

Г. Г. ОЛЕСЬКОВА

**МЕДСЕСТРИНСЬКА
ОСВІТА: ДОСВІД
НІМЕЧЧИНИ**

Навчально-методичний посібник

Хмельницький 2019

УДК 37.091.3 : 616-051 (430)

ББК 74 : 53

О-53

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Хмельницького національного університету
(протокол № 12 від 26 червня 2019 року)*

Рецензенти:

Крамар В. Б. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології та перекладознавства Хмельницького національного університету

Лабінська Б. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Мельничук І. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського

Олеськова Г. Г.

О-53 Медсестринська освіта: досвід Німеччини : навчально-методичний посібник / Г. Г. Олеськова. – Хмельницький : ФОП Гонта А.С., 2019. – 140 с.

ISBN 978-966-97330-5-4

В навчально-методичному посібнику висвітлюються сучасні підходи до організації освітнього процесу в закладах медсестринської освіти Німеччини, методи і форми організації навчальної діяльності, а також використання цифрових технологій у сучасній медсестринській освіті Німеччини.

Навчально-методичний посібник призначений для освітніх закладів, які навчають не лише здобувачів медсестринської освіти, але й фахівців, професіоналів та експертів у інших сферах діяльності.

УДК 37.091.3 : 616-051 (430)

ББК 74 : 53

ISBN 978-966-97330-5-4

© Г. Г. Олеськова, 2019

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
МОДУЛЬ 1. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ.....	5
1.1. Загальна характеристика системи медсестринської освіти в Німеччині.....	5
1.2. Дидактичні основи медсестринської освіти	11
1.3. Компетентнісний підхід у медсестринській освіті	23
1.4. Концепція «навчальних полів» у медсестринській освіті.....	29
МОДУЛЬ 2. МЕТОДИ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ МЕДСЕСТРИНСЬКІЙ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ.....	31
2.1. Класифікація методів навчання за різними ознаками.....	31
2.2. Форми організації навчальної діяльності в медсестринській освіті.....	38
2.3. Огляд найбільш поширених методів теоретичного навчання...	45
2.4. Огляд найбільш поширених методів практичного навчання.....	56
МОДУЛЬ 3. ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ МЕДСЕСТРИНСЬКІЙ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ.....	83
3.1. Цифрове навчання та його види.....	83
3.2. Системи управління навчанням у медсестринській освіті....	95
3.3. Кейс-технології в електронному навчанні.....	101
3.4. Портфоліо здобувачів медсестринської освіти.....	105
ДОДАТКИ.....	112
Додаток А.....	112
Додаток Б.....	115
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	118

ВСТУП

Медсестринська освіта в Німеччині, разом із традиційними, використовує найкращі інноваційні методи й технології, які могли б стати прикладом для українських викладачів, які працюють у сфері охорони здоров'я. Навчально-методичний посібник призначений для таких викладачів, а також усіх, хто цікавиться проблемами медсестринської освіти. Він може стати цікавим та корисним для молодих і досвідчених педагогів під час підготовки та проведення занять у освітніх закладах, де здійснюється підготовка студентів та аспірантів не лише медичних, але й інших спеціальностей.

Метою навчально-методичного посібника є висвітлення сучасних підходів до організації освітнього процесу в закладах медсестринської освіти Німеччини, методів і форм організації навчальної діяльності, а також цифрових технологій у медсестринській освіті.

Тому в навчально-методичному посібнику висвітлюється загальна характеристика системи медсестринської освіти Німеччини, пропонується огляд найбільш поширених методів теоретичного та практичного навчання, видів цифрового навчання, портфолію здобувачів медсестринської освіти. Велика увага приділяється розгляду застосування електронних лекцій, електронних підручників, мобільного навчання, кейс-технологій, освітніх електронних платформ, як інноваційних форм навчання в медсестринській освіті.

Навчально-методичний посібник акцентує увагу на дидактичних основах, компетентнісному підході, діяльнісно-орієнтованих методах, практичному наставництві, методі навчально-тренувальних лабораторій у практичній підготовці, а також концепції «навчальних полів» у медсестринській освіті.

Навчально-методичний посібник складається з трьох модулів, які поділяються на підмодулі. Крім того, він містить таблиці, рисунки, додатки, а також список використаних у ньому джерел.

Упродовж підготовки навчально-методичного посібника було здійснено дослідження автентичних фахових джерел, досліджено нормативно-правові документи Німеччини.

МОДУЛЬ 1. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

1.1. Загальна характеристика системи медсестринської освіти в Німеччині

Система медсестринської освіти (Pflegeausbildungssystem) є невід'ємним складником системи освіти (Bildungssystem) в Німеччині, яка пропонує можливості для фахової підготовки базового рівня (Ausbildung), підвищення кваліфікації (Fortbildung) та подальшої освіти (Weiterbildung) здобувачів освіти. Німецьку систему медсестринської освіти можна розглядати, як систему автономну та вважати складником професійної медичної освіти (System der medizinischen Berufsbildung / medizinisches Berufsausbildungssystem), яку можна умовно поділити на систему підготовки фахівців, професіоналів, експертів лікарських професій (ärztliche Berufe) і систему підготовки фахівців, професіоналів, експертів нелікарських професій (nichtärztliche Berufe). У контексті підготовки фахівців, професіоналів, експертів нелікарських професій розрізняють професії сфери охорони здоров'я (Gesundheitsfachberufe) [193], до яких і відносять медсестринські професії (Gesundheits- und Pflegeberufe / Pflegerische Berufe / Pflegeberufe) [2; 36; 37].

Відповідно до Класифікатора професій від 2010 року (Klassifikation der Berufe – Kldb-10), професії класифікуються згідно з рівнями вимог та рівнями складності діяльності. «Розрізняють чотири рівні вимог та рівнів складності. Отже, професії сестринського персоналу за кваліфікаційними рівнями професій поділяються на нижчезказані групи: кваліфікаційний рівень 1 – рівень помічників та учнів професійних спеціалізованих шкіл (наприклад, молодший медбрат із профілактики та догляду за хворими / молодша медсестра із профілактики та догляду за хворими), кваліфікаційний рівень 2 – рівень фахівців (наприклад, медичний брат із профілактики та догляду за хворими / медична сестра із профілактики та догляду за хворими), кваліфікаційний рівень 3 – рівень спеціалістів (медичний брат операційний / медична сестра операційна), кваліфікаційний рівень 4 – рівень експертів (керівник сестринського персоналу)» [2; 36; 37].

Крім того, в межах системи професійної медичної освіти, у тому числі й медсестринської освіти, розрізняють академічну освіту (akademische Bildung) та неакадемічну освіту (nichtakademische Bildung), що відповідає рівню університетської підготовки (Studium) та неуніверситетської підготовки (Ausbildung).

«До навчальних закладів Німеччини, у яких здобувають неакадемічну освіту, Й.-П. Паль (J.-P. Pahl) відносить професійну школу (Berufsschule) і професійну спеціалізовану школу (Berufsfachschule). Академічна освіта передусім здобувається в професійних академіях (Berufsakademien), вищих спеціалізованих школах (Fachhochschulen), вищих педагогічних школах (Pädagogische Hochschulen), університетах (Universitäten) тощо» [4; 141].

До закладів медсестринської освіти, де сестринський персонал здобуває неакадемічну освіту, належать спеціалізовані медсестринські школи (Altenpflegeschulen, Gesundheits- und Krankenpflegeschulen, Gesundheits- und Kinderkrankenpflegeschulen) та професійні спеціалізовані школи медсестринства (Berufsfachschulen für Krankenpflege) тощо. Академічна освіта сестринського персоналу здійснюється у вищих спеціалізованих школах (Fachhochschulen), університетах (Universitäten) та інших закладах вищої освіти.

«Університетські клініки в Німеччині відіграють надзвичайно важливу роль у системі професійної медичної освіти Німеччини, зокрема у фаховій підготовці сестринського персоналу високої кваліфікації за сучасними освітньо-професійними та освітньо-науковими програмами і з використанням найкращих інноваційних освітніх методик» [12, с. 464].

«Дослідження особливостей сучасної фахової підготовки сестринського персоналу Німеччини переконує, що вона є однією з провідних у Європі. Цьому сприяє дуальна модель організації цієї підготовки, що полягає в проходженні пріоритетної практичної частини навчання майбутнього сестринського персоналу в стаціонарних та амбулаторних закладах, а теоретичної (з елементами практичної підготовки) – на базі спеціалізованих сестринських шкіл. Така організація навчання сестринського персоналу формує високий рівень його практичної підготовки, розвиває його ключові компетентності» [7, 107].

Сучасна медсестринська освіта (Pflegebildung) у Німеччині зазнає певних структурних перетворень на рівні фахової підготовки із набуттям чинності з 1 січня 2020 року нового Закону «Про мед-

сестринські професії» від 17 липня 2017 року («Pflegerberufegesetz» vom 17.07.2017). Він був прийнятий у відповідь на зміну вимог до догляду й на основі «Директив Європейського Союзу про визнання професійних кваліфікацій від 7 вересня 2005 року» («Directive 2005/36/EC of the European parliament and of the council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications»). «Майбутній сестринський персонал, який розпочне навчання після 1 січня 2020 року, проходить два роки узагальненої підготовки». На третьому курсі він і надалі буде здобувати узагальнену освіту, щоби стати фахівцем із сестринської справи загального профілю (Pflegefachfrau / Plegefachmann) або здобуватиме традиційну спеціалізовану освіту сестринського персоналу з догляду за людьми похилого віку (Altenpfleger / Altenpflegerin) або сестринського персоналу з догляду за дітьми (Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger / Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin)» [2; 41; 49; 129] (табл. 1.1).

Табл. 1. 1 Медсестринська освіта (базового рівня) в Німеччині з 1 січня 2020 року [72]

Перших два роки підготовки	Третій рік підготовки	Назва професії
Узагальнена (генералістична) теоретична і практична підготовка	Педіатричне медсестринство	Медичний брат / медична сестра із профілактики та догляду за дітьми
	Генералістична підготовка зі спеціалізацією з фаху «Педіатрія»	Фахівець із медсестринства
	Генералістична підготовка	
	Генералістична підготовка зі спеціалізацією з фаху «Геріатрія»	
	Геріатричне медсестринство	Медичний брат / медична сестра із догляду за людьми похилого віку

Після успішного завершення фахової підготовки сестринського персоналу можна здобувати академічний ступінь у межах університетської підготовки для отримання кваліфікації фахівця із медсестринства (Pflegefachfrau / Plegefachmann). Варто зазначити, що законодавством Європейського Союзу визнається успішне завершення навчання і здобуття медсестринської освіти лише суто за узагальненою або генералістичною моделлю фахової підготовки (generalistische Abschluss) зі здобуттям кваліфікації фахівця із медсестринства [23, с. 13].

Кількість годин, яка припадає на теоретичні та професійно-орієнтовані заняття в межах теоретичного навчання, становить, як і раніше, у фаховій підготовці сестринського персоналу 2100 годин. Заняття проходять у закладі носія практичного навчання (Träger der praktischen Ausbildung) або в школі медсестринства, яка співпрацює із закладами практичної підготовки. Під час практичної підготовки, яка продовжує доминувати із 2500 годинами, здобувачі медсестринської освіти мають ознайомитися з усіма підсферами догляду [23, с. 18].

Школи медсестринства, які здійснюють підготовку фахівців із медсестринства (Pflegefachfrau / Plegefachmann) мають бути державними, визнаними державою або затвердженими на державному рівні. Школи медсестринства розробляють шкільний навчальний план (schulinternes Curriculum), який базується на рекомендаціях до навчального рамкового плану (Empfehlungen zum Rahmenlehrplan), створених фаховою комісією на федеральному рівні, а також на Постанові «Про освіту та складання іспитів для професій сестринського персоналу» («Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Ausbildung zur Plegefachkraft»). Школа медсестринства відповідає за погодження теоретичних занять із практичною підготовкою. Її завдання полягає в тому, щоби перевірити, чи навчальна програма з практичної підготовки відповідає вимогам програми закладу медсестринської освіти [23, с. 26].

Заклад практичної підготовки несе відповідальність за проведення навчання. Укладені угоди про співпрацю є також основою для регулярної координації шкіл медсестринства та установ практичного навчання з тісним залученням практичного супроводу (Praxisbegleitung) та практичного наставництва (Praxisanleitung) [23, с. 22]. Викладачі закладів медсестринської освіти, які здійснюють супровід здобувачів медсестринської освіти під час практичного

навчання – супровідники практики (Praxisbegleiter), співпрацюють з наставниками практики (Praxisanleiter) – сестринським персоналом закладів охорони здоров'я [123].

Відповідно до концепції навчально-тренувальних лабораторій (Skills-Lab-Konzept), навчально-тренувальні лабораторії (Skills-Lab) можна вважати третім місцем навчання здобувачів медсестринської освіти [90]. Розташовуються такі лабораторії переважно біля закладів медсестринської освіти (Bildungseinrichtung) у так званих центрах симуляційного навчання або симуляційних центрах (Simulationszentrum), які здебільшого в німецькомовному світі призначені або для монодисциплінарного застосування, наприклад, в анестезіології, акушерстві, медсестринстві, педіатрії, хірургії або для платних курсів [77].

Зв'язок теоретичного і практичного навчання із навчанням у навчально-тренувальній лабораторії / віртуальній навчально-тренувальній лабораторії зображений схематично на нижчезказаних рисунках (рис. 1.1; рис. 1.2).

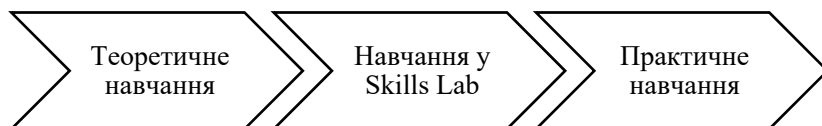


Рис. 1. 1 Зв'язок теоретичного і практичного навчання із навчанням у навчально-тренувальній лабораторії [55]



Рис. 1. 2 Зв'язок теоретичного і практичного навчання із навчанням у навчально-тренувальній лабораторії та віртуальній навчально-тренувальній лабораторії [55]

Згідно з новими вимогами Положення «Про навчання та складання іспитів для медсестринських професій» від 2 жовтня 2018 року («Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe» vom 2.10.2018), з 1 січня 2020 року обсяг педагогічної підготовки наставника практики має становити щонайменше 300 годин. Окрім того, у Німеччині є спеціальні «Рекомендації Німецької асоціації лікарень щодо подальшої освіти сестринського пер-

соналу» від 29.09.2015 року («DKG-Empfehlungen zur pflegerischen Weiterbildung» vom 29.09.2015). А для здобуття професій медбрата-науковця / медсестри-науковця (Pflegerwissenschaftler / Pflegerwissenschaftlerin) за напрямом післядипломної освіти «Медсестринство як наука» («Pflegerwissenschaft») та медбрата-педагога / медсестри-педагога (Pflegerpädagoge / Pflegerpädagogin), за напрямом післядипломної освіти «Медсестринська педагогіка» («Pflegerpädagogik») необхідно є академічна освіта та університетська підготовка [5, с.194; 9, с. 759–760].

Нині в Німеччині популярними є напрями (курси) підготовки із дуальною формою здобуття освіти (duale Studiengänge), тому що вони уможливають проведення інтегрованої професійної підготовки (berufsintegriertes Studieren). До цих напрямів належать, наприклад, такі бакалаврські та магістерські напрями підготовки (Bachelor- sowie Masterstudiengänge), як «Менеджмент у медсестринстві» («Gesundheits- und Pflegemanagement»), «Медсестринство як наука» («Gesundheits- und Pflegerwissenschaften») / «Pflegerwissenschaften»), «Медсестринство і здоров'я» («Pflege und Gesundheit»), «Медсестринство й менеджмент у медсестринстві» («Pflege und Pflegemanagement»), «Науки про здоров'я» («Gesundheitswissenschaften»), «Медсестринська педагогіка» («Gesundheits- und Pflegerpädagogik»), «Медична педагогіка» («Medizinpädagogik») [130, с. 51].

Крім того, такий напрям, як «Новітня медсестринська практика» («Advanced Nursing Practice») пропонується для здобуття кваліфікації фахівців на рівні бакалаврату (Bachelorstudiengang für Pflegendе), а для експертів у сфері медсестринства – подальша освіта (berufsbegleitenden Weiterbildungen). Напрямок підготовки бакалаврського рівня «Новітня медсестринська практика» має ще таку спеціалізацію, як «Медсестринство в інтенсивній терапії» («Intensivpflege»), «Медсестринство в анестезіології» («Anästhesiepflege») та «Допомога в екстрених випадках» («Notfallmanagement»). Для майбутніх наставників практики (Praxisanleiter) пропонується такий напрям, як «Бакалавр із наставництва та менторства» («Bachelor für Anleitung und Mentoring») [130, с. 51].

Напрями бакалаврського рівня (Bachelorstudiengänge) зазвичай базуються на таких моделях:

а) дуальна (dual) / об'єднана (verzahnt): фахова підготовка пов'язана з додатковими навчальними пропозиціями (Studienan-

geboten). Після завершення фахової підготовки здійснюється університетська підготовка зі здобуттям ступеня бакалавра.

б) дуальна (dual) / інтегрована (integriert): фахова підготовка інтегрована в університетську підготовку (Hochschulstudium).

в) без професійної ліцензії (ohne Berufszulassung): після завершення навчання у вищій школі професійну ліцензію можна здобути з допомогою додаткових компонентів медсестринської освіти. Завдяки Болонському процесу підготовка за напрямками зазвичай перетворюються на двоступеневу систему бакалаврату-магістратури (zweistufige Bachelor-Mastersystem [130, с. 51].

Варто зазначити, що «характерною особливістю академічної підготовки сестринського персоналу, який здобуває академічний ступінь бакалавра, окрім проходження співбесіди (Kolloquium), є написання бакалаврської роботи («Bachelor Thesis» або «Bachelorarbeit»)). Бакалаврські, дипломні, магістерські та інші роботи, написані здобувачами медсестринської освіти містяться на сайтах www.bachelor-master-publishing.de, www.diplomarbeiten24.de, www.diplom.de, www.grin.com та інших. Їх можна переглянути в мережі «Інтернет» і придбати зацікавленими особами. Для ознайомлення з роботами на сайті міститься про них докладна інформація: автор, назва, зміст і уривок із роботи, рік видання, кількість сторінок, перелік посилань тощо [4, с. 44].

1.2. Дидактичні основи медсестринської освіти

Для того, щоби дослідити дидактичні основи фахової підготовки сестринського персоналу Німеччини, звернімося до поняття медсестринської педагогіки, адже саме «педагогіка розуміється як цілеспрямований вплив на процеси розвитку людини» [130, с. 85].

Медсестринська педагогіка (Pflegerpädagogik) – це наукова дисципліна, яка безперервно розвивається як окрема спеціальність. Вона поєднує в собі медсестринську практику, медсестринство як науку з педагогікою, теорією викладання [147].

Р. Мамеров (R. Mamerow) у книзі «Практичне наставництво в медсестринстві» («Praxisanleitung in der Pflege») пояснює: «термін «медсестринська педагогіка» розвинувся на основі професійної освіти у сфері медсестринства й тим часом медсестринська педагогіка стала самостійною галуззю науки» [130, с. 88].

«Крім того, у професійній педагогіці медсестринської освіти переважно йде мова не про освіту, а про цілеспрямоване просування освітнього процесу та особистісного зростання здобувачів освіти» [130, с. 85].

Педагогіка, зокрема у медсестринській освіті, базується на законах навчання. Тому педагоги використовують також певні елементи з інших референтних наук, до яких, наприклад, включають психологію, соціологію, інформаційні технології, медсестринство як науку та медицину [130, с. 51] (рис.1. 3).

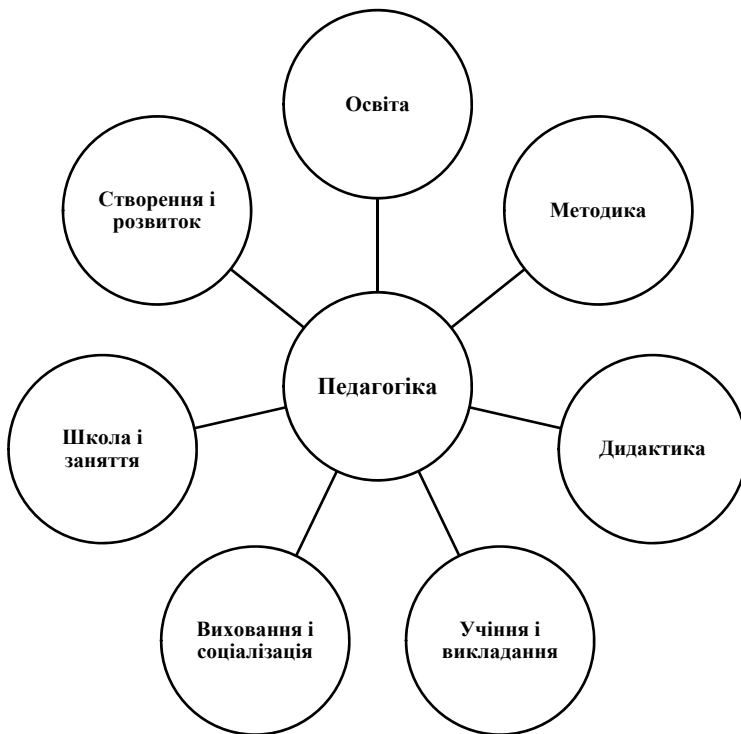


Рис. 1. 3 Центральні поняття педагогіки [161, с. 19]

«Медсестринська педагогіка є основною дисципліною в підготовці педагогів та викладачів догляду за хворими, а також

навчанні та підвищенні кваліфікації майбутніх фахівців із догляду за хворими, асистентів із догляду за хворими та експертів із медсестринства». У підручнику К.-Г. Замеля (К.-Н. Sahmel) «Критична медсестринська педагогіка» («Kritische Pflegerpädagogik») автор дав студентам і викладачам загальне уявлення про медсестринську педагогіку як дисципліну та висловив критичний погляд на розвиток педагогіки й медсестринської освіти [9, с. 189; 158].

«Здійснивши добре обґрунтований критичний аналіз медсестринської педагогіки, автор підручника описав застосування її в навчальній та практичній діяльності. Крім того, у цій фундаментальній праці він висвітлив такі питання, як: загальна дидактика та її традиційні моделі, стан розвитку й перспективи медсестринської дидактики, школи медсестринства та їх викладачі, сучасний догляд у суспільному контексті, практичне навчання у сфері догляду, медсестринська освіта й майбутнє» [9, с.189; 158].

«Педагогіка у медсестринстві є одним із розділів професійної педагогіки. Її можна розглядати як окрему дисципліну і як сферу діяльності сестринського персоналу. Завдяки його компетентності, досвіду, педагогічним здібностям, використовуючи новітні інформаційні та педагогічні технології, керуючись особистісно-орієнтованим підходом до тих, кого навчає, мотивуючи їх до самоосвіти і саморозвитку, сестринський персонал в процесі своєї педагогічної діяльності навчає навчатись інших та передає свої знання і уміння тим, кого він навчає» [9, с. 191].

Єдиної дидактики медсестринської освіти в Німеччині немає. Натомість, різні моделі дидактики такої освіти мають своє історичне підґрунтя. Для кращого розуміння цього звернімося до історичних витоків дидактичних моделей. Уперше, як відомо, термін «дидактика» вжив німецький педагог В. Ратке (W. Ratke) (1571 – 1635), а одним із засновників наукової педагогіки є Й.-Ф. Герbart (J. F. Herbart), (1776 – 1841), німецький філософ, психолог, педагог [91; 153].

До історичних моделей загальної дидактики, на яких певною мірою базується медсестринська дидактика, можна віднести, насамперед, сформульовану ще в 1960-х роках освітньо-теоретичну дидактику (Bildungstheoretische Didaktik), представниками якої є Е. Венігер (E. Weniger), Й. Дерболав (J. Derbolav), В. Клафкі (W. Klafki) та Г. Бланкертц (H. Blankertz). Крім того, це дидактика теорії навчання (Lerntheoretische Didaktik) П. Гайманна

(P. Heimann), Г. Отто (G. Otto), В. Шульца (W. Schulz). Це також діалектична дидактика (Dialektische Didaktik) Л. Клінгберга (L. Klingberg), гештальтпсихологічні підходи в дидактиці (gestalt-psychologische Ansätze in der Didaktik) О. Бурова (O. Burow), Г. Глюка (G. Glück), початки в 1980 – 1990 роках конструктивістської дидактики (Konstruktivistischer Didaktik) К. Рейха (K. Reich), Е. Кьозеля (E. Kösel), а з початку 2000-х років – нейродидактика (Neurodidaktik) У. Герман (U. Herman) та інші [138, с. 29].

Сучасні німецькі науковці, фахівці з дидактики медсестринської освіти, дають власне визначення дидактики, наприклад, в широкому розумінні Й. Дольх (J. Dolch) розглядає «дидактику як науку про викладання й учіння» («Didaktik als Wissenschaft des Lehrens und Lernens»), середньому П. Гайманн (P. Heimann) – «дидактику як теорію заняття» («Didaktik als Theorie des Unterrichts»), вузькому В. Клафкі – «дидактику як теорію змісту навчання» («Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte») (W. Klafki) [138, с. 16].

Р. Мамеров (R. Mamerow), цитуючи Е. Гудерманна (E. Gudermann) у книзі «Практичне наставництво в медсестринстві» («Praxisanleitung in der Pflege») стверджує: «дидактика – це теорія активного управління навчальними процесами, яка охоплює всі форми викладання та учіння. Дидактика враховує педагогічні наміри та цілі, засоби та методи, а також індивідуальний зміст навчання» [80; 130, с. 86].

Дидактика, відповідно, включає в себе аспекти, які можна виразити в запитаннях: що потрібно вивчати? (зміст), як потрібно вивчати? (методи), чому потрібно вивчати? (ціль), коли потрібно вивчати? (календарний план), де потрібно вивчати? (місце), з допомогою чого потрібно вивчати? (медіа) [130, с. 86].

За словами одного із засновників **освітньо-теоретичної та критико-конструктивної дидактики** (bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik) педагога В. Клафкі (W. Klafki) (1927 – 2016) «освіта – це зв'язок між трьома базовими уміннями, якими необхідно оволодіти та керуватися ними відповідально та особисто: здатність до самовизначення, можливість брати участь, здатність до солідарності». В. Клафкі керується принципом забезпечення освіти для всіх. Для нього освіта є своєрідним фундаментальним правом, пов'язаним із вільним розвитком особистості [156; 161, с. 2]. Розрізняють п'ять аспектів дидактичного аналізу В. Клафкі:

актуальне значення (виявлення важливості навчального заняття для сучасності);

майбутнє значення (виявлення важливості навчального заняття для майбутнього);

прикладне значення (розвиток прикладного наукового пізнання, наприклад, закономірностей / принципів);

структура змісту (представлення будови і структури заняття, а також аналіз того, яким є зміст заняття, котрого необхідно дотримуватись);

доступність (активація та відповідність інтересам, щоб уможливити доступ здобувачів медсестринської освіти до теми, доступність також означає розкриття теми, наприклад, методи та медіа, щоб отримати доступ до навчального контенту).

«Дидактичний аналіз за В. Клафкі дозволяє виявити навчальний контент у змісті навчання» [161, с. 3–5].

Починаючи з 1950-х років, у межах зусиль із реформування підготовки вчителів – особливо через інсталяцію практичної фази підготовки під назвою «дидактикум» («Didaktikum»), П. Гайманн (P. Heimann) разом зі своїми колегами Г. Отто (G. Otto) та В. Шульцем (W. Schulz) у Берлінському педагогічному інституті розробили нову дидактичну модель, яка отримала назву «**Навчально-теоретичної дидактики**» («Lehr-lerntheoretische Didaktik») / «Lern- bzw. Lehrtheoretische Didaktik» / «Lerntheoretische Didaktik») – «**Берлінська модель**» («Das Berliner Modell») [138, с. 93; 158, с. 125].

Аналіз заняття в контексті «Берлінської моделі» базується на двох рівнях рефлексії. На першому рівні аналізується структура заняття. Другий рівень дидактичної рефлексії стосується так званого «факторного аналізу» в сенсі розкриття умов фактичного проведення заняття [165, с. 37]. Незалежно від історичних і соціальних реалій, структуру заняття можна зрозуміти в шести конститутивних елементах. «На занятті завжди відбувається таке:

- є той, хто має дуже специфічний намір
- з яким він вносить деякий об'єкт в
- горизонт конкретної групи людей
- він робить це певним чином
- використовуючи специфічні засоби, які ми називаємо медіа
- і виконує це в конкретній ситуації» [88, с. 105; 158, с. 126].

Далі В. Шульц (W. Schulz) у своїй ключовій статті «Заняття – аналіз та планування» («Unterricht – Analyse und Planung») [165, с. 25] зазначає: є два контексти, тобто елементи, на які неможливо вплинути: учасники заняття – «антропогенні умови» – та інституційне і соціальне середовище, в яке впроваджено заняття – «соціально-культурні передумови». Розрізняють чотири чинники, щодо яких викладачі можуть приймати рішення: намір, зміст, методи й медіа [144; 158, с. 126].

Отже, ядром теоретичного навчання Берлінської моделі є структурний та факторний аналіз викладання. Структурний аналіз розглядає константи навчального процесу. Вони диференціюються на рішення викладача та умови, які впливають або визначають педагогічну діяльність. Метою факторного аналізу є більш глибокий аналіз форми навчання, створеної структурним аналізом та відповідними дидактичними процесами прийняття рішень з наукового погляду. З цієї метою сформульовані нижчеказані чинники.

Критика норми. Викладачі мають самостійно з'ясувати, які сучасні норми вплинули на дидактичні рішення, зокрема, у контексті законодавчих змін, сучасності або застарілості підручників, директив, релігійності.

Оцінювання фактів. Викладачам необхідно поглянути на наявні умови навчання, такі, як, простір, персонал, наявність матеріалів та медіа або чинну навчальну програму.

Аналіз форми. Викладачі мають проаналізувати стилі викладання, щоби розвинути свій стиль викладання. Це можна зробити через накопичення досвіду на основі оцінювання, а також з допомогою емпіричного доказу методів, соціальних форм [161, с. 7].

Пізніше, у 1980-х роках Берлінська модель була вдосконалена В. Шульцем, колишнім колегою П. Гайманна, і отримала назву «Гамбурзької моделі» (Hamburger Modell). Модель планування (Planungsmodell) П. Гайманна перетворилася у діяльнісну модель (Handlungsmodell) організації заняття. Відокремлюючи нову дидактичну модель від суто описового (deskриптивного) аналізу заняття, В. Шульц розробив нормативну модель критичного навчання, яка дозволила студентам звільнитися від надмірного панування над ними і дала можливість їм діяти в максимальному можливому самовизначенні.

Гамбурзька модель має на меті представлення такої загальнодидактичної моделі, яка охоплює всі рівні планування

заняття. Ядром дидактики теорії навчання Гамбурзької моделі є чотири рівні планування занять. **Першим рівнем** є перспективне планування (під перспективним плануванням розуміють введення окремих занять у всю навчальну програму). **Другим рівнем** є структурне планування (планування охоплює зміст структурного аналізу Берлінської моделі з незначними змінами, а саме: навчальні цілі (у Берлінській моделі цілі та зміст навчання), мінливість у передаванні (у Берлінській моделі методи та медіа), вихідний стан тих, хто навчається (у Берлінській моделі індивідуальні та соціокультурні умови), до цього додається вихідний стан викладачів, контроль успішності (не представлений у Берлінській моделі), перевірка успішності має перевіряти ефективність навчального процесу та сприяти ефективності навчання, Гамбурзька модель також підкреслює важливість взаємодії викладачів та здобувачів освіти. **Третім рівнем** є планування навчального процесу (планування навчального процесу конкретизує наявне загальне планування, так що попередньо сформульовані приблизні цілі, розподілені на подальші цілі навчання). **Четвертим рівнем** є корекція планування (корекція планування означає ситуаційну корекцію навчального процесу; якщо внаслідок непередбачених подій навчальна група не може пройти курс заняття, як планувалося, у плануванні необхідно внести тимчасові виправлення (наприклад, варіант вибору методу) [161, с. 8–9].

Розроблена В. Шульцем **навчально-теоретична дидактика** (Lehrtheoretische Didaktik) ґрунтується на нормативній ядерній теорії, яка має на меті досягнення самореалізації особистості здобувача освіти. Щоби підкріпити емансипаційну тенденцію своєї теорії, В. Шульц підкреслює три важливі чинники. Це, зокрема, компетентність, автономія та солідарність. До них він додає три тематичні виміри, а саме: предметний, емоційний та соціальний досвід. Дескриптивна ядерна теорія стосується планової діяльності та всіх інших сфер заняття, які належать до її організації. Тут розглядаються всі елементи заняття: вчитель і учень, навчальні цілі, вихідне положення, змінні величини, контроль результатів. Ця конструкція також містить подальші інстанції, яким підпорядковані такі зовнішні елементи: інституційні умови, виробничі та владні відносини, саморозуміння й розуміння світу учасниками навчального процесу [76].

