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога. дис.... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти“ / М. П. Васильєва. – Х. , 2003. – 432 с.
53. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. : Ірпінь: ВТФ „Перун“, – 2001. – С. 445.
54. Вербицкий А. А. Компетентносный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 324 с.
55. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / В. Я. Виленский, В. И. Образцов, А. И. Уман. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 192с.
56. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. – К., ФОРУМ, 2003. – 950 с.

57. Вища освіта України і Болонський процес : [навч. посіб.] / за ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
58. Вищі навчальні заклади України 3-4 рівнів акредитації, які здійснюють підготовку фахівців фармації : цифри і факти / А. Ф. Бабанін, Д. І. Бєлкін, Г. В. Дзяк, В. М. Запорожан та ін. – Тернопіль : Вид-во ТДМУ, 2005. – 392 с.
59. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. [для студентів магістрат.] / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – С. 59 – 72.
60. Вітенко І. С. Професіограма лікаря загальної практики (сімейного лікаря) / І. С. Вітенко. – К., 1990. – 38с.
61. Вітенко І. С. Психологічні основи лікувально-профілактичної діяльності та підготовки лікаря загальної практики – сімейного лікаря : монографія / І. С. Вітенко. – Х. : Золоті сторінки, 2002. – 392 с.
62. Влодарска-Зола Л. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах : автор. дис.....на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти“ / Л. Влодарска-Зола. – Київ, 2006. – 21 с .
63. Волков О. І. Системи якості вищих навчальних закладів: теорія і практика / [О. І. Волков, Л. М. Віткін, Г. І. Хімичева, А. С. Зенкін]. – К. : Наукова думка, 2006. – 289 с.
64. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібник / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ Академія“, 2006. – 256 с. .
65. Володарская И. А. Система підготовки психологов в США / И. А. Володарская, Н. М. Лизунова // Весник МГУ. Сер.14, Психология. – 1990. – №1. – С. 57 – 67.
66. Волосовець О. П. Зміст і форми організації самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах IV рівня акредитації / О. О. Волосовець, І. С. Вітенко // Медична освіта. – 2004. – № 1. – С. 3 – 8.

67. Волосовець О. П. Питання якості освіти у контексті впровадження засад Болонської декларації у вищій медичній школі / О. П. Волосовець // Досвід впровадження основних засад Болонського процесу в систему медичної і фармацевтичної освіти : матеріали наук.-метод. конф. (Тернопіль, 14 -15 квітня, 2005 р.). – Тернопіль, «Укрмедкнига», 2005. – С. 8 – 16.
68. Вульф В. З. Основы педагогики : учебное пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. / В. З. Вульф, В. Д. Иванов – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 616 с.
69. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч. : В 6 т. Л. С. Выготский; под ред А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. Т. 1. : Вопросы теории и истории психологии. 1982. – 487 с
70. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1996. – 480с.
71. Гаврилина Н. И. О некоторых аспектах подготовки фарм. кадров / Н. И. Гаврилина // Российские аптеки. – 2004. – №11. – С.23 – 27.
72. Галій Л. В. Управління персоналом фармацевтичних організацій на основі створення моделі компетенцій /Л. В. Галій // Фармацевтичний журнал. – 2008. – С. 12 – 16.
73. Галузевий стандарт вищої освіти підготовки фахівців спеціальності 5. 12020101 “Фармація “. – К. : 2008. – 221 с.
74. Галузевий стандарт вищої освіти підготовки фахівців спеціальності 6. 120200 “Фармація “. – К. : 2008. – 134 с.
75. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во “Совершенство“, 1998. –608 с.
76. Глембоцкая Г. Т. Многогранность, специфичность и ответственность работы провизора-специалиста нового тысячелетия / Г. Т. Глембоцкая // Вестник ВГУ. Серия: Химия. Биология. Фармація. – 2004. – № 2. – С. 175 – 178.
77. Глембоцкая Г. Т. Фундамент потенциала / Г. Т. Глембоцкая // Российские аптеки. – 2008. – № 4. – С. 18 – 22.

78. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автор. дис....на здоб. наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Д. М. Годлевська. – К. НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2006. – 21 с .
79. Голубцов В. В. Компетентностный подход как основа качества обучения и воспитания в медицинском университете : сборник материалов учеб.-метод. конф. (Курск, 1-2 февраля 2007) / Под ред. А. И. Лазарева, А. И. Конопки, Н. С. Степашова, О. О. Куриловой. – Курск : КГМУ, – 2007. – С. 9 –10.
80. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 374 .
81. Гороя В. И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования : автореф. дис....д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / В. И. Гороя. – Ставрополь, 1995. – 44 с.
82. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития : монография / Кол. авт. под. ред. Я. Кузьминова, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. – М. : Логос, 2004. – 328 с.
83. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя : [навч. осіб. для студентів, викладачів та вчителів]. – Х. : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 1996. – 104 с.
84. Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В. М. Гриньова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. Вип. 3. – С. 28 – 35.
85. Гриценко І. С. Тимчасові положення Про організацію навчального процесу у кредитно-модульній системі. Про рейтингову систему оцінювання знань,

- вмінь та навичок студентів / І. С. Гриценко, Л. М. Віннік, Л. Г. Кайдалова.–
Х. : Вид-во НфаУ. 2004. – 36 с.
86. Громовик Б. П. Перспективи нових навчальних технологій у фармацевтичній освіті / Б. П. Громовик, С. М. Мокрянин // Фармацевтичний журнал. – 2008. – № 2. – С. 13 – 21.
87. Гусак Н. В. Компетентність та формування професійної самосвідомості як складової професіоналізму / Н. В. Гусак // Наукові записки НПУ ім. Н. П. Драгоманова. – 2007. – Вип. 69. – С. 94 – 101.
88. Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 518 с.
89. Делор Ж. Образование: скрытое сокровище / Ж. Делор. ЮНЕСКО. 1996. – С. 37.
90. Денисова Н. Г. Развитие компетентного подхода в последипломном обучении фармацевтических специалистов на основе исследования образовательных потребностей персонала аптечных учреждений / Н. Г. Денисова, И. П. Комиссинская // Компетентность как проблема повышения качества образовательного процесса в университете : сб. матер. учеб.-метод. конф. (Курск, 1-2 февраля 2007 года) / [под редакцией А. И. Лазарева, А. И. Конопли, Н. С. Степашова, О. О. Куриловой]. – Курск. : КГМУ, 2007. – С.20 – 23.
91. Державна національна програма „Освіта” : Україна ХХІ століття // Освіта. – 1993. – № 44 – 46. – С. 1 – 13.
92. Державний класифікатор професій ДК 003 –2007.
93. Державні стандарти професійної освіти: теорія та методика : монографія // [за ред. Н. Г. Ничкало]. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
94. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автор. дис.....на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти“ / Л. М. Дибкова. – К., 2006. – 19 с.