Щодо змінних величин, то планування заняття має враховувати: по-перше, наявність різноманітних методів (*Vielfalt der Methoden*); по-друге, етапність навчального процесу (*Phasierung des Unterrichtsprozesses*), наприклад, початковий етап, етап обробки інформації, підбиття підсумків заняття; по-третє, соціальні форми організації навчального процесу (*Sozialformen des Unterrichtsprozesses*), наприклад, заняття в групах, парах, самостійна робота; по-четверте, способи дії (*Aktionsweisen*); по-п'яте, використання медіа в якості допоміжних засобів (*Medien als Hilfsmittel*), наприклад, цифрових медіа, що стає все більш актуальним у наш час. Отже, історичні моделі загальної дидактики наразі є актуальними й нині та можуть бути використаними викладачами в педагогічній діяльності.

Під **медіадидактикою** (*Mediendidaktik*) розуміють науку, що вивчає підбір, розроблення, застосування, а також вплив медіа в освітніх процесах [51, с. 31–36]. Вона і надалі займається технічними, теоретичними та нормативними засадами, а також емпіричними даними щодо медіа [181, с. 292]. Ключовим питанням є те, як із допомогою медіа можна сприяти освітнім процесам і можуть досягатися цілі навчання [51, с. 31; 113, с. 40]. Медіадидактика часто розглядається як частина медіапедагогіки, яка включає також медіаосвіту, медіадані, медіадослідження [51, с. 34; 142, с. 661].

Постановка дидактичних запитань щодо медіа не є новим. Уже Я. Коменський займався тим, які медіа можуть використовуватися для освітніх процесів. У своїй книзі «Видимий світ у малюнках» («*Orbis sensualium pictus*»), яка вийшла друком у 1658 році, було проілюстровано те, з чим безпосередньо не були обізнані учні [181, р. 293]. Системний розвиток сучасної медіадидактики простежується ще до П. Гайманна (1962), який у межах своєї навчально-теоретичної дидактики вперше включив медіа, як самостійне поле прийняття рішень у дидактичному плануванні заняття. З розвитком нових інформаційних технологій і цифрових медіа, медіадидактика знову набула важливого значення [142, с. 661–662].

Медіа, як головний об'єкт медіадидактики, можна розглядати, як посередника між людьми або між людьми та їхнім оточенням. У більш вузькому сенсі термін «медіа» стосується допоміжних засобів, якими розробляється, обмінюється та розповсюджується інформація, наприклад, книги або комп'ютер [51, с. 14]. Медіа, наприклад, класифікують відповідно до використовуваного

коду або символної системи, чутливого каналу або способу, а також використовуюваного обладнання [136, с. 12]. Медіа слугують для посередництва, розроблення та передавання інформації. Вони можуть керувати освітнім процесом, і формувати процес навчання або мотивувати здобувачів освіти [51, с. 20; 142, с. 662].

Унаслідок дидактично обґрунтованих рішень залишаються поза увагою спільні характеристики медіа, імовірно, зв'язок між цілями, змістом і методологією, як це вже передбачав у своїй дидактичній моделі П. Гайманн (P. Neimann). Крім того, необхідно враховувати характеристики цільової групи та соціально-культурні рамкові умови [51; 92]. Пов'язане з цілями, розуміння теорії навчання може впливати на прийняття рішення щодо медіа. Залежно від того, чи використовується як основа поведінкове, когнітивістське або конструктивістське розуміння навчання, викладач не має взагалі, мало або багато можливостей контролю [51, с. 49]. Для підтримання прийняття рішення про використання медіа були розроблені так звані таксономічні медіа, які намагаються організувати медіа за різними критеріями, наприклад, безпосередність чутливого досвіду або функції в процесі навчання [51, с. 40]. Однак, ні теоретичні припущення, ні таксономії не дають чіткої основи для прийняття рішень, але в кращому разі є орієнтиром для вибору носія інформації [51, с. 34; 142, с. 662].

Розглядаючи різні моделі загальної дидактики та підходи, які вони пропонують для використання викладачами у фаховій підготовці сестринського персоналу, не можемо не відмітити, що в Німеччині широко розвинені **різні моделі предметних або фахових дидактик** (Fachdidaktiken), зокрема **дидактик медсестринської освіти** (Pflergedidaktiken)

«**Фахові дидактики** являють собою найбільшу групу спеціалізованих дидактик» [138, с. 22]. «Фахові дидактики – це спеціалізовані науки, які теоретично всебічно і практично вивчають і структурують передумови, можливості, наслідки та межі учіння та викладання у сфері шкільної або позашкільної освіти» [138, с. 22].

Відповідно до даних Ф. Крона (F. Kron) [120, с. 36], центральними завданнями будь-якої фахової дидактики є:

- розроблення основного змісту та понять фаху
- виявлення та науковий огляд навчальних цілей
- обговорення та обґрунтування освітньої релевантності змісту, а також вибір того самого

- розроблення навчальних програм, навчальних планів, послідовності занять
- дослідження та презентація способів передавання навчальної теми, включно з медіа
- розроблення методів оцінювання
- кооперативне дослідження з іншими навчальними дисциплінами

Навчальна дисципліна з відповідною фаховою дидактикою не є мініатюрною копією однотипної науки у вищій школі, натомість є історично сформованою низкою шкільних завдань, згрупованих навколо однойменної суті фаху [138, с. 23]. Розгляньмо, наприклад, декілька **моделей медсестринської дидактики** (Modelle der Pflegedidaktik).

Інтеракціоністська медсестринська дидактика (Interaktionistische Pflegedidaktik) І. Дарманн-Фінк (I. Dargmann-Finck) зосереджується на процесах взаємодії. Ядро цієї дидактичної моделі формується такими фахово-дидактичними концепціями в медсестринстві: евристична матриця фахової дидактики, основні професійні проблеми медсестринства, розвиток освітніх островів або освітніх програм. Інтеракціоністська медсестринська дидактика ґрунтується на дидактиці В. Клафкі [161, с. 11].

Евристична матриця медсестринської дидактики (Die heuristische pflegedidaktische Matrix) надає критерії, з допомогою яких можна визначити навчальні цілі та вміст медсестринської освіти та, отже, втілюватися в дидактичний процес прийняття рішень, надаючи викладачам концептуальну основу [62, с. 205]. Використовуючи евристичну матрицю медсестринської дидактики, можна перевірити тематику занять для визначення навчального контенту та цілей [161, с. 11].

Викладачі мають виявляти основні професійні проблеми медсестринства (Pflegeberufliche Schlüsselprobleme) у процесі дидактичного аналізу, оскільки це може бути використано для моделювання реальних життєвих ситуацій (Fallsituationen), які сприяють здійсненню освітнього процесу [46, с. 35–38]. Завдяки цьому покращується ефективність передавання знань і уникається нагромадження інформації та знань. Не менш важливими є кваліфікаційні вимоги до здобувачів освіти, тобто, має значення, які кваліфікації необхідно здобути для вирішення ситуації або керування нею. Ключові проблеми можуть впливати з надзвичайно позитивного

чи негативного досвіду здобувача освіти. З огляду на реальні життєві ситуації, що виникають з основних проблем, які є вихідним для освітнього процесу, так звані «навчальні острови» формуються в інтеракціоністській медсестринській дидактиці [161, с. 11–12].

«Навчальні острови» (Lerninseln) є центральним, хоча і недостатнім, елементом освітніх програм (bildungsfördernde Curricula). Крім островів, освітні програми також мають містити фахові та систематичні, а також професійно-орієнтовані освітні заходи. Концепція «навчального острова» дотримується нижчезказаного процесу [46, с. 38–39]: «виявлення основних професійних проблем, виявлення цілей та змісту освіти з допомогою евристичної матриці медсестринської дидактики, починаючи з досліджень літератури та матеріалів, спрощення цілей та змісту освіти до зразкових та конкретних навчальних послідовностей, включно з обґрунтованим вибором методу» [161, с. 12].

У **суб'єкт-орієнтованій медсестринській дидактиці** (subjektorientierte Pflegedidaktik) Р. Ертл-Шмук (R. Ertl-Schmuck), яка є продовженням предметно-орієнтованого підходу до освіти дорослих Е. Мейєлера (E. Meueler), людина розглядається як «автономна та інтерпретативна істота». Важливою є діалектика між об'єктом і суб'єктом. Отже, «здобувачі освіти перебувають у потрійній залежності від об'єкта. Вони залежать від зовнішнього характеру (наприклад, клімату, смертності), внутрішньої природи (наприклад, фрейдівської тріади Ід, Его та Супер-его) та соціального світу (економічних, соціальних та політичних структур). Здобувач освіти, як суб'єкт у своєму розвитку, не має бажання бути підлеглим, натомість він є критичним і творчим. І здобуття знань призводить до розвитку суб'єкта. Важливо, щоби здобувачі освіти надавали значення змісту навчання й усвідомлювали його потребу в особистому життєвому просторі. Оволодіння знаннями ізовні є невимушеним, оскільки здобувач освіти, як суб'єкт має генерувати знання для себе. Тому викладачі мають погоджувати навчальні завдання (об'єкт) з інтересами здобувачів освіти (суб'єкт), щоби збалансувати організацію навчання в сучасній діалектиці» [62, с. 77–79; 161, с. 12, 13].

«Навчальний процес відповідно до суб'єкт-орієнтованої медсестринської дидактики характеризується різноманітністю поглядів, здібностей та досвіду здобувачів освіти. Викладачі можуть використовувати її в процесі проведення занять». У своїй

медсестринській дидактиці Р. Ертл-Шмук підкреслює «важливість фізичної чутливості, як предмету викладання та учіння в медсестринстві, оскільки в професійній діяльності часто буває близькість до інших людей, медсестринська діяльність переважно відбувається на фізичному рівні, і виникає необхідність залучення до відповідної медсестринської ситуації» [62, с. 73–76; 161, с. 13].

У двох частинах статті в журналі «Padua» Й. Адольф (J. Adolph) підкреслив важливість конструктивізму для **фахової медсестринської дидактики в психіатричній допомозі** (Fachdidaktik der psychiatrischen Pflege) [15]. «Здатність співчуття, сприйняття, опису та комунікації – це ключові компетентності сестринського персоналу в психіатрії, які мають сформуватися в контексті базової освіти, щоби піклуватися про душевнохворих пацієнтів». На основі загальної дидактичної моделі конструктивізму Й. Адольф дає конкретні вказівки на те, як це можна реалізувати. Він приділяє надзвичайно важливе значення сценічній грі, оскільки це призводить до зменшення страху та більш відкритій взаємодії учасників освітнього процесу. Тут допоміжним є реалістичне використання медіа, наприклад, навчальних фільмів із високим ступенем автентичності, у яких висвітлюються побічні психіатричні явища в роботі сестринського персоналу в психіатричній службі. Для підвищення обізнаності здобувачів освіти та передаванні акустичних ефектів використовуються навушники. Щоби вдосконалити компетентності опису побічних психіатричних явищ у роботі сестринського персоналу в психіатричній службі, можуть бути використані «оригінали» такі, як, наприклад, звукозапис, зображення, вироби ерготерапії, цитати або рукописи, листи справжніх пацієнтів. На першому етапі здобувачі медсестринської освіти можуть описати «оригінал», другим кроком є занурення в перцептивно-емоційний світ пацієнта [161, с. 13].

Здобувачі медсестринської освіти мають навчитися справжньому та професійному спілкуванню. Крім того, заохочується опис власних почуттів із допомогою метафор та спілкування. Навіть навчальний щоденник є корисним для ідентифікації особистого стану та для роздумів [161, с. 14].

Отже, у Німеччині широко розвинені різноманітні моделі, як загальної, так і фахової медсестринської дидактики, що сприяє розвитку на цій основі медсестринської освіти.

1.3. Компетентнісний підхід у медсестринській освіті

Світові глобалізаційні процеси, розвиток інноваційних технологій, нові виклики, що постають перед інформаційним суспільством, з одного боку, і застарілою парадигмою освіти, орієнтованою на накопичення та засвоєння знань здобувачами освіти, з іншого боку, потребують переорієнтації сучасної освіти на компетентнісну.

«Ключовим у сучасній вищій медичній освіті є формування особистості майбутнього фахівця з новим світоглядом та мисленням, що дозволить йому гнучко, оперативно реагувати на різноманітні запити суспільства та успішно конкурувати з іншими фахівцями на ринку праці. Саме тому на шляху до євроінтеграції актуальним є всебічне переосмислення підходів щодо модернізації вищої медичної освіти, яке ґрунтується на компетентнісних засадах» [14, с. 4].

Для розуміння поняття «компетентність» звернімося до Закону України «Про вищу освіту», де в розділі 1, статті 1 сформульовано: «**Компетентність** – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [1].

Розглядаючи поняття «професійна діяльнісна компетентність» («berufliche Handlungskompetenz») сестринського персоналу Німеччини, з'ясуємо сутність та погодьмося з визначенням німецького поняття «Kompetenz», що подається в німецькому тлумачному словнику Duden. Згідно з ним, це поняття, залежно від контексту, має різні значення. По-перше, у ньому поняття «Kompetenz» тлумачиться як: а) «знання (розуміння) справи» («Sachverstand»); «вміння» («Fähigkeiten»); «компетентність» та б) «компетенція» («Zuständigkeit»), яке переважно вживається у юридичній мові [10, с. 59].

Отже, **компетентність фахівця** – уміння та навички фахівця, те, що він вміє робити, а **компетенція фахівця** – коло повноважень фахівця, простіше кажучи те, що йому дозволяється виконувати у своїй професійній діяльності.

Постійна конференція міністрів освіти й культури земель ФРН (Kultusministerkonferenz – КМК) визначає нижчевказане.

«Основна мета професійної школи полягає в сприянні розвитку всеосяжної діяльнійшої компетентності. Під діяльнійшою компетентністю розуміють готовність і здатність особистості поводитися належним чином, як індивідуально, так і соціально відповідально в професійних, суспільних і приватних ситуаціях» [82, с. 15].

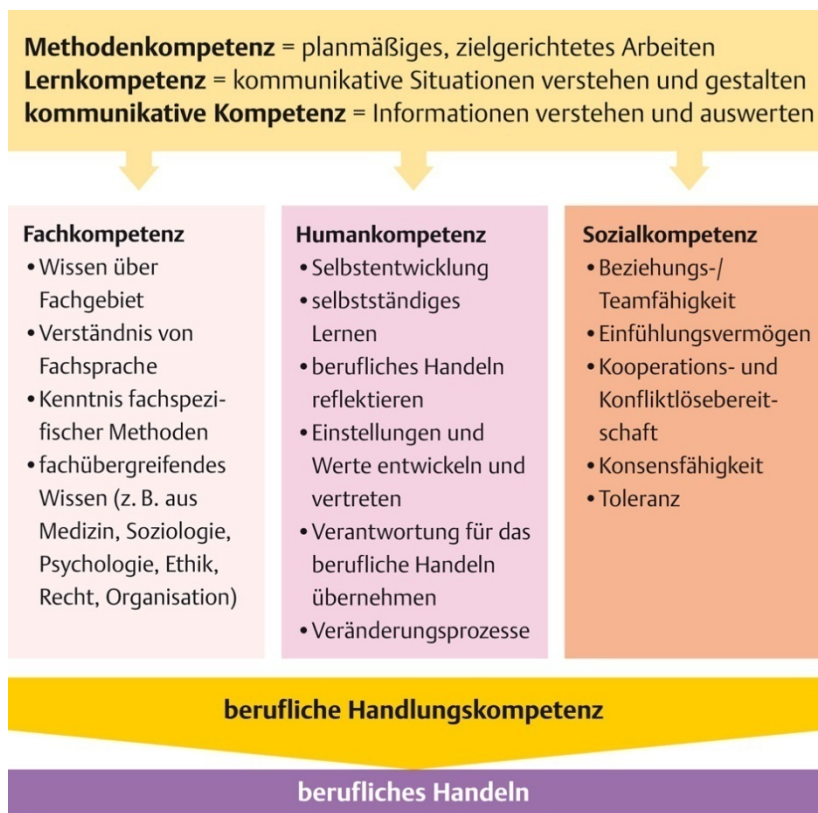


Рис. 1. 4 Модель професійної діяльнійшої компетентності [81]

«**Діяльнійша компетентність** (Handlungskompetenz) проявляється у вимірах фахової компетентності, особистісної компетентності та соціальної компетентності» [82, с. 15] (рис. 1.4).

«**Фахова компетентність** (Fachkompetenz) – це готовність і здатність, на основі фахових знань і умінь, виконувати завдання та

проблеми цілеспрямовано, належним чином, а також методично, зокрема, самостійно вміти оцінювати результат» [82, с. 15].

«Особистісна компетентність (Selbstkompetenz) – готовність і здатність індивідуальної особистості з'ясувати, продумувати та оцінювати можливості розвитку, вимоги та обмеження в сім'ї, кар'єрі та суспільному житті, проявляти власні таланти, а також розробляти і вдосконалювати життєві плани. Вона включає такі якості, як самостійність, здатність до критичного оцінювання, впевненість у собі, надійність, почуття відповідальності та обов'язку. Зокрема, вона включає в себе розвиток продуманих цінностей і самовизначеного ставлення до цінностей» [82, с. 15].

«Соціальна компетентність (Sozialkompetenz) – готовність і здатність жити в суспільстві та формувати соціальні відносини, сприймати та розуміти жертовність і напружені стосунки, а також раціонально та відповідально спілкуватися з іншими. Це включає, зокрема, розвиток соціальної відповідальності та солідарності» [82, с. 15].

«Методична компетентність, комунікативна компетентність та навчальна компетентність є основним компонентом фахової компетентності, особистісної компетентності та соціальної компетентності» [82, с. 16] (рис. 1.4).

«Методична компетентність (Methodenkompetenz) – готовність і здатність до цілеспрямованої, планової процедури у вирішенні завдань та проблем (наприклад, під час планування робочих кроків)» [82, с. 16].

«Комунікативна компетентність (Kommunikative Kompetenz) – готовність і здатність розуміти і формувати комунікативні ситуації. Вона включає в себе усвідомлення, розуміння та представлення власних намірів і потреб, а також партнерів у розмові» [82, с. 16].

«Навчальна компетентність (Lernkompetenz) – готовність і здатність самостійно та спільно з іншими розуміти та оцінювати інформацію про факти і зв'язки між ними, класифікувати їх в уявній структурі. Навчальна компетентність також включає в себе здатність і готовність розвивати методи навчання та стратегії навчання на робочому місці та за межами професійної сфери і використовувати їх для навчання протягом усього життя» [82, с. 16].

У розділі 1, § 5 (1) нового Закону «Про медсестринські професії» (Pflegeberufegesetz, PflBG) від 17 липня 2017 року, який набуває чинності з 1 січня 2020 року зазначається: «навчання фахівців із медсестринства сприяє розвитку необхідних компетент-

ностей: фахової, особистісної, методичної, соціальної, міжкультурної, комунікативної та навчальної, а також здатності до передавання знань та саморефлексії, що є необхідним для самостійного здійснення процесно-орієнтованого догляду за пацієнтами всіх вікових категорій, які потребують невідкладної та довготривалої медсестринської допомоги в стаціонарних та амбулаторних умовах. Водночас необхідним є навчання впродовж життя, що прийнято вважати процесом творення власної професійної біографії та безперервним подальшим розвитком у якості особистості та фахівця» [10, с. 62; 38].

Щодо **рефлексивної компетентності** сестринського персоналу Німеччини, слід зазначити нижчевказане: здатність аналізувати й піддавати сумніву свої особисті (а не лише медсестринські) дії, критично вивчати свої сильні та слабкі сторони та погоджувати майбутні дії з висновками, у разі потреби з урахуванням зовнішніх оцінок та різних точок зору, є невід'ємним складником освітнього процесу й передумовою для набуття професійної компетентності сестринського персоналу. Водночас ще раз підкреслюється особлива значущість цієї здібності для професійної діяльності сестринського персоналу завдяки включенню рефлексії в практичний випускний іспит.

Є багато способів прояву рефлексії в письмовій чи усній формах, у формі індивідуальної / групової бесіди. Крім того, рефлексія є невід'ємним компонентом обговорення різноманітних питань здобувачів медсестринської освіти із наставниками практики. Обговорення зі здобувачем медсестринської освіти (бажано досвідченого із менш досвідченими) або з колегою також мають велику користь за умови, що вони проводяться дисциплінованим і шанобливим чином [101].

Фахова підготовка сестринського персоналу Німеччини сприяє набуттю ним необхідних компетентностей, однак надзвичайно важливим нині є оволодіння **міжкультурною компетентністю** (Interkulturelle Kompetenz). У рамках підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я поняття «міжкультурна компетентність» має розумітися як уміння та навички, які сприяють сприйняттю потенційних конфліктів і полегшують розуміння їхнього походження в міжкультурному контексті, отже, забезпечуючи орієнтацію дій на основі етики та потреб [100].

Міжкультурна компетентність у медсестринстві та її реалізація в освіті багатогранна і включає соціальні, етнологічні, політичні та педагогічні аспекти [159, с. 136]. Міжкультурну компетентність не можна розглядати як відсторонену від професійних вимог, і тому вона не може бути звужена до компетентностей взаємодії та комунікації. Вимоги до особи з погляду міжкультурної компетентності визначаються в професійному контексті вимогами професійної практики [159, с. 144].

Розглядають міжкультурну компетентність із погляду готовності: по-перше, приймати людей різних режимів, поведінки, способів спілкування; по-друге, відображати власні почуття, моделі мислення та реакції; по-третє, бути відкритими щодо іноземних культурних моделей; по-четверте, цікавитися іншими культурами або культурними відбитками; по-п'яте, бути обізнаними і, можливо, здобувати мовні знання; по-шосте, пристосуватися до особливостей комунікації; по-сьоме, до взаємодії Я-Ти (орієнтація на особистість та відсутність обмежень щодо релігії, культури чи нації); по-восьме, орієнтуватися на конструктивні розумові установки; по-дев'яте, співпрацювати й погоджувати конфлікти інтересів і потреб та йти на компроміси [127].

У сфері медсестринства часто використовуються два поняття у зв'язку з міжкультурною компетентністю: культурна чутливість та культурно-чутливий догляд. Реалізація такого догляду неможлива без міжкультурного спілкування (Interkulturelle Kommunikation) пацієнтів та медичного персоналу. Якість спілкування пацієнта з медичним персоналом має особливе значення з погляду діагностики та лікування. Метою міжкультурного навчання є розуміння, прийняття та реагування відповідно до іноземних культурних орієнтацій та поведінки людей з інших країн [66; 159, с. 154].

Важливо, що Німецька Рада з питань освіти медсестер (Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe) ще у 2007 році оголосила **інформаційну компетентність** (Kompetenz zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung) однією з п'яти компетентностей, якими потрібно оволодівати в процесі навчання сестринського персоналу, **поряд з особистісно-орієнтованою компетентністю** (Kompetenz zur Personenorientierung), **компетентністю етичної й турботливої поведінки** (Kompetenz zum ethischen und fürsorglichen Verhalten), **компетентністю аналітичного і критичного мислення** (Kompetenz zum analytischen und kritischen Denken), **компетентністю плану-**

вання діяльності та розв'язання проблем (Kompetenz zum planenden und problemlösenden Handeln) [29, с. 73; 50, с. 15; 159, с. 5].

Унаслідок процесів оцифровування медсестринства та медсестринської освіти для постійного розвитку медіакомпетентності сестринського персоналу школам медсестринства та вищим школам медсестринства потрібно систематично планувати і впроваджувати різноманітні заходи, спрямовані на її розвиток. Крім того, варто працювати над сучасним технічним оснащенням навчальних закладів, доступністю таких цифрових форм навчання, як віртуальні освітні платформи та цифрові бібліотеки, медіаграмотністю в процесі особистісного розвитку [29, с. 73; 50, с. 15].

Поняття **медіакомпетентності** (Medienkompetenz) було введено ще в 1970-х роках медіапедагогом Д. Бааке (D. Baacke), який пов'язував із цим поняттям «основний образ людини, як індивідуально визначеного та соціально активного суб'єкта» [27; 29, с. 73]. Медіакомпетентність разом зі знаннями про обладнання та навичками роботи з програмами охоплює безліч інших когнітивних та метакогнітивних навичок, особливо тих, які мають критичне, саморефлексивне та соціально відповідальне використання медіа, для сприйнятливої та інтерактивної медіадіяльності (interaktive Mediahandeln), а також навички для інноваційного та креативного медіадизайну (Mediengestaltung) [29, с. 73; 187].

Відповідно до «Роз'яснення щодо медіаосвіти в навчальному закладі» Конференції міністрів освіти («Erklärung Medienbildung in der Schule» der Kultusministerkonferenz) від 2012 року, Німецька Рада з питань освіти медсестер (Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe) визначає **цифрову медіакомпетентність** (digitale Medienkompetenz) у медсестринській освіті в такий спосіб:

- осмислене, ефективне та відповідальне використання цифрових медіа педагогами та здобувачами освіти (також університетської освіти) у медсестринській практиці;
- використання цифрових медіа (digitale Medien) на заняттях, включно із іспитами: компетентні та ситуативно доцільні, дидактично та методично відображені;
- самостійне та активне використання цифрових медіа: приватних, соціальних та професійних;
- відображення цінностей, як основи для рефлексивної (медсестринської) діяльності в роботі з новими цифровими технологіями під час обслуговування пацієнтів [29, с. 73; 50].

1.4. Концепція «навчальних полів» у медсестринській освіті

Починаючи з 1996 року, рамкові навчальні плани (Rahmenlehrpläne) Конференції міністрів освіти (Kultusministerkonferenz) для професійної освіти в професійній школі були структуровані відповідно до так званих «навчальних полів» (Lernfelder). Метою впровадження концепції «навчального поля» було забезпечення більш тісного взаємозв'язку теорії та практики. Порівнюючи з традиційним фахово-орієнтованим навчанням, концепція «навчального поля» – це зміна перспективи: початком навчання з орієнтацією на «навчальні поля» є вже не предметно-наукова теорія, для розуміння якої було використано якомога більше практичних прикладів. Навпаки, початком є професійні завдання / проблеми, які виникли в професійній сфері діяльності й обробляються дидактично. На цій основі генеруються знання, необхідні для професійної діяльничної компетентності, тобто професійної здатності діяти [82, с. 11].

«Навчальні поля» дидактично структуровані в процесі навчання в такий спосіб, що розвиток компетентностей може відбуватися через спіральні навчальні програми [82, с. 12].

Конференція міністрів освіти визначає, що «навчальні поля» описуються діяльничною компетентністю з істотною конкретизацією й тимчасовими орієнтовними значеннями. Вони розробляються із полей / сфер діяльності відповідної професії й орієнтовані на завдання, пов'язані з роботою, або проблеми, пов'язані з роботою та діловими процесами. Вони поєднують освітньо-професійні, суспільні та індивідуальні контексти, пов'язані з аспектом розвитку діяльничної компетентності. Перетворення нових рамкових навчальних планів, структурованих відповідно до «навчальних полів», вимагає розвитку школи та заняття, що дозволяє проводити цілісне діяльнично-орієнтоване викладання й учіння [82, с. 32].

У розділі 1 «Різноманітність методів – основа діяльнично-орієнтованої медсестринської освіти» («Methodenvielfalt als Grundlage einer handlungsorientierten Pflegeausbildung») книги «Навчальні методи в медсестринській освіті» («Unterrichtsmethoden in der Pflegeausbildung») за редакцією К. Друде (K. Drude) й А. Цілке-Надкарні (A. Zielke-Nadkarni) йде мова про різноманітні уміння та навички, пов'язані з професійною компетентністю, і вони

є початком концепції «навчального поля». Ще із моменту введення Закону «Про професії із догляду за хворими» («Krankenpflegegesetz») від 16.07.2003 року та відповідної Постанови «Про освіту та складання іспитів для професій із догляду за хворими» («Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege») від 10.11.2003 року, медсестринську освіту з огляду на орієнтацію на професійну діяльність було змінено з допомогою концепції «навчального поля». Тодішня дисциплінарна орієнтація медсестринської освіти була такою: теоретичну частину замінено інтегративним підходом. Кількість годин теоретичного навчання було збільшено до 2100. Амбулаторному медсестринству надавалася більша перевага за принципом «амбулаторне перед стаціонарним». Такі напрями, як «Догляд за хворими» та «Догляд за дітьми» були об'єднані в спільну програму навчання [191, с. 9–10].

Закон «Про професії з догляду за хворими» («Krankenpflegegesetz», §3) вимагав, крім фахових знань, передачі особистісної, соціальної та методологічної компетентностей, а також умінь та навичок для незалежного та самостійного планування, організації, впровадження, оцінювання та документування догляду в співпраці з іншими професійними групами системи охорони здоров'я.

Отже, у контексті концепції «навчального поля», навчальні ситуації спрямовані на набуття компетентностей, які слугують активному формуванню та управлінню вимогами до професійної діяльності в медсестринській практиці. Це означає, що спочатку виникають питання вибору методу в дидактико-методичному плануванні занять, які орієнтуються на діяльнісних компонентах практики. Такі конструкції, як, наприклад, медсестринський процес або цикл сприйняття (з кроками «сприйняття», «спостереження», «прийняття рішення», «дія» і «оцінювання») [162, с. 34], закликають до використання методів на занятті порівняної складності. Паралельно з практичними ситуаціями в медсестринстві та інших медичних професіях, необхідні методи, які полегшують навчання у всіх сенсах, сприяють солідарності, сприяють самоконтролю процесів навчання і враховують багатомірність життєвої реальності [191, с. 10].

МОДУЛЬ 2. МЕТОДИ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ МЕДСЕСТРИНСЬКІЙ ОСВІТІ НІМЕЧЧИНИ

2.1. Класифікація методів навчання за різними ознаками

«**Методологія / методика** (Methodik) – це наука про методи і прийоми». У межах медсестринської дидактики, вона займається безпосередньо розробкою занять, наставництвом та консультуванням у медсестринській освіті. Методи (Methode) переважно говорять про те, як хтось має щось вивчати. Це також стосується методів практичної підготовки. «Під методами навчання загалом розуміють систематичні прийоми, які використовуються для досягнення навчальних цілей». Є невіддільний зв'язок між дидактикою та методологією (методикою). Загалом дидактика має справу: з навчальними цілями (що має бути досягнуто?) та навчальним змістом (що треба вивчати?), як фахова дидактика, а також із формами навчання (як треба вивчати?) та навчальними посібниками (з допомогою чого треба вивчати?) у межах методології [130, с. 107].

Методи (від грец. *méthodos* – шлях або хід дослідження) можна порівняти з інструментами викладача. Вони використовуються для досягнення цілей навчання та наближення до змісту навчання різними способами. Методи, отже, є плановими та систематичними інструментами для передачі змісту навчання. Крім визначення цілей та змісту навчання, вибору методів, організації навчальної діяльності на занятті з урахуванням відповідних етапів, вибір медіа є дидактичним рішенням, що приймається викладачами під час підготовки до заняття. Методи ніколи не мають розглядатися окремо від вищевказаних дидактичних рішень, оскільки вони взаємодіють один з одним [161, с. 78].

Під час вибору методу та його використанні на занятті необхідно враховувати певні параметри прийняття рішень. Крім того, встановлення завдання має бути чітко сформульованим викладачем. Вирішальними параметрами у виборі методу є, передусім, рамкові умови. Перш, ніж використовувати певний метод, слід відповісти на низку запитань таких, як, наприклад, чи є **наявні приміщення** та **час** достатніми для здійснення методу? **Цілі навчання**. Чи підходить цей метод для досягнення сформульованої мети навчання? **Здобувачі освіти**. Чи мають здобувачі

освіти компетентності для методичних дій? **Викладачі.** Чи відчуваю я себе досить впевнено, щоби використовувати цей метод? Чи потрібно мені більше інформації? [161, с. 93].

Перейдімо до класифікації методів / технологій навчання за різними ознаками, які використовуються в медсестринській освіті Німеччини. Так, наприклад, у книзі «Методи навчання в медсестринській освіті» («Unterrichtsmethoden in der Pflegeausbildung») за редакцією К. Друде (K. Drude) й А. Цілке-Надкарні (A. Zielke-Nadkarni) різні методи навчання розглядаються з погляду етапів заняття (Unterrichtsphase) та компетентностей (Kompetenzen), які вони формують. Так, зокрема, у додатку А представлені методи застосовуються у медсестринській освіті Німеччини під час проведення занять на підготовчому етапі (Einstieg), етапі обробки інформації (Erarbeitung), етапі закріплення / передаванні знань (Sicherung / Transfer) [192, с. 5–7] (додаток А).

Фахову компетентність (Fachkompetenz) формують із допомогою таких методів навчання: «АВС-метод», «Асоціації до запропонованих слів», «Велика премія», «Вернісаж», «Вирішальне коло», гра «Погода», «Диспут» / «Мовчазна письмова дискусія», «Експертне опитування», «Забезпечити прозорість», «Інтелектуальне кіно», «Кав'ярня», «Капельюхи мислення» / «Дискусія п'яти капельюхів», «Картка-опитування і кластери», «Коло завдань», «Майстерня проектування», «Мапа думок», метод настановчого тексту, «Ну, як це було? », «Пакування валізи», «Провокація», «Програмна промова», «Сорочка капітана», «Структурний план», «Тематична географічна карта», «Тріада», «Фантазування», «Цикл планування».