95. Дідик М. М. Психолого-педагогічні основи професійної діяльності фахівців соціальної роботи в органах внутрішніх справ України : автор. дис.....на здоб. наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти“ / М. М. Дідик. – Тернопіль, 2001. – 20 с.
96. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 1 „Професії працівників, які є загальними для всіх видів економічної діяльності”.– Краматорськ : Центр продуктивності. 1998. – 237 с.
97. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників: Вип. 78 Охорона здоров'я. МОЗ України. Мін. праці та соціал. політики України. – К. : – 2002. – 372 с.
98. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30 – 33.
99. Дубова В. П. Психологическая компетентность врача: технология выполнения учебно-исследовательских заданий по психологии : метод. пособ. / В. П. Дубова, И. В. Елкина, А. Л. Церковский. – Витебск: ВГМУ, 1999. – 127 с.
100. Ежова Т. В. Аптека и рынок. Информационные технологии. Социально-психологические аспекты информационной деятельности аптек / Т. В. Ежова // Новая аптека. – 2001. – № 4. – С. 18 – 24.
101. Євдокимов В. І. Ефективність навчання студентів : навч. посіб. / за ред. В. І. Євдокимова / [В. І. Євдокимов, Г. Ф. Паномарьова, В. В. Луценко, Т. П. Агапова, О. Є. Трофімов]. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. – 222 с.
102. Журавська Н. Підготовка викладачів вищої аграрної школи: європейський стандарт вищої освіти / Н. Журавська // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2007. – Вип. 1-2. – С. 71 – 79.
103. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. / В. С. Журавський. – К. : Видавничий Дім „ Ін Юре”, 2003. – 416 с.
104. Загорій В. А. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників : Розділ 2. Фармація. Робітники / [В. А. Загорій, М. С. Пономаренко, Т. М. Краснянська та ін.]. – К., – 2005. – Вип. 1. – 77 с.

105. Закон „Про вищу освіту”. Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №1. – С. 9 – 51.
106. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304с.
107. Зеер Э. Р. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э. Р. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 2000. – С. 61 – 63.
108. Зеер Э. Ф. Компетентностый подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Симанюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23 – 29.
109. Зименківський Б. С. Сучасні актуальні питання історії медицини та фармації в Україні / Б. С. Зименківський // Фармацевтичний журнал. – 1994. – № 4. – С. 90 – 92.
110. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
111. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2003. – 384 с.
112. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн. – К. : Вища шк., 1987. – 207 с.
113. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М. : АПКиППРО, 2003. – 101 с.
114. Иванова Т. В. Культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія / Т. В. Иванова. – К., 2003. – С. 83 – 95.
115. Ісаєнко М. М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС : автор. дис.....на здоб. наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти“ / М. М. Ісаєнко. – О., Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2002. – 21 с.

116. Історія Національного фармацевтичного університету: люди, події, факти / [за заг. ред. В. П. Черниха]. – Х. : Вид-во НФаУ : Золоті сторінки, 2005. – 624 с.
117. Історія фармації / Р. В. Багатирьова, Ю. П. Спіженко, В. П. Черних. – Х. : Прапор, Вид-во УкрФА, 1999. – 99 с.
118. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия: учебное пособие / Т. С. Кабаченко. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – С. 78.
119. Кайдалова Л. Г. Компетентнісний підхід у підготовці фармацевтичних кадрів / Л. Г. Кайдалова // Проблеми освіти : наук. метод. зб. – К. : Вип. 43.– С.39 – 43.
120. Кайдалова Л. Г. Комуникативна складова професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі / Л. Г. Кайдалова // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. праць. – 2008. – Вип.1. – С. 73 – 81.
121. Кайдалова Л. Г. Порівняльний аналіз підготовки фармацевтичних кадрів. / Л. Г. Кайдалова // Проблеми освіти. : наук. метод. зб. – К.; – 2007. – Вип. 51. – С. 69 – 72.
122. Кайдалова Л. Г. Професійна компетентність та імідж сучасного викладача / Л. Г. Кайдалова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. – Х. : Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв. – 2009. – № 1. – С. 72 – 74.
123. Кайдалова Л. Г. Психологічна та соціальна компетентності майбутніх фахівців / Л. Г. Кайдалова, Н. В. Альохіна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. – Х. : Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв. – 2009. – № 4. – С.40 – 43.
124. Кайдалова Л. Г. Психолого-педагогічна підготовка викладачів / Л. Г. Кайдалова, С. М. Мосенцева // Новий колегіум. –2009. – № 3. (52).– С. 38 – 41.

125. Кайдалова Л. Г. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фармації / Л. Г. Кайдалова // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка : зб. наук. пр. – Луганськ. – 2008. – Вип. 1. – С. 123 – 131.
126. Кайдалова Л. Г. Спілкування як складник професійної компетентності випускників вищого фармацевтичного закладу студентів / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка // Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія педагогічні та історичні науки : зб. наук. пр. – К. : 2007. – № 69. – С. 118 – 125.
127. Кайдалова Л. Г. Теоретико-практичне обґрунтування моделі фахівця фармацевтичного профілю на основі компетентнісного підходу / Л. Г. Кайдалова // Проблеми трудової та професійної підготовки. Серія 13 : зб. наук. пр. – 2009. – № 4. – С. 97 – 104.
128. Кайдалова Л. Г. Теоретичні засади компетентнісного підходу у професійному навчанні / Л. Г. Кайдалова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : [зб. наук. пр.]. – Х. : УПА. – 2006. – № 12. – С. 21 – 25.
129. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та методологічні аспекти особистісно орієнтованого навчання / Л. Г. Кайдалова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. – Х. : Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв. – 2008. – № 3. – С. 74 – 77.
130. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та практичні питання стандартизації освітньої діяльності / Л. Г. Кайдалова // Нові технології навчання : наук. метод. зб. – К. ; Наук. метод центр вищої освіти. – 2007. – Вип. 50. – С. 7 – 10.
131. Кайдалова Л. Г. Формування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців фармації / Л. Г. Кайдалова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Х. : УПА. – 2009. – № 24 – 25. – С. 131 – 137.
132. Кайдалова Л. Г. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців / Л. Г. Кайдалова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. – Х. : Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв. – 2008. – № 1. – С. 60 – 63.

133. Кайдалова Л. Г. Обеспечение и контроль качества высшего образования в рамках Болонской декларации / Л. Г. Кайдалова, Л. Г. Буданова // Вісник ХДАДМ. – Х. : – 2007. – № 6. – С. 28 – 29.
134. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
135. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии : учеб. пособ. / В. Н. Карандашев – СПб. : Питер, 2007. – 259 с.
136. Карпенко О. М. К вопросу о компетентностном подходе в российском образовании // Инновации в образовании / О. П. Карпенко, О. И. Лукьяненко, Л. И. Денисович, М. Д. Бершадская. – 2004. – № 6. – С. 5 – 12.
137. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе : (Анализ зарубежного опыта). – М. : Знание, 1989. – 75 с.
138. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М. : Из-во Моск. ун-та 1995. – 223 с.
139. Коваленко Е. Э. Логические основы формирования учебного материала / Е. Э. Коваленко, Н. А. Брюханова. – Х. : 1998. – 73 с.
140. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : учебник [для инженеров-педагогов, препод. спец. дисц. системы проф.-техн. и высш. образ.] / Е. Э. Коваленко – Х. : „Штрих”, 2003. – 480 с.
141. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін : дис...д-ра пед.наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. Е. Коваленко. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України 1998. – 409 с.
142. Коваленко С. М. Організація освітньої системи фармацевтичного підприємства в умовах інтегрованої системи управління якістю: метод. реком. [для викладачів, студ., магістр. і прак. працівників] / С. М. Коваленко, А. В. Кайдалова – Х. : Вид-во НФАУ, 2008. – 32 с.
143. Ковальчук В. В. Сутнісно-змістовна характеристика категорії „професійна компетентність” як показника рівня фахової підготовки студентів / В. В.

- Ковальчук // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – 2007. – № 18 – 19. – С. 84 – 87.
144. Кожухова Т. В. Основи психолого-педагогічного дослідження : навч. посіб. для наук.- пед.працівників, слухачів ф-тів підвищення кваліфікації вищ. мед. і фар мац. навч. закладів 3-4 рівнів акредитації / Т. В. Кожухова, Л. Г. Кайдалова, В. В. Шпалінський. – Х. : Вид-во Золоті сторінки, 2002.– С. 19 – 65.
145. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие / В. А. Козаков. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
146. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избр. пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 164 – 446.
147. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К. І. С.”, 2004. – 112 с.
148. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти / [Уклад. В. П. Головенкін, С.В. Мельник, В .Л. Петренко, В. О. Салов, Ю. В. Сухарніков]. – К. : 2001. –116 с.
149. Конох А. П. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти“ / А. П. Конох. – К., 2007. – 42 с.
150. Концепція розвитку фармацевтичної галузі України // VI з’їзд фармацевтів України. – Х.: Вид-во НФАУ; Золоті сторінки, 2005. – 24 с.
151. Концепція реформування системи фармацевтичної освіти в Україні. – Х. : Вид-во НФАУ; Золоті сторінки, 2005. –32 с.
152. Короткий тлумачний словник української мови / Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька, В. Л. Карпова та ін.; відп. ред. Л. Л. Гумецька. – К. : Рад. школа, 1978. – 296 с.

153. Краевский В. В. Дидактические основания определения содержания учебника // Проблемы школьного ученика / В. В. Краевский, И. Я. Лернер – М. : 1980. – Вып. 8. – С. 34 – 39.
154. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3 – 10.
155. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. Методологический анализ. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
156. Краткий словарь иностранных слов // под ред. И. В. Лехина, Ф. Н. Петрова. – М. : Гос. изд. ин. и нац. словарей. – 1952. – 488 с.
157. Кредитно-модульна система організації навчання у контексті Болонського процесу в Національному фармацевтичному університеті : навч. метод. посіб. / [В. П. Черних, І. С. Гриценко, Л. Г. Кайдалова та ін.]. – Х. : Вид-во НФаУ, 2004. – 68 с.
158. Кузнецов В. О. Про міжнародну стандартну класифікацію освіти / [В. О. Кузнецов, В. І. Латишева, В. Л. Петренко] // Проблеми освіти : наук. метод. зб. – К. : 1997. – С. 3 – 11.
159. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
160. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загально-інженерних дисциплін : монографія / М. І. Лазарев – Х. : Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
161. Лазарев М. І. Теоретичні і методичні засади моделювання змісту технологій навчання студентів : автор дис..... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти“. – Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 37 с.
162. Ландшеєр В. Концепция „минимальной компетентности” / В. Ландшеєр // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 27 – 37.

163. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3 – 12.
164. Леднев В. С. Содержание образования : учеб. пособие / В. С. Леднев – М. : Высш. шк., 1989. – 360 с.
165. Лекція як провідна форма навчання у вищому навчальному закладі освіти : метод. реком. для викл. / В. П. Черних, І. А. Зупанець, Л. Г. Кайдалова та ін. – Х. : НФАУ, 2001. – 36 с.
166. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд, испр, и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
167. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. А. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
168. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
169. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії / Л. Лепіхова // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С. 19 – 23.
170. Литвин А. В. Наступність у професійній підготовці фахівців машинобудівного профілю в системі „ВПУ- вищі заклади освіти : автореф....дис. канд. пед. наук; спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти“ / А. В. Литвин. – К., Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. 2002. – 20 с.
171. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. – 2-е вид., випр. і доп. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : ОВС. 2002. – 406 с.
172. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу освіти / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матер. Міжвуз. наук.-практ. конф. – Х. : ОВС, 2002. – 164 с.
173. Ломов Б.Ф. Системность в психологии : Избранные психологические труды / под. ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж Изд-во НПО МОДЭК, 2003.

174. Лузан П. Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі : навч. посіб. / П. Лузан. – К. : Аграрна освіта, 2003. – 229 с.
175. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : автореф...д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти“ / П. Г. Лузан. – К., Інститут педагогіки АПН України, 2004. – 42 с.
176. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис – М: Изд-во МГУ, 1989. – 77 с.
177. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя : сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
178. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник. Вид. 2-е, доп. і перер. / С. Д. Максименко. – К. : Центр навчальної літератури. 2004. – 272 с.
179. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
180. Манько В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів механіків сільськогосподарського виробництва : автореф. дис.....на здоб. наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти“ / В. М. Манько.– Т., Тернопільський національний пед. ун-т ім. В. Гнатюка 2005, – 40 с.
181. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова.– М. : Педагогика, Просвещение,1993. – 192 с.
182. Материалы международного совещания по стратегии фармацевтического образования в Европе, организованного в рамках программы сотудничества Министерства здравоохранения Российской Федерации и Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), октябрь 2005 г. – М. : Медицина, 2005. – 195 с.
183. Махмутов М. И. Пробленое обучение : Основные вопросы теории. – М. : Педагогика,1975. – 367 с.