Соціально-комунікативну компетентність (Sozialkomunikative Kompetenz) формують із допомогою таких методів навчання: «Акваріум», «Асоціації до запропонованих слів», «Багатоточкове опитування», «Барометр настрою», «Бесіда в чотирьох кутах», «Будувати нерухомі скульптури», «Вирішальне коло», «Відкритий простір», «Груповий пазл», дискусія «За і Проти», «Диспут» / «Мовчазна письмова дискусія», «Забезпечити прозорість», «Інтерв'ю з партнером», «Кав'ярня», «Капельюхи мислення» / «Дискусія п'яти капельюхів», «Картка з картинками», «Карусель ідей», «Кола рефлексії після тематично-центрованої взаємодії», «Кульковий підшипник», «Майстерня майбутнього», «Майстерня проектування», метод настановчого тексту, «Мішок сюрпризів», «Мозко-

вий штурм у русі», «Наш шлях», «Нотування ідей» / «Метод 6-3-5», «Ну, як це було?», «Одноточкове запитання», «Пакування валізи», «Перехресне об'єднання», «Геологічний пласт», «Подвоєння», «Подіумна дискусія», «Правила дискусії», «Провокація», «Пущений по колу аркуш паперу», робота в парах / робота в групах, робота з колажами, «Склянка чаю», «Скрина скарбів», «Сови мудрості», «Сорочка капітана», «Спалах», «Стіна скарг», «Телеграма», «Триада», «Труднощі говоріння», «Фантазування», «Форумний театр».

Методичну компетентність (Methodenkompetenz) формують із допомогою таких методів навчання: «АВС-метод», «Акваріум», «Асоціації до запропонованих слів», «Вернісаж», гра «Погода», дискусія «За і Проти», «Екскурсія», «Забезпечити прозорість», «Інтелектуальне кіно», «Кав'ярня», «Камені спотикання», «Картка-опитування і кластери», «Карусель ідей», «Коло завдань», «Майстерня проектування», «Мапа думок», матриця «Тепер-пізніше», метод настановчого тексту, «Мозковий штурм», «Наш шлях», «Одноточкове запитання», «Підсумкове опитування» / «Горизонт очікувань», «Подіумна дискусія», «Правила дискусії», робота в парах / робота в групах, робота з кейсами, робота з колажами, «Сови мудрості», «Спринт планувань» / «Ідейний спринт», «Структурний план», «Триада», «Труднощі говоріння», «Фантазування», «Цикл планування».

Особистісну компетентність (Personalkompetenz) формують із допомогою таких методів навчання: «АВС-метод», «Асоціації до запропонованих слів», «Багатоточкове опитування», «Барометр настрою», «Будувати нерухомі скульптури», «Відкритий простір», «Водіння сліпого», «Експертне опитування», «Камені спотикання», «Капельюхи мислення» / «Дискусія п'яти капелюхів», «Картка з картинками», «Карусель ідей», «Кола рефлексії після тематично-центрованої взаємодії», «Кульковий підшипник», «Майстерня майбутнього», «Майстерня проектування», «Мішень оцінювання», «Мішок сюрпризів», «Мозковий штурм у русі», «Ну, як це було?», «Пакування валізи», «Перехресне об'єднання», «Підсумкове опитування» / «Горизонт очікувань», «Геологічний пласт», «Програмна промова», «Пущений по колу аркуш паперу», робота з кейсами, робота з колажами, «Склянка чаю», «Скрина скарбів», «Сови мудрості», «Сорочка капітана», «Спалах», «Спринт планувань» / «Ідейний спринт», «Структурний план», «Телеграма»,

«Тріада», «Угода із самим собою», «Фантазування», «Форумний театр» [192, с. 5–7].

І. Ульріх (I. Ulrich) у книзі **«Добре викладання у вищій школі. Практичні поради щодо планування та організації освітніх заходів»** (**«Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen»**) [182] поділяє методи / технології на:

когнітивні технології / методи навчання (Kognitive Techniken): уведення, наприклад, інформації (Input), індивідуальна робота (Einzelarbeit), робота в групах (Gruppenarbeit), «Груповий пазл» (Gruppenpuzzle), проектна робота (Projektarbeit), експеримент (Experiment), «Мозковий штурм» (Brainstorming), «Створення мап думок» або «Майндмеппінг» (Mind-Mapping), «Горщик щастя» (Glückstopf), робота з текстом: читати й обговорювати тексти (Textarbeit: Texte lesen und besprechen), метод сценаріїв (Szenario-Methode);

технології / методи зворотного зв'язку (Feedbacktechniken): встановлення запитань (Fragen stellen), «Спалах» (Blitzlicht), «Однохвилинна доповідь» (One-Minute-Paper), «Оцінювання викладання» (Lehrevaluationen), «Мішень» (Zielscheibe), «Очікуване опитування» (Erwartungsabfrage), опитування на тему інтересів (Interessensabfrage) опитування для виявлення попередніх знань (Vorwissensabfrage);

симуляційні технології / методи навчання (Simulationsverfahren): ділова гра (Planspiel), проблемне навчання (Problem-basiertes Lernen);

технології / методи моделювання поведінки (Verhaltensmodellierung): рольова гра (Rollenspiel), «Акваріум» (Fishbowl);

технології / методи модерації (Moderationstechniken) «Картка-опитування» (Kartenabfrage), «Багатоточкове опитування» (Mehr-Punkt-Abfrage), «План заходів» (Maßnahmenplan), «Відкритий простір» (Open Space), «Ведення дискусії» (Diskussionsführung), «Експертне опитування» (Expertenbefragung), метод пірамід або «Атоми-молекули» (Pyramidenmethode bzw. Atome-Moleküle);

презентаційні технології / методи (Präsentationstechniken) реферат (Referat), «Програмна промова» (Impulsreferat), постерна презентація (Posterpräsentation);

технології / методи консультування та управління (Methoden für Beratung und Betreuung): «Нитка бесіди» (Gesprächsleit-

fäden), «Протоколи управління» (Betreuungsprotokolle), «Договори управління» (Betreuungsverträge);

технології / методи знайомства й розслаблення (Kennenlern- und Auflockerungsmethoden): «Дошка знайомств» (Kennenlern-Pinnwand), «Домовленість про співпрацю» (Vereinbarungen zur Zusammenarbeit), «Інтерв'ю з партнером» (Partnerinterview), «Представлення студентів» (Studierenden-Aufstellung), «Тропічна буря» (Tropengewitter), «Подвійне слово» (Doppelwort).

Е. Кандлер (E. Kandler) й Е. Шефер (S. Schaefer) у книзі **«Методи навчання. Здоров'я та догляд у центрі уваги»** («**Unterrichtsmethoden. Schwerpunkt Gesundheit und Pflege**») структурує методи навчання у такий спосіб:

методи знайомства (Methoden zum Kennenlernen): «Словесний портрет» (Steckbrief), «Інтерв'ю з партнером» (Partnerinterview), «Група представляє себе» (Eine Gruppe stellt sich vor), «Фотографії, як відображення життя» (Fotos als Spiegelbild des Lebens), «Приватні оголошення» (Kontaktanzeige), «Мое ім'я та моя особистість» (Mein Name und mein Charakter), «Запам'ятовування імен» (Namenmemory), «Підберіть відповідні бейджики» (Namensschilder zuordnen), «Доповнити речення» (Sätze vervollständigen), «Середній вік» (Durchschnittsalter), «Перевернути ковдру» (Decke drehen), «Прихований номер» (Blinde Nummer), «Подібність» (Gemeinsamkeiten), «Вигадка і правда» (Märchen und Wahrheit) [109];

методи у ролі вступної частини й мотивації (Methoden als Einstieg und Motivation): «Асоціації з фотографіями» (Assoziationen mit Fotos), «Колажі» (Collagen), діалог (Dialog), «Шаржі» (Karikaturen), «Музей» (Museumsmethode), «Точкове опитування» (Punktabfrage), «Лозунгові заголовки» (Schlagzeilen), «Біржа тем» (Themenbörse) [109];

методи пошуку (інноваційних) ідей (Methoden zur Ideenfindung): «Зірка асоціацій» (Assoziationsstern), «Мозковий штурм» (Brainstorming), «Нотування ідей» / «Метод 6-3-5» (Brainwriting / 6-3-5 Methode), «Картка-опитування» (Kartenabfrage), «Стійка на голові» (Kopfstand-Methode), завершити речення» (Sätze beenden), «Що було б, якщо...» (Was wäre, wenn) [109];

методи отримання й обробки інформації (Methoden zur Informationsbeschaffung und -erarbeitung): «Ребус» (Bilderrätsel), «Алфавітний салат» (Buchstabensalat), «Комік» (Comic), «Експертне опитування» (Expertenbefragung), «Ланцюжок запитань» (Fragen-

ette), «Доповнення графічних зображень підписами» (Grafiken ergänzen), «Графічна записка» (Graf-iz), «Груповий пазл» (Gruppenpuzzle), «Несподіване інтерв'ю» (Interviewstreifzug), «Дірчастий текст» (Lückentext), «Мапа думок» (Mindmap), «Вартісний аналіз» (Nutzwertanalyse), концепція пасивного навчання (Passives Lernkonzept), «Пазл» (Puzzle), «Встановіть послідовність» (Reihenfolge festlegen), «Навчання за станціями» (Stationenlernen) [109];

методи рефлексії (Methoden zur Reflexion): «Світлофор» (Ampelmethode), «Лист спостережень» (Beobachtungsbogen), «Спа-лах» (Blitzlicht), «Створити діалоги» (Dialoge erstellen), «Навчальна картка» (Lernkartei), «Внутрішнє й зовнішнє коло» (Innen- und Außenkreis), «Подіумна дискусія» (Podiumsdiskussion), «Встановіть пріоритети» (Rangfolge festlegen), метод сортування (Sortiermethode), «Скласти структуру» (Strukturlegen), «Ланцюжок дій» (Wirkungskette) [109];

методи як навчальні ігри й методи для повторення (Methoden als Lernspiele und zur Wiederholung): «АВС-Метод» (ABC-Methode), «Боротьба ідей» (Begriffsduell), «Алфавітне поле» (Buchstabenfeld), «Доміно» (Domino), «Кросворд» (Kreuzworträtsel), «Зупинити вчителя» (Lehrer stoppen), «Магічна стіна» (Magische Wand), «Пам'ять» (Memory), «Перегони» (Pferderennen), «Затоплення кораблів» (Schiffe versenken), «Місто-країна-річка» (Stadt-Land-Fluss), «Табу» (Tabu) [109];

методичні великі форми (Methodische Großformen): «До-слідження кейсу» (Fallstudie), «Інформаційний ринок» (Info-Markt), метод проєктів (Projektmethode), рольова гра (Rollenspiel), метод сценаріїв (Szenario-Methode), «Майстерня майбутнього» (Zukunftswerkstatt) [109].

Концепція орієнтації на дію або **діяльнісно-орієнтованого навчання** (handlungsorientiertes Lernen) дуже популярна в підготовці фахівців у сфері охорони здоров'я в Німеччині. У якості допоміжного матеріалу Конференції міністрів освіти вказується: «для успішного навчання, а також навчання впродовж усього життя в цифровому світі необхідна орієнтація на професійну діяльність та реальні життєві ситуації, а також акцент на самостійній діяльності здобувачів освіти. Передавання відповідних знань, системно-орієнтоване мережеве мислення й діяльність, розв'язання складних і зразкових завдань або проблем, а також розв'язання мовно-

комунікативних проблем, зокрема, сприяють у контексті концепції навчального поля з діяльнісно-орієнтованим навчанням» [82, с. 11].

Тому серед **методів практичного навчання** (Methoden praktischer Ausbildung) займають лівову частку **діяльнісно-орієнтовані методи у практичній підготовці** (handlungsorientierte Methoden in der Praxisausbildung).

«Навчання сестринського персоналу в процесі практичної підготовки, як правило, ґрунтується на методі практичного наставництва. Воно також включає в себе процес, спрямований на поведінкові зміни здобувачів освіти та здобуття ними фахових компетентностей. Водночас розвиток навчальних цілей має вирішальне значення для медсестринської педагогіки» [130, с. 86].

Досить цікавим є застосування в медсестринській освіті Німеччини спостережувальних методів, до яких можна віднести **цільове спостереження** (Gezielte Beobachtung), **співучасне спостереження** (teilnehmende Beobachtung), а також метод навчання **«Теми тижня»** («Wochenthemen»).

Метод проблемного навчання (problembasiertes Lernen) або **проблемно-орієнтованого навчання** (problemorientiertes Lernen), який ще іноді називають **методом семи кроків** (Sieben-Sprung Methode) дуже добре підходить для практичного навчання.

Заслужують на нашу увагу також **додаткові методи та засоби для навчання в медсестринській практиці** (ergänzende Methoden und Instrumente zum Lernen in der Pflegepraxis), до яких належать **метод настановчого тексту** (Leittextmethode), а також такі методи та інструменти активного навчання, що застосовуються в практичній підготовці сестринського персоналу, як **обговорення кейсу** (Fallbesprechung), **клінічний візит** (klinische Visite), **тренування за методом Skills-Lab** або **методом навчально-тренувальних лабораторій** (Skills-Lab-Methode), **метод проектів** (Projekt-methode), **навчальна супроводжувальна папка з практичними завданнями або навчальними завданнями в рамках навчального плану** (Lernbegleitmappe mit Praxisaufgaben bzw. Lernaufgaben im Rahmen des Ausbildungsplans), **навчальний щоденник** (Lerntagebuch) [130].

Зі свого боку, Й. Шмаль (J. Schmal) у книзі **«Дидактика для підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я»** («**Didaktik der Gesundheitsfachberufen**») до методів, що відповідають дидактичним межах діяльнісно-орієнтованого навчання (Metho-

den, die dem didaktischen Rahmen des Handlungsorientierten Unterrichts entsprechen), відносить: дослідницьке навчання (Entdeckendes Lernen), метод настановчого тексту (Leittextmethode), метод семи кроків / проблемно-орієнтоване навчання (7-Sprung/PbL), навчання за станціями (Stationenlernen), навчальний гурток (Lernzirkel), проектне заняття (Projektunterricht), сценічна гра (Szenisches Spiel), портфоліо (Portfolio), метод практичної підготовки в навчально-тренувальній лабораторії (Lernen im Skills-Lab) [161, с. 34].

2.2. Форми організації навчальної діяльності в медсестринській освіті

Форми організації навчальної діяльності (Unterrichtsformen) вказують на те, у якій соціальній формі організоване заняття навчальної групи. Їх також називають великими дидактичними формами. Традиційні форми організації навчальної діяльності на заняттях у школах медсестринства (рис. 2.1) можуть бути представлені і великими, і малими групами. Також є особливі форми організації навчальної діяльності. Завдяки поєднанню великих дидактичних форм можна досягти «навчання впродовж життя» [83, с. 78].



Рис. 2. 1 Теоретичне заняття у школі медсестринства [25]

Під час роботи у великих групах (фронтальне навчання, групове навчання, велике групове заняття, колективне навчання), викладач навчальної групи стикається з основною метою передавання знань. Водночас виконується викладачем така діяльність,

яка мінімізує діяльність студентів. Навчання відбувається колективно, коли всі студенти в загальних групових заняттях працюють над одним і тим же змістом навчання. Форму занять великої групи можна диференціювати на класичне фронтальне заняття й бесіду.

Під час **роботи в малих групах** (рис. 2. 2) теми загалом самостійно опрацьовуються навчальною групою. Крім засвоєння змісту фаху, також має значення й обговорення. Активність навчальної групи більша в цій формі, ніж під час фронтального навчання. Рівень організації вищий, ніж у роботі в парах. Перевагами роботи в малій групі є: формування соціальних компетентностей через взаємодію здобувачів медсестринської освіти, що також готує до реального робочого середовища; зміцнення здатності до співпраці; велика свобода, що проявляється також у відкритому та творчому спілкуванні та відкритому результативному мисленні; робочий процес роботи самокерований, у якому зростає, як особистість, так і група загалом [138, с. 211–212; 161, с. 83; 163, с. 26–29].

Передусім групова робота сприяє розвитку компетентностей: фахової, методичної, соціальної та особистісної [118]. **Фахова компетентність** удосконалюється завдяки досягненню фахових цілей та самостійного опрацювання змісту теми. **Методична компетентність** удосконалюється завдяки застосуванню самостійної обробки навчального змісту, презентації та висловлювання. **Соціальна компетентність** удосконалюється завдяки кооперативному розв'язанню проблем, дотримання правил, встановлених групою, підвищення відповідальності за інших членів групи, а також під час презентації також для курсу (почуття спільності та солідарності). **Особистісна компетентність** удосконалюється завдяки представленню власних інтересів у групі через обговорення, аргументації та роздумів, а також оцінювання власних сильних та слабких сторін. Робота в групі зазвичай відбувається в такі етапи: встановлення завдання, розподіл у групі, виконання групової роботи, презентація та забезпечення результатів [161, с. 83–84].

Кооперативне навчання (kooperatives Lernen) – це форма організації навчальної діяльності, у якій здобувачі освіти підтримують один одного в отриманні знань і навичок. Кооперативне навчання можна проводити під час роботи в парах або малих групах.



Рис. 2. 2 Теоретичне заняття в малій групі в школі медсестринства [124]



Рис. 2. 3 Теоретичне заняття в парах в школі медсестринства [22]

Здобувачі освіти разом несуть відповідальність за прогрес у навчанні та пов'язаний із ним успіх навчання (позитивна залежність) під час навчального процесу [44]. Застосування

кооперативного підходу до навчання спрямоване на формування гнучкого знання, яке є основою компетентних дій. Перевагою кооперативного навчання є те, що всі здобувачі освіти активізуються під час заняття [161, с. 86].

У **роботі в парах** (Partnerarbeit) (рис. 2. 3) тема переважно опрацьовується двома здобувачами освіти. Робота в парах має нижчий рівень організації, ніж робота в групах. Активність здобувачів освіти більша, ніж під час фронтального навчання.

Робота в парах рекомендована в тому разі, якщо під час неї здійснюється взаємне оцінювання, допомога або корекція в межах встановлення завдання. Роботу в парах можна використовувати, наприклад, у таких ситуаціях: по-перше, під час проведення інтерв'ю з партнером для виявлення попередніх знань на початку заняття; по-друге, під час повторення попередньо викладеного змісту навчання в парах, як частини групи з обговорення; якщо в групах не виникає жодного питання, можна й надалі вивчати навчальний матеріал; по-третє, під час опрацювання складного завдання, наприклад, роботи з кейсами, по-четверте, спільного навчання практичних дій через взаємне спостереження, вдосконалення і відображення [161, с. 88].

В **індивідуальній роботі** (Einzelarbeit) або самостійній роботі в аудиторії (Stillarbeit) чи індивідуальному навчанні (individuelles Lernen) тема опрацьовується самостійно здобувачем освіти. Ефективність індивідуальної роботи залежить від місця й часу самостійного навчання, вада її полягає у відсутності соціального обміну.

Індивідуальне навчання може здійснюватись, наприклад, у таких ситуаціях, як читання й резюмування текстів, опрацювання цікавого контенту, наприклад, кожен здобувач освіти може визначити для себе пріоритетне завдання у відповідному порядку, опрацювання навчального змісту перед етапом роботи в парах або групах, розвиток змісту навчання для подальшої спроможності артикулювати їх, забезпечення навчального матеріалу на основі постановки завдання після попереднього етапу передачі інформації [161, с. 89].

У **самокерованому навчанні** (selbstgesteuertes Lernen) або **самоорганізованому навчанні** (selbstorganisiertes Lernen) чи **аутодидактичному навчанні** (autodidaktisches Lernen) здобувачі освіти самостійні в управлінні часом (тайм-менеджменті) та виборі

стратегії навчання. За такої форми організації навчання здобувачі освіти беруть ініціативу та навчаються відповідно до своїх особистих потреб. Самостійне навчання відбувається в три етапи.

Етап планування: здобувачі освіти встановлюють цілі, яких вони хочуть досягти в контексті самокерованого навчання. Для цього визначаються можливі стратегії навчання, які використовуються для досягнення мети; водночас проводяться консультації з викладачем, який виступає в якості консультанта з навчання.

Етап реалізації: здобувачі освіти опрацьовують тему самостійно на основі планування.

Етап оцінювання: процес навчання та результати навчання відображаються й оцінюються насамперед самими здобувачами освіти. Після цього відбувається обмін з іншими здобувачами освіти та спільне забезпечення результатів [161, с. 90].

Методи практичного навчання можуть бути організовані в різних формах. Це означає, що здобувачі освіти працюють самостійно (самостійна робота) над завданням або разом із наставником практики, або вони можуть працювати в парах (партнерська робота) або в групах. Тому наставники практики не лише обирають метод, з допомогою якого вони хочуть передати знання студентам, а й також організаційну форму, у якій це має відбутися. Щоби досягти сталого успіху в навчанні окремих здобувачів освіти, навіть, у різних формах організації навчання, слід дотримуватися певних вказівок.

Індивідуальна робота / індивідуальне наставництво (Einzelarbeit / Einzelanleitung) – це чітке виробниче завдання або завдання на спостереження (спостережувальне завдання) на робочому місці. У межах однієї навчальної ситуації здобувачі освіти не мають отримувати понад 1-3 завдань. У такому разі вимагається чітке оцінювання / відгук, що також може бути здійснено в групі для заохочення обміну.

Робота в парах (Partnerarbeit) передбачає виконання завдання, яке також має бути чітко сформульованим, а координацію виконання певної частини завдання регулюють самі учасники. У партнерській роботі завдання, які можуть бути добре підготовлені, виконуються одним учасником, тоді, як його партнер спостерігає за виконанням, а потім оцінює, що було добре, а що можна доповнити або зробити іншим способом. Згодом ролі слід змінити.

Робота в групах (Gruppenarbeit). Здобувачі освіти в межах групи переважно практикують співпрацю та комунікацію. Для цього потрібно багато часу. Навчальний ефект є тривалим, якщо завдання чітко структуровані та здійснюється детальне оцінювання результатів. Також має бути присутня оцінка групи індивідуальної участі учасників.

Пленарна робота (Plenararbeit). Ця форма організації навчальної діяльності зазвичай використовується в навчальному закладі. На практиці вона має сенс застосування тільки з більшими групами здобувачів освіти.

Фронтальне навчання (Frontalunterweisung). Форма навчання, у якій викладачі самостійно, «фронтально» надають здобувачам освіти теоретичний зміст без участі аудиторії. У практичному навчанні це немає сенсу [130, с. 121].

Виділяють також **особливі форми організації навчальної діяльності** (besondere Sozial- und Unterrichtsformen), до яких можна віднести такі, як командне викладання (командне навчання), колегіальне викладання (колегіальне навчання), перевернуте викладання, сценічна гра.

Командне викладання (Teamteaching) – це форма кооперативного навчання та роботи, у якому два, або рідше більше, здобувача освіти беруть на себе відповідальність за планування, розроблення та проведення всього заняття [155]. Перевага полягає не тільки в ефективному розподілі праці, але й у користі від колегіального обговорення та користі від досвіду двох різних осіб, як із погляду підходу до розроблення заняття, так і втілення досвіду в процесі навчання. Командне викладання тому також підходить для молодих фахівців, оскільки вони можуть проявити свій особистий професійний та педагогічний профіль із допомогою спостереження та роздумів під час проведення занять у команді з колегами [161, с. 90].

Командне викладання робить заняття в аудиторії більш динамічними, оскільки відбувається зміна викладача в аудиторії, що сприяє кращій концентрації студентів. Командне викладання для них близьке до реальності життя. Ще однією перевагою є можливість піклуватися про цих здобувачів освіти в малих групах. Отже, навіть слабші студенти можуть бути більше залучені до занять. Добре командне викладання вимагає спільного координованого управління часом. Крім того, для успішного результату необхідні надійність, рівність, відкритість, зворотний зв'язок та

взаємний обмін. Командне викладання вимагає чіткого розподілу ролей щодо виконання завдань [161, с. 91].

Колегіальне викладання (Peer-Teaching) або колегіальне навчання (Peer-Assisted Learning, PAL) – навчання з боку однолітків є особливою формою проведення заняття, у якому непрофесійні викладачі з подібних соціальних груп допомагають іншим навчатися, а також вдосконалювати власні навички навчання [179]. Колегіальне викладання є ефективною соціальною формою або методом навчання фахівців у сфері охорони здоров'я та медсестринства [58]. Перевагами в навчанні є те, що в здобувачів освіти стає менше перешкод ставити запитання своїм наставникам, вони можуть бути більш впевненими в матеріалі, що вивчається, і можуть краще впоратися з викликами. А викладачі, які навчають однолітків, поглиблюють своє розуміння змісту навчання, поглиблюють свої знання й розвивають свою комунікативну компетентність [161, с. 91; 193].

У разі **«перевернутого класу»** (нім. umgedrehter Unterricht, англ. flipped classroom) або **фліп-викладання / перевернутого викладання** (англ. flipped teaching) основна навчальна діяльність у навчальному закладі передається, власне, у домашнє середовище. Принцип навчання «перевернутого класу» набуває все більшої популярності [89].

Після самостійного здобуття та засвоєння здобувачем освіти навчального змісту, отримані під час фази відвідування ним навчального закладу знання, згодом поглиблюються, повторюються, неодноразово переходять до інших контекстів, застосовуються або обговорюються. Здобуття нових знань часто здійснюється через електронне навчання, причому акцент робиться на відеороликах, створених викладачами, наприклад, презентації PowerPoint супроводжуються голосом викладачів [161, с. 92].

Під час **сценічної гри** (szenisches Spiel) використовуються мовні та тілесні форми вираження емоцій, почуттів, а також взаємодії здобувачів освіти передусім у сенсі діяльнісно-орієнтованого та досвідно-орієнтованого навчального процесу [114; 139]. Ігрова педагогіка й театральна педагогіка розглядаються тут як спарені дисципліни [161, с. 92].

Заняття, під час яких використовується сценічна гра, є особливими, тому вони супроводжуються особливою підготовкою. Отже, необхідно готувати аудиторію відповідним чином, оскільки

зі збільшенням тривалості сценічної гри необхідний відповідний простір для руху [56]. Крім того, як і в театрі, у сценічній грі використовують певне приладдя, наприклад, певний одяг або оригінальні предмети [161, с. 93].

Сценічна гра може супроводжуватися використанням таких методів, як «Зміна перспектив» (Perspektivenwechsel), рольова гра (Rollenspiel), «Скульптура емоцій» (Skulptur der Gefühle), «Стигма» (Stigma), «Зупинитись і йти» (Stop and Go).

2.3. Огляд найбільш поширених методів теоретичного навчання

Розгляньмо **методи знайомства** (Methoden zum Kennenlernen), описані в книзі Е. Кандлер (E. Kandler) й Е. Шефер (S. Schaefer) «Методи навчання. Здоров'я та догляд в центрі уваги» («Unterrichtsmethoden. Schwerpunkt Gesundheit und Pflege»), а саме: «Словесний портрет» (Steckbrief), «Інтерв'ю з партнером» (Partner-interview), «Група представляє себе» (Eine Gruppe stellt sich vor), «Фотографії як відображення життя» (Fotos als Spiegelbild des Lebens), «Приватні оголошення» (Kontaktanzeige), «Мое ім'я та моя особистість» (Mein Name und mein Charakter), «Запам'ятовування імен» (Namenmemory), «Підберіть відповідні бейджики» (Namensschilder zuordnen), «Доповнити речення» (Sätze vervollständigen), «Середній вік» (Durchschnittsalter), «Перевернути ковдру» (Decke drehen), «Прихований номер» (Blinde Nummer), подібність (Gemeinsamkeiten), «Вигадка і правда» (Märchen und Wahrheit) [109].

Методи знайомства (Methoden zum Kennenlernen) рекомендовані не лише для того, щоби познайомитись зі студентами групи. Методи знайомства у вигляді ігор також допомагають ініціювати групові динамічні процеси і швидше завершувати їх, а також допомагають створити основу для конструктивної роботи. Ці методи пропонують різноманітні можливості для стимулювання цього процесу знайомства. Вважаємо, що деякі з нижчезказаних методів можуть бути використані передусім в процесі позааудиторної діяльності, зокрема, під час різноманітних семінарів, тренінгів, проєктів, тощо.

а) «Словесний портрет». Аркуш містить різні поля з предметними галузями, до яких студент має додати коментар. Тематичні галузі можуть бути, наприклад, такими: моє ім'я та вік, у мене є такий девіз життя, мої захоплення, моя улюблена страва, мій

навчальний заклад. Після цього кожен студент представляє свій профіль групі. Альтернативно, студент може представити спочатку свій профіль своєму сусіду по парті. Такий підхід має перевагу в тому, що відбувається обмін інформацією із сусідами. В той же час, знижується психологічний бар'єр представлення себе групі. Студенти можуть у процесі знайомства із викладачем та групою також описати професію своєї мрії, обґрунтувати мотивацію вибору певного фаху, розповісти про свою сім'ю. Такий метод може бути використаний і на виховній годині, і на засіданні гуртка, і на першому теоретичному занятті, наприклад, з іноземної мови [109, с. 8].

б) «Група представляє себе». Уся група спочатку поділяється на малі групи по чотири або п'ять студентів. Розподіл груп має здійснюватися жеребкуванням так, щоби члени групи не знали один одного, наскільки це можливо. Малі групи отримують завдання створити плакат, з якими вони презентуватимуть себе. Для змісту та дизайну немає обмежень. Досвід показує, що між однокласниками при цьому відбувається інтенсивний обмін інформацією і вони дізнаються один про одного. Після цього малі групи представляють свій плакат усім однокласникам [109, с. 9].

в) «Вигадка і правда». Кожен студент готує коротке повідомлення про себе і свою життєву ситуацію. При цьому він розповідає небилицю (вигадку), аспект, який не відповідає дійсності. Під час його презентації решта групи має здогадатися, які факти були неправильно сказані. Альтернативно, слухачі можуть ідентифікувати відповідні помилки на наступному занятті. Це спонукає студентів до розмови та знайомства на перервах або після занять [109, с. 12].

г) «Фотографії як відображення життя». Передусім, посеред кімнати на столі розміщені різні журнали. Кожен студент шукає і видаляє з цих журналів три фотографії, які характеризують його особистість. Крім того, можна розшифрувати листівки або вже вирізані фотографії. Це можуть бути, наприклад, фотографії, які відображають його захоплення, його побажання або просто улюблену їжу. Потім кожен студент представляє вибрані фотографії та пояснює, чому він щойно обрав їх. Згідно з досвідом, кожен студент повідомляє щось про себе, але вирішує сам, що він хоче розповісти про себе [109, с. 10].

г) **«Приватні оголошення».** Кожен студент створює приватне оголошення на лекційному плакаті. Крім його автопортрета, записується все те, що він хоче оголосити про себе (від хобі до улюбленої страви). Потім студент презентує себе, використовуючи плакат [109, с. 10].

д) **«Моє ім'я та моя особистість».** Кожен студент отримує картку ведучого. На ній він записує своє ім'я по вертикалі. Як і в кросворді, всі літери в імені використовуються для того, щоби студент записував свої якості, назва яких починається з літер імені. Потім він презентує картку групі і пояснює, чому він вибрав відповідні риси характеру [109, с. 10].

е) **«Запам'ятовування імен».** Студенти сидять у колі стільців. Перший називає своє ім'я. Його сусід повторює це ім'я і називає своє ім'я. Наступний сусід має повторити перше і друге імена, а потім додати своє ім'я. Отже, ланцюжок імен, що повторюються, стає все більшим. Доцільно грати в цю гру у два періоди, тому що перший, хто лише назвав своє ім'я, має повторити всі імена. Варіант гри – називати не лише імена, але і прізвища, а також прикметники, які характеризують особу [109, с. 11].

є) **«Підберіть відповідні бейджики».** Студенти сидять у колі стільців або за столиками у формі підкови. Студенти вже виконали хоча б одну ознайомчу гру. Бейджики всіх студентів розміщують посередині кімнати. Обираються двоє студентів для призначення відповідних бейджиків своїм одногрупникам [109, с. 11].

ж) **«Доповнити речення».** Студенти мають близько п'яти хвилин, щоби доповнити різні речення. На нашу думку, речення могли би бути такого змісту: Професія моєї мрії... У вільний від навчання час я... Потім передаються викладачу записки. Викладач читає записки, а група має здогадатися, хто написав певну записку [109, с. 11].

з) **«Середній вік».** Група отримує таке робоче завдання (у разі необхідності можна візуалізувати з допомогою слайда, якщо необхідно): «Який середній вік вашої групи?» Ця гра має сенс тільки тоді, коли студенти ще не знають один одного. Тут ще немає ні «ватажка», ні «індіанців», тобто тих студентів, які взяли би на себе провідну роль лідера групи або підлеглих. Згідно з досвідом, студенти спочатку розмовляють зі своїми сусідами, але, як відомо, це не призводить до успіху. Лише тоді, коли всі студенти обмінюються інформацією, можливий позитивний результат [109, с. 12].