184. Машков В.И. Практика психологического обеспечения руководства, управления, менеджмента. – СПб. : Речь, 2005. – 304. с.
185. Медвідь Л. А. Розвиток вищої економічної освіти в Україні: історичний аспект / Л. А. Медвідь // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2007. – Вип. 2. – С. 82 – 93.
186. Медична освіта у світі та в Україні : навч. посіб. / [Ю. В. Поляченко, В. Г. Передерій, О. П. Волосовець та ін.]. – К. : Книга плюс, 2005. – 383 с.
187. Мельник Е. И. Содержание коммуникативной компетентности педагога / Е. И. Мельник // Психология и школа. – М. : – 2004. – № 4.– С. 19 – 23.
188. Мельник С. В. Гармонізація державного стандарту вищої освіти із професійно-кваліфікаційними стандартами: міфи і реальність / С. В. Мельник // Проблеми освіти : наук. метод. зб. НМЦ ВО МОН України. – К., – 2005. – № 45. – С. 39 – 65.
189. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис.....на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти“ / Г. В. Мельниченко. – О., Південноук. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. 2004. – 290 с.
190. Мермани Элизабет. Коммуникация и коммуникабельность / Пер. с нем. Элизабет Мермани. – М. : – Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 296 с.
191. Методика проведення занять у вищому навчальному закладі : Метод. реком. для викладачів / [Л. Г. Кайдалова, О. О. Тележкіна, С. М. Полуян та ін.]. – Х. : Вид-во НФаУ, 2004. – 60 с.
192. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. – Миколаїв. Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
193. Микитин В. А. Направления совершенствования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в области социальной работы / В. А. Микитин // Социальная работа: опыт и проблемы подготовки специалистов. – М. : Мысль, 1997. – 290 с.

194. Мисула І. Р. Самостійна робота студентів та її вдосконалення / І. Р. Мисула, В. В. Файфура // Медична освіта. –2002. – № 1. – С.14 – 16.
195. Мищук І. М. Складові комунікативної компетенції / І. М. Мищук // Нові технології навчання : наук. метод. зб. НМЦ ВО МОН України. – К., – 2005. – № 46. – С. 39 – 65.
196. Мнушко З. М. Менеджмент та маркетинг у фармації. Ч.1. Менеджмент у фармації : Підручник для фарм. вузів і факультетів / За ред. З. М. Мнушко. – Х. : Основа, 1998. – С. 175.
197. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К. : 2004. – 60 с.
198. Моніторинг якості навчання у Національному фармацевтичному університеті : Методичні рекомендації / [В. П. Черних, І. С. Гриценко, Л. Г. Кайдалова та ін.]. – Х. : Вид-во НфаУ, 2007. – 24 с.
199. Моніторинг якості фармацевтичної освіти за 2001–2006 роки : метод. реком. / [В. П. Черних, І. С. Гриценко, Л. Г. Кайдалова та ін.]. – Х. : Вид-во НфаУ. 2007. – 16 с.
200. Морозова Т. Ю. Погляд на освітні стандарти крізь призму компетентнісного підходу / Проблеми освіти : наук. -метод. зб. – 2005. – Вип. 46. – Ч. 2. – С. 73 – 79.
201. Москаленко В. Ф. Право на охорону здоров'я у нормативно-правових актах міжнародного та європейського рівня : навчальний посібник / В. Ф. Москаленко, Т. С. Грузева, Т. В. Іншокова. – Х. : ВПП Контраст, 2006. – 296 с.
202. Москаленко В. Ф. Стан і проблеми підготовки медичних і фармацевтичних кадрів в Україні / В. Ф. Москаленко, Ю. В. Вороненко, І. С. Вітенко // Медична освіта. – 2001. – № 4. – С. 5 – 13.
203. Мруга М. Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04

- „Теорія і методика професійної освіти“ / М. Р. Мруга. – К. : Центральний інститут післядипломної освіти, 2007. – 20 с.
204. Нагаєв В. М. Конфліктологія: курс лекцій (модульний варіант) : навч. посіб. / В. М. Нагаєв. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 198 с.
205. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
206. Наказ МОЗ України від 12. 10. 2004 р. за № 492 „Про внесення змін та доповнень до рекомендацій щодо розроблення навчальних програм навчальних дисциплін”.
207. Наказ МОЗ України від 24. 03. 2004 р. за № 152 „Про затвердження рекомендацій щодо розроблення навчальних програм навчальних дисциплін зі змінами та доповненнями”.
208. Наказ МОН України № 629 від 29. 07. 2004 р. „Про затвердження галузевих стандартів у напрямі „Фармація”.
209. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. – К. : 2001. – Шкільний світ. – 23 с.
210. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
211. Нероба Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі : автор дис.....на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”. – К.: 2004, – 22 с.
212. Никитина Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. – М. : – 2006. – № 6. – С. 125 – 127.
213. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська і педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта : теорія і практика, 2001. – Вип. 1. – С. 9 – 19.

214. Ничкало Н. Г. Професійно-технічній освіті – державну політику та науково-педагогічне забезпечення / Н. Г. Ничкало // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., ІСДО, 1995. – Вип. 15. – С. 9 – 18.
215. Ніколаєнко Ю. О. Проблема готовності до професійного спілкування в іншомовному середовищі / Ю. О. Ніколаєнко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2007. – Вип. 2. – С. 94.
216. Новий тлумачний словник української мови. В 4-х томах. 1999. – К. : Аконті, 1999. Т. 2. 1999. – С. 261.
217. Новиков А. М. Профессиональное образование в России / А. М. Новиков. – М., Высш. шк. 1997. – 254 с.
218. Новиков А. М. Текущие проблемы развития базового профессионального образования / А. М. Новиков // Образование и наука. – 2000. – № 2 (4). – С. 25 – 31.
219. Общая психология. Самосознание и самооценка личности : метод. указ. к лаб. раб. для студ. инж.-пед. спец. / Сост. С. П. Бочарова, В. А. Логинов. – Х. : ХИПИ, 1992. – 20 с.
220. Общие выводы и рекомендации международного семинара „Трудоустроиваемость в контексте Болонского процесса” Блед / Словения, 21-23 октября 2004 года // Болонский процесс : середина пути / под ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. – С. 196 – 198.
221. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Овчарук О. // Стратегія реформування освіти в Україні. – К. : К. І. С., 2003. – 296 с.
222. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Швецовой. – М. : Русский язык, 1987. – С. 187.
223. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа. 1990. – 381 с.
224. Оникович А. Д. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики : автор

- дис.....на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. Д. Оникович. – К., 2004, – 20 с.
225. Онушкин В. Г. Образование взрослых: организация, управление, пути развития. Словарь основных терминов / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб, ин-т образования взрослых РАО, 1994. – 49 с.
226. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]. : за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 256 с.
227. Основи загальної і медичної психології / за ред. І. С. Вітенка і О. С. Чабана. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2003. – 344 с.
228. Основи підприємницької діяльності у фармації. Навч. посібник / за ред. Толочка В. М. – Х. : Тимченко, 2009. – 312 с.
229. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За редакцією В. Г. Кременя. Авторський колектив : [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин]. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
230. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – К., „Вища школа”, 1987. – 205 с.
231. Отрощенко Л. С. Професійна компетентність майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю: теоретичний аспект // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. праць / Л. С. Отрощенко. – К., – 2007. – Вип. 1. – С. 71 – 83.
232. Офіційний журнал L 253, 24/09/1985P.0034. – 0036.
233. Падалка О. С. Педагогічні технології / [О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолук, О. Г. Шпак]. – К., 1995. – С. 21 – 23.
234. Пальцев М. А. Высшая медицинская школа России и Болонский процесс (фармацевтическое образование) / [М. А. Пальцев, Г. М. Перфильева, И. П. Денисов, Б. М. Чекнев. – М. : Издательский дом „Русский врач”. 2005. – Вып. 6. – 256 с.

235. Парновський Б. Л. До створення Кодексу етики фармацевтичної асоціації України / Б. Л. Парновський, Б. С. Зіменковський, Т. Г. Каленюк] // Провізор. – 1999. – № 15 – 16. – С. 45 – 46.
236. Парубок О. М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки : автореф. дис...канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. М. Парубок. – Хмельницький, Нац. акад. прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького, – 2003. – 18 с.
237. Пасинок В. Г. Світоглядні аспекти мовної підготовки студентів / В. Г. Пасинок // зб. наук. праць. – Х. : ХДПУ, – 2001. – Вип. 8. – С. 15.
238. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокин и др.] / под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. , Просвещение, 1988. – 479 с.
239. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин : пособ. для препод. // под ред. Е. Э. Коваленко. – Х. : УИПА, 2001. – 210 с.
240. Педагогические технологии : учеб. пособ. для студ. пед. спец. / Под общей ред. В. С. Кукушина. Серия „Педагогическое образование”. – Москва : ИКЦ „Март”; Ростов н/Д. : Издательский центр „Март”, 2004 – 336 с.
241. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учебное пособие / под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
242. Педагогіка : Навчальний посібник : за ред. Курлянд З. Н. – Х. : ТОВ „Одіссей”, 2003. – 352 с.
243. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] / за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
244. Педагогічний тренінг: навч. посібник / Т. Г. Веретенко, І. С. Манойло. – Х. : ХДУ, 2007. – 78 с.

245. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька та ін.] / за ред. С.О. Сисоєвої . – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
246. Передерій В. Г. Стратегія євроінтеграційного реформування вищої медичної та фармацевтичної освіти в Україні. Досвід впровадження основних засад Болонського процесу в систему медичної і фармацевтичної освіти : матеріали наук.-метод. конф. (Тернопіль, 14-15 квітня, 2005 р.). Тернопіль, «Укрмедкнига», 2005. – С. 3 – 8.
247. Переймибіда Лариса. Історичні та соціальні умови розвитку медичної деонтології / Л. Переймибіда // Неперервна професійна освіта : теорія і практика – 2007. – Вип. 1–2. – С. 187 – 193.
248. Петкова Р. Процес реформирования системы образования / Р. Петкова, С. Манаев // Педагогіка. – 2005. – № 5. – С 106 – 109.
249. Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти / В. Л. Петренко // Вища освіта. – 2003. – № 10. – 82 с.
250. Петренко В. Л. Стандарти вищої освіти у контексті Болонського процесу: історія, сучасний стан, перспективи / В. Л. Петренко // Проблеми освіти : наук. метод. зб. НМЦ ВО МОН України. – К., 2005. – С. 66 – 104.
251. Петровская Л. А Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг/ Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
252. Петровская Л. А. Коммуникативность в общении / Л. А. Петровская. – М. : Наука, 1989. – 219 с.
253. Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек) / С. В. Петрушин. – М. : Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – С. 20.
254. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Второе изд., доп. и перер. / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

255. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
256. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 616 с.
257. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М. : Медицина. 1969. – С. 190 – 217.
258. Платонов К. К. Личность в медицине: Этико-психологические проблемы медицины / К. К. Платонов. – М. : Медицина, 1978. – С.7– 32.
259. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 311 с.
260. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.
261. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс / И. П. Подласый. – М. : Наука, 1999. Кн. 1. – 445с.
262. Подольська Е. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті : монографія / Е. А. Подольська, В. М. Назаркіна, А. О. Яковлев. – Х. : Вид-во НФаУ: Золоті сторінки, 2002. – 236 с.
263. Положення про особливості ступеневої освіти медичного спрямування : наказ МОЗ України № 35 від 24.02.2000 р. Нормативний документ Міністерства охорони здоров'я України.
264. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65 – 69.
265. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівня досягнень учнів / О. І. Пометун. – К., 2004. – 10 с.

266. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук. метод. пос. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко – К. : Вид-во А. С. К., 2003. – 192 с.
267. Пономаренко М. С. Етична декларація – стандарт поведінки медпредставника, провізора-консультанта в інформаційно-довідковій та рекламній діяльності при просуванні ліків на фармацевтичному ринку України / [М. С. Пономаренко, А. А. Бабський, Т. М. Краснянська, В. А. Сятиня та ін.] // Фармацевтичний журнал. – 2007. – Вип. № 3. – С. 35 – 40.
268. Пономаренко М. С. Морально-етичні аспекти надання аптечним працівниками фармацевтичних послуг / М. С. Пономаренко, В. В. Огородник, Сабо Янош // Фармацевтичний журнал. – 2004. – № 1. – С. 28 – 31.
269. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособ. для системы допол. пед. образ. / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.
270. Постанова кабінету міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65 (із змінами, внесеними згідно з Постановами Кабінету Міністрів № 677 від 23.04.99 р. і № 1482 від 13.08.99 р.)
271. Приходько А. И. Основы педагогического мастерства : учеб. -метод. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / А .И. Приходько, Н. Б. Щекина. – Х. : Шуст, 2001. – 88 с.
272. Приходько В. М. Комунікативна компетентність керівника навчального закладу як основа професійної культури спілкування / В. М. Приходько, М. І. Приходько // Управління. Основа. – 2007. – № 25. – С. 6 – 11.
273. Приходько В. М. Методи формування комунікативної компетенції фахівців / Проблеми безперервної освіти в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України / В. М. Приходько // Проблеми освіти : зб. наук. праць, 2004. – С. 142 – 146.
274. Про перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем

- бакалавра : Постанова КМУ № 1719 від 13.12.2006 р. // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. Нормативний збірник / за заг. ред М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. – К. : ФОРУМ, 2007, у 2-х томах. Зміни-3/2007. С. – 607 – 646.
275. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу : наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23.01.2004 р. // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. Нормативний збірник / за заг. ред М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. – К. : ФОРУМ, 2007, у двох томах. – . 218 – 226.
276. Професійна освіта : навчальний посібник / Уклад. С. У. Гончаренко та ін. / За ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – С. 149.
277. Профессиональная педагогика / Под ред. акад. С. Я. Батышева. – М., 1999. – 904 с.
278. Психологический словарь / Под ред. М. И. Давыдова. – М. : Наука, 1990. – 316 с.
279. Психология : Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. – М., 1990. – 494 с.
280. Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е. С. – Минск: „Соврем. слово”, 2006. – 928 с.
281. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 395 с.
282. Раздорская О. В. Теоретические основы компетентностного подхода к преподаванию английского языка в медицинском вузе // Компетентность как проблема повышения качества образовательного процесса в университете : сб. матер. учеб. –метод. конф. (1-2 февраля 2007 года) / Под редакцией А. И. Лазарева, А. И. Конопки, Н. С. Степашова, О. О. Куриловой. – Курск. : КГМУ, 2007. – С.20 – 23.
283. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова – М. : МГУ, 1985. – 208 с.

284. Рогачев С. А. Коучинг: возможности применения в бизнесе / С. А. Рогачев. – Ростов н/Д : Фенікс, 2003. – 160 с.
285. Рогов Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 335с.
286. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
287. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Вид. Група „Основа”, 2006. – 96 с.
288. Романова В. В. Формування комунікативної компетенції у майбутніх фахівців соціально-культурної діяльності : автор дис.....на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. В. Романова. – Х. : Харківський національний пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2006. – 17 с.
289. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О. Г. Романовський. – Х. : Основа, 2001. – 312 с.
290. Романовський О. Г. Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності : автор. дис.....на здоб. наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. Г. Романовський. – К. 2001. – 40 с.
291. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Редкол. Е. В. Шорохова (отв. ред.) и др. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
292. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя // Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики. – К. : 1997.
293. Садовська Є. А. Професійна компетентність майбутніх викладачів-дослідників університету : методичні вказівки до практичних занять з дисципліни „Педагогіка вищої школи” / Є. А. Садовська. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.
294. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : монографія / В. І. Свистун. – К. : Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. – 343 с.

295. Свистун В. І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : автор дис.....на здоб. наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. І. Свистун. – К. :, 2007. –38 с.
296. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138 – 143.
297. Селевко Герман. Педагогические компетенции и компетентность / Герман Селевко // Сельская школа.– 2004. – № 3. – С. 29 – 32.
298. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В. А. Семиченко. – К. : Магістр – S. 1997. – 124 с.
299. Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання складних об’єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 26 – 30.
300. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учебное пособие / И. С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
301. Сисоєва С. О. Основы педагогической творчости : Підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
302. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування / С. О. Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія, І ч., 2003. – 567 с.
303. Сисоєва С. О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання / С. О. Сисоєва // Гуманіт. науки. – 2001. – № 1. – С. 110 – 118.
304. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / І. Є. Булах, О. П. Волосовець, Ю. В. Вороненко та ін. – Д., «АРТ-ПРЕС», 2003. – 212 с.
305. Сігаєва Л. Є. Неперервна освіта дорослих : історико-педагогічний аналіз / Л. Є. Сігаєва, О. І. Мартіросян // Педагогічний процес : теорія і практика. – 2007. – Вип. 3. – С. 183 – 194.

306. Сігаєва Л. Є. Проблеми освіти та навчання дорослих у педагогічній теорії / Л. Є. Сігаєва // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2007. – Вип. 2. – С.124 – 131.
307. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования : Проблемы, перспективы / М. Н. Скаткин, В. А. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
308. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 576 с.
309. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
310. Словарь иностранных слов. – 14 – е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1987. – 608 с.
311. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / С. Д. Смирнов. – М. : Издательский центр „Академия”, 2001. – 304с.
312. Смирнова Е. С. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. С. Смирнова. – Л. : Изд-во ЛГУ им. Л. А. Жданова, 1977. – 136 с.
313. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 176 с.
314. Сучасний тлумачний словник української мови: 50000 слів / за заг. ред. проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД „Школа”, 2006. – С. 408.
315. Сятиня М. Л. Фармацевтична справа в Україні : Минуле, сьогодні, день прийдешній / М. Л. Сятиня. – К., 1998. – 335 с.
316. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний : (Псих. основы) / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во ГУ, 1984. – 344 с.
317. Гармаєва Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей : автореф. дис... на соиск .уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования”. – Улан-удэ, 2007. – 17 с.

318. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16с.
319. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 15 – 18.
320. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса / В. А. Ташлыков. – Л. : Медицина, 1984. – 192 с.
321. Теоретические основы содержания общего и среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Просвещение, 1983. – 352с.
322. Технологія тренінгу / Упоряд. : О. Главник, Г. Бевз / За заг. ред. С. Максименко. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
323. Тимчасові положення „Про організацію навчального процесу у кредитно-модульній системі”. „Про рейтингову систему оцінювання знань, вмінь та навичок студентів” / [І. С. Гриценко, Л. М. Віннік, Л. Г. Кайдалова та ін.]. – Х. : Вид-во НфаУ. – 2005. – 36с.
324. Толочек В. А. Современная психология труда : учебное пособие / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2005. – 479 с.
325. Толочко В. М. Дослідження організації праці провізора аптеки / В. М. Толочко, В. Ю. Васілін // Фармацевтичний журнал. – 2007. – № 3. – С. 48 – 55.
326. Толочко В. М. Ефективне ділове спілкування: метод. реком. / В. М. Толочко, І. В. Міщенко. – Х. : Вид-во НФаУ, 2006. – 48 с.
327. Толочко В. М. Збірка тестів для самопідготовки фахівців фармації до атестації / [В. М. Толочко, О. Ф. Пімінов, Л. Г. Кайдалова та ін.]. – Х. : Тимченко, 2006. – 526с.
328. Толочко В. М. Змістові аспекти організаційно-економічних дисциплін на етапі реформування фармацевтичної освіти у світлі вимог Болонської декларації : Пріоритети організаційно-економічної науки та освіти у

розвитку вітчизняної фармації : мат. наук.-практ. конф. (м. Харків, 3 – 4 березня 2005р). / В. М. Толочко, Л. Г. Кайдалова. –Х. : НФаУ, 2005. – С. 62.