и) «Перевернути ковдру». Студенти стоять на ковдрі без взуття. Завдання полягає в тому, щоби повернути ковдру під ними на іншу сторону. Жоден студент не має права залишати ковдру [109, с. 12].

і) «Прихований номер». Кожен студент отримує прихований номер, який він повинен пам'ятати. Після цього учасники із зав'язаними очима формують ряд (шеренгу) тільки через спілкування [109, с. 12].

ї) «Подібність». Тут викладач запитує критерії, за якими мають формуватись малі групи з окремих студентів. Наприклад, усі згруповані з однаковим кольором очей разом, всі згруповані за однаковим знаком зодіаку і т. д. Перевага цієї гри полягає в тому, що учасники дізнаються один про одного швидко і неформально і знаходять спільну мову [109, с. 12].

к) «Інтерв'ю з партнером». Студенти сидять разом парами. Кожен запитує своїх сусідів (по парті) про своє приватне життя, біографію, улюблену їжу та ін. Бесіду з партнером можна добре поєднати з методом словесного портрету. Це надасть бесіді з партнером чіткої структури. Бесіда триватиме приблизно 20 хвилин. Отже, для мовлення кожен партнер має у розпорядженні приблизно десять хвилин. Потім кожен знайомить свого партнера з групою. Досвід показує, що студенти, які сидять разом, уже знають один одного. Тому краще знаходити партнерів методом жеребкування.

У книзі К. Друде (C. Drude) й А. Цільке-Надкарні (A. Zielke-Nadkarni) «Методи проведення занять у медсестринській освіті» («Unterrichtsmethoden in der Pflegeausbildung») зазначається, що цей метод сприяє розвитку соціально-комунікативної компетентності (sozialkommunikative Kompetenz) на початковому етапі заняття. Крім того, всі вищеописані методи знайомства можуть сприяти також розвитку творчої компетентності студентів.

Як уже було вказано вище, до **методів отримання й обробки інформації** (Methoden zur Informationsbeschaffung und -erarbeitung) відноситься метод «**Дірчастий текст**» («Lückentext»).. Цей метод часто вважається застарілим, однак він є одним із прикладів класичних методів навчання. Також у ньому присутні елементи гри, які можуть бути інтегровані в заняття. Основна увага цього методу полягає в тому, що студенти використовують окремі елементи тексту для заповнення пробілів. Окрім того, «дірчасті

тексти» переважно підходять для розуміння інформації, оскільки вони вимагають від студентів обговорення того, що вони прочитали. Створюється текст на тему, яку потрібно редагувати. Згодом ключові слова вилучаються й замінюються пробілами. Щоби полегшити роботу, можуть бути перераховані видалені слова над текстом. Слова мають бути розташовані в алфавітному порядку. Студентам легше знайти правильні слова. Цей метод підходить для самостійного отримання знань, створення мотивації, читання текстів, поглиблення наявних знань [109, с. 77].

Метод «**Чотири кути**» (Vier Ecken) підходить для знайомства учасників освітнього процесу, також він може бути використаний в якості підготовчого етапу, для етапу обробки інформації та для оцінювання – так що цей метод можна назвати універсальним для всіх випадків. Для реалізації цього методу викладачем прикріплюються в усіх чотирьох кутах аудиторії кольорові картки, таким чином з'являються, наприклад, червоний, жовтий, зелений і синій кут. З допомогою презентації PowerPoint і проектора візуалізуються один за одним різні запитання. Чотири варіанти відповіді виділені різними кольорами. Учасникам (студентам) пропонується зайняти своє місце в тому куті, колір якого відповідає кольору картки із відповіддю, що вони вважають правильною. Після того, як всі студенти обрали відповідні кути, вирішується таке: при знайомстві в кутах можна обговорити різні захоплення, улюблені страви, вік, домашніх тварин і т. д. Спочатку можуть бути активовані попередні знання з допомогою, наприклад, повторення попередніх знань або передбачення теми заняття, щоби студенти могли про неї здогадатися. При обробці інформації зміст заняття можна повторювати в поєднанні з переміщенням. Таким чином, студенти можуть усвідомити свій успіх у навчанні або усвідомити нестачу знань. Під час оцінювання процесу навчання зворотний зв'язок може бути виявлений у різних аспектах. [161, с. 94–95].

Метод «**П'яти-хвилинна доповідь**» (Fünf-Minute-Paper) – це справжній універсальний метод. При цьому студенти займають індивідуальною роботою впродовж п'яти хвилин, таким чином налаштовуються на тему, готуючи в письмовій формі зміст повідомлення й повторюють його або переходять до особистої рефлексії. Метод можна використовувати багатьма способами [161, с. 94–95].

Метод «**Аналіз помилок**» (Fehleranalyse) підходить як для підготовчого етапу, так і для обробки інформації. Студенти аналізують помилки в представленому викладачем тексті або зображенні, наприклад, у якому неправильно виконується медсестринська маніпуляція [121, с. 24–25]. Аналіз помилок може бути здійснений у будь-якій соціальній формі. Корисно вказати кількість помилок, щоби студенти могли ретельно шукати й не припиняти пошук раніше, оскільки вони вже нібито виявили всі помилки. Для помилок необхідно представити повний діапазон тяжкості ідентифікації. Не всі помилки можна легко знайти, однак не всі помилки мають бути складними [161, с. 100–101].

Метод «**Оцінка флаєра**» (Flyer beurteilen) є корисним для етапу обробки інформації. Метод полягає в перевірці листівки / інформаційного буклету, замовленого викладачем із помилками, або визначенні необхідності оптимізації флаєра для пристосування до цільової аудиторії. Щоб оцінити листівки, слід використовувати один інструмент, наприклад, контрольний список для оцінки флаєра згідно з К. Альбрехтом (K. Albrecht) і К. Шнайдером (K. Schneider) [18, с. 44–46] або Віттенських відомостей (Wittener Liste o.J.) [190]. Оцінювання флаєрів найкраще проводити в партнерській роботі або в малих групах. Якщо є декілька флаєрів, вони можуть бути представлені шляхом групування кількох пар у малих групах [161, с. 100–101].

Метод «**Розроблення запитань**» (Fragen entwickeln) придатний для етапу обробки інформації. Студенти заздалегідь розробляють запитання до попередньо сформульованих відповідей викладачем і тим самим змінюють перспективу [34, с. 22–25]. На початку завжди є по чотири студенти в малих групах, які розділяються на дві пари. Дві пари розробляють різні робочі завдання, кожна з яких має близько десяти запитань. Після редагування вони повертаються разом у групи з чотирьох і задають запитання один одному як пари. Тут вони можуть перевірити, чи відповідають їхні запитання відповідям. У групі з чотирьох тепер можна внести виправлення. Викладач може вирішити, чи має кожна група з чотирьох отримувати однакові або різні запитання. Нарешті, гарантія результату виявляється на пленарному засіданні [161, с. 101].

Метод «**Груповий пазл**» (Gruppenpuzzle) дозволяє студентам працювати над змістом навчання, а також одночасно

розвивати комунікативні компетентності. У груповому пазлі студенти в малих групах отримують знання для того, щоби передати його в якості експерта іншим студентам, які працювали над своїми темами у своїх невеликих групах. Груповий пазл, наприклад, впливає із числа шістнадцяти студентів, що пройшли процедуру: **На першому етапі** студенти отримують інформацію про весь процес, щоби вони його розуміли. **На другому етапі** студенти поділяються на чотири рівні групи по чотири особи. Для того, щоби пазл працював, потрібна однакова кількість студентів у кожній групі. Студенти отримують або картки різних кольорів, або карти символів для групового поділу. Після цього всі учасники об'єднуються з однакоим символом. Вони вивчають тему і стають експертами в ній. Приклад комунікації на занятті: усі із символом серця переходить до моделі Шульца фон Тун (Modell von Schulz von Thun). Усі із символом хреста розробляють теоретичну модель спілкування П. Вацлавіка (Modell von P. Watzlawick), усі студенти із символом кола працюють над аналізом переговорів згідно з Е. Берном (Transaktionsanalyse nach E Berne), і всі із символом зірки розробляють ведення бесіди, орієнтоване на клієнта, згідно з К. Роджерсом (klientenzentrierte Gesprächsführung nach C. Rogers). **Етап 3:** Як тільки всі студенти в групах відчують себе експертами у своєму питанні, вони обмінюються групами, у яких зустрічаються чотири експерти з різних тем для передачі експертних знань та досвіду іншим студентам. Приклад: Усі студенти із числом 1 йдуть разом в одну групу і обмінюються, так як і всі студенти із числом 2 і т.д. **Етап 4:** Після обміну студентів забезпечується знання тем у великій групі або в малій групі. Приклад: студенти повторюють зміст, використовуючи, наприклад, комунікативну проблематику, яка висвітлюється з усіх чотирьох теоретико-комунікативних перспектив. Груповий пазл являє собою продуктивний метод для етапу обробки інформації, у якому студенти мають велику відповідальність за успішність навчання [111]. Груповий пазл являє собою «найвищу форму групової роботи». Таким чином, студенти мають бути добре підготовлені та обізнані з цим методом для успішного виконання цієї групової роботи [161, с. 101–103].

Метод «**Я відчуваю те, чого ви не розумієте**» або «**Впізнати наосліп**» (Ich fühle was, du nicht siehst), дозволяє студентам наблизитись до матеріалів та / або інструментарію, які вони ще не знають, або повторити знайомі їхні характеристики і

способи застосування. Реалізація цього методу відбувається в ігровій формі, коли студенти торкаються певного інструментарію, що вкритий великим непрозорим покриттям. За його формою, вони здогадуються про його призначення. Використання цього методу можливе на початковому етапі заняття [161, с. 103].

«**Картка-опитування**» (Kartenfrage) – це класичний метод модерації, який можна використовувати на початковому етапі, а також етапі обробки інформації та оцінювання. При цьому завжди дотримуються того ж самого принципу: студенти пишуть на модераційній картці відповіді на запропоноване вихідне запитання або особисто чи в парах. Тільки одна думка повинна бути знайдена на окремій картці для полегшення кластеризації на дошці [161, с. 104].

Метод «**Кросворд**» (Kreuzworträtsel) підходить як для початкового етапу заняття, так і для етапу обробки інформації [17, с. 40–43]. В індивідуальній або партнерській роботі, студенти можуть вставити пошукові терміни в кросворд і у формі гри активувати свої попередні знання або повторити навчальний зміст за допомогою цього популярного методу. Існує багато програм, які є доступними безкоштовно в мережі Інтернет, які можуть бути використані для створення кросворду. Кросворд також підходить для вивчення фахової (спеціалізованої) термінології [161, с. 105].

Метод «**Кульковий підшипник**» (Kugellager) може бути використаний різними способами, як для початкового етапу заняття, так і для етапу передачі та обробки інформації. Згідно з методом кульового підшипника студенти стоять або сидять у двох колах: внутрішньому та зовнішньому. Як у кульковому підшипнику, в якому або внутрішнє коло, або зовнішнє коло може обертатися в одному напрямку відповідно до заданого шаблону, так само студенти стоять або сидять навпроти один одного і повертаються по колу, передаючи інформацію співрозмовнику. Студенти збираються разом у колах. У той час як студенти в зовнішньому колі вже обізнані про тему А, їх інформують учасники внутрішнього кола про тему В. Усі студенти з внутрішнього та зовнішнього кола запрошуються до спільної роботи в одній групі по темі (особливо зі збільшенням складності) редагувати отримані знання співрозмовниками. Повертаючись до кіл, студенти зовнішнього кола вводять студентів внутрішнього кола до теми А, з метою розуміння теми у внутрішньому колі. Учасники внутрішнього кола повертаються вправо й передають знання, які вони щойно

дізналися в розмові про тему А від свого співрозмовника в зовнішньому колі. Це допомагає оцінити інформацію, яку дізнались їх співрозмовники для виявлення точності цієї інформації та виправлення або доповнення фактів, якщо це необхідно, оскільки студенти вже знайомі з цією темою [161, с. 105; 178, с. 1142–1144].

Метод **«Презентація ключового запитання»** (Leitfragenvorstellung) може бути використаний для знайомства учасників навчального процесу. Суть методу полягає в тому, щоби студенти орієнтувалися на ключові запитання, сформульовані викладачем, і відповідали на них у групі. Для того, щоби працював цей метод, слід звертати увагу на таке: викладачу слід візуалізувати ключові запитання на фліпчарті або за допомогою презентації PowerPoint, щоби студенти отримали впевненість завдяки наявній підтримці думки, викладачу слід, передусім, самостійно дати відповіді на ключові запитання, щоби зорієнтувати студентів, знайти контакт зі студентами, які представляються, використовувати також неординарні ключові запитання, які створюють захоплення і задоволення, такі як, наприклад, «Те, що я завжди хотів знати ...» або «Минуле літо у мене ...» або «Мій улюблений фільм ...» [161, с. 105–106].

Метод **«Навчання через викладання»** (Lernen durch Lehren) пропонується на етапі передачі інформації [79, с. 41–43]. Студенти стають тимчасово експертами з теми для того, щоби передати її на занятті. Студенти також використовують різні методи та медіа, оскільки навчання через викладання не слід плутати зі звичайною презентацією [161, с. 105–106].

У методі **«Дуєт згідно з темпом навчання»** (Lerntempoduet) індивідуальна робота пов'язана з роботою в парах, оскільки в ньому враховуються різні темпи навчання студентів. Він підходить для підготовчого етапу та етапу здобуття й обробки інформації. Існують різні варіанти. Нижче наведені три приклади.

Варіант А. Відповідно до варіанту А курс поділений на дві рівні групи. Одна половина, група А, знаходиться ліворуч, інша, група Б, праворуч у кімнаті. Обидві групи отримують однакове або різні робочі завдання із запитаннями для відповіді. Після того, студенти можуть шукати контакт із партнером з іншої групи з тим же завданням для кожного вирішеного підзавдання. Коли студент виконує завдання, він забирає кольорову картку й чекає на когось з іншої групи, який уже підготувався. Разом із цим партнером вони

утворюють групу робочого простору й обговорюють свої рішення. При цьому висловлюються особисті думки. Після зустрічі вони повертаються до всієї групи і присвячують себе наступному завданню. Можливо, що студенти знову зустрінуться в наступному дуєті. Але можливо також, що нові партнери зустрінуться разом.

Варіант Б. У цьому варіанті студентам пропонується більший за обсягом текст, який слід узагальнити. Коли це буде зроблено, студент, який прочитав і узагальнив текст, встає й повертається до дверей. Якщо інший студент готовий, він підходить до нього. Якщо два партнери з навчання знайшли один одного, вони разом отримують робоче завдання на основі прочитаного тексту та узагальнення. Разом вони працюють над цим.

Варіант В. У цьому варіанті формується навчальний квартет замість навчального дуєту. Спочатку двоє партнерів розробляють завдання, після чого вони працюють разом з іншим тандемом в залежності від швидкості навчання й тим самим формують квартет. Студенти, які завершили роботу швидше, ніж інші, мають отримати додаткову навчальну пропозицію, яку вони можуть опрацювати [161, с. 106–107].

Метод «**Навчальне коло**» (Lernzirkel) може бути використаний на етапі обробки інформації [71, с. 46–56]. Студенти проходять через декілька підготовлених викладачем станцій, завдання яких слід опрацювати. Послідовність може бути фіксованою або вільно вибиратися. Вільно обраний порядок вимагає більшої автономії студента. Крім того, на станції можуть розташовуватись мегаполіси. Одна з переваг полягає в тому, що студенти можуть дотримуватись власного темпу навчання. Фіксована послідовність надає структуру й контролює навчальний процес цілеспрямовано. Як правило, студенти переходять невеликими групами від однієї станції до іншої. Якщо студенти рухаються вперед із різною швидкістю всередині й поза межами малих груп, необхідним є додаткове завдання, до якого вони можуть звернутися, щоб уникнути демотивувальних очікувань. У кращому випадку, студенти на кожній станції очікують нового і свіжого завдання, яке є цікавим, складним і мотивувальним. Отже, наприклад, це може бути колаж, практична активність і когнітивно-стимулювальна станція. Між станціями мають бути заплановані час перерви і час самонавчання. В рамках самоосвіти можуть бути заповнені прогалини знань, наприклад, з допомогою енциклопедій

або в контексті пошуку інформації в мережі «Інтернет» [161, с. 107–108].

Метод «**Майндмеппінг**» або «**Створення мап думок**» («Mindmapping») може бути використаний багатьма способами [116, с. 44–48]. Асоціативні карти можуть виникати як частина навчально-пізнавальної бесіди, яку можуть створити студенти в процесі індивідуальної роботи або в роботі в малих групах. Ці карти використовуються здебільшого на підготовчому етапі, а також етапах передачі та обробки інформації. Мапи думок допомагають структурувати думки, організовувати і представити зв'язки [161, с. 109–110].

Метод «**Зміна перспектив**» (Perspektivenwechsel) дозволяє студентам сприймати думки декількох людей (груп). Це підвищує емоційну компетентність студентів, підвищуючи доступність власного емоційного світу через опис емоцій [19, с. 293–303].

Студенти отримують проблемну ситуацію, у якій взаємодіють декілька людей. Потім студентів просять описати емоції діючих осіб у стилі щоденника або листа до кращого друга. Далі студенти мають пролити світло на перспективу пацієнта, родичів та сестринського персоналу, працюючи в малих групах, шляхом написання щоденника. Згодом вони представляють тексти та спільно їх обговорюють. Іншим методом, що сприятиме мультиперспективності студентів є критико-реконструктивна робота з кейсом [78, с. 28–33], яка дозволяє просувати рефлексивне багатостороннє розуміння на основі складних клінічних ситуацій [161, с. 111].

Метод «**Ділова гра**» (Planspiel) намагається імітувати реальність таким чином, щоби студенти, які стикаються з найбільш реалістичними, складними проблемними ситуаціями, могли отримати практично орієнтований досвід, вирішуючи реальну життєву проблему, подану в спрощеному вигляді [35]. Ділова гра використовує елементи симулювання, рольової гри та дослідження кейсу. Відбувається вона в декілька етапів: введення в гру, збирання інформації, планування стратегії, взаємодію учасників, виконання, спостереження наслідків, ретроспективний погляд, підбиття підсумків гри, узагальнення.

Ділові ігри є дуже складними методами, які вимагають складної підготовки. Для того, щоб узяти до уваги всі можливості, цей метод також можна вдосконалити і виконати в командному

навчанні. Якщо ділові ігри розроблені в проблемно-орієнтованій формі, то також підтримується самостійне, ситуативне та кооперативне навчання. Крім того, ділова гра відповідає вимогам діяльнісно-орієнтованого навчання в підготовці фахівців для сфери охорони здоров'я [35, с. 14–15; 161, с. 111–112].

Метод **«Плюс і мінус»** (Plus und Minus) є простим і водночас швидким методом оцінювання для отримання зворотного зв'язку. Наприкінці заняття викладач наказує студентам розділити один аркуш паперу посередині й поставити плюс з одного боку і мінус з іншого. Під **«Плюсом»**, наприклад, студенти записують найважливіші аспекти навчання, які підвищують його рівень, що, в свою чергу, допомагає їм краще навчатися і розуміти їхній зміст. Карти заповнюються анонімно, збираються студентами та оцінюються після завершення заняття [161, с. 113].

«Проектне заняття» (Projektunterricht) – це більше, ніж просто метод, однак це особлива, вибаглива форма заняття, яка дозволяє студентам звертатися до спільно обраної теми навчання і працювати над нею з метою прийняття рішення або хоча б намагання його прийняття [26, с. 6–10]. Проектна робота є завжди початком відносно до суспільства й повсякденного життя. Робоча форма проекту є цілісною й міждисциплінарною, а також само визначеною та спільною. Заявлена мета проекту полягає, як правило, у наданні результатів проекту, наприклад, в контексті подіумної дискусії або сценічної постановки [161, с. 114].

Метод **«Рольова гра»** (Rollenspiel) є компонентом сценічної гри. Він може бути використаний на етапах передачі та обробки інформації. Рольова гра відбувається в декілька етапів. Прикладом може бути рольова гра на тему «Збір анамнезу пацієнта із вадами зору та слуху в лікарні у супроводі родича сестринським персоналом / терапевтом» [161, с. 115].

2.4. Огляд найбільш поширених методів практичного навчання

Практичне наставництво (Praxisanleitung) як метод практичного навчання посідає чільне місце у практичній підготовці сестринського персоналу Німеччини [130, с. 113].

«Завдання наставників практики полягає в поступовому формуванні у студентів самостійного сприйняття професійних обов'язків і забезпеченні контакту зі школою. Практичне навчання здобу-

вачів медсестринської освіти відбувається поступово, поетапно, і для цього школою медсестринства та закладом практичної підготовки розробляється план організації навчання. На першому етапі демонструється виконання медсестринської маніпуляції, на другому – самостійне виконання маніпуляції здійснюється під наглядом наставника практики, на третьому – відбувається виконання маніпуляції без сторонньої допомоги» [11, с. 66; 24] (рис. 2. 4).

Щоби допомогти здобувачам медсестринської освіти впоратися зі складними проблемами, які потребують вирішення й регулярно трапляються в медсестринській практиці, викладачам також рекомендують планувати та моделювати наставництво як цикл дій із такими кроками: по-перше, здобувачі освіти мають довідатися про наявну проблемну ситуацію, по-друге, описати і проаналізувати проблемну ситуацію, по-третє, збагнути та інтерпретувати потреби та можливості змін, по-четверте, планувати стратегії та заходи, по-п'яте, перетворити плани на дії, по-шосте, оцінити результати дій і по-сьоме, описати ще раз [130, с. 113].

Крім того, «в процесі практичної частини фахової підготовки сестринського персоналу Німеччини однією із компетенцій сестринського персоналу, зокрема в ролі наставника практики (Praxisanleiter), поряд із безпосереднім виконанням професійних обов'язків доглядальника (professionelle Pflgende), дизайнера відносин (Beziehungsgestalter), керівника (Leiter), дослідника (Forscher), менеджера (Manager), координатора (Koordinator), захисника пацієнтів (Patientenanwalt), викладача з медсестринства (Lehrer in der Pflege), є також виконання функцій коуча (Coach). На основі наукових результатів, особистої фахової компетентності та досвіду коуч створює індивідуальний навчальний план для здобувачів освіти також разом із ними, при цьому допомагаючи їм досягти своїх цілей. Ця функція характеризує діяльність наставників практики, як коучів, які стимулюють у здобувачів освіти здатність професійно визнавати власні цілі, домагатися більшої самостійності та особистісної компетентності» [66, с. 53–54; 130, с. 5] (рис. 2. 5).



Рис. 2. 4 Відпрацювання практичних навичок під наглядом наставника практики [74]



Рис. 2. 5 Здобувач медсестринської освіти із наставниками практики [150]

Цікавим заходом в межах практичного наставництва є **зміна ролей** (Rollentausch) та **завдання передавання зміни** (Übergabenauftrag). Наприклад, перед початком виконання службових обов'язків, які доручаються й передаються здобувачу медсестринської освіти, наставник практики, який із ним спільно працює, інформує його про те, що на наступному чергуванні він несе особисту відповідальність за пацієнтів у певних палатах і просить його самостійно здійснити передачу зміни наприкінці чергування. Для нерішучих здобувачів медсестринської освіти підкреслюється постійна присутність наставника практики, який може допомогти у разі виникнення проблем [16].

Унаслідок цього реалізується своєрідна підтримка діяльності, в якій здобувач медсестринської освіти бере на себе визначені сфери відповідальності. Цей захід може бути використаний на всіх рівнях освіти. Це означає, що навіть першокурсник може взяти на себе відповідальність за певну групу пацієнтів, проблеми яких відповідають його рівню освіти. Проте це не означає, що здобувач освіти виконує всю роботу самостійно та без нагляду. У разі необхідності, наставник може втрутитися і відкоригувати певні дії. Зміна ролей підвищує увагу студентів. Здобувачі медсестринської освіти краще концентруються вже під час передавання зміни, оскільки їх тоді інформують і таким чином навчають [16].

Розрізняють такі види практичного наставництва в Німеччині як **експертне наставництво** (Expertenanleitung), **тематично-орієнтоване** (themenorientierte Anleitung) або **«вибіркове» наставництво** («punktuelle» Anleitung), а також **студентське наставництво** (Schüler / -in-Schüler / -in-Anleitung), яке ще має такі назви як **шефство** (Patenschaften) і **тьюторська система** (Tutorensystem).

Педагогічно-дидактично продумана структура, а також подальше відображення ситуації та пояснення вибраних дій є неодмінно необхідними під час експертного наставництва (**Expertenanleitung**), яке є особливою формою наставництва. Експертом в контексті конкретної ситуації та одночасно наставником для одного або декількох здобувачів освіти може бути експерт у певній сфері медсестринства, наприклад, менеджер з лікування ран (Wundmanager / -in), консультант із питань цукрового діабету (Diabetesberater / -in), кейс-менеджер (Case Manager / -in) або навіть стоматолог-терапевт (Stomatherapeut / -in) [16].

«**Тематично-орієнтоване наставництво** (themenorientierte Anleitung) або «**вибіркове**» наставництво («punktuelle» Anleitung) означає цілеспрямоване обговорення на практиці теми, розгляд її аспектів у практичному медсестринстві». Цей метод являє собою найпоширенішу форму клінічного заняття і впливає з актуальних проблем здобувачів освіти, або спонтанних практичних навчальних ситуацій, чи із конкретних навчальних пропозицій у сфері медсестринської практики [16].

Тематично-орієнтоване наставництво може відбуватися в індивідуальній формі або в групах у відповідній сфері застосування. Переважно це стосується формування технічної діяльнісної компетентності або переданні «методів практичної діяльності» (Handlungstechniken) чи кваліфікацій. Потенційними темами можуть бути: ін'єкційні методи; профілактичні медсестринські заходи; накладання пов'язок; катетеризація; годування хворого з лицевим парезом чи розладами ковтання. Хоча основна частина цього методу полягає в його практичному застосуванні, він потребує глибоких теоретичних знань [16].

Основна ідея такого виду навчання, як **студентське наставництво** (Schüler / in-Schüler / in-Anleitung), чи, як його ще називають, **шефство** (Patenschaften) або **тьюторська система** (Tutorensystem), полягає в тому, що здобувачі освіти, які вже навчаються на другому або третьому курсі, надають допомогу першокурсникам. Зазвичай, таке навчання відбувається за збігом обставин на рівні двох здобувачів освіти впродовж більш тривалого періоду часу. Але й інші форми теж є можливими, наприклад, організація додаткового заняття зі здобувачами освіти (Nachhilfeunterricht) у невеликій групі [16].

В межах шефства можуть бути доручені завдання, які виконують шефські пари або групи в різних ролях та враховують відповідний рівень підготовки здобувачів освіти. Відповідальністю студентського наставництва є те, що воно має виконуватися професійно, коректно, методично і відповідати рівню підготовки здобувача освіти. Шефство має постійно та регулярно контролюватися наставниками практики та / або викладачами-клініцистами щодо їх змісту та методів. Водночас вони можуть проконтролювати декілька шефських пар, задіяних у певній сфері медсестринства [16].



Рис. 2.6 Освоєння навичок серцево-легеневої реанімації під наглядом наставника практики [149]



Рис. 2.7 Демонстраційна кімната з симулятором пацієнта / імітатором пацієнта [48]

Симуляція / імітування (Simulation) і демонстрування (Demonstration) є одними із класичних методів у практичній підготовці медиків і слугують для поетапного відпрацювання їх практичних умінь і навичок [130, с. 111]. Можливості застосування симуляції в медсестринській освіті (Pflegebildung) охоплюють відпрацювання більш складних медсестринських дій, комунікацію та ведення бесіди, вдосконалення навичок роботи в команді, відпрацювання дій в імітованих екстрених випадках, а також моделювання екзаменаційних ситуацій [57] (рис. 2. 6).

Розрізняють різні **види симуляції в медсестринській освіті**. Зокрема, симуляція в медсестринській освіті включає навчання:

а) з **тренажерами для відпрацювання умінь та виконання завдань**, наприклад, моделлю руки для внутрішньовенних ін'єкцій (i.v. Injektionsarme) для набуття технічних навичок (рис. 2. 8);

б) з **низько- та високотехнологічними тренажерами / симуляторами (Simulatoren)**, так званими навчальними манекенами (Manikins) (рис. 2. 9), які пропонують високий рівень взаємодії й реалізму [106]. Для практичних занять у лабораторії (klinischer Unterricht im Labor) розробляються складні медсестринські ситуації (komplexe Pflegesituationen) за сценаріями (Szenarien). Манекени призначені для відображення життєдіяльності пацієнта з використанням звуків серця й легенів, тактильних імпульсів, мовної взаємодії, рухів (наприклад, судом, кліпання очима), кровотечі та інших людських здібностей, які можуть контролюватися викладачем із допомогою комп'ютерів і програмного забезпечення [126, с. 21].

в) у **формі віртуального комп'ютерного навчання** (virtuelle computergestützte Training), включно із так званими серйозними іграми (Serious Games) [180], віртуальною реальністю (Virtual Reality) [61], доповненою реальністю (Augmented Reality), які були розроблені для того, щоби запропонувати навчальний досвід із використанням альтернативних медіа. Комп'ютерне навчання охоплює моделювання реальних процесів із вхідними та вихідними послідовностями, віртуальними пацієнтами (Virtueller Patient) [60] (рис. 2. 10), тренером завдань для віртуальної реальності та імерсивним симулюванням віртуальної реальності (immersive Virtual-Reality-Simulation) [126]. Здобувачі медсестринської освіти можуть досягнути конкретних цілей навчання, запропонованих у різних сценаріях та різних обставинах. Вони використовують наявну



Рис. 2. 8 Модель руки для внутрішньовенних ін'єкцій [175]



Рис. 2. 9 Навчальний манекен [130]



Рис. 2. 10 Віртуальний пацієнт [60]



Рис. 2. 11 Стандартизований пацієнт [176]

інформацію для оцінювання ситуації, у якій перебуває пацієнт, а також для вибору медсестринських втручань. Вони приймають клінічні рішення й контролюють їхній вплив;

г) з так званими стандартизованими пацієнтами (standardisierte Patienten) або акторами (Schauspieler) (рис. 2. 11) для симуляції розмовних ситуацій, наприклад, бесід під час збору анамнезу та оцінювання, конфліктних переговорів, ситуацій із роз'ясненнями та консультуванням [134, с. 19].

Стандартизований пацієнт – це людина, яка була ретельно підготовлена для того, щоб імітувати реального пацієнта настільки точно, щоб імітування не можна було розпізнати підготовленим здобувачем медсестринської освіти. Під час виконання імітування стандартизований пацієнт демонструє тілобудову пацієнта, його історію хвороби, мову тіла, фізичні дані, а також емоційні та особистісні риси особи, що імітується [126, с. 36];

г) у гібридних симуляціях (Hybridsimulationen) пацієнти-актори (Schauspielpatienten) використовуються в поєднанні з манекенами для того, щоб оптимізувати реальність спілкування та взаємодії, здійснюючи надзвичайно складні медсестринські дії. Гібридна симуляція найчастіше застосовується в ситуаціях, коли тренажер навичок (Skills-Trainer), наприклад, модель катетера сечі (Harnkathetermodell), реально приєднаний до стандартизованого / імітованого пацієнта, уможлиблюючи викладання та оцінювання технічних та комунікативних навичок в інтегрованій системі [115];

д) симуляція в реальних умовах або симуляція in situ (In Situ Simulationen): реальне середовище, у якому зазвичай виконується робота, слугує навчальним середовищем (Lernumgebung) для досягнення високого рівня реалізму [57].

Є досить багато відео в мережі «Інтернет» із застосуванням симуляції в медицині та медсестринській освіті в різних країнах світу та, зокрема, Німеччині [65; 172; 173; 174; 175]. Приклади застосування симуляційних технологій у медсестринській освіті можна знайти на веб-порталі LAERDAL, який пропонує різноманітні послуги, програми, продукти тощо (курс для інструкторів симуляції в медсестринській освіті InSPaS [103], навчальна програма для викладачів NESTLED [135], технології NursingAnneTM [137], SimPadTM [171] та SimPad PLUS[170]).

Є певні правила для організації симуляції та демонстрування: [164, с. 135] перше правило полягає в наданні достатнього місця здобувачам освіти, щоби вони могли вільно бачити й не заважати один одному; друге – робота з невеликими групами зі зміною постановки завдань (в той час, як одна група практикує, на-

прилад, інша може заповнювати протоколи або журнали спостережень); третє – наявність достатньої кількості матеріалів; четверте – необхідність переконання в тому, що в наставника практики достатньо часу, нічого не може бути гіршим, ніж демонстрування поспіхом, після чого бракує часу для симуляції, тренування та пояснення [130, с. 111].

Однак Р. Мамеров (R. Mamerow) зазначає в книзі «Практичне наставництво в медсестринстві» («Praxisanleitung in der Pflege»), що «демонстрування медсестринських маніпуляцій викладачем та їх імітування здобувачем освіти в **демонстраційних кімнатах** (Demonstrationsräumen) (рис. 2. 7) або сучасних симуляційних лабораторіях або **навчально-тренувальних лабораторіях** (Skills-Labs) (рис. 2. 12) застосовується тоді, коли не йде мова про реальні практичні ситуації, тому такі методи не можна назвати ні орієнтованими на пацієнта, ні співвіднесеними із практичними ситуаціями» [130, с. 111].