329. Толочко В. М. Психологічні аспекти діяльності провізора при здійсненні фармацевтичної опіки / В. М. Толочко, І. В. Міщенко. – Х. : Вид-во НФаУ, 2006. – 48 с.
330. Тутутченко О. В. Стратегічні цілі аптечних підприємств, орієнтованих на надання високоякісного сервісу / О. В. Тутутченко, З. М. Мнушко // Вісник фармації. – Х. : – 2007. – № 3 (51). – С. 470.
331. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автор дис.....на здоб. наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. В. Уваркіна. Інститут вищої освіти АПН України. – 2006, – К. – 22 с.
332. Указ Президента України „Про Національну доктрину розвитку освіти” (№347/2002) // Законодавчі акти з питань освіти / Верховна рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К.: Парламентське видавництво, 2004. – С. 279 – 294.
333. Українська радянська енциклопедія, – К., 1979. – Т. 4. 1979. – С. 248.
334. Управління фармацією : підручник для студ. вищ. навч. закладів / [В. М. Толочко. І. В. Міщенко, Д. Л. Великий та ін.]; за ред. В. М. Толочка. – Х. : Вид-во НФаУ: Золоті сторінки, 2004. – 388 с.
335. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения // Основные документы ВОЗ. – Женева, 1978. – С. 5 – 26.
336. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – М. : Просвещение, 1968. –557 с.
337. Фармацевтическая опека: Курс лекций для провизоров и семейных врачей / [И. А. Зупанец, В. П. Черных, С. Б. Попов и др.] : под ред. В. П.Черных, И. А. Зупанца, В. А. Усенко. – Х. : Мегаполис, 2003. – 608 с.

338. Фармацевтическая этика и деонтология. Тексты лекций / [Мнушко З. Н., Дехтярева Н. М., Чернобровая Н. В., Хименко С. В.]. – Х. : Изд-во НФаУ : Золотые страницы, 2002. – 88 с.
339. Фармацевтическая этика и деонтология. Тексты лекций / З. Н. Мнушко, Н. М. Дехтярева, Н. В. Чернобровая, С. В. Хименко. – Х. : Изд-во НФаУ: Золотые страницы, 2007. – 198 с.
340. Фармацевтическое образование в мире : учеб.-метод. пособ. / [В. П. Черных, В. М. Толочко, А. В. Зайченко и др.]. – Х. : Изд-во: НфаУ. – 2004. – 92 с
341. Фармацевтична енциклопедія / Голова ред. ради та автор передмови В. П. Черних. – К. : МОРІОН, Ф24. 2005. – 848 с.
342. Фармацевтична освіта в Німеччині. Перспективи співпраці : монографія / В. Черних, Л. І. Вишневська, О. І. Набока, Л. В. Упир. – Х. : НФаУ, 2007. – 276 с.
343. Фармацевтична освіта та право : Збірник правових документів і матеріалів про освітні засади діяльності та управління вищими фармацевтичними закладами освіти / [В. П. Черних, І. А. Зупанець, О. І. Тихонов, В. М. Толочко та ін.] : за ред. Ю. В. Вороненка. – Х. : Прапор, 1999. – 336 с.
344. Фармацевтична освіта України. Роль та завдання самостійної роботи : навч.-метод. посіб. / В. П. Черних, В.М. Толочко, В.А. Георгінц та ін. ; за ред В. П. Черних. – Х. : НфаУ : Золоті сторінки, 2003. – 96 с.
345. Фебус Ф. К вопросу о современном положении фармации. Для государственных людей, врачей, и аптекарей. – Б. м. Типография Э.А. Вильде, 1875. – 216 с.
346. Философский энциклопедический словарь / Редкол : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
347. Фишман Л. И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ / Л. И. Фишман // Школьные технологии. – 1999. – № 1 – 2. – С. 112 – 120.

348. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2002. – 528 с.
349. Фокус на пациента. Стратегия реформы фармацевтического сектора в Нових Независимых государствах / EUR / ISP / QСРН062202 WHO/DAP/98. 8. – М., 1998. – 39 с.
350. Фоміна М. В. Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю : автореф. дис.....на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”. Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського / М. В. Фоміна. – Вінниця, 2005. – 17 с.
351. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб. пособие. – 3 – е изд., перераб. и доп. / П. Ф. Харламов. – М. : Юристъ, 1997. – 512 с.
352. Харламов П. Ф. Педагогика / П. Ф. Харламов. – М. : Просвещение, 1989. – 340 с.
353. Харьковский государственный университет им. А. М. Горького за 150 лет (1805-1955). – Х. : Изд-во ХГУ, 1955. – 335 с.
354. Хлебнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога : навчально-метод. для викл., слухачів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО / Т. М. Хлебнікова. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 80 с.
355. Хомік Є. В. Адаптація коледжу до Болонської системи освіти / Є. В. Хомік, І. Д. Бойчук // Матеріали Всеукраїнської навчально-наукової конференції. – Тернопіль : ТДМУ, 2007. – С. 210 – 212.
356. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М. : Изд-во МГУ, 1972. англ. 1965. – 259 с.
357. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

358. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
359. Цветкова Л. А. Коммуникативная компетентность врачей- педиатров : автореф. дис...канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Социальная психология” Санкт-Петербургский гос. ун-тет / Л. А. Цветкова. – СПб., 1994. – 16с.
360. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посіб. / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД” Професіонал”, 2004. – 304с.
361. Черевко В. П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : автореф. дис.....на здоб. наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / В. П. Черевко. – К., Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2001. – 21 с.
362. Черних В. П. Кредитно-модульна система організації навчання у контексті Болонського процесу в НфаУ : навч.-метод. посіб. / В. П Черних, Л. Г. Кайдалова, В. М. Толочко. – Х. : Вид-во НфаУ, 2004. – 68 с.
363. Черних В. П. Моніторинг якості навчання в Національному фармацевтичному університеті / В. П. Черних, І. С. Гриценко, Л. Г. Кайдалова. – Х. : НФаУ, – 2007. – 18 с.
364. Черних В. П. Моніторинг якості фармацевтичної освіти за 2001-2006 роки / В. П. Черних, І. С. Гриценко, Л. Г. Кайдалова. – Х. : НФаУ, – 2007. – 16с.
365. Черних В. П. Освітні інновації в Національному фармацевтичному університеті : навч.-метод. посіб. / [В. П Черних, Л. Г. Кайдалова, В. М. Толочко, Т. Ю. Вахрушева]. – Х. : Вид-во НфаУ, 2005. – 248 с.
366. Черних В. П. Пам’ятка студента, що навчається за кредитно-модульною системою організації навчального процесу / В. П. Черних, І. С. Гриценко, Л. Г. Кайдалова. – Х. : Вид-во НфаУ, 2006. – 16с.
367. Черних В. П. Проблеми підготовки фармацевтичних кадрів в Україні / В. П. Черних // Вісник фармації. – 1998. – № 2. – С. 3 – 8.