За допомогою **навчальних лабораторій** (Lernlabor), з іншого боку, імітуються практичні ситуації. Навчальні лабораторії можуть відрізнитися розміром – від повністю обладнаної палати або кімнати (Patienten- bzw. Bewohnerzimmer) до повністю обладнаного відділення з робочими кабінетами. У навчальній лабораторії, однак, реальних пацієнтів зазвичай не обслуговують, але в ній симулюються практичні ситуації за допомогою манекенів, акторів або одногрупників, і при цьому демонструються викладачами можливі проблеми, з якими стикається сестринський персонал. За здобувачами освіти, які виступають у ролі працівників у змодельованих практичних ситуаціях, спостерігають – в деяких навчальних лабораторіях створюються відео- та аудіозаписи, а потім спостереження аналізуються разом із викладачем [16].

Навчальне відділення (Lernstation) – це відділення, у якому на посадах «звичайного» персоналу працюють переважно здобувачі освіти всіх рівнів освіти, при чому вони супроводжуються, контролюються наставниками практики або викладачами-клініцистами. Тут навчання відбувається в безпосередній практичній ситуації. Навчальне відділення об'єднане зі звичайною клінікою / пансіонатом (Klinik- / Heimbetrieb), але працює та організовується якомога більш самостійно здобувачами медсестринської освіти. Вони тут можуть ознайомитись та практикувати всі подальші ролі та обов'язки фахівців із медсестринства. Професійна якість

обслуговування пацієнтів гарантується наставниками практики або викладачами-клініцистами [16].

Для **навчальної майстерні** (Lernwerkstatt) або **виробничої майстерні** (Praxiswerkstatt) (рис. 2. 13) здобувачі медсестринської освіти однієї групи, які проходять практичну підготовку в різних сферах медсестринської практики, об'єднуються з метою розробки теми практичної підготовки під керівництвом або наглядом наставників практики або викладачів-клініцистів. Це включає в себе дослідження, вивчення та читання спеціалізованої літератури, обговорення та здійснення медсестринських втручань чи підходів до вирішення проблем. Навчальні майстерні мають розташовуватись поблизу місця роботи та мають бути достатньо оснащеним відповідними навчальними та тренувальними медіа, а також забезпечувати доступ до комп'ютера та мережі «Інтернет» [16].

Достатньо відомим методом навчання, який також застосовується в практичній підготовці сестринського персоналу в Німеччині, є **рольові ігри** (Rollenspiele). Вони можуть проводитися в навчальних групах у якості вступу до теми або у вигляді з'ясування ситуації, що відбулася. Вони є доцільними для уточнення способів мислення в конкретних ситуаціях та тренування манери поведіння.

У рольових іграх завжди присутні гравці та спостерігачі. Кожен учасник має функцію, яка призначається наставником практики й зазначається на спеціальній картці. Тільки спільне відображення призначених функцій учасниками завершує рольову гру. При плануванні рольових ігор наставникам практики слід враховувати те, що має бути досягнуто, які ролі є і що слід зображати в окремих ролях, хто грає кого, хто спостерігає за якими критеріями, які часові рамки, за якими критеріями відбувається рефлексія [130, с. 113].

Розгляньмо детальніше застосування в медсестринській освіті Німеччини **спостережувальних методів**, до яких можна віднести **цільове спостереження** (Gezielte Beobachtung), **співчасне спостереження** (teilnehmende Beobachtung), а також вид навчання «**Теми тижня**» («Wochenthemen»).



Рис. 2. 12 Симуляційна палата інтенсивної терапії [104]



Рис. 2. 13 Манекен імігатор пацієнта у навчальній майстерні [148]

Під час використання методу **цільового спостереження** (Gezielte Beobachtung) медсестринська діяльність, яку виконують здобувачі освіти самостійно, лише спостерігається наставником практики в рамках структурованого навчального процесу. Здобувачі освіти, таким чином, можуть виконувати певні дії самостійно та на власну відповідальність, однак, якщо необхідно, можуть звернутись до наставників практики в разі потреби отримання їх знань та навичок. Варто зазначити, що вони можуть працювати спокійно, незважаючи на зовнішнє спостереження. Це відіграє певну роль у подальшій професійній діяльності, оскільки, з одного боку, пацієнти дуже уважно стежать за діями сестринського персоналу, а з іншого відбувається підготовка до практичного іспиту [16].

Співучасне спостереження (teilnehmende Beobachtung) найчастіше практикується в професійній діяльності сестринського персоналу у сфері практичного наставництва. Суть такого спостереження полягає в тому, що одна особа показує, пояснює й направляє, інша – асистує, спостерігає і практикує. Крім того, затрати часу, як правило, менші, ніж при вільному спостереженні (freie Beobachtung), оскільки спільно виконані завдання можуть бути виконані швидше. Пацієнт сприймає цю форму наставництва, як правило, більш прийнятною, оскільки вона є більш звичною для робочих буднів у відділенні, і вони, мабуть, не почувають себе об'єктом експерименту (Versuchsobjekt). З іншого боку, вада полягає в тому, що наставник практики обтяжений спостереженням, як своїх вчинків, так і здобувачів освіти. Для здобувача освіти навчальний ефект менший, оскільки під час безпосереднього залучення всіх учасників до медсестринської діяльності деякі аспекти професійної діяльності не сприймаються, а інші знову забуваються. Наставник практики тут є «взірцем» для здобувача освіти й тому має завжди пам'ятати та виконувати цю роль. Зразкове урахування різних перспектив ситуацій є тут таким важливим як добре проведення попереднього планування або структурування наставництва [16].

Вид навчання **«Теми тижня»** («Wochenthemen») є поєднанням спостережувального навчання та заданого навчального завдання. Наставник виконує лише «функцію стартера або детонатора». «Навчальний двигун тут здобувач освіти». Він займається темою автодидактично, тобто, він навчається через самоосвіту. Наставник дає йому копію робочого листа «Тема тижня

Х» в перший день, наприклад, у понеділок. Упродовж наступних трьох, чотирьох або п'яти днів здобувач освіти працює над цією темою самостійно. В останній день, наприклад, у п'ятницю, ця тема завершена, і здобувач освіти підтверджує успішність навчання [16].

Метод проблемного навчання (problembasiertes Lernen) або **проблемно-орієнтованого навчання** (problemorientiertes Lernen), який ще іноді називають **методом семи кроків** (Sieben-Sprung Methode), був спочатку розроблений у Канаді і використовувався в нідерландських університетах, тепер усе частіше завойовує поле медсестринської практики в Німеччині. Проблемно-орієнтоване навчання (ПОЛ) уже давно впроваджене в університетах у галузі медичного та юридичного спрямування, оскільки це уможлиблює практично-орієнтоване навчання в невеликих групах. ПОЛ (POL), як метод, заохочує здобувачів освіти до самостійного, практично-орієнтованого навчання в маленьких групах. Як правило, вони розробляють стратегії самостійного отримання навчального контенту. У контексті ПОЛ, наставники практики розробляють багатовимірні медсестринські ситуації, які вивчаються здобувачами освіти. Реалістичні, складні медсестринські ситуації обираються таким чином, що вони відповідають навчальним цілям навчальної програми, тобто, рівню підготовки здобувачів освіти, є орієнтованими на вирішення проблем у певному «навчальному полі» та є міждисциплінарними [130, с. 121].

У медсестринській практиці необхідними є деякі основні передумови використання цього методу. До них відносяться:

- можлива робота в малих групах, тобто здобувачі освіти працюють, наприклад, самостійно на практиці під керівництвом наставників практики над «клінічним випадком» або проблемою;
- наявними є приміщення для навчання на практиці;
- співпраця з різними відділеннями закладів практичного навчання, у яких здобувачі освіти вивчають «клінічні випадки»;
- доступні навчальні матеріали та медіа [130, с. 122].

Розвиток складної проблеми зазвичай відбувається в чітко визначених кроках. ПОЛ – це метод розробки тем, пов'язаних із медсестринською практикою, в малих групах, метод самокерованого навчання. ПОЛ, за відповідного рівня освіти здобувача освіти, подібний до обговорення клінічного випадку або

клінічного обходу, добре підходить для практичного навчання. Несуттєві вимоги до наставників практики у контексті ПОЛ можна прослідкувати в огляді послідовних кроків ПОЛ. Наставники практики можуть: сформулювати складний клінічний випадок (кейс) і розмістити його в навчальній програмі; працювати в групі декількох наставників практики; сформулювати навчальні цілі; ознайомити здобувачів освіти з методом; спланувати та організувати групу в потрібний термін; представити розробку процесів членам групи; належним чином інформувати задіяних працівників у робочих місцях; цілеспрямовано планувати та контролювати оцінку результатів та груповий процес; узяти на себе й нести відповідальність за весь робочий процес (наприклад, робочий процес може відбуватись у декількох заходах) [130, с. 122].

Розгляньмо детальніше **додаткові методи та засоби для навчання в медсестринській практиці** (ergänzende Methoden und Instrumente zum Lernen in der Pflegepraxis), до яких належать **метод настановчого тексту** (Leittextmethode), а також такі методи та інструменти активного навчання, що застосовуються в практичній підготовці сестринського персоналу, як **обговорення кейсу** (Fallbesprechung), **клінічний візит** (klinische Visite), **тренування за методом Skills-Lab** або **методом навчально-тренувальних лабораторій** (Skills-Lab-Methode), **метод проектів** (Projektmethode) [130].

Метод настановчого тексту (Leittextmethode) – це метод практичного навчання, якому дуже часто надають перевагу в професійній освіті, оскільки він заснований на діяльнісно-орієнтованому підході та спрямований на здійснення повної дії при виконанні завдання. Крім того, він має сприяти самостійному навчанню. Звісно, він не є чимось принципово новим, але базується на основі методу проектів та чотирьохетапному методі навчання – настановленні – методі, який був розроблений в 1970-х роках інструкторами на підприємствах згідно із моделлю повної дії Й. Ротлюфа (Modell der vollständigen Handlung nach J. Rotluff) [167, с. 158]. В якості інструментів або дидактичних елементів методу настановчого тексту розробляються настановчі тексти (Leittexte), які застосовуються з метою забезпечення всіх шести етапів методу під час навчання. Наставочні тексти є робочі матеріали в письмовому вигляді, які структурують процеси навчання цілеспрямовано і планомірно [130, с. 114].

Настановчі тексти [167, с. 158] є менш наставницькими текстами й переважно складаються з настановчих питань. Наскільки це можливо, фактичні відомості не вказуються в настановчих текстах, але здобувачі освіти мають вміти працювати самостійно та отримувати інформацію з допомогою базової системи настановчих текстів. Відповідна система настановчих текстів складається з таких елементів: настановчі питання для структурування теми, робочий лист з інструкціями або вказівками щодо розробки теми, контрольна відомість самооцінки та зовнішньої оцінки, навчальний паспорт, у якому зафіксовано управління завданнями та успішність навчання [130, с. 114].

Варто пам'ятати, що в медсестринській практиці, як правило, йде мова не про завдання, а про досить складні процеси, які реалізуються в реальних умовах у контексті догляду. Таким чином, метод настановчого тексту дещо обмежується полем теоретичної підготовки [130, с. 114].

Тематика настановчих текстів [167, с. 161] для практичної підготовки сестринського персоналу вже стає зрозумілою з попередніми поясненнями, наприклад:

- завдання, яке стосується функціональних зв'язків в якості соціальних компетентностей та основного догляду;
- корекція та критичний аналіз розроблених структур легко втрачаються;
- концепція по суті визначається тим, який рівень медсестринської освіти мають наставники;
- індивідуальні, орієнтовані на пацієнта рішення проблем з погляду постановки завдань стають скоріш другорядними;

Успіх дуже залежить від індивідуальних навичок здобувачів освіти щодо самостійного навчання та джерел інформації, яку вони використовують або надають [130, с. 114].

З цієї причини настановчі тексти використовуються переважно в різних сферах професійної освіти та, відповідно, професійній підготовці фахівців ремісничих професій, де послідовність дій може бути самоорганізована і відпрацьована самостійно [130, с. 116].

Передумовою реалізації такого методу практичного навчання, як метод **обговорення кейсу** (Fallbesprechung) є наявність відповідного рівня їх підготовки, а також належних навичок спілкування та співпраці. Обговорення кейсів у

медсестринстві (pflegerische Fallbesprechung) є частиною робочих буднів працівників у галузі психіатрії та психосоматичної медицини, але в інших сферах медсестринства вони є скоріше винятком. Однак здобувачі освіти мають бути добре обізнаними з цим методом, оскільки обговорення кейсу є важливим, активним методом теоретичного і практичного навчання. Основна увага обговорення – це ситуація пацієнта без його присутності [16; 130, с. 116–117].

Цілями для здобувачів освіти в контексті обговорення кейсу можуть бути: сприйняття ситуації пацієнта в її усій складності, прийняття сестринським персоналом індивідуальності пацієнтів і співпраця з ними, сприйняття догляду індивідуально та процесно-орієнтовано, можливість міждисциплінарного обміну та схвалення, розпізнання та відображення власних почуттів і претензій [130, с. 116].

Структура обговорення кейсів визначається наставником практики. Послідовність кроків цього обговорення завжди має бути однаковою. Часові межі та кількість учасників, які беруть участь у ньому, мають теж значення. Тому слід розглядати лише один кейс і чітко дотримуватися часових меж, які становлять від 45 хвилин до півтора години. За згодою учасників, зміст і часові межі визначаються заздалегідь. Наставник практики також заздалегідь планує цілі для здобувачів освіти, а також структуру обговорення. Він бере на себе відповідальність вибору пацієнта, при цьому не забуваючи узгодити з персоналом лікувального закладу кейс, зміст та цілі обговорення [130, с. 116–117].

Процес обговорення кейсу може бути структурований таким чином:

- представлення пацієнта (наставником практики або здобувачем медсестринської освіти, який уже знає пацієнта);
- збір інформації за даними медсестринської документації в співпраці зі здобувачами медсестринської освіти або залученими працівниками, які знають пацієнта;
- опис ситуації, визначення пріоритетів для цілей обговорення кейсу;
- аналіз проблем для обраної сфери медсестринства, пошук ресурсів
- збір та документування формулювання цілей;

- консультивання та визначення заходів у сфері медсестринства та сфері обслуговування;
- визначення часу наступного обговорення та оцінювання [130, с. 116].

Міждисциплінарне обговорення кейсів (interdisziplinäre Fallbesprechung) – єдиний з представлених методів практичного навчання, який передбачає залучення до обговорення кейсів усіх учасників із різних напрямів, дотичних до медсестринських професій із висвітленням різних поглядів на обговорювану проблему та складні питання. У такому обговоренні можуть брати участь, наприклад, пацієнти, їхні родичі, сестринський персонал, здобувачі медсестринської освіти, наставники практики, лікарі, психологи, фізіотерапевти, ерготерапевти та працівники відповідальних соціальних служб. Міждисциплінарне обговорення кейсів може моделюватись та здійснюватись у багатьох варіантах. Завдяки різноманітності поглядів та методів здійснення, які можуть бути пов'язані один з одним і відповідно скоординовані, міждисциплінарне обговорення кейсів для здобувачів освіти є надзвичайно цінним у навчанні та сприяє комплексному розумінню кейсу. Проте його слід ще раз обговорювати разом із наставником практики [16].

На відміну від методу обговорення кейсу, під час **медсестринського візиту** (Pflegerische Visite, Pflegevisite) / **клінічного візиту** (Klinische Visite) пацієнт присутній. Цей метод навчання не тільки вимагає належного рівня освіти здобувачів освіти, але й обґрунтовану комунікативну компетентність наставника практики. «Медсестринський візит – запланована бесіда з пацієнтом про медсестринський процес із метою оптимізації та забезпечення його догляду. Медсестринський візит як навчальний метод використовується передусім у контексті практичної підготовки для того, щоби здобувачі освіти навчалися пізнавати, розуміти і сприймати особистість пацієнта» [130, с. 117].

Застосовуючи медсестринський візит, як метод навчання, здобувачі освіти та наставники практики відвідують пацієнтів, які належать до сфери їхньої відповідальності. У рамках такого візиту, обговорюються проблеми медсестринства із пацієнтами, розробляються спільні рішення, переглядаються або коригуються плани для сестринського персоналу, у тому числі перевіряється на предмет повноти та правильності оформлення документації сестринського персоналу [16].

Під час медсестринського візиту здобувачі освіти не говорять про пацієнта, а розмовляють із ним. Основна увага в розмові зосереджена на процесі індивідуального догляду за попередньо визначеними темами. Таким чином, наставники практики заздалегідь домовляються з пацієнтом, який потребує догляду та з особою, відповідальною за догляд, щодо часових і просторових меж, а також щодо змісту, який буде обговорюватися. Це можуть бути: звіт про перебіг захворювання; розмова про поточну ситуацію; побажання, проблеми та оцінки пацієнта в контексті догляду; консультування пацієнта з його питань [130, с. 117].

Тривалість медсестринського візиту обмежена й не має перевищувати 20 хвилин, щоби у жодному разі не перевантажувати й перевтомлювати літню або хвору людину. Крім того, обмеженою є тематика бесіди. Мета візиту – дозволити пацієнтам повідомляти про себе, здобувачі освіти слухають, задають питання та радять, якщо це буде заплановано.

Наставники практики забезпечують сталу структуру, аналогічну обговоренню клінічного випадку. В кінці візиту (без участі пацієнта) відбувається документування, а також відображення розмови здобувачами освіти. Разом із ними наставник практики інформує колектив лікувального закладу про зміст візиту, а також цілі та заходи, які могли бути встановлені під час візиту [130, с. 117].

Від здобувачів медсестринської освіти вимагається високий ступінь концентрації та уваги в безпосередніх ситуаціях консультування. Основні завдання або цілі для здобувачів медсестринської освіти під час медсестринського візиту можуть бути такі ж, як і під час обговорення клінічного випадку: сприйняття та оцінювання ситуації пацієнта; знайомство з індивідуальними перспективами та побажаннями пацієнта; прийняття та співпраця між пацієнтами та сестринським персоналом; цільове спілкування в різних ситуаціях у колективі; набуття принципової позиції та емоційної компетентності в допоміжній бесіді, наприклад, слухати, сприймати співчуття, прихильність і щирість [130, с. 117].

Тренування за методом Skills-Lab, або методом навчально-тренувальних лабораторій (Skills-Lab-Methode), який уже згадувався в контексті демонстрування та імітування, є добре відомим у Америці, а також в університетах Нідерландів, і лише декілька років у Німеччині. Під методом Skills-Lab, або методом навчально-тренувальних лабораторій розуміють тренування мед-

сестринських умінь та навичок, подібних до таких, що тренувались у демонстраційних кімнатах у школах медсестринства. Метою цього методу є об'єднання фахових теоретичних знань із фаховою практичною діяльністю.

Водночас враховуються якомога більш реалістичні медсестринські ситуації (наприклад, через моніторинг, фантоми та симулятори). Метод Skills-Lab може дозволити практикувати й здобувати перші медсестринські уміння та навички у відповідній складності, перш ніж ними оволодіває сестринський персонал у реальній життєвій ситуації. Навчально-тренувальні лабораторії таким чином добре оснащені віртуальними медіа, що здобувачі медсестринської освіти відчують навчальний процес настільки ж реальним, наскільки це можливо [130, с. 118].

В ідеалі, приміщення для здійснення симуляції за методом навчально-тренувальних лабораторій (Skills-Lab-Merthode) мають відповідати мінімальним вимогам: наявності до трьох кімнат, в тому числі симуляційної кімнати (Simulationsraum) [177, с. 53], кімнати контролю (Steuerraum) та кімнати для дебрифінгу (Debriefingraum) [177, с. 54] (рис. 2. 14; рис. 2. 15; рис. 2. 16).

Прикладом тренування за методом Skills-Lab може слугувати симуляція кейсу, здійснювана в декілька етапів [172; 173].

Першим етапом є попереднє обговорення симуляції (Vorbereitung von Simulation). **Другим етапом** є комунікація і взаємодія з імітатором пацієнта (Kommunikation und Interaktion mit dem Patienten). **Третім етапом** є підготовка до іспиту у вигляді симульованих кейсів (Simulierte Patientenfälle und Prüfungsvorbereitung). **Четвертим етапом** є встановлення внутрішньовенного катетера (Anlegen einer Infusion). **П'ятим етапом** є дебрифінг (Debriefing). **Шостим етапом** є зворотний зв'язок від викладача й допомога під час симуляції (Lehrer-Feedback und Unterstützung während der Simulation) (рис. 2. 17; рис. 2. 18; рис. 2. 19; рис. 2. 20; рис. 2. 21; рис. 2. 22).



Рис. 2. 14 Кімната контролю та симуляційна кімната [176]

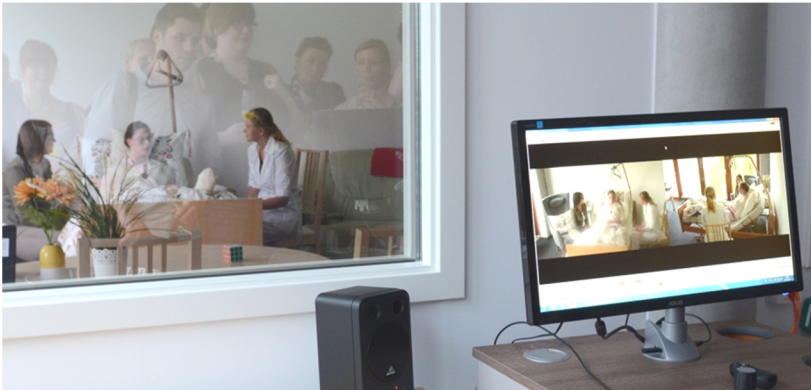


Рис. 2. 15 Кімната контролю / відеокімната [183]



Рис. 2. 16 Кімната для дебрифінгу [63]



Рисунок 2. 17 Попереднє обговорення симуляції [172; 173]



Рисунок 2. 18 Комунікація та взаємодія з імітатором пацієнта [172; 173]



Рисунок 2 19 Симульовані кейси та підготовка до іспиту [172; 173]



Рисунок 2. 20 Встановлення внутрішньовенного катетера [172; 173]



Рисунок 2. 21 Дебрифінг [172; 173]



Рисунок 2. 22 Зворотний зв'язок від викладача й допомога під час симуляції [172; 173]

Метод проектів (Projektmethode) є дуже успішним методом активного навчання здобувачів медсестринської освіти на практиці, оскільки їхній інтерес до навчання дуже високий. Здобувачі медсестринської освіти спільно й самостійно вирішують складні завдання в різних, самоорганізованих ролях і сферах відповідальності. Наприкінці проектної роботи вони представляють її результат (якщо можливо, публічно), наприклад, оформлення кімнати в будинку для людей з особливими потребами, свято для людей, які потребують догляду, інформаційний день для працівників або людей, які потребують догляду, або їхніх родичів, професійний інформаційний день у закладах освіти або під час організації спортивних заходів з людьми, які потребують догляду, людей на кріслах-візках тощо. Хоча для викладачів та наставників практики надмірними є витрати на планування та супровід навчання за допомогою методу проектів, але успіх виправдовує ці зусилля в будь-якому випадку [130, с. 115–118].

Навчальні завдання (Lernaufgaben) та **практичні завдання** (Praxisaufgaben) – це відмінний метод поєднання теоретичного навчання в освітньому закладі та практичного навчання на місці практичного навчання. Вони можуть бути використані в будь-який час і не вимагають спеціального рівня освіти здобувачів освіти. Навчальні завдання для практичного навчання, залежно від рівня освіти її здобувачів, можуть бути комплексними або складеними з більш простих завдань. Метою цих завдань, які потрібно виконати під час практичних занять, є заохочення студентів вирішувати подібні завдання впродовж більш тривалого терміну на практиці. Часто, коли говорять про навчальні завдання, мають на увазі практичні завдання. Наставники практики мають не лише знати навчальні завдання здобувачів освіти, але й мають супроводжувати їх і допомагати їм у практичному навчанні [130, с. 119].

Наставники практики також можуть сформулювати самостійно навчальні завдання та інтегрувати їх у навчальні ситуації зі студентами. Навчальні завдання можуть бути такими: завдання на спостереження, діяльнісно-орієнтовані завдання, завдання для саморефлексії. Наприклад, здобувачі освіти, готуючись до роботи з наставником, можуть отримати такі завдання:

- ознайомтесь зі стандартами догляду та занотуйте необхідні дії;
- ознайомтесь з інструкціями користувача для пристроїв та продемонструйте застосування;

- ознайомтесь із картиною хвороби та повідомте про неї;
- спостерігайте й документуйте стан шкіри пацієнта впродовж встановленого часу;
- підготуйте консультаційну бесіду в письмовій формі;
- опишіть власні почуття під час медсестринських ситуацій [130, с. 119].

Кожне навчальне завдання також включає структуроване оцінювання завдання, з тим, щоби здобувачі освіти сприймали успішність навчання та були вмотивовані успішним досвідом для подальшого навчання. Оскільки вимоги, необхідні для оцінювання навчального завдання, часто є високими, наставники практики та викладачі мають пам'ятати, що слід планувати час для постійного та структурованого оцінювання навчальних завдань. Тільки оцінка результатів навчальних завдань спонукає студентів до вирішення практичних завдань на додаток до практичної роботи у сфері медсестринства. У будь-якому випадку, від здобувачів освіти вимагається відповідний відгук про практичні завдання (зворотний зв'язок щодо практичних завдань) [130, с. 119–120].

Навчальні завдання завжди вимагають інтенсивної співпраці між школою медсестринства та наставником практики. Зазвичай, навчальні завдання розробляються в школі медсестринства й мають виконуватись кожним здобувачем освіти під час практичної підготовки. Вони мають бути адаптовані до рівня підготовки здобувача освіти та бути в межах теми, яка вивчається. Навчальні завдання, навіть дослідницькі завдання, мають бути добре підготовленими на етапі проведення теоретичного завдання. Підсумки та враження під час виконання завдання слід розглянути ще раз в аудиторії та обговорити. При виконанні завдання бажаним є супровід здобувачів освіти наставником практики. Тому абсолютно необхідно вибрати або обговорити навчальні завдання на початку практичного навчання, щоби наставники практики могли здійснювати відповідне планування своєї роботи [16].

Необхідно зауважити, що є й застарілі методи навчання, які роблять студента більше об'єктом освіти та їх протиставляють активним методами навчання. Останні, в свою чергу, пропонують їм більше можливостей спілкування та дій, досягають ситуації, які мають практичне значення. Крім того, вони є ситуаційно-орієнтованими та проблемно-орієнтованими, орієнтованими на

вирішення проблем. Являють собою процес вирішення проблем і процес взаємозв'язків у професійних діях і уможливають професійний досвід. Варто зазначити, що навіть педагогам не завжди просто систематизувати методи активного навчання. Як і раніше, у межах практичної підготовки розрізняють: фахово-орієнтоване практичне заняття, настановлення, різнорівневі вправи, наставництво, практичне наставництво, практичне навчання, практичне заняття, демонстрування.

«На щастя, в цій плутанині концепцій, професійні закони надали трохи більше чіткості щодо практичного навчання». У додатку I Закону «Про професії з догляду за людьми похилого віку» («Altenpflegegesetz») від 17.11.2000 року з останніми змінами від 17.07.2017 року та Закону «Про професії з догляду за хворими» («Krankenpflegegesetz») від 16.07.2003 року з останніми змінами від 17.07.2017 року розподіл годин для практичних занять згадуються, як загальні частини теорії та практики, тобто, як частини часу, який має бути проведеним у школі медсестринства та на практиці. Клінічна освіта тоді відноситься до годин, які надаються педагогічними викладачами як частина заняття з медсестринства шляхом нагляду за практикою. Практичне наставництво або наставництво в практичному навчанні є фокусом практичної підготовки та здійснюється практичними наставниками [130, с. 110].

Поняття «вправа» або «настановлення» більше не відповідають складним питанням, що виникають у наставницькій діяльності сестринського персоналу. Натомість, наставництво є питанням, яке вивчає медсестринська педагогіка (Pflegerpädagogik). Ситуації наставницької роботи (Anleitungssituationen) істотно відрізняються від такого методу навчання як настановлення (Unterweisung), яке було поширеною в попередні роки й передбачало, що навчання на практиці відбувається головню з допомогою демонстрування та імітування. Звісно, практичне наставництво (Praxisanleitung) може й має містити такі елементи, як демонстрування або показ прикладу, що є загалом характерним для наставництва [130, с. 111].

МОДУЛЬ 3. ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ МЕДСЕСТРИНСЬКІЙ ОСВІТІ НІМЕЧЧИНИ

3.1. Цифрове навчання та його види

Щоденна робота сестринського персоналу в Німеччині навряд чи можлива без використання сучасних інформаційних технологій. Відповідно до останнього IT-звіту системи охорони здоров'я (IT-Report Gesundheitswesen), близько однієї третини всіх лікарень у Німеччині вже використовують автоматизовані системи документообігу у сфері медсестринства на всій території країни, в Австрії це навіть дві третини всіх установ [96]. Очікується, що проникнення інформаційних технологій і надалі буде зростати в майбутньому через демографічні зміни, технологічний прогрес і тиск на ефективність клінічних процесів [157, с. 156].

Використання цифрових технологій у навчанні може призвести до підвищення медіаграмотності та цифрової компетентності в здобувачів медсестринської освіти. Це може набагато підвищити їхню готовність застосовувати інформаційні технології в майбутньому професійному житті. Використання цифрових технологій у медсестринській освіті у формі змішаного навчання, тобто інтегрованого в навчальну аудиторію, уже відбувається в деяких вищих медсестринських школах і навчальних центрах. Р. Гофстадлер (R. Hofstadler) представляє низку прикладів, наприклад, використання **відео в ютубі** (YouTube-Video) для зображення правильного збору життєво важливих параметрів, створення студентами відео, у яких вони показують правильне накладання еластичного бинта, або спільне створення **вікі** (Wikis) тощо [93; 157, с. 156].

У сфері безперервної медсестринської освіти (підвищенні кваліфікації та подальшій освіті) також зростає кількість пропозицій, які використовують цифрові технології, та водночас частково або повністю застосовується онлайн-навчання. Ці онлайн-пропозиції обумовлені не лише індивідуальним прагненням до навчання впродовж усього життя, а й врахуванням медичних закладів як «навчальних організацій», на політичному рівні прагненням зміцнити економічне становище установ [97; 157, с. 156].

Ці професійно-орієнтовані пропозиції на онлайн-основі зазвичай вимагають реєстрації. Прикладами є «Практичні сторо-

ни медсестринства» Федерального міністерства охорони здоров'я (<http://e-learning-nursing.bundesgesundheitsministerium.de/>) або «Електронно-освітнє медсестринство» TÜV Rheinland (http://www.tuv.com/de/deutschland/pk/weiterbildung/gesundheitswesen_soziales_wellness / elearning_nursing / elearning-nursing.html) [157, с. 156].

Необхідні передумови та вимоги до цифрового світу медсестринської освіти потрібно розглядати з двох боків: з боку сестринського персоналу, який бере участь у відповідних навчальних умовах, та з боку освітніх організацій, які пропонують навчальні умови. Сестринський персонал передусім потребує елементарних базових знань у використанні цифрових інструментів, таких, як електронна пошта, інтернет та обробка текстів, для того, щоби використовувати цифровий світ для навчання [157, с. 157].

Крім того, необхідно виходити з того факту, що кожен медичний працівник має доступ до персонального комп'ютера, ноутбука або смартфона з підтримкою мережі «Інтернет». Актуальними є також вимоги до сестринського персоналу щодо базових знань у сфері інформаційних технологій, а також вимоги щодо вміння розроблення цифрових навчальних середовищ [157, с. 158].

На думку А.-М. Камін (А.-М. Kamin), особливою потребою сестринського персоналу є неформальний обмін з іншими колегами в межах підвищення кваліфікації. Навчання має продовжуватись і бути можливим «один від одного й один з одним». Відповідно, суміш онлайн-елементів і елементів стаціонарного навчання в сенсі змішаного навчання є корисною комбінацією для фахової підготовки сестринського персоналу [108; 157, с. 158].

Також є низка вимог, які мають виконувати освітні заклади. З технічної сторони, спершу має бути освітня платформа, а також компетентний персонал для її управління. Але найважливішим аспектом є, ймовірно, організаційний характер: викладачі мають бути підготовлені до цифрового світу навчання й набути достатньої дидактичної та технічної компетентності [157, с. 158].

Цифрові світи навчання можна розділити на три види відповідно до рівня онлайн-підтримки: збагачення навчального процесу з допомогою цифрових елементів та освітніх платформ; переплетення навчальних занять у аудиторії та онлайн-навчання у форматах змішаного навчання; суто онлайн-курси [20; 21; 157, с. 158].

Перш ніж перейти до детального опису досвіду Німеччини щодо використання цифрових медіа в медсестринській освіті, необхідно висвітлити сутність поняття «цифрове навчання». Загальновідомо, що цифрове навчання – це будь-який тип навчання, який супроводжується цифровими технологіями або навчальною практикою, що дає змогу ефективно використовувати цифрові технології. Воно охоплює застосування широкого спектру практик, включно зі змішаним та віртуальним навчанням. Цифрове навчання іноді плутають з онлайн-навчанням або електронним навчанням. Однак цифрове навчання охоплює вищезгадані концепції. Крім того, цифрова стратегія навчання може включати: адаптивне навчання, ідентифікування та гейміфікацію, змішане навчання, аудиторні технології, електронні підручники, навчальну аналітику, навчальні об'єкти, мобільне навчання, наприклад, з допомогою мобільних телефонів, ноутбуків, комп'ютерів, айпадів, персоналізоване навчання, онлайн-навчання (або електронне навчання), відкриті освітні ресурси, технологічне викладання та навчання, віртуальна реальність, доповнена реальність.

Ландшафт окремих форм та інструментів цифрового навчання став дуже різноманітним останнім часом. У 2008 році було лише одинадцять форм навчання, які були визначені за вимірами, як «формальне навчання» та «неформальне навчання», «індивідуальне навчання» та «колаборативне навчання». Версія цього огляду з 2013 року вже включає 23 різні форми: вебінар (Webinar), веблог (Weblog), веб-навчання (Web Based Training), вікі (Wikis), віртуальний клас (Virtual Classroom), віртуальні 3-D світи (Virtuelle 3-D Welten), гра (Spiel), ділова гра (Planspiel), доповнена реальність (Augmented Reality), навчальний щоденник (Lerntagebuch), змішане навчання (Blended Learning), інтерактивна дошка (Interactive Whiteboard), інтерактивні електронні книги (Interaktive eBooks), комп'ютерне навчання (Computer Based Training), масовий відкритий онлайн курс (МООС), мікроблогінг / твіттер (Mikro-Blogging / Twitter), навчальний фільм (Lernfilm), навчання за запитом (Learning on Demand), подкасти (Podcasts), серйозні ігри або цифрові ігри (Serious Games), симуляція (Simulation), соціальні мережі (Social Networks), форум (Forum), чат (Chat) [168, с. 27].

Розгляньмо детальніше застосування в медсестринській освіті Німеччини електронного навчання, до якого відносять електронну лекцію, електронні підручники, освітні електронні плат-

форми тощо. Передусім зазначимо, що **електронне навчання** (electronic learning) / **е-навчання** (E-Learning) – це комп'ютерне навчання, у якому викладання та учіння відбуваються повністю або частково у віртуальному світі навчання [86, с. 101–116; 161, с. 90].

Під е-навчанням розуміється також «багатогранна матеріалізована організаційна структура електронних або цифрових медіа для навчання» [21]. Замість електронного навчання вживається теж термін **дистанційне навчання** (Distance Learning) або **онлайн-навчання** / **онлайнове навчання** (Online-Lernen) [157, с. 156–157].

Електронне навчання часто називають «загальним терміном для всіх варіантів використання цифрових медіа для цілей викладання та учіння» [112, с. 18]. Цей термін означає «багатогранну матеріалізовану організаційну структуру електронних або цифрових медіа для навчання, віртуальних освітніх середовищ та змішаного навчання» [20]. Водночас електронно-освітні цифрові медіа представляють навчальний зміст для здобувачів освіти на мультимедійній основі й дозволяють їм працювати в інтерактивному режимі, як у заданих навчальних структурах, так і мережових структурах для самокерованого навчання. Проте, віртуальні освітні середовища, в яких пропонуються та обробляються цифрові навчальні медіа, є реальними просторами навчання в мережі «Інтернет», доступ до яких можна отримати тільки в онлайн-режимі та можуть використовуватись асинхронно або синхронно з іншими здобувачами медсестринської освіти та викладачами для комунікації та спільного навчання [168, с. 25].

Електронне навчання можна розглядати як віртуальний світ навчання, у якому оцифровані навчальні матеріали для самокерованого навчання є уже наявними онлайн. Отже, електронне навчання включає в себе зміст, операції та технології для відповідного навчального сценарію з допомогою комп'ютера зі спеціальним програмним забезпеченням і з мережею «Інтернет» як засобом передавання інформації та комунікації [161, с. 90].

Під час впровадження та проектування елементів електронного навчання має бути добре обґрунтована медіадидактична концепція, яка має бути закладена в навчальну програму [166]. Крім того, навчальний матеріал може бути доступним для здобувачів медсестринської освіти у цифровому вигляді з допомогою електронного навчання, що, у свою чергу, робить будь-які копії за-

старілими. Елементи електронного навчання мають оцінюватися так само, як й інші сценарії навчання [161, с. 90].

Таблиця 3. 1 Інструменти електронного навчання [157, с. 157]

Інструмент електронного навчання	Приклад
Розроблення курсів	Articulate Storyline, Camtasia
Опитування і збирання даних	GoogleForms, SurveyMonkey
Управління курсом навчання	Moodle, Canvas
Документування змісту навчання	GoogleDocs, Wordle, TitanPad
Презентація змісту навчання	GoogleSlides, Powerpoint
Створення анімацій	PowToon, Videoscribe
Розроблення відео	YouTube, Vimeo, ExplainEverything
Створення знімків екрана (скріншотів та скрінкастів) / скріншотинг і скрінкастинг	Snagit, Jing, Screencast-o-matic
Об'єднання зображень або звуків	Canvas, AdobePhotoshop, Audacity
Розроблення веб-сайтів та блогів	WordPress, Blogger, Weebly
Голосування та вікторини	Kahoot, Edpuzzle
Навчальні портфоліо	Mahara
Комунікація	Skype, WhatsApp, GoogleHangout
Брейнстормінг	Padlet
Обмін даними	GoogleDrive, DropBox

Цінним є досвід Німеччини щодо підготовки, представлення та застосування в освітньому процесі електронних підручників, електронних навчальних посібників та інших навчальних матеріалів, як для здобувачів медсестринської освіти, так і наставників практики й викладачів закладів медсестринської освіти (рис. 3. 2; рис. 3. 3; рис. 3. 4; рис. 3. 5).

Традиційні форми електронного навчання орієнтуються на заняття в навчальному закладі, а навчальний матеріал передає зміст

певної теми. Для такої інноваційної форми електронного навчання, як **електронна лекція** або **е-лекція** (E-Lektion) (рис. 3. 2) характерним є те, що представлений програмою навчальний матеріал супроводжується питаннями щодо його розуміння. Зміст зазвичай відображається у вигляді тексту на екрані, часто доповнюється зображеннями та графікою, і додатково читается вголос [117, с. 27].

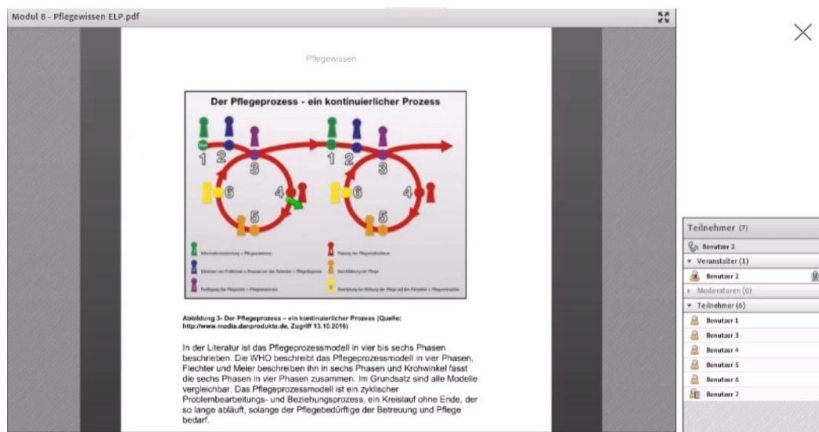


Рис 3. 2 Електронна лекція [75]

Рис 3. 3 Освітній портал для навчання сестринського персоналу [102]

Розрізняють контроль відповідей на запитання самою комп'ютерною навчальною програмою та їхню перевірку тьютором. Перевагою контролю безпосередньо програмою є те, що реакція на відповідь відбувається миттєво. Однак це дає змогу отримати лише ті відповіді, правильність яких комп'ютер може легко визначити. Це найпростіше зробити з допомогою **завдань із множинним вибором** (Multiple Choice) або **завдань із методом дірчастого тексту** (Lückentextaufgaben). Оцінювання відповідей тьютором вимагає певного часу, упродовж якого перевіряються цілі речення й наведені підказки щодо можливих причин помилок. Контроль комп'ютерною навчальною програмою здійснюється з допомогою лінійних та розгалужених програм. У разі помилкових відповідей лінійні програми повторюють навчальний матеріал знову, просто повертаючи його назад. Розгалужені програми по-різному реагують на хибні відповіді та надають додаткові роз'яснення в залежності від помилки. Відмінності полягають у запрограмованих інструкціях, комп'ютерному навчанні, веб-навчанні [117, с. 27].

У **запрограмованих інструкціях** (programmierte Instruktionen) навчальний матеріал поділяється на найменші можливі одиниці, кожна з яких доповнюється запитаннями. З кожною одиницею потрібно вводити не більше одного нового терміну. Щодо **комп'ютерного навчання**, то комп'ютерна навчальна програма відтворюється з допомогою CD-ROM або DVD, який міститься лише на персональному комп'ютері та здійснює контроль відповідей. Такий курс навчання можна використовувати без контакту з тьютором або викладачем будь-коли і будь-де. Такий вид навчання був нормою на початку 2000-х років [168, с. 26].

Подальшим розвитком є **веб-навчання**, у якому зміст курсу доступний онлайн. Він дає змогу спілкування та взаємодії через електронну пошту, чати, форуми тощо. Тут також можливі оновлення курсів. Під час веб-навчання програма розташовується на центральному сервері та завантажується користувачами через мережу передавання даних. Найбільшою перевагою є те, що ці програми можуть бути змінені централізовано і, таким чином, легко оновлюватися. Веб-навчання дає змогу контролювати результати навчання через онлайн-тьютора. Але, навіть, якщо навчальні успіхи контролюються програмою, це зазвичай робиться на центральному сервері. Отже, навчальні успіхи можуть бути оцінені централізовано [117, с. 27-28; 168, с. 26].

Die praktische Altenpflegeausbildung

Ein Handbuch für ambulante und stationäre Pflegeeinrichtungen

Seite teilen Seite drucken

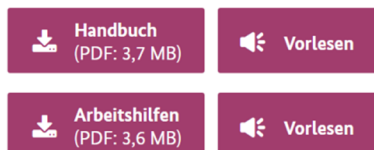
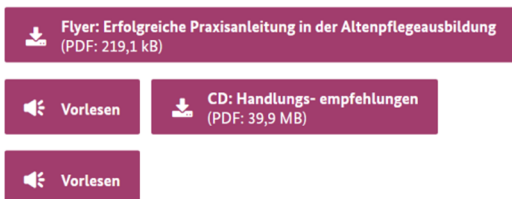


Рис 3. 4 Електронний навчальний посібник для освітніх закладів геріатричного медсестринства [32]

Seite teilen Seite drucken



Erfolgreiche
Praxisanleitung in der
Altenpflegeausbildung



Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat das

Рис 3. 5 Електронний посібник-рекомендації щодо практичного наставництва для освітніх закладів геріатричного медсестринства [33]

Навчання на підприємстві означає навчатись безперервно, тобто на всіх етапах професійної діяльності також у віці старше 50 років. Це відповідає концепції навчання впродовж життя. Здобуття освіти виходить далеко за межі формальних процесів навчання. Щодня працівники проходять численні процеси мікронавчання в сенсі неформального навчання. Формальне та неформальне навчання має співвідноситися з уміннями, необхідними для вирішення певних проблем на робочому місці, але воно також має супроводжуватися професійним розвитком персоналу [168, с. 25]. Деякі з форм цифрового навчання, а відтак е-навчання, що використовуються у медсестринській освіті Німеччини, в тому числі для підвищення кваліфікації сестринського персоналу віком 50 років і

старше разом із застосуванням освітньої електронної платформи Flexicare 50+, яку візьмемо для прикладу, пояснюються нижче [68].

Е-платформа Flexicare 50+ – приклад е-навчання для дослідженого сестринського персоналу. «Завдяки цій освітній платформі здійснюється підвищення кваліфікації, розвиток, тестування та оцінювання сестринського персоналу вікової групи 50+, який має цінний досвід практичної роботи, але у нього є потреба в оволодінні сучасними знаннями, в тому числі з актуальних питань доказового медсестринства (Evidence Based Nursing)» [3, с. 166; 69]. Вона була створена на основі трирічного проекту «Flexicare 50+ – Demografiesensibles Lernen in der Pflege» (01.08.2011 – 31.07.2014), результати якого висвітлені у численних публікаціях [70].

Навчання з допомогою мобільних пристроїв або **мобільне навчання** (Mobiles Lernen) є однією з ключових цілей освітньої електронної платформи Flexicare 50+. Форми навчання, що підтримуються цифровими медіа в мобільному навчанні, усе частіше сприяють «забезпеченню доступності навчання усюди». Каталізатором цього процесу є розвиток у галузі мобільних технологій, з мобільними пристроями з підтримкою мережі «Інтернет», такими, як смартфони або планшетні персональні комп'ютери, а також безліч спеціалізованих програм для цих пристроїв [20; 168, с. 26].

Мобільне навчання (M-Learning) розуміється як частина цифрового навчання. Використовувані планшетні персональні комп'ютери забезпечують учасникам мобільний доступ до відповідних навчальних одиниць і доступ до інформаційних порталів і баз даних, що містяться у мережі «Інтернет». Вони функціонують як носії для зберігання особистих нотаток, а в контексті змішаного навчання – як «вхідні ворота» у віртуальний простір семінарів. Рішення про використання планшетного персонального комп'ютера в проекті Flexicare 50+ базується на перевагах, які вони мають перед іншими мобільними пристроями. Отже, вони, зазвичай, менші й легші, ніж ноутбук і мають екран, який використовує сенсорну функцію як клавіатуру й панель керування. Порівнюючи зі смартфонами, екран помітно більший, що забезпечує більш зручний доступ до прикладних програм [168, с. 26] (рис. 3. 6).

Змішане навчання (Blended Learning) являє собою інтегративний підхід, в якому е-навчання дидактично пов'язане зі стаціонарним навчанням. Частина курсу закінчується вдома чи на робочому місці з допомогою е-навчання, інші етапи навчання прохо-

дять зазвичай в приміщеннях центрів подальшої освіти або на підприємстві. Курси змішаного навчання мають фіксований початок і кінець. Тому декілька здобувачів медсестринської освіти їх відвідують та завершують одночасно. Однак вирішальним є більша мінливість і гнучкість часу навчання між фазами відвідуваності, порівнюючи зі стаціонарними курсами [161, с. 90; 168, с. 28].



Рис 3. 6 Стратегія мобільного навчання [131]

Однією з форм цифрового навчання є **віртуальні аудиторії** (Virtual Classrooms) (рис. 3. 7). Фази групової роботи та різноманітні заходи також можна перенести в мережу «Інтернет». Віртуальні зали для семінарів, а також такі послуги, як Connect, Skype або NetMeeting, дають змогу одночасно навчатися з декількома учасниками. Віртуальні зали для семінарів використовуються у Flexicare 50+ як частина змішаного навчання [168, с. 28]. Зустрічі у віртуальній аудиторії можна проводити в певний час або на вимогу. Їхнім прикладом можуть слугувати зустрічі з проектною групою або консультації для учасників, які мають запитання з конкретної теми. Також у семінарських кімнатах під час стаціонарного навчання можна використовувати лише цифрові навчальні медіа.

«Інтерактивна дошка» (Interactive whiteboard) замінює проєкцію мультимедійного проєктора і стіну-дошку / фліпчарт одночасно. Вона дає змогу подавати тексти, малюнки, фільми лектором або викладачем і одночасно їх коментувати з інструментами написання [168, с. 28].

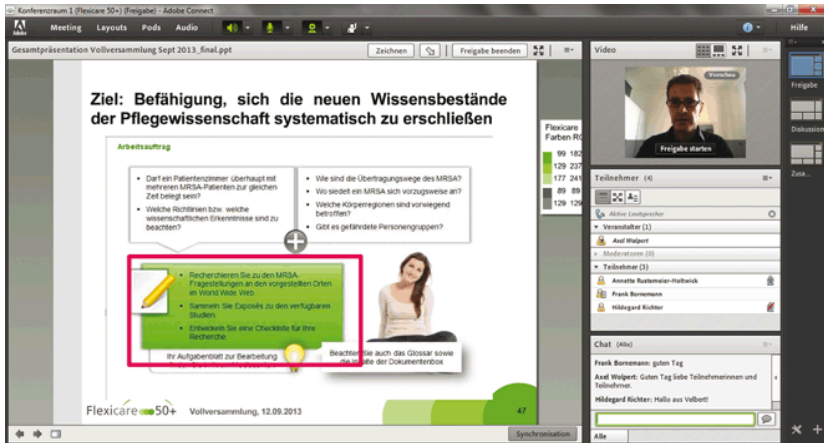


Рис 3. 7 Віртуальна семінарська кімната [184]



Рис 3. 8 Приклад мікронавчання [67]

Особливою формою електронного навчання, що застосовується також у процесі підвищення кваліфікації сестринського персоналу з допомогою освітньої електронної платформи Flexicare 50+ є **мікронавчання** (Mikrolernen). В.Тальгаймер (W. Thalheimer), наприклад, зазначає, що «мікронавчання охоплює використання порівняно коротких взаємодій у навчальних заходах, які, зазвичай, тривають від декількох секунд до 20 хвилин (іноді до години), що може забезпечити будь-яку комбінацію презентації, огляду, практичної діяльності, міркування, біхевіористської підказки, дії вистави, нагадування про

ціль, переконливих повідомлень, завдань, соціальних взаємодій, діагностики, тренінгу, взаємодії в управлінні або інших навчальних методик» [47] (рис. 3. 8).

Неформальне навчання на робочому місці (Informelles Lernen am Arbeitsplatz) / **Навчання за запитами або навчання на вимогу** (Learning on Demand) є спонтанним навчанням у будь-який час і в будь-якому місці, часто з мобільних пристроїв, таких, як смартфони або планшетний персональний комп'ютер. Для цієї мети доступні мікронавчальні елементи, відомі також як навчальні частки. Для цього виробники електронного навчання пропонують колекції невеликих, самодостатніх елементів знань, до яких співпрацівники можуть звертатися через меню. Як тільки інформація допоможе розв'язати проблему або закрити пробіл знань, співпрацівники можуть і надалі працювати. У випадку Flexicare 50+ доступними є онлайн-лекції [168, с. 28].

Досить цікавими формами цифрового навчання є **соціальні мережі** (Social Networks), **форуми** (Foren), **спільноти практиків** (Communities of Practice). У наші часи стали дуже популярними такі соціальні мережі як Facebook, Google+ або XING. Вони не слугують інструментом навчання, але вони допомагають знайти потрібних людей для контакту для конкретних тем і проблем, які потім можуть бути використані для особистого контакту. Деякі з цих веб-сайтів соціальних медіа дозволяють створювати закриті групи, так звані спільноти практиків, які слугують для професійного обміну інформацією (рис. 3. 9). Це Інтернет-спільноти однодумців, які обмінюються думками з певної тематики на професійному рівні. Для того, щоби стимулювати такий обмін між учасниками спільноти, повідомлення зазвичай модерується й доповнюється залученням зовнішніх експертів. Великою перевагою форумів є те, що на форумі може минати деякий час між першим постом і реакцією на нього (асинхронне навчання). Ті, хто віддасть перевагу негайній реакції, зустрічаються з іншими здобувачами освіти в чат-каналі та швидко замінюють короткі текстові повідомлення [168, с. 28].

Згідно із визначенням Е. Венгера-Трейнера (E. Wenger-Trauner), спільнота практиків – це «група людей, які поділяють турботу або пристрасть до того, що вони роблять, і навчаються робити це краще, тому що вони регулярно взаємодіють» [186]. Застосування цієї форми організації навчальної діяльності здійснюється в процесі підвищення кваліфікації сестринського персоналу Німеч-

чини й супроводжується використанням освітньої е-платформи Flexicare 50+. Сценарій застосування спільноти практиків у проекті Flexicare 50+ дала можливість обмінюватись інформацією на форумах через мережу «Інтернет» зі спеціалістами у галузі медсестринства з інших партнерських клінік. У режимі онлайн-голосування на спеціалізованих форумах більшість учасників проекту обирали «Біль» як початкову тему для обговорень у спільнотах практиків. Крім того, актуальними виявились такі теми: «Освіта впродовж життя», «Обмін досвідом / обговорення власне освітньої е-платформи», «Теми перших двох навчальних сценаріїв» [69].

- Themen generieren
sich aus dem
Lernprozess
- Aufbau von themenspezifischen Foren
 - von offenen Foren
 - Lernen am Arbeitsplatz gestalten



Рис 3. 9 Приклад сценарію застосування спільноти практиків [105]

3.2. Системи управління навчанням у медсестринській освіті

Важливим для реалізації електронного навчання, зокрема, у контексті застосування платформи Flexicare 50+, є **система управління навчанням** (Lernmanagementsystem, LMS) як технічна база і, у разі мобільного навчання, відповідне обладнання (планшетний персональний комп'ютер) і пов'язані з ним прикладні програми. Система управління навчанням (СУН) як центр електронного навчання є «системою підтримки віртуальних процесів викладання та учіння» [20, с. 422]. Використання такого онлайнного порталу вимагає використання Інтернет-браузера. Учасники потрапляють до системи управління навчанням через мережу «Інтернет» і мо-

жуть входити в систему зі своїм ім'ям користувача та паролем у своєму веб-браузері. СУН забезпечує й управляє всіма мікронавчальними підрозділами для учасників. Права доступу регулюють доступність наявних або додаткових функцій для всіх користувачів [168, с. 25]. Це визначає, хто може скористатися функціями, які він виконує в ролі учасника, наукового співробітника, викладача або адміністратора в межах СУН. Наприклад, тьютори мають доступ лише до учасників у відповідному місцезнаходженні, а наукові співпрацівники мають доступ до всіх місцезнаходжень. СУН включає методи асинхронної та синхронної комунікації. Асинхронна комунікація, де відправник і одержувач не має бути в мережі одночасно, включає в себе електронну пошту, форуми й новини. Синхронне спілкування між двома або більше особами означає, що вони одночасно перебувають у мережі «Інтернет». Так, наприклад, як у сценарії змішаного навчання, використовується віртуальний семінар [168, с. 26].

Освітні е-платформи, які також називають **системами управління навчанням** (системами дистанційного навчання) є прикладними системами, які дають змогу надавати цифрову інформацію та навчальний зміст, а також підтримують організацію індивідуальних чи спільних онлайн-навчальних процесів. Класичні представники освітніх платформ – Moodle (www.moodle.org) або Blackboard (www.blackboard.com) [157, с. 157].

Освітня платформа відкритого доступу Moodle, що є аббревіатурою для **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment**, у перекладі означає модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, а саме «освітня платформа, призначена для забезпечення педагогів, адміністраторів та здобувачів освіти єдиною надійною, безпечною та інтегрованою системою для створення персоналізованих освітніх середовищ» [29, с. 74; 92, с. 14; 133; 161, с. 90].

Поряд із класичними освітніми платформами, є інші численні інструменти, які підтримують електронне навчання, а також можуть бути вбудовані в освітні платформи. До них належать інструменти для розроблення курсів, опитувань, документування та представлення навчального змісту, а також для розроблення анімації, відеороликів або скрінкастів, або призначені спілкування та співпраці [157, с. 157].

«Наразі в Німеччині активно застосовуються різноманітні проекти, у тому числі із застосуванням електронного навчання (E-Learning) та мобільного навчання (M-Learning) у процесі фахової підготовки, підвищення кваліфікації та подальшої освіти медичних працівників» [13, с. 56; 39; 40; 45; 52; 124; 145; 146; 189]. Так, наприклад, проект «Відображення професійного досвіду в медсестринській освіті за медіапідтримки (CARO)» («Mediengestützte Reflexion beruflicher Erfahrungen in der Pflegeausbildung (CARO)») (01.05.2016 – 30.04.2019), який здійснювався в співпраці різних шкіл медсестринства, був спрямований на створення мультимедійного навчального середовища для медсестринської освіти (multimediale Lernumgebung für die Pflegeausbildung). Таке мультимедійне навчальне середовище і надалі використовувалося в якості системи управління класом (Classroom-Management-System) (рис. 3. 10).



Рис 3. 10 Система управління класом CARO [45]

Проблемні ситуації, такі, як догляд за хворими з деменцією, що виникали в повсякденному житті, фотографувалися, фільмувалися і ставали доступними для здобувачів медсестринської освіти через мобільний додаток. Отже, на межі теоретичного заняття та практичної підготовки створювалися навчальні завдання, які самостійно опрацьовувалися здобувачами медсестринської освіти, і для яких обмін даними в межах навчальної групи ставав можливим у віртуальному навчальному середовищі.

Мета полягала в тому, щоби запровадити й оцінити засновані на кейсах кооперативні навчальні середовища CARO у школах медсестринства та закладах охорони здоров'я. Водночас три мультимедійних освітніх модулі до тем «Деменція» та «Біль» сприяли відображенню професійного досвіду. Вони були підготовлені для професійно-спрямованого навчання, базованого на інтеракціоністській медсестринській дидактиці (Interaktionistische Pflegedidaktik) та медіадидактиці (Mediendidaktik). Також розроблялася система контролю процесів навчання, взаємодії та відображення, що складалася із модуля заняття для педагогів та мобільного додатка MIA (мультимедійний інтерактивний листок) [40, с. 24; 45].

Для того, щоб сприяти професіоналізації сестринського персоналу, розвитку і вдосконаленню його медіакомпетентності, а також інтеграції цифрових технологій у робочі процеси було започатковано дворічний проект «MeCoPflege – медіакоучі для професійної сфери медсестринства» («MeCoPflege – Mediencoaches für das Berufsfeld Pflege») (01.08.2013 – 31.07.2015). Для досягнення цієї мети партнери проекту провели два семінари змішаного навчання (Blended-Learning-Seminare), які вони потім оцінювали.

Один курс тривав один рік і складався з 15 учасників. Дві наукові установи – Бременський університет (Universität Bremen) та Падеборнський університет (Universität Paderborn), а також три різнопрофільні лікувальні заклади – Клініка Бремен-Мітте (Klinikum Bremen-Mitte GmbH), Бременська школа медсестринства (Bremer Krankenpflegeschule der freigemeinnützigen Krankenhäuser e. V.) та Товариство Карітас архієпископства Падеборн (Caritasverband für das Erzbistum Paderborn), які брали участь у спільному проекті, сприяли навчанню сестринського персоналу, надаючи їм змогу використовувати сучасні цифрові технології для вдосконалення робочого процесу. У загальному 30 фахівців із медсестринства і 20

закладів стали учасниками проекту «Медіакоучі для професійної сфери медсестринства». Крім того, учасниками проекту була розроблена освітня електронна платформа MeCoPflege на базі електронної платформи Moodle [29, с. 74; 41; 42] (рис. 3. 11).

Цікавими є новітні технології формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців із медсестринства в Німеччині, також цінним є досвід використання освітнього веб-порталу IMED-KOMM-EU для міжкультурної комунікації медиків у Європі (рис. 3. 12). На ньому містяться курси німецької мови для спілкування з пацієнтами, іноземних лікарів та сестринського персоналу.

«Окрім цікавих навчальних матеріалів (Lehrmaterialien), мовленнєвих вправ (Sprachübungen) та тестів для самоперевірки (Selbsttests), на освітньому веб-порталі IMED-KOMM-EU у вільному доступі містяться вікторини (Quiz), подкасти / відеокасти (Podcasts / Videocasts), блоги (Blogs), відео з Youtube (Youtube-Videos), посилання в гіпертекстових документах (Links), скайп (Skype), чат (Chat), тьютор (Tutor), повідомлення (Mitteilungen), інформаційний бюлетень (Newsletter), актуальні статті (aktuelle Beiträge), вікі (WIKIs) тощо» [6, с. 114; 189].

Приклади тестів, визнаних у всій Європі (нім. europaweit anerkannte Tests), можна отримати в будь-якій з установ-партнерів проекту, натиснувши кнопку «Prüfungen», а далі – «ECL», скорочено від «Європейський консорціум для сертифікату, що засвідчує володіння сучасними мовами» (англ. «The European Consortium for The Certificate of Attainment in Modern Languages») [186].

У «Стратегії розвитку цифрової медіаграмотності в медсестринській освіті» («Strategien zur Förderung digitaler Medienkompetenz in der Pflegebildung») Німецької освітньої ради медсестринських професій (Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe) зазначається, що «внаслідок процесів оцифрування медсестринства та медсестринської освіти для постійного розвитку медіакомпетентності сестринського персоналу академічним та неакадемічним школам медсестринства потрібно систематично планувати і впроваджувати різноманітні заходи, спрямовані на її розвиток, необхідно працювати над сучасним технічним оснащенням навчальних закладів, доступністю таких цифрових форм навчання як віртуальні освітні платформи та цифрові бібліотеки, медіаграмотністю в процесі особистісного розвитку» [13, с. 56; 29, с. 73; 50; 107, с. 6].



Рис 3. 11 Освітня електронна платформа MeCoPflege на базі електронної платформи Moodle [185]



Рис 3. 12 Освітній веб-портал IMED-KOMM-EU [189]

3.3. Кейс-технології в електронному навчанні

Одним із прикладів застосування електронного навчання в медсестринстві є **базоване на кейсах електронне навчання**, тобто **навчання на конкретних ситуаціях у медсестринстві** (Fallbasiertes E-Learning in der Pflege) з допомогою системи навчання «Soon Trainer» [64]. Для практичної реалізації кейс-технологій у електронному навчанні здобувачів медсестринської освіти слід враховувати, як типові умови, у яких має відбуватися навчальний процес, так і специфічні методи навчання. **Робота в команді** (Arbeit im Team) або **колаборативне навчання** (Kollaboratives Lernen) має важливе значення для набуття компетентностей у розв'язанні проблем здобувачів медсестринської освіти і, зокрема, для сестринського персоналу [28] в реальному та віртуальному навчальному середовищі. Забезпечуючи взаємодію між учасниками курсу електронного навчання, можна досягти рефлексій, стимульованих іншими людьми, крім того, необхідно враховувати позитивний ефект мотиваційних аспектів, пов'язаних з групою. Тому навчальне середовище має пропонувати максимально широке поєднання різних **інструментів комунікації** (Kommunikationswerkzeuge), таких як **форум** (Forum), **чат** (Chat), **розсилки** (Mailings), **голосування** (Abstimmungen), **вікі** (Wiki), які показані в нижчезказаній таблиці [28; 160, с. 94–95].

Впровадження **системи навчання «Soon Trainer»** в освітню платформу поєднує риси колаборативного навчання (kollaboratives Lernens) з перевагами навчальної системи (Lernsystem), яка базується на конкретних випадках (fallbasiertes Trainingssystem) (рис. 3. 13). Певні аспекти обробки конкретних випадків (кейсів) можуть обговорюватися на форумах або чатах аж до прийняття спільних рішень. Отже, закривається розрив між соціальним, комунікативним середовищем навчання і, власне, системою навчання. Передусім тут є важливою інтеграція медіадидактики в етапи навчання. Отже, форуми або дискусійні групи можна надзвичайно раціонально застосувати для **тандемної** або **групової роботи** (Tandem- oder Gruppenarbeiten), яка потім може бути обговорена в інших видах груп, представлених або додатково опрацьованих на семінарі. Отже, ціленаправлено фокусується увага на окремих фазах проблемно-орієнтованих форм навчання [160, с. 95].

Таблиця 3. 1 Інструменти комунікації для користувачів освітньої платформи [160, с.95]

Інструмент комунікації	Пояснення
Форум	На форумі висловлюються певні теми для обговорення. Його учасники можуть ділитися своїми думками та досвідом з усіма читачами цього форуму.
Чат	У чаті спілкування між людьми є безпосереднім. Повідомлення, введені в чат, є одразу видимими всім його учасникам. Розрізняють текстовий, аудіо- та відеочат. Чати відбуваються в так званих чат-кімнатах, які можна відкрити для окремих тем.
Розсилки	Учасники надсилають повідомлення іншим учасникам поштою. На відміну від форумів або чатів, відправник повідомлень визначає його одержувачів. Це відіграє важливу роль, особливо в спілкуванні між людьми.
Голосування	Учасники дають свою оцінку з конкретних питань, щоби виробити спільну думку або тенденцію. Результати опитування зазвичай доступні для опитуваних, а також викладачів.
Вікі	Колекція сторінок, які можуть бути прочитані учасниками, але також змінені та доповнені. Наприклад, вікі можна використовувати для створення колекції спільних знань
Завантаження документів (у мережу «Інтернет» та з мережі «Інтернет»)	У загальній файлової системі файли можуть зберігатися й запитуватися всіма учасниками. Отже, стає можливим асинхронний обмін даними, наприклад, сценаріїв лекцій.