368. Черних В. П. Організація навчального процесу 2005-2006 навчальний рік / В. П. Черних, Л. М. Віннік, Л. Г. Кайдалова. – Х. : Вид-во НФаУ: Золоті сторінки. – 2005. Вип. 8. – 332с.
369. Чистохвалов В. Кредитные единицы входят в российскую школу / В. Чистохвалов // Высшее образование в России. – 2004. – № 4 – С. 26 – 37.
370. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
371. Шамова Т. И. Система последипломного образования руководителей образовательных учреждений: Опыт, проблемы, перспективы / Т. И. Шамова // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 3. – С. 3 – 9.
372. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : автореф. дис.....на здоб. наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”. Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України / Л. І. Шевчук – К., 2001. – 22 с.
373. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – 6-те вид., перер. і доповн. – К. : Знання, 2008. – 310 с.
374. Шелудько В. С. Система неперервної освіти як чинник сучасного розвитку суспільства / В. С. Шелудько // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 13. зб. наук. праць. – К. – 2009. – Вип. 6. – С. 180 – 188.
375. Шерман М. І. Зміст і структура комп'ютерно-інформаційної компетентності майбутнього слідчого / М. І. Шерман // Проблеми освіти : наук. метод. зб. – К., НМЦ ВО МОН України. – 2005. – № 51. – С. 50 – 56.
376. Шестак Н. Технология обучения в системе непрерывного профессионального образования / Н. Шестак // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 98 – 103.
377. Энциклопедия профессионального образования : В 3 т. Под ред. С. Я. Батышева. 1999. – . 1. – М. : 1999. – С. 454.

378. Юр'єва Катерина. Деякі аспекти формування полікультурної компетентності педагогів / К. Юр'єва // Імідж сучасного педагога. – 2004. – №10. – С. 55 – 57.
379. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов.– К. : Либідь, 2002. – 560 с.
380. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. / И. С. Якиманская. – М. : 1996. – 96 с.
381. Яковлева Н. В. Психологическая компетентность и ее формирование в процес се обучения в вузе (на материале деятельности врача) : автореф. дис. ...канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии. Ярославский гос. ун-тет / Н. В. Яковлева. – Ярославль, 1994. – 20 с.
382. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя до взаємодії у полі культурному освітньому просторі : компетентнісний підхід / Н. В. Якса // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. – 2007. – Вип. 1 – 2. – С. 188 – 197.
383. Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования. – М. : Высшая школа, 1986. –136 с.
384. Ясько Б. А. Психология личности и труда врача : Курс лекций / Б. А. Ясько. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 304 с.
385. Comparative analysis of higher education systems in central and Eastern Europe. Ottawa, Canada. October 2000.
386. European Qualification Frameworks. www. Esib.org. Haug G. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe : Background paper commissioned by the European Commission DG XXII for the Bologna Meeting of 18-19 June 1999 (Базовий документ, представлений на Болонську зустріч 18-19 червня 1999 року).
387. Handbook of higher education diplomas in Europe: a survey of study programmes and of diplomas, degrees and other certificates; granted by higher

- education institutions in the Europe region / by Hanna Jablonska-Skinder and Ulrich Teichler. In collab. with Matthias Lanzendorfer. / UNESCO / European Centre for Higher Education (CEPES). – München; London; New York; Paris: Saur, 1992.
388. Harris Christopher. In the Shadow of Bologna / EAIE Forum, 2000. Special Edition. P. 22-24 (Під знаком Болоньї).
389. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne. Switzerland 27-30 March. 1996 / Council for Cultural Co-operation (CDCCO asecondary Education for Europe / Strasburg. 1997.
390. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe. 2002. – 28 p.
391. Langenscheidts Grosworderbuch Deutsch als Fremdsprache. 1998 Langenscheidt KG Berlin und Munchen. – 1217S. – 517p.
392. Mertens D. Schlueselqualifikation. Thesen zur Schuiung for eine Moderne Gesellschaft // Verlag W. Kohlhammer. – Stuttgart. Berlin. Keln. Mainz. 1974.
393. Phingsten U., Hintesch R / Gruppentraining sozialer Kompetenzen. Weinheim : sychologies Verlag Union, 1991. – P. 61 .
394. Quality Assessment and Quality Development in German Universities with Particular Reference to Assessment of Teaching. – Bonn : HRK, 2000. – 41 p. Оцінка розвитку якості у німецьких університетах із особливим поглядом на рівень кикладання).
395. Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background Paper- 2004 p. 6.
396. Schelten A / Einfohrung in die Berufspedagogik. _Stuttgart. 1991. – S.141.
397. Soziale Kompetenz // R. Ullrich, R. Ullrich (Hrsg). Munchen: Pfeiffer 1978; Ullrich R, Ullrich de Muynck R. Diagnose und Therapie sozialer Storungen / Das Assertiveness – Trainings – Programme ATP. Munchen: Pfeiffer, 1980.
398. Spektor. J. Michael-de Teja. Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technologiy Syracuse NY. Competencies for Teaching. ERIC Digest. Competence. Competencies and Certification. – p. 1-16.

Електронні ресурси

399. <http://www.apteka.ua/archives/336/17354/html> – ВОЗ о роли фармацевта
400. <http://www.apteka.ua/archives/397/19392/html> – Волох Д. С. Фармацевтична освіта в Україні : традиції, сьогодення, майбутнє.
401. <http://www.vgmu.vitebsk.by/farm.html> – Подготовка фармацевтов в Республике Беларусь.
402. <http://www.pharmnews.kz/283/ct2/html> – Подготовка фармацевтов в Казахстане.
403. <http://www.pharmvestnik.ru> – Подготовка фармацевтов в России.
404. http://www.provisor.com.ua.archive/2002/N14/art_11.htm – Программа базового фармацевтического образования. Материалы ВОЗ.
405. http://www.provisor.com.ua.archive/2006/N1/art_09.htm – Стратегия развития фармацевтического образования в мире.
406. <http://www.sipk/unpol/konferencii.files/25.htm> – Силкин Р.С. Компетентносный подход в дополнительном профессиональном образовании.
407. <http://www.ncstu.ru> – О. Мінкина, В. Куницина, Е. Коблянська. Социально-психологическая компетентность.
408. <http://www.volsu.ru/rus/info/part5.doc>. – Европейская система квалификаций.
409. <http://www.file>. А Фруммин Исаак. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования.
410. <http://www.eidos.ru/news/compet/htm>. – Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр „Эйдос”.