Для того, щоби досягти стійкого закріплення та передавання знань і навичок, навчальний матеріал має бути максимально наближеним до реальності та враховувати конкретні випадки (fallbasiertes Lehrmaterial). Це може бути реалізовано на декількох

рівнях. Зазвичай, **навчальний кейс** (Lehrfall) розміщується в контексті історії хвороби. Питання та варіанти прийняття рішень, що містяться в ньому, завжди потрібно розглядати в загальному контексті. У цьому контексті система навчання «Soon Trainer» дає змогу включити часові аспекти в обробку кейсу. Отже, можна створити сценарії, за яких здобувачі освіти мають приймати рішення під тиском часу [160, с. 97–98] (рис. 3. 14).

Produkte

- Soon Lernplattform Service
- Soon-Trainer
- Personalentwicklungsmatrix
- Virtuelle Lernbegleiter

Ansprechpartner

Martin Butz
Tel.: +49 731 141 102 15

Gerne können Sie eine kurze Online-Präsentation mit mir vereinbaren.

Bei Bedarf richten wir Ihnen gerne einen Demo-Zugang

Fallbasiertes Lernen mit dem Soon-Trainer

English Version

Echte Kompetenz wird nur in der praktischen Arbeit erworben. Ein Arzt kann jedoch nicht am offenen Herzen operieren lernen. Ein Verkaufstraining mit echten Kunden kann teuer zu stehen kommen. Der Soon-Trainer simuliert komplexe Situationen via E-Learning und stellt eine realistische Lernumgebung für das praxisnahe Training zur Verfügung.

Lernen in komplexen Situationen

In der täglichen Arbeitspraxis sind viele Situationen einzigartig und oft durch eine komplexe Informationslage charakterisiert; nur in der Gesamtschau dieser vielen Faktoren lassen sich gut begründete Entscheidungen treffen.

Das könnte Sie auch interessieren:

- Einführung in einen Soon-Trainer-Fall: Altenpflege
- Einführung in einen Soon-Trainer-Fall: Altbauinstandsetzung

Рис 3. 13 Базоване на кейсах електронне навчання з допомогою системи навчання «Soon Trainer» [64]

Fallbearbeitung | Situationsbeschreibung | Befundmappe | Diagnose | Behandlung

Untersuchung | Diagnosestellung | Pflegemaßnahmen | Zusammenfassung

Allgemeinbefinden

▼ Fragen

- Ist Ihnen übel?
- Haben Sie Hunger?
- Haben Sie Durst?
- Haben Sie Ihre Medikamente eingenommen?
- Haben Sie Schmerzen?

▼ Messungen

- Puls
- Fieber
- Blutdruck
- Blutzucker

Blutzuckermessung

Blutabnahme am Finger

Auftragen auf den Meßstreifen

Рис 3. 14 Приклад навчального кейсу в геріатричному медсестринстві [64]

Крім того, динамічні аспекти можуть бути інтегровані в справу для відображення складності реальності. Наприклад, може бути **віртуальний колега** (virtueller Kollege), який з'являється через регулярні проміжки часу й перериває здобувачів освіти у виконанні їхніх регулярних дій. Він, наприклад, просить конкретних вказівок щодо того, які подальші вимірювання він має виконувати у своїй ролі асистента [160, с. 97–98].

У той час, як різні переваги навчання можуть підтримуватися методами колаборативного навчання, мультимедійна обробка змісту навчання спрямована на різні переваги сприйняття людиною. Завдяки використанню з допомогою медіа анімаційної графіки, даних або відеокліпів виникають подальші можливості для методичної підготовки складних питань. Наприклад, здобувач медсестринської освіти може виконувати електрокардіограму у «Soon Trainer» і, таким чином, впливати на подальший перебіг випадку. Регулярне чергування медіа – це спосіб, з допомогою якого можна підвищити увагу та мотивацію здобувачів медсестринської освіти [160, с. 95–96].

Є декілька типів (Interaktionstypen) або форм взаємодії (Interaktionsformen) здобувачів освіти з **електронними системами навчання** (elektronische Lernsystemen), а саме **множинний вибір / множинна відповідь** (Multiple Choice / Multiple Response), **дірчастий текст** (Lückentext), **вільний текст** (Freitext), **сортування** (Sortieren), **сполучування** (Zuordnen), **хот спот** (Hot Spot), **дискусія** (Diskussion), **особливі типи запитань** (Spezielle Fragetypen) [160, с. 95–96].

Щоби протидіяти «когнітивним перевантаженням», не варто повністю залишати здобувачів медсестринської освіти з навчальним матеріалом наодинці, наскільки це можливо. Це можна зробити, по-перше, з допомогою створення можливостей для спілкування з іншими здобувачами медсестринської освіти або тьюторами. З іншого боку, система навчання може також надавати допомогу в процесі опрацювання кейсу. Найбільш відомим способом реалізації цього є контекстуальне коментування питань множинного вибору. У цьому разі відповіді здобувачів освіти не тільки оцінюються як «правильні» («Richtig») або «неправильні» («Falsch»), але й доповнюються кваліфікованими пояснювальними коментарями. У такому разі мова йде про **тьюторський супровід здобувачів**

освіти через систему (Tutorielle Begleitung des Lernenden durch das System) [160, с. 97].

Система навчання «Soon Trainer» йде на крок далі в цьому випадку. Зворотний зв'язок у ній не лише відповідає вибраним відповідям на запитання, але й може залежати від вивчення кейсу загалом. Рівень знань здобувачів освіти та їхні рішення, прийняті досі в процесі розгляду кейсу, використовуються для поточної допомоги. Перш ніж приймати рішення, вони можуть обговорюватися з **віртуальним тьютором** (virtueller Tutor) системи навчання, що представляє **деталізовану низку аргументів** (detaillierte Argumentationskette). Наприклад, пояснюється, чому симптоми, зібрані в процесі обробки кейсу, відповідають певним диференційним діагнозам. Отже, можна ціленаправлено контролювати або активізувати рефлексивні процеси здобувачів медсестринської освіти [160, с. 97].

3.4. Портфоліо здобувачів медсестринської освіти

«Унаслідок Болонського процесу університети стикаються з вимогами розроблення компетентнісно-орієнтованої культури навчання та оцінювання, а також більшої підтримки самоорганізованого навчання. На цьому тлі портфоліо може використовуватися для проникнення дидактики вищої школи в супровід певних навчальних процесів» [152].

Портфоліо як одна з форм навчальної діяльності ставить здобувачів медсестринської освіти у центр вищої освіти і сприяє розвитку навчальної та рефлексивної компетентностей сестринського персоналу. Завдяки портфоліо можуть стати видимими біографії навчання та індивідуальні навчальні процеси студентів [127; 128; 157, с. 185].

У межах широкого спектру видів портфоліо в книзі А. Мьорт (A. Mörth) та У. Ельсгольц (U. Elsholz) «Портфоліо в подальшій науковій освіті. Посібник із науково-методичного супроводу змагання на рівні федеральних земель “Розвиток завдяки освіті: відкриті університети”» («Portfolios in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs “Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen”») виділено чотири типи портфоліо: оцінювальні портфоліо (Beurteilungsportfolios), робочі портфоліо (Arbeitsportfolios), портфоліо до-

сягнень (Entwicklungsportfolios), презентаційні портфоліо (Bewerbungsportfolios) [132].

У книзі К.-Г. Замеля (К.-Н. Sahmel) «Дидактика вищої школи для здобуття професій сфери охорони здоров'я й медсестринства» («Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheitsfachberufe») йде мова про навчальне портфоліо як портфоліо досягнень або портфоліо розвитку (Entwicklungsportfolio) і свідчить воно про прогрес у навчанні особистості. У цій книзі, зокрема, повідомляється про характеристику «портфоліо» Ф. Паулсоном (F. Paulson) та іншими на конференції в 1990 році під запитанням і однойменною статтею «Що робить портфоліо портфоліо?»: «Портфоліо – це цілеспрямоване зібрання робіт, що демонструють індивідуальні зусилля, прогрес і досягнення здобувачів освіти в одній або декількох сферах. Зібрання має включати участь здобувачів освіти у виборі змісту, критеріях відбору, критеріях оцінки та їхньої саморефлексії» [85, с. 127; 143, с. 60; 157, с. 186].

Щодо презентаційного портфоліо (Bewerbungsportfolio), то воно містить документацію з професійного становлення особистості, завершені етапи та вибрані артефакти (наприклад, магістерську роботу та / або її оцінку). Мета полягає в наданні інформації про власну особистість та індивідуальні здібності [132].

Щодо портфоліо розвитку (Entwicklungsportfolio), то робота з ним відбувається в процесі, етапи якого розроблені по-різному залежно від наміру та цілей. Певні компоненти портфоліої роботи (Portfolioarbeit) можна повторити декілька разів. На відміну від традиційних повноважень, докази індивідуального навчання можуть бути покращені. Спільною метою портфоліої роботи є підтримка здобувачів медсестринської освіти таким чином, щоби вони знали вимоги та стандарти портфоліо, які мають бути створені, та на цій основі могли в кінцевому підсумку представити добрі результати навчання. Шість компонентів портфоліо, визначені Т. Гекер (T. Häcker), ілюструють процес створення портфоліо та можливості для самокерованого навчання [85, с. 145; 157, с. 188].

Перший етап – створення. Перед початком роботи з портфоліо необхідно уточнити тему, цілі, вимоги та часові ресурси. Для змістовного документування роздумів має бути укладено обов'язкову угоду щодо того, хто може перевіряти навчальні портфоліо й де вони мають зберігатися. Завдяки максимальній прозорості вимог і простору для діяльності, здобувачі медсестринської освіти мають

можливість контролювати своє власне навчання, включно зі своїми навчальними інтересами та взяти на себе спільну відповідальність за своє навчання [157, с. 188–189].

Другий етап – збирання. Збирання враховує визначені цілі навчання та є відповідальністю студентів. Етап збирання йде паралельно з навчальним процесом, перебіг і результати якого відображені та задокументовані в навчальному портфоліо. До того, що і як слід збирати, необхідно надати відповідні коментарі [157, с. 189].

Третій етап – відбір. З дидактичного погляду, це найважливіший етап роботи з портфоліо. Процесу відбору надається особлива увага під час роботи з портфоліо. Вибір має бути обґрунтованим у письмовій формі та включені лише документи, які підходять для представлення власного шляху навчання та результатів навчання. Викладачі можуть надавати поради студентам як на етапі збирання, так і на етапі відбору. Орієнтація на навчальний об'єкт дає змогу викладачу ціленаправлено та індивідуально консультувати здобувачів медсестринської освіти й тим самим розширювати можливості для їх дій. Всі учасники обміну отримують уявлення про перспективи, категорії та прикладні критерії інших, альтернативні способи дій. Такий соціальний обмін не тільки сприяє спілкуванню та співпраці зі студентами та викладачами, а й відображає їхнє рішення [157, с. 189].

Четвертий етап – відображення. Він відбувається в процесі підготовки навчального портфоліо. У проміжних рефлексіях якість індивідуальної роботи оцінюється самими здобувачами медсестринської освіти та їхніми одногрупниками, а також іншими співрозмовниками. Визнання сильних і слабких сторін має значний вплив на контроль і рефлексивний аналіз власного навчального процесу [157, с. 189].

П'ятий етап – проектування. На цьому етапі відображаються та документуються наслідки та подальші перспективи майбутнього навчання. Як результат, отриманий досвід може бути використаний спеціально. На основі реалістичної самооцінки здобувачі медсестринської освіти все частіше отримують впевненість у собі [157, с. 189].

Шостий етап – презентація. Портфоліо стає «засобом спільного розгляду, комунікації та оцінювання» [84, с. 4] між здобувачами освіти, педагогами та іншими [157, с. 189-190].

Оскільки мова йде про портфоліо розвитку, не можна порівнювати зміст певних навчальних портфоліо. Паралельно з результатами навчання, індивідуальні навчальні процеси стають видимими. Для діалогу між викладачем і студентом виявляється корисним узгодити певний порядок окремих елементів навчального портфоліо. Здобувачі освіти спочатку отримують завдання створити особисту папку, з допомогою якої вони хотіли б навчатися. Портфоліо містить нижчевказане:

Посібник (путівник) до навчального портфоліо. Він включає досвід та поради студентів, які вже засвоїли декілька навчальних процесів у своєму навчальному портфоліо [157, с. 191].

Інформація про портфоліо. Тут зберігається весь теоретичний зміст, що з'являється під час процесу виконання роботи з портфоліо. Нижчевказані теми мають бути повністю реалізовані, повторюватися або поглиблюватися відповідно до певних питань [127, с. 184]: теорія портфольної роботи, важливість роздумів (рефлексії), баланс між саморефлексією й зовнішнім відображенням, стратегії навчання, модель процесу саморегуляції [157, с.191].

Мої успіхи в навчанні. Цей огляд є щораз більшим змістом. У ньому швидко можна розпізнати вже завершені навчальні завдання та отримані результати навчання [157, с. 191].

Мої результати навчання. Чим більш диференційована документація, тим краще індивідуальний досвід саморефлексії та зовнішнього відображення. Спочатку незнайомий метод самоспостереження і його опис мають практикуватися і керуватися. Після зворотного зв'язку зі студентами, структура навчальних портфоліо, а також усні та письмові коментарі в обговореннях щодо розвитку навчання є особливо корисними. Тут також реєструються й подаються всі відгуки від викладачів і студентів. Регулярні оцінки певних навчальних процесів у зв'язку з результатами навчання здійснюються в так званому портфоліо-годиннику студентів та викладачів на основі спільно погоджених критеріїв оцінювання [157, с. 191].

Мій досвід навчання. Цей розділ документує індивідуальний досвід навчання. На початку роботи з портфоліо студенти обмірковують свої стратегії навчання та описують їх з допомогою ключових питань. Детальне відображення навчального досвіду та їх документування в навчальному портфоліо є основою для інтенсивного обміну у групі та відображення розвитку індивідуальної

компетентності. Із поглибленням знань зростає самооцінка й мотивація до вивчення нового матеріалу. Навчальне портфоліо може розглядатися як центральний інструмент концепції сприяння навчальній компетентності. Як впровадження, так і застосування портфольної роботи відчують усі експерти портфоліо як трудомісткий і спочатку незнайомий спосіб викладання та навчання. Викладачі мають довіряти компетентностям студентів і розуміти себе як фасилітаторів навчання. Студенти беруть відповідальність за своє навчання й мають бути в змозі встановлювати індивідуальні цілі та дотримуватися своєї навчальної траєкторії [157, с. 191].

Документування процесу навчання вимагає не лише мотивації та наполегливості, але й відповідних мовних та комунікативних навичок. Обмін у процесі навчання, викладання та оцінювання з усіма учасниками процесу навчання може бути успішним, лише якщо навчання розуміється як самостійний, активний і соціальний процес. Створення довірливих та цінних відносин є одночасно важливою передумовою та можливістю для роботи з портфоліо. Складність вимагає всебічного впровадження та поглиблення необхідного змісту навчальних портфоліо. Цілі формулювання і документування з обґрунтуваннями мають практикуватися в процесі повторюваного навчання. Портфольну роботу вивчають як викладачі, так і студенти. Крім того, під час роботи з портфоліо потрібна наполегливість, терпіння, мотивація та постійне спілкування всіх учасників навчального процесу [157, с. 192].

Одним із прикладів портфоліо та роботи з ним є система ProfilPASS (на німецькій та інших європейських мовах), наявна у вільному доступі як для завантажень, так і заповнення в онлайн-режимі та міститься на сайті <http://www.profilpass.de/> [152] (рис. 3. 15).

У рамках нової парадигми навчання, а саме **відкритого навчання** (Open Learning), що також реалізується завдяки **відкритим системам управління навчанням** (Open Learning Management Systems) такими, наприклад, як OLAT (https://www.openolat.com/funktionen/releasenotes_e/neue-funktionen-10-0/), ILIAS (<https://www.ilias.de/>) і MAHARA (<https://mahara.org/>) виділяють **електронне портфоліо** або **е-портфоліо** (E-Portfolios). У е-портфоліо, інакше кажучи, мережових загальних папках (netz-basierte Sammelmappen) здобувачі медсестринської освіти збирають навчальні продукти, які вони створюють в процесі проведення

певного заходу або навіть упродовж усього навчання. Е-портфоліо може бути використане ними для виявлення компетентностей та відображення їхнього навчального процесу. Результати роботи у вигляді зворотного зв'язку та рефлексії здобувачів медсестринської освіти збираються разом з критичними зауваженнями тьюторів, викладачів та однокурсників. Е-портфоліо можуть використовуватися для остаточної оцінки (підсумкової) або для постійного вдосконалення (формувальної) [169, с. 65].

А. Сімон (A. Simon) у книзі «Академічно підготовлений сестринський персонал» («Akademisch ausgebildetes Pflegefachpersonal») зазначає: «робота з е-портфоліо має подвійну функцію: з одного боку, е-портфоліо виступає в ролі інноваційного інструменту викладання / учіння, з іншого, є альтернативним інструментом оцінювання». Крім того, «сценарії навчання, засновані на електронному портфоліо (E-Portfolio-gestützte Lernszenarien), ставлять процес навчання в центр уваги, забезпечуючи більш глибоке розуміння навчальних процесів для всіх їх учасників» [169, с. 65].

Е-портфоліо використовується в Університеті прикладних наук Гамбурга (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, HAW Hamburg) у межах дуального бакалаврського напрямку підготовки у сфері медсестринства (duale Bachelorstudiengang Pflege) з метою виявлення рефлексії (роздумів) про зв'язок теорії з практикою, а в Університеті прикладних наук ім. Фрезеніуса (Hochschule Fresenius) в межах курсу «Здоров'я і суспільство» (Gesundheit und Soziales) – у якості відомостей про виконану роботу. На вебінарі, який відбувся 14 жовтня 2015 року, були представлені досвід і досягнення обох освітніх закладів у запровадженні е-портфоліо в освітньому процесі [59].

Одним із прикладів створення і використання Е-портфоліо в закладах вищої освіти Німеччини є відкрита система управління навчанням ILIAS, що застосовується в Білефельдському університеті прикладних наук. У статті С. Рехенбах, Р. фон дер Гейден, В. Леттау, А. Науерт та У. Валкенгорст (S. Rechenbach, R. Von der Heyden, W. Lettau, A. Nauerth, U. Walkenhorst) «Імплементация портфоліо в супровід навчальних процесів у вищій школі» («Implementierung eines Portfolios zur Begleitung von Lernprozessen in der Hochschule») представлено розроблення, впровадження та оцінювання портфоліо «Методи наукової роботи» («Techniken wissenschaftlichen Arbeitens») у першому семестрі курсу

«Наставництво та менторство в професіях сфери охорони здоров'я» («Anleitung und Mentoring in den Gesundheitsberufen») в Університеті прикладних наук міста Білефельда (рис. 3. 16).

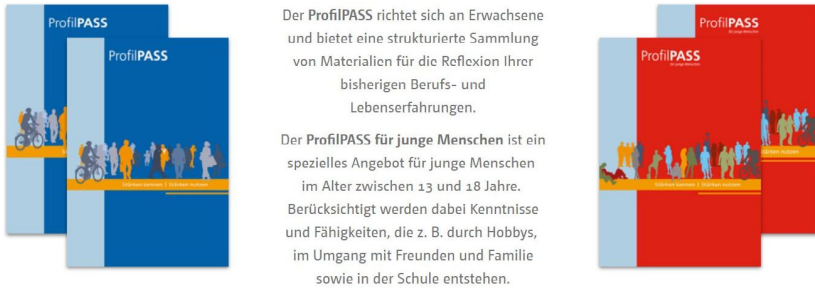


Рис. 3. 15 Приклад портфоліо та роботи з ним у системі ProfilPASS [152]



Рис 3. 16 Приклад застосування відкритої системи управління навчанням ILIAS для створення електронного портфоліо [99]

Як позитивний ефект від використання портфоліо визнається краща організація навчання та часу, а також сприяння само-рефлексії студентів. Особливо корисними виявилися реалізація портфоліо під час вступних тижнів, інтеграція в навчальний курс та їхнє поєднання з навчальними посібниками [152].

ДОДАТКИ

Додаток А

Методи навчання в медсестринській освіті згідно з етапами заняття

Методи	Етапи заняття		
	Підготовчий етап	Етап обробки інформації	Етап закріплення / передавання
АВС-метод (ABC-Methode)	x		x
Акваріум (Fish-Bowl)	x		x
Асоціації до запропонованих слів (Reizwortassoziationen)	x		
Багатоточкове опитування (Mehrpunktabfrage)	x		
Барометр настрою (Stimmungsbarometer)	x	x	
Бесіда у чотирьох кутах (Vier-Ecken Gespräch)	x		
Будувати нерухомі скульптури (Standbild bauen)	x	x	
Велика премія (Großer Preis)			x
Вернісаж (Vernissage)	x		
Вирішальне коло (Entscheidungskreis)	x	x	x
Відкритий простір (Open Space)		x	
Водіння сліпого (Blindenführung)		x	
Геологічний пласт (Abschiedsgeologie)			x
Гра «Погода» (Wetterspiel)	x		
Груповий пазл (Gruppenpuzzle)		x	

Дискусія (Diskussion)	x	x	
Дискусія «За і Проти» (Pro / Contra Diskussion)		x	
Диспут / мовчазна письмова дискусія (Streitgespräch / Stummes Schreibgespräch)	x		
Експедиція (Exkursion)	x		x
Експертне опитування (Expertenbefragung)	x		
Забезпечити прозорість (Transparenz schaffen)		x	
Інтелектуальне кіно (Kopfkino)			x
Інтерв'ю з партнером (Partnerinterview)	x		
Кав'ярня (Kaffeehaus)		x	
Каміні спотикання (Stolpersteine)	x	x	
Капелюхи мислення / дискусія п'яти капелюхів (Denkhüte / 5-Hüte Diskussion)		x	
Картка з картинками (Bildkartei)	x		x
Картка-опитування і кластери (Kartenabfrage und Clustern)	x	x	
Карусель ідей (Ideenkarussell)		x	
Кола рефлексії після тематично-центрованої взаємодії (Reflexionsrunde nach TZI)			x
Коло завдань (Aufgabenzirkel)		x	x
Кульковий підшипник (Kugellager)	x	x	
Майстерня майбутнього (Zukunftswerkstatt)	x	x	
Майстерня проектування (Planerwerkstatt)		x	
Мапа думок (Mind-Map)	x	x	
Матриця «Тепер-пізніше» (Jetzt-Später-Matrix)		x	
Метод настановчого тексту (Leittext-Methode)		x	
Мішень оцінювання (Evaluationszielscheibe)			x
Мішок сюрпризів (Grabbelsack)	x	x	
Мозковий штурм (Brainstorming)	x		
Мозковий штурм у русі (Brainwalking)	x		
Наш шлях (Unser Weg)		x	
Нотування ідей / метод 6-3-5 (Brainwriting / 6-3-5 Methode)	x	x	x
Ну, як це було? (Na, wie war's?)			
Одноточкове запитання (Einpunktabfrage)	x		x
Пакування валізи (Kofferpacken)	x		x
Перехресне об'єднання (Überkreuzassoziation)		x	
Підсумкове опитування / горизонт очікувань	x		x

(Bilanzierungsabfrage / Erwartungshorizont)			
Подвоєння (Verdopplung)	x	x	
Подіумна дискусія (Podiumsdiskussion)		x	
Правила дискусії (Diskussionsregeln)	x	x	x
Провокація (Provokation)	x	x	
Програмна промова (Impulsreferat)	x	x	
Пущений по колу аркуш папери (Kreisbrief)	x		x
Робота в парах / робота в групах (Partnerarbeit / Gruppenarbeit)		x	
Робота з кейсами (Fallarbeit)	x	x	x
Робота з колажами (Collagearbeit)	x		x
Склянка чаю (Ein Glas Tee)	x		x
Скриня скарбів (Schatzkiste)		x	
Сови мудрості (Eulen der Weisheit)		x	
Сорочка капітана (Das Hemd des Kapitäns)			x
Спалах (Blitzlicht)	x		x
Спринт планувань / ідейний спринт (Planungssprint / Ideensprint)		x	
Стіна скарг (Klagemauer)	x	x	
Структурний план (Strukturlegeplan)	x	x	
Телеграма (Telegramm)		x	
Тематична географічна карта (Thematische Landkarte)	x	x	
Тріада (Triade)		x	
Труднощі говоріння (Sprechmühle)	x		
Угода із самим собою (Vertrag mit mir selbst)	x		
Фантазування (Phantasiereise)	x		
Форумний театр (Forumtheater)		x	
Цикл планування (Planungszirkel)	x	x	

Додаток Б
Алфавітний покажчик ключових понять
медсестринської освіти Німеччини

- академічна освіта 6
академічний ступінь 8
базоване на кейсах електронне навчання 101
бакалаврська робота 11
вебінар 85
веб-навчання 85, 89
вебсайт 94
вибіркове наставництво 59, 60
виробнича майстерня 67
відео в ютубі 83, 99
відеокімната 77
відкрите навчання 109
вікі 83, 85, 101, 102
вікторина 99
віртуальна аудиторія 85, 92
віртуальна реальність 62, 85
віртуальна навчально-тренувальна лабораторія 9
віртуальна семінарська кімната 93
віртуальне комп'ютерне навчання 62
віртуальне навчальне середовище 101
віртуальне навчання 85
віртуальний колега 104
віртуальний пацієнт 62, 64
віртуальний тьютор 105
віртуальні медіа 76
гейміфікація 85
гібридна симуляція 65
дебрифінг 76, 77, 79
демонстраційна кімната 66
демонстрування 62, 65, 82
дистанційне навчання 86
діяльнісно-орієнтоване заняття 38
документування 87, 109
доповнена реальність 62, 85
дослідницьке навчання 38, 85
дуальна форма здобуття освіти 10, 110
експертне наставництво 59
електронна лекція 77, 88
електронне навчання 85, 87
електронне портфоліо 109, 110
електронний навчальний посібник 87
електронний підручник 85, 87
завдання передачі зміни 59
зміна ролей 59
змішане навчання 84, 85, 91, 92, 98
імітований пацієнт 64
імітування 62
індивідуальна робота 41, 42
індивідуальне навчання 41, 85
індивідуальне наставництво 42
інтегрована підготовка 11
інтерактивна дошка 85, 92
інтерактивна електронна книга 85
інформаційні технології 18, 83
кейс 71, 101, 102, 103, 104
кімната для дебрифінгу 76
кімната контролю 76
клінічний візит 37, 74
клінічний випадок 71
колаборативне навчання 85,

101, 104
колегіальне викладання 44
колегіальне навчання 44
колективне навчання 38
командне викладання 43
компетентність 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 39, 109
компетенція 23
комп'ютерне навчання 85, 89
концепція навчально-
тренувальної лабораторії 9
кооперативне навчання 39, 41
коуч 57
магістерська робота 11, 106
масовий відкритий онлайн-курс
85
медіадидактика 18
медіакоуч 98, 99
медсестра-науковець 10
медсестра-педагог 10
медсестринська дидактика 13,
19,20, 21
медсестринська педагогіка
11,13, 82
медсестринський візит 74
медсестринство як наука 10
метод аналізу помилок 50
метод групового пазлу 50
метод ділової гри 55
метод дірчастого тексту 48, 104
метод майндмепінгу 55
метод навчально-тренувальної
лабораторії 37, 38, 75, 76
метод навчання через
викладання 53
метод настановчого тексту 37,
71, 72
метод обговорення кейсу 37, 73
метод оцінки фласра 50
метод проєктів 37, 80
метод п'ятихвилинної доповіді
49
метод рольової гри 56, 67
міждисциплінарне обговорення
кейсів 74
міжкультурна комунікація 27,
99
мікронавчання 90, 93
множинний вибір 104
мобільне навчання 85, 91, 97
модель руки для
внутрішньовенних ін'єкцій 62,
63
модульне об'єктно-орієнтоване
динамічне навчальне
середовище 96
навчальна лабораторія 66
навчальна майстерня 67, 68
навчальне відділення 66
навчальне завдання 80, 81, 98
навчальний гурток 38
навчальний манекен 62,63, 68
навчальний фільм 22, 85
навчальний щоденник 22, 37,
85
навчально-тренувальна
лабораторія 9, 66
навчання за запитамі 85, 94
навчання за станціями 38
наставник практики 9, 26, 57,
67
неакадемічна освіта 6
неуніверситетська підготовка 6
неформальне навчання 85, 90,
94
новітня медсестринська
практика 10
онлайн-курси 84

онлайн-лекція 94
онлайн-навчання 83, 84, 85, 86
опитування 86
освітній веб-портал 88, 99
освітня електронна платформа 91, 96
пацієнт-актор 65
підвищення кваліфікації 5, 83, 84, 90, 94, 97
пленарна робота 43
подальша освіта 5, 83, 97
подкасти 85, 99
портфоліо 38, 105, 106, 107, 108, 109
посилання в гіпертекстових документах 99
практичне наставництво 8, 37, 56
практичні завдання 80
практичний супровід 8
презентація PowerPoint 44, 49, 53
презентація змісту навчання 87
проблемно-орієнтоване навчання 37, 70
проект 97
проектне заняття 38, 56
робота в групах 43
робота в команді 101
робота в парах 41, 42
робота у великих групах 38
робота у малих групах 39
самокероване навчання 41
сестринський персонал 5, 6, 13, 26, 57, 83, 84
симулятор 62
симуляційна палата 68, 76
симуляція 62, 65, 85
симуляція в реальних умовах 65
система управління класом 97
система управління навчанням 95, 109
скрінкастинг 87, 96
скріншотинг 87
соціальні мережі 85, 94
співбесіда 11
співучасне спостереження 37, 67, 69
спільнота практиків 94
спостереження 67
стандартизований пацієнт 64
студентське наставництво 59, 60
супровідник практики 9
сценічна гра 38, 44
тандемна робота 102
тематично-орієнтоване наставництво 59, 60
тест для самоперевірки 99
тренажер навичок 65
тьютор 89, 99, 104
тьюторська система 59, 60
тьюторський супровід 104
університетська підготовка 6
управління курсом навчання 87
фахівець із медсестринства 7, 8, 25
фахові дидактики 19
формальне навчання 85, 90
фронтальне навчання 38, 43
цифровий світ навчання 84
цифрові ігри 85
цільове спостереження 37, 67, 69
шефство 59, 60

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (Сторінка 1 з 6) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Бідюк Н. М. Сучасний стан та перспективи розвитку професій сестринського персоналу Німеччини / Г. Г. Олеськова, Н. М Бідюк // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журн / Нац. Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Хмельниц. нац. ун-т. Центр порівняльн. проф. педагогіки. – Київ ; Хмельницький : ХНУ, 2018. – Т. 8, № 2. – 2018. – С. 166–174
3. Бідюк Н. М. Застосування освітньої платформи Flexicare 50⁺ у процесі підвищення кваліфікації сестринського персоналу Німеччини / Г. Г. Олеськова, Н. М. Бідюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Випуск 52 / редкол. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 165–168.
4. Олеськова Г. Г. Академічна освіта сестринського персоналу Німеччини: реалії сьогодення і перспективи / Г. Г. Олеськова // Медична освіта. – 2017. – № 4. – С. 42–47.
5. Олеськова Г. Г. Безперервна освіта сестринського персоналу в Німеччині та Україні / Г. Г. Олеськова // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи : тези доп. ІХ міжнар. наук.-практ. Конференції (м. Хмельницький, 9–10 листоп. 2017 р.) / ред. кол. : Н. Г. Ничкало, М. Є. Скиба, В. О. Радкевич [та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – С. 193–194
6. Олеськова Г. Г. Використання освітнього веб-порталу IMED-KOMM-EU для міжкультурної комунікації медиків у Європі / Г. Г. Олеськова // Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, 29 листопада, 2018 р., м. Суми / Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. – Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. – С. 113–115

7. Олеськова Г. Г. Дуальна освіта як особливість фахової підготовки сестринського персоналу Німеччини / Г. Г. Олеськова // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журн / Нац. Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Хмельниц. нац. ун-т. Центр порівняльн. проф. педагогіки. – Київ ; Хмельницький : ХНУ, 2017. – Т. 7, № 2. – 2017. – С. 102–109

8. Олеськова Г. Г. Застосування коучингу у фаховій підготовці сестринського персоналу Німеччини / Г. Г. Олеськова // Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів : матеріали тез доп. VIII наук.-методол. семінару (15 травня 2019 р.) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницький національний ун-т ; за заг. ред. Н. М. Бідюк. – Київ – Хмельницький : Термінова поліграфія, 2019. – С. 53–55

9. Олеськова Г. Г. Німецький досвід застосування педагогіки у медсестринстві / Г. Г. Олеськова // Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю «Вища освіта в медсестринстві : проблеми і перспективи», Житомир, 19–20 жовтня 2017 р. / за ред. В.Й. Шатила. – Житомир: Полісся, 2017. – С.188–192

10. Олеськова Г. Г. Професійна компетентність сестринського персоналу в світлі європейських вимог / Г. Г. Олеськова // Педагогічні науки : збірник наукових праць / Херсонський державний університет. – Херсон: Видавничий дім Гельветика, 2017. – С. 57–63

11. Олеськова Г. Г. Роль наставника практики у фаховій підготовці сестринського персоналу Німеччини / Г. Г. Олеськова // Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації: збірник тез доповідей I Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 15–16 червня 2017 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2017. – С. 65–66

12. Олеськова Г. Г. Університетські клініки та їх роль в системі професійної медичної освіти Німеччини / Г. Г. Олеськова // Актуальні питання вищої медичної освіти в Україні (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконфе-

ренц-зв'язку) : матеріали XV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Тернопіль, 17–18 трав. 2018 р.) / Терноп. держ. мед. ун-т ім. І. Я. Горбачевського. – Тернопіль : ТДМУ, 2018. – С. 464–465

13. Олеськова Г. Г. Цифрові технології у медсестринській освіті Німеччини та України / Г. Г. Олеськова // Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22–23 лютого 2019 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. – Ч. 2. – С. 54–58

14. Філоненко М. М. Методика викладання у вищій медичній школі на засадах компетентнісного підходу: Методичні рекомендації для викладачів та здобувачів наукового ступеню доктора філософії (PhD) ВМ(Ф)НЗ України. – К., 2016. – 88 с.

15. Adolph, J. „Ich sehe was, was du nicht siehst!“ Die Bedeutung des Konstruktivismus für eine Fachdidaktik der psychiatrischen Pflege, Teil 1. PADUA, 2006 1 (5). – S. 34–41

16. Akademie Berufsfachschulen für Krankenpflege und Kinderkrankenpflege. Lernbegleitbuch für Schüler/innen – PDF [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://docplayer.org/12246872-Lernbegleitbuch-fuer-schuelerinnen.html>

17. Albrecht, K., Kuckeland, H. Methode : Kreuzworträtsel. Unterricht Pflege, 2012 17 (3) . – S. 40–43

18. Albrecht, K., Schneider, K. Methode : Flyer beurteilen. Unterricht Pflege, 2012 17 (3) . – S. 44–46

19. Arens, F. Entwicklung emotionaler Kompetenz in der Pflegeausbildung. Konzepte und Methoden. PrinterNet, 2007. – S. 293–303

20. Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., Zimmer, G. Handbuch E-Learning. Bielefeld : Bertelsmann, 2012

21. Arnold, P., Kilian, A., Thillosen, A., Zimmer, G. Handbuch E-Learning – Lehre und Lernen mit digitalen Medien. 4 Aufl. Bielefeld : Bertelsmann, 2015
22. Ausbildung_in_der_gesundheits__und_kinderkrankenpflegeschule_668 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.klinikum-oldenburg.de/img/ausbildung_in_der_gesundheits__und_kinderkrankenpflegeschule_668.jpg
23. Ausbildung in der Pflege – nach dem Pflegeberufereformgesetz. Handbuch für die Praxis. Berlin : ArbeitGestalten, 2018 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.arbeitgestaltengmbh.de/assets/Uploads/PraxishandbuchPflege2.pdf>
24. Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflAPrV) [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/krpflaprv_2004/gesamt.pdf
25. Ausbildung zum/zur staatlich geprüften Gesundheits- und Krankenpfleger/-in [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.klinikum-altenburgerland.de/_Resources/Persistent/192747f4b0fa73f82bd7b05f8009def075de222f/Klinikum_Krankenpflegerschule_1706%20-%20Kopie-5458x2914-2560x1367.jpg
26. Bastian, J. Freie Arbeit und Projektunterricht. Eine didaktische „Wiedervereinigung“. Pädagogik, 1993. 43 (10) . – S. 6–10
27. Begriffsbestimmung Medienkompetenz Medienkompetenzportal NRW [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.medienkompetenzportal-nrw.de/grundlagen/begriffsbestimmung.html>
28. Benner, P., Tanner, C.-A., Chesla, C.-A. The social fabric of nursing knowledge. American Journal of Nursing 1997 : 16BBB-16DDD

29. Bidyuk, N., Oleskova, H. Media competence training of the German nursing personnel with the implementation of the MeCoPflege e-learning platform // Information Technologies and Learning Tools. – 2018. – № 5, Vol. 67 – P. 72–80. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v67i5.2502>
30. Bildung – DBfK [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.dbfk.de/media/img/themen/pflegebildung/Generalistik-Grafik.jpg>
31. Bildungssystem [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.schulsystem.info/bildungssystem.html>
32. BMFSFJ – Die praktische Altenpflegeausbildung [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/die-praktische-altenpflegeausbildung/77296>
33. BMFSFJ – Erfolgreiche Praxisanleitung in der Altenpflegeausbildung [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/erfolgreiche-praxisanleitung-in-der-altenpflegeausbildung/77222?view=DEFAULT>
34. Bolte, C., Schneider, K. Fragen entwickeln. Unterricht Pflege, 2012. – 17 (3) . – S. 22–25
35. Böwing, M., Rüller, H. Bedeutung von Planspielen für die pflegerische Ausbildung. Unterricht Pflege, 2013. – 18 (2). – S. 14–15
36. Bundesagentur für Arbeit. KldB2010-Printversion-Band1.pdf [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Printausgabe-KldB-2010/Generische-Publikationen/KldB2010-Printversion-Band1.pdf>
37. Bundesagentur für Arbeit. Whitelist – Immigration into recognized occupations [Elektronische Ressource]. –

Zugriffsart : https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/whitelist_ba015790.pdf

38. Bundesgesetzblatt [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGB_l&jumpTo=bgbl117s2581.pdf#_bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl117s2581.pdf%27%5D__1562092637742

39. Bundesministerium für Bildung und Forschung. eQualification 2018. Lernen und Beruf digital verbinden – Projektband des Förderbereichs „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“, 2018 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.qualifizierungdigital.de/_medien/downloads/Projektband_eQuali_A5_BITV%20v2%20CLEAN%20DNK128_126_GW_01.pdf

40. Bundesministerium für Bildung und Forschung. eQualification 2019. Lernen und Beruf digital verbinden – Projektband des Förderbereichs „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“, 2019 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/eQualification_Projektband_2019.pdf

41. Bundesministerium für Bildung und Forschung. „MeCoPfleger – Qualifizierung Digital“, 2018 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.qualifizierungdigital.de/de/mecopfleger-900.php>

42. Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Projektdaten-bank – Qualifizierung Digital. MeCoPfleger. Medicoaches für das Berufsfeld Pflege. Entwicklung, Erprobung und Etablierung eines Qualifizierungskonzepts“, 2018 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.qualifizierungdigital.de/_medien/downloads/MeCoPfleger_Beispiel_2.pdf

43. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. BMFSFJ. Weiterentwicklung der Pflegeberufe, 2017 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/aeltere->

menschen/altenpflegeausbildung/weiterentwicklung-
pflegeberufe/weiterentwicklung-der-pflegeberufe/77264

44. Büscher, C. Mehr als die Summe der Teile. Kooperatives Lernen. Teil 1. PADUA, 2008. – 3 (3) . – S. 36–40

45. CARO – Care Reflection Online – Offizielle Webseite und Blog des CARO Projekts [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://blogs.uni-bremen.de/caroprojekt/>

46. Darmann-Finck, I. Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflege-
didaktik. In: Ertl-Schmuck R, Fichtmüller F. (Hrsg.) Theorien und
Modelle der Pflegedidaktik. Weinheim : Juventa, 2010. – S. 13–54

47. Definition of MicroLearning – Work-Learning Research [Electronic
resource]. – Retrieved from :
<https://www.worklearning.com/2017/01/13/definition-of-microlearning/>

48. Demoraum [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart :
[https://www.krankenpflegeschule-
frankfurt.de/fileadmin/Agaplesion_kps-
Frankfurt/Imagebilder/Demoraum.jpg](https://www.krankenpflegeschule-frankfurt.de/fileadmin/Agaplesion_kps-Frankfurt/Imagebilder/Demoraum.jpg)

49. Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe. DBfK startet Inforeihe
zum Pflegeberufegesetz – verbaende.com [Elektronische Ressource]. –
Zugriffsart : [https://www.verbaende.com/news.php/DBfK-startet-
Inforeihe-zum-Pflegeberufegesetz?m=119017](https://www.verbaende.com/news.php/DBfK-startet-Inforeihe-zum-Pflegeberufegesetz?m=119017)

50. Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (2017). Strategien zur
Förderung digitaler Medienkompetenz in der Pflegebildung. [Elektroni-
sche Ressource]. – Zugriffsart : [http://bildungsrat-pflege.de/wp-
content/uploads/2014/10/strategien-zur-foerderung-2017.pdf](http://bildungsrat-pflege.de/wp-content/uploads/2014/10/strategien-zur-foerderung-2017.pdf)

51. De Witt, C., Czerwionka, T. Mediendidaktik. Bielefeld, 2013

52. DiMAP – Digitale Medien in der Altenpflege – Euro-Trainings-
Centre ETC e.V. [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart :
<https://www.etcv.de/projekte/rund-um-ausbildung/11-projekte/rund->

um-ausbildung-aktuell/74-dimap-digitale-medien-in-der-altenpflege.html

53. Diplomarbeiten24 : Veröffentlichen Sie Ihre Diplomarbeit, Masterarbeit, Bachelorarbeit oder Magisterarbeit! Kostenlos publizieren [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.diplomarbeiten24.de/de/>

54. Diplom.de. Veröffentlichen Sie Ihre Bachelorarbeit, Masterarbeit, Seminararbeit, Diplomarbeit und Dissertation : Kostenlos publizieren und Geld für jeden Verkauf erhalten [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.diplom.de/>

55. Dr. Thies Pfeiffer. Universität Bielefeld. Virtual Skillslab Praxistraining im Virtuellen Labor [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://dini.de/fileadmin/ag/e-learning/zukunftswerkstatt2018/Pfeiffer.pdf>

56. Eberhardt, D. Theaterpädagogik in der Pflege. Pflegekompetenz durch Theaterarbeit entwickeln. Stuttgart: Thieme, 2005. – S. 32–34

57. Einsatzmöglichkeiten von Simulation – SimNAT Pflege Simulations-Netzwerk [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://simnat-pflege.net/einsatzmoeglichkeiten-von-simulation/>

58. El-Sayed, S.-H., Metwally, F. G., Abdeen, M.-A. Effect of peer teaching on the performance of undergraduate nursing students enrolled in nursing administration course. Journal of Nursing Education and Practice, 2013. – 3 (9) . – S. 156–166

59. E-Portfolio im Dualen Studiengang Pflege – e-teaching.org [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.e-teaching.org/news/termine/tagungen/e-portfolio-im-dualen-studiengang-pflege>

60. Enhanced ParamedIC Vocational Training with Serious Games and Virtual Environments [Electronic resource]. – Retrieved from : <http://www.epicsave.de/>

61. EPICSAVE – EPICSAVE [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://epicsave.de/author/epicsave/>
62. Ertl-Schmuck R, Fichtmüller F. Theorien und Modelle der Pflegedidaktik – Synopse Diskussion und Resümee In : Ertl-Schmuck R, Fichtmüller F (Hrsg.). Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim : Juventa, 2010. – S. 203–226
63. Evaluation [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://simnatpflege.net/wp-content/uploads/2017/10/evaluation_1920.jpg
64. Fallbasiertes Lernen mit dem „Soon-Trainer“. Soon-Systems GmbH [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://soon-systems.de/de/produkte/soon-trainer/>
65. FHernseher: Folge 31 – Skillslab am Fachbereich Pflege und Gesundheit – YouTube [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.youtube.com/watch?v=QuhhQVIY9rc>
66. Flechsig, K. Transkulturelles Lernen. Internes Arbeitspapier, 2000. p. 4 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm>
67. Flexicare3.jpg [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.qualifizierungdigital.de/_medien/artikelbilder/flexicare3.jpg
68. Flexicare 50+ [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://flexicareplus.de/>
69. Flexicare 50+ - E-Learning für erfahrene Pflegefachkräfte – Qualifizierung Digital [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.qualifizierungdigital.de/de/flexicare-50-547.php>
70. Flexicare_50_Publikationen.pdf [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.gesundheitshochschule.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Flexicare_50_Publikationen.pdf
71. Geiger, H. Anwendung der Unterrichtsmethode Lernzirkel in der Krankenpflegeausbildung. PrInterNet, 2002. – 4 (2). – S. 46–56

72. Generalistik-Grafik [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.dbfk.de/media/img/themen/pflegebildung/Generalistik-Grafik.jpg>
73. Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz – PflBG), 2017. [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.buzer.de/s1.htm?g=PflBG&f=1>
74. Gesundheits-Krankenpflege [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://www.gesundheitsholding-lueneburg.de/assets/share/karriere/Gesundheits-Krankenpflege-1.jpg>
75. Gesundheit & Pflege Archive – Seite 2 von 3 – e-Lecture [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://electure.hoerakademie.online/category/gesundheitspflege/page/2/>
76. Gökce, A. Analyse und Planung von Unterricht – Das Hamburger Modell. Lehrtheoretische Didaktik nach Wolfgang Schulz. Masterarbeit, Hausarbeit, Bachelorarbeit veröffentlichen. München : Grin Verlag, 2011 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.grin.com/document/171464>
77. GRIN – Publish your bachelor or master thesis, term papers, dissertation and essays for free | GRIN | Publish your bachelor or master thesis, term paper, dissertation and essay for free [Electronic resource]. – Retrieved from : <https://www.grin.com/en/>
78. Gronemeyer-Bosse, T. Multiperspektivität in Pflegesituationen erkennen. Neue Einsichten in der kritisch-rekonstruktive Fallarbeit. PADUA, 2009. – 4 (4). – S. 28–33
79. Grzega, J. LDL – Lernen durch Lehren. PADUA, 2007. – 2 (3). – S. 41–43
80. Gudermann, E. et al. Psychologie Lexikon, Bertelsmann, Gütersloh, 1995
81. Handlungskompetenzmodell [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/d>

okumente/tw_pflegepaedagogik/abb-03-06-handlungskompetenzmodell.jpg

82. Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart :

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf

83. Haselhorst, A. Lebenslanges Lernen in der Pflege. Lehr-Lern-Arrangements zur Entwicklung von Selbstlernkompetenzen in der Pflegeaus- und Weiterbildung. PADUA, 2014. – 9 (1). – S. 41–45

84. Häcker, T. Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. Pädagogik, 2005. – 57 (3). – S. 13–18

85. Häcker, T. Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I, 2. überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007

86. Haueter, M. E-Learning. In : Stadler, M. Medienkompetenz. Handbuch zur Wissensverarbeitung für Pflegendе und Hebammen. Bern : Hans Huber, 2008. – S. 101–116

87. Heimann, P. Didaktik als Theorie und Lehre. In : Die deutsche Schule, 1962. – 54. Jg., Heft 9 S. 407–427

88. Heimann, P. Reich, K., Thomas, H. Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart : Klett, 1976

89. Hermanns M., Post, J.-L., Deal, B. Faculty experience of flipping the classroom : Lessons learned. Journal of Nursing Education and Practice, 2015. – 5 (10). – S. 79–85

90. Herzig, T., Kruse, A. DASSKILLS-LAB-KONZEPT Perspektiven auf die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten und Chancen in der

beruflichen Bildung der Gesundheitsberufe PowerPoint-Präsentation [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/Skills_Lab_Konzept_T_Herzig_A_Kruse.pdf

91. Hilgenheger, N. Johann Friedrich Herbart // UNESCO: International Bureau of Education, 2000. – vol. XXIII. – № 3/4. – 1993. – p. 649–664 [Electronic resource]. – Retrieved from : <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/herbarte.pdf>

92. Hoeksma, K., Kuhn M. Unterrichten mir Moodle 2 – Praktische Einführung in das E-Teaching. München : Open Source Press, 2011

93. Hofstadler, R. „Blended learning in der Pflegeausbildung – Möglichkeiten und Grenzen“. Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz, 2014

94. Home | Bachelor + Master Publishing [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.bachelor-master-publishing.de>

95. Home - Mahara ePortfolio System [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://mahara.org/>

96. Hübner, U., Liebe, J.-D., Hüasers, J., Thyse, N., Egbert, E., Ammenwert, E., Hackl, W. IT-Report Gesundheitswesen – Schwerpunkt : Pflege im Informationsalter, 2015

97. Hülsken-Giesler, M. Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien – Pflege(aus)bildung zwischen Persönlichkeitsbildung und Bildungstechnologie. Hochschultage Berufliche Bildung, 2008

98. Ilias: Das Open-Source Learning-Management-System [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.ilias.de>

99. ILIAS | FH Bielefeld [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.fh-bielefeld.de/bib/digitales-lernen/ilias>

100. Ilklic, I. Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Gesundheitsberufe. G+G Wissenschaft, 2017 Heft 2 (April), 24–30

[Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.grk.lifesciences-lifewriting.uni-mainz.de/files/2017/07/2017-Interkulturelle-Kompetenz-als-Schlu%CC%88sselqualifikation-fu%CC%88r-Gesundheitsberufe.pdf>

101. INBAS GmbH • Institut für Gerontologische Forschung e. V. • INBAS-Sozialforschung GmbH (2010) Arbeitshilfe: Reflexionskompetenz

102. Injektion und Blutabnahme – Pflegepädagogik – Georg Thieme Verlag [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.thieme.de/de/pflegepaedagogik/23-injektion-und-blutabnahme-68840.htm>

103. InSPaS (Instruktorenkurs Simulation in der Pflegeausbildung & Szenarienentwicklung) [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.laerdal.com/de/docid/49321223/InSPaS-Instruktorenkurs-Simulation-in-der-Pflegeausbildung-Szenarienentwicklung>

104. Intensiv-Skillsraum_1920x1280p-800x533 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://simnat-pflege.net/wp-content/uploads/2018/03/Intensiv-Skillsraum_1920x1280p-800x533.jpg

105. IT-gestützte Wege zu einem selbstbestimmten Lernen und Arbeiten [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://de.slideshare.net/Flexicare/learntec-2014?next_slideshow=1

106. Jeffries, P.-R. Simulation in nursing education : From conceptualization to evaluation. New York : National League for Nursing, 2007

107. Kamin, A.-M. Beruflich Pflegende als Akteure in digital unterstützenden Lernwelten: Empirische Rekonstruktion von berufsbiografischen Lernmustern. Wiesbaden : Springer, 2013

108. Kamin, A.-M., Greiner, A.-D., Darmann-Fink, I., Meister, D., Hester, T. „Zur Konzeption einer digital unterstützten beruflichen Fortbildung – ein interdisziplinärer Ansatz aus Medienpädagogik und Pflegedidaktik“, Interdisziplinäre Zeitschrift für Technologie und

Lernen, №. 1, S. 6–17, 2014 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.itel-journal.org/wp-content/uploads/2016/01/11-77-2-PB.pdf>

109. Kandler, E., Schaefer, S. Unterrichtsmethoden. Schwerpunkt Gesundheit und Pflege. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel Verlag, 2016

110. Karrierebaum [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.johanniter.de/fileadmin/_processed_/csm_Karrierebaum_1b9e06ebdd.png

111. Keikert, E.-M., Schneider, K., Wardenbach, C. Gruppenpuzzle – eine Methode, die geübt sein will! Leitfaden für eine gelingende Durchführung. PADUA, 2013. – 8 (1). – S. 39–44

112. Kerres, M. Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote, 3 Aufl. Oldenbourg, München, 2012

113. Kerres, M. Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote, 4. Aufl., München, 2013

114. Keuchel, R. Szenisches Spiel ist ernsthaftes Lernen. Theoretische Einsichten und praktische Aussichten für die Pflegeausbildung. PADUA, 2009. – 4 (3). – S. 6–12

115. Kneebone, R., Kidd, J., Nestel, D., Asvall, S., Paraskeva, P., Darzi, A. An innovative model for teaching and learning clinical procedures. Medical Education, 2002. – 36 (7). – S. 628–634

116. Kneipp, W., Konnertz, D., Sauer, C. Lern-Landkarten. Ganzheitliches Lernen. Motivieren. Trainieren. Konzentrieren. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1998. – S. 44–48

117. Koch, J. Heidemann, W., Zumbeck, C. Weiterbildung im Betrieb mit mit E-Learning, Web 2.0, Mikrolernen und Wissensmanagement. Hans-Böckler-Stiftung, 2012 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.boeckler.de/pdf/p_edition_hbs_273.pdf

118. Kostor, P., van den Berg, M. Gruppenarbeit im Studium. Notwendigkeit und Ziele – Erfahrungen und Bewertungen – Möglichkeiten der Optimierung. PADUA, 2013. – 8(1). – S. 4–12
119. Krankenpflegeschule des Vogelsbergkreises feiert ihr 60-jähriges Bestehen Allrounder und Manager aus dem „Schwesternstock“ [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.oberhessen-live.de/wp-content/uploads/2016/06/Jubil%C3%A4um-KPS-11-von-12-e1466587935865.jpg>
120. Kron, F. Grundwissen Didaktik. 1994/3 Aufl. München/Basel: E. Reinhardt, 2000
121. Kuckeland, H., Schneider, K. Methoden thematischer Unterrichtseinstiege am Beispiel der Thematik „Menschen mit Osteoporose begleiten“. Unterricht Pflege, 2009. – 14 (4). – S. 24–25
122. Kultursensible Pflege interkulturelle_kompetenz [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://kultursensiblepflege.de/interkulturelle_kompetenz.html
123. Lernorte-Praxis-und-Schule. Ausbildung konkret. Pflegepädagogik - Georg Thieme Verlag [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/tw_pflegepaedagogik/abb-02-03-lernorte-praxis-und-schule.jpg
124. Lernplattform SimNAT Pflege – SimNAT Pflege Simulations-Netzwerk [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://simnat-pflege.net/lernplattform-simnat-pflege/>
125. Lernpuppe_1.jpg (3900×2599) [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : http://www.uk.rub.de/mam/images/kkh/lernpuppe_1.jpg
126. Lopreiato J. O. Downing, D., Gammon, W., Lioce, L., Sittner, B., Slot, V., Spain, A. E. (Associate Eds.), and the Terminology & Concepts Working Group. Healthcare Simulation Dictionary, 2016 [Electronic resource]. – Retrieved from : <https://www.ssih.org/dictionary>

127. Löwenstein, M. Förderung der Lernkompetenz in der Pflegeausbildung, 2016
128. Löwenstein, M. Mit Portfolios Reflexionskompetenz in der Pflegebildung fördern – DBfK, 2019 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.dbfk.de/wLayout/wGlobal/scripts/accessDocument.php?forceDownload=1&document=%2Fmedia%2Fdocs%2Fvortraege%2FLoewenstein-PiD-08.03.19.pdf>
129. Make it in Germany. Nursing Professionals [Electronic resource]. – Retrieved from : <http://www.make-it-in-germany.com/en/for-qualified-professionals/working/demanded-professions/nursing-professionals>
130. Mamerow, R. Praxisanleitung in der Pflege. Berlin: Springer Verlag, 2016
131. Mobile-learning-eine-neue-lernform-bringt-pflegekrfte-auf-den-aktuellen-stand-der-wissenschaft-29-728 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://de.slideshare.net/Flexicare/sieger-goertz-personalkongresshannover20120315-12981356>
132. Mörth, A., Elsholz, U. Portfolios in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, 2017. [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://de.offene-hochschulen.de/fyfs/3428/download_file_inline
133. MoodleDocs. About Moodle [Electronic resource]. – Retrieved from : https://docs.moodle.org/35/en/About_Moodle
134. Nagle, B. M., McHale, J.M., Alexander, G., French, B. Incorporating Scenario-Based Simulation into a Hospital Nursing Education Program. The Journal of Continuing Education in Nursing, 2009. – 40 (1) – S. 18–25
135. NESTLED: Simulation in die Ausbildung einbinden – Schulungsprogramm für Lehrpersonal [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.laerdal.com/de/services-and-programs/nestled/>

136. Niegemann, H. Neue Lernmedien – konzipieren, entwickeln, einsetzen. Bern u. a., 2001
137. Nursing Anne™ [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.laerdal.com/de/products/simulation-training/nursing/nursing-anne/>
138. Oelke, U., Meyer, H. Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. Berlin: Cornelsen Schulverlage, 2014
139. Oelke, U. Szenisches Spiel. PADUA, 2009. – 4(3). – S. 13–19
140. OpenOLAT R 10 – neue Funktionen [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.openolat.com/funktionen/release-notes_e/neue-funktionen-10-0/
141. Pahl, J.-P. Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2012
142. Pahl, J.-P. Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2016
143. Paulson, F.L., Paulson, P.R., Mezer, C.A. What makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. Educational Leadership, 1991. – 48, H. 5. – S. 60–63
144. Peterßen, W. Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens, Ratigen (Henn), 1973
145. Pflege / Bildung / Online-Lernplattformen [PfleBIT – Pflegeinformatik in der Praxis] [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.pflebit.de/doku.php?id=links:pflege-bildung-onlinelernplattformen>
146. Pflegecampus: Die Lernplattform für die Pflege [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.pflegecampus.de/#>

147. Pflegepädagogik – Aufgaben, Voraussetzungen, Studium, Gehalt [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://studiengang-gesundheitswirtschaft.de/pflegep%C3%A4dagogik-aufgaben,-voraussetzungen,-studium,-gehalt>

148. Pflegepuppe-im-Rollstuhl_image_full.jpg [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.hannover.de/var/storage/images/media/01-data-neu/bilder/landeshauptstadt-hannover/wirtschaft-wissenschaft/arbeit/ausbildung/impressionen-lernwerkstatt-pflege/pflegepuppe-im-rollstuhl/9457028-1-ger-DE/Pflegepuppe-im-Rollstuhl_image_full.jpg

149. Praxisanleiter [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://static.kkle.de/assets/_770xAUTO_fit_center-center_90_none/BAG-Praxisanleiter.jpg

150. Praxisanleiterinnen mit Krankenpflegeschülerin [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : http://www.kkh-bergstrasse.de/de/aktuelles/img/2015-08-20_Praxisanleiter_Foto_Thomas_J_Zelinger_03.jpg

151. ProfilPASS / ProfilPass [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://www.profilpass.de/>

152. Rechenbach, S., Von der Heyden, R., Lettau, W.-D., Nauerth, A. Walkenhorst, U. Implementierung eines Portfolios zur Begleitung von Lernprozessen in der Hochschule. Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg. 6 / Nr. 3 (Oktober 2011)

153. Reich, K. Theorien der Allgemeinen Didaktik. Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1977. – S. 14. [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/allg_didaktik/reich_allg.didaktik_komplett.pdf

154. Reinhardt, A. Interkulturelle Kompetenz in der Pflege. In K. H. Sahmel (Ed.), *Pflegerische Kompetenzen fördern*. (pp. 136–154). Stuttgart : W. Kohlhammer Verlag, 2009
155. Rohde, K.-S. Teamteaching und Teamlearning. *Berufliche Sozialisation durch kooperative Zusammenarbeit fördern*. PADUA, 2011. – 6 (4). – S. 29–33
156. Sahmel, K.-H. *Bildung als freie Entfaltung der Persönlichkeit. W. Klafki – ein bedeutender Pädagoge*. PADUA, 2012. – S. 154–156
157. Sahmel, K.-H. *Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheitsfachberufe*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2018
158. Sahmel, K.-H. *Kritische Pflegepädagogik*. Bern: Hogrefe Verlag, 2015
159. Sahmel, K.-H. *Pflegerische Kompetenzen fördern*, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 2009
160. Sailer, M., Seitz, A., Traue, H. C. *Fallbasiertes E-Learning in der Pflege* [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://docplayer.org/52107004-Fallbasiertes-e-learning-in-der-pflege.html>
161. Schmal, J. *Unterrichten und Präsentieren in Gesundheitsfachberufen. Methodik und Didaktik für Praktiker*. Berlin: Springer-Verlag, 2017 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-53963-7>
162. Schneider, K., Herrgesell, S., Drude, C., Lüke, M., Runde, A. *Pflegeunterricht konkret. Grundlagen – Methoden – Tipps*. Elsevier, München, 2005. – S. 272
163. Schewior-Popp, S. *Kleingruppenarbeit*. PADUA, 2009. – 4 (3) . – S. 26–29
164. Schewior-Popp, S. *Handlungsorientiertes Lernen und Lehren*. Thieme, Stuttgart, 1998

165. Schulz, W. Unterricht – Analyse und Planung, in: Paul Heimann/Gunter Otto/Wolfgang Schulz: Unterricht. Analyse und Planung (Auswahl Reihe B), 9. Aufl., Hannover : Schroeder, 1977. – S. 13–47
166. Schweiger, S. Am Plus der Zeit? Virtuelle Medien in der Pflegeausbildung. Eine mediendidaktische Betrachtung. Pflegewissenschaft, 2008. – 10 (4). – S. 219–224
167. Sieger, M. Pflegepädagogik Handbuch zur pflegeberuflichen Bildung. Huber, Bern, 2001
168. Sieger, M., Goertz, L., Wolpert, A., Rustemeier-Holtwick, A. Digital lernen – evidenzbasiert pflegen. Neue Medien in der Fortbildung von Pflegekräften. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2015
169. Simon, A. Akademisch ausgebildetes Pflegefachpersonal. Berlin Heidelberg Springer-Verlag, 2018
170. SimPad PLUS | Laerdal Medical [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.laerdal.com/de/products/simulation-training/manage-assess-debrief/simpad-plus/>
171. SimPad™ | Allgemeine Informationen [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.laerdal.com/de/SimPad>
172. Simulation in der Praxis: Effiziente Trainingskonzepte für die Krankenpflegeausbildung [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://simnat-pflege.net/>
173. Simulation in der Praxis: Effiziente Trainingskonzepte für die Krankenpflegeausbildung – YouTube [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.youtube.com/watch?v=EFILaDTQ4uc>
174. Simulationspatienten: UMM Universitätsmedizin Mannheim [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.umm.uni-heidelberg.de/studium/modellstudiengang-medicin/thesima/simulationspatienten/>

175. Simulationstraining in der Pflegeausbildung – YouTube [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.youtube.com/watch?v=Y1QOkWDnjUY>
176. Skills-Lab-Konzept – VIFSG [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.vifsg.de/unsere-themen/skills-lab-konzept/#skills-labs>
177. St.Pierre, M., Breuer, G. Simulation in der Medizin. Grundlegende Konzepte – Klinische Anwendung. Berlin Heidelberg : Springer-Verlag, 2018
178. Tilg, B. Kugellagermethode: Anatomie und Physiologie im Selbststudium. Die Schwester. Der Pfleger, 2007. – 46 (12) : 1142–1144
179. Topping, K.-J. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education : A typology and review of the literature. Higher Education, 1996. – 32 (3). – S. 321–345
180. Trailer – GaBa Learn [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://eduproject.eu/gabalearn/trailer/>
181. Tulodziecki, G. Funktionen von Medien im Unterricht. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U. / Wiechmann, J. (Hrsg.) : Handbuch Unterricht. 2. Aufl., Bad Heilbrunn, 2009. – S. 291–297
182. Ulrich, I. Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Wiesbaden Springer Verlag, 2016
183. Videoraum [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.fh-muenster.de/iup/mad/media/2014/images/src/6190_Bild_2.jpg
184. Virtueller Seminarraum [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://media.springernature.com/original/springer-static/image/chp%3A10.1007%2F978-3-662-44298-2_8/MediaObjects/326310_1_De_8_Fig2_HTML.gif

185. Vortrag_MeCoPflege_Abschlussstagung_20-03-15. PowerPoint-Präsentation [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/medienwissenschaften/Medienpaedagogik_und_empirische_Medienforschung/Tagungen/Vortrag_MeCoPflege_Abschlussstagung_20-03-15.pdf
186. What is a community of practice? | Wenger-Trayner [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://wenger-trayner.com/resources/what-is-a-community-of-practice/>
187. Wienold, K. & Kerres, M. „Lernen mit digitalen Medien in der Pflegepädagogik“ in: J. Falk & A. Kerres, Lehrbuch Pflegepädagogik, Springer Verlag, 2002 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/pflege-ker-wien_0.pdf
188. Williams, B., Wallis, J., McKenna, L. How is peer-teaching perceived by first year paramedic students? Results from three years. Journal of Nursing Education and Practice, 2014. – 4 (11). – S. 8–15
189. Willkommen auf der Seite zum EU-IT-Projekt IMED-KOMM | IMED-KOMM-EU [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://www.imed-komm.eu/>
190. Wittener_Liste-1 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://patientenedukation.de/sites/default/files/downloads/Wittener_Liste.pdf
191. Zertifikat Über Kenntnisse In Modernen Fremdsprachen [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <http://www.mig-komm.eu/system/files/Flyer%20ECL.pdf>
192. Zielke-Nadkarni, A. Unterrichtsmethoden in der Pflegeausbildung München. Jena: Urban & Fischer, 2008
193. Zöllner, M. Gesundheitsfachberufe im Überblick. Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung, 2014 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7369>

Навчальне видання

Олеськова Галина Григорівна

МЕДСЕСТРИНСЬКА ОСВІТА: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ

Навчально-методичний посібник

Дизайн та верстка: ТОВ «Тріада-М»

Підписано до друку 15.07.2019

Формат 60×84/16. Папір офс. Гарн. Times New Roman

Друк електрографічний. Ум. друк. арк. – 8,14 Обл.-вид. арк. – 5,55

Тираж 100 прим.

Віддруковано:

ФОП Гонта А.С., м. Хмельницький.

Свідоцтво ДК № 2611 від 12.09.2006 р.