

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України»

С. О. Ястремська

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ
СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ
ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО
НАВЧАННЯ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Тернопіль
ТДМУ
«Укрмедкнига»
2017

УДК 378.22.018.43+614.253.52

Я85

Рецензенти:

М. М. Корда, заслужений діяч науки і техніки України, доктор медичних наук, професор, ректор Державного вищого навчального закладу «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України»;

Л. М. Романишина, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

С. М. Яшанов, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформаційних систем і технологій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Науковий редактор: І. М. Мельничук, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії та суспільних дисциплін Державного вищого навчального закладу «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України».

*Рекомендовано до друку вченою радою ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України»
(протокол № 6 від 28 листопада 2017 р.).*

Ястремська С. О.

Я85 Теорія і практика професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи засобами дистанційного навчання у вищих медичних навчальних закладах : монографія / С. О. Ястремська. – Тернопіль : ТДМУ, 2017. – 398 с.

ISBN 978-966-673-318-7

У монографії визначено особливості та прогресивні напрями інновації професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи шляхом використання різних моделей і платформ дистанційного навчання. Науково обґрунтовано концепцію, структурно-функціональну модель системи та експериментальну методiku професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи засобами дистанційного навчання. З урахуванням положень дистанційної медіапедагогіки охарактеризовано структуру електронного інформаційного освітнього середовища та розроблено методичні вказівки для роботи в системі дистанційного навчання студентів магістратури Навчально-наукового інституту медсестринства ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України».

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів.

УДК 378.22.018.43+614.253.52

ISBN 978-966-673-318-7

©С. О. Ястремська, 2017

©ТДМУ, «Укрмедкнига», 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	12
1.1. Категорійно-дефінітивне поле дослідження проблеми підготовки фахівців сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах	12
1.2. Історико-педагогічний аналіз наукових передумов становлення і розвитку системи медсестринської освіти в Україні та світі	30
1.3. Особливості підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах України	47
1.4. Прогресивні напрями інновації професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи.....	63
Висновки до розділу 1	78
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ЗА УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	81
2.1. Концептуальна філософсько-методологічна основа професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах.....	81
2.2. Готовність до професійної метадіяльності як системотвірний чинник професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи.....	102
2.3. Інформатизація навчального процесу у вищих медичних навчальних закладах.....	131
2.4. Феномен дистанційного навчання в контексті нормативно-правового забезпечення в Україні та за кордоном	146
Висновки до розділу 2	168

РОЗДІЛ 3. ЗАСОБИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	171
3.1. Класифікація моделей та платформ дистанційного навчання.....	171
3.2. Реалізація медіапедагогіки дистанційного навчання у професійній підготовці майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах.....	195
3.3. Характеристика електронного інформаційного освітнього середовища підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах.....	209
Висновки до розділу 3	225
РОЗДІЛ 4. СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	228
4.1. Концептуальні положення професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання	228
4.2. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання	241
4.3. Система професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання	268
4.4. Методика реалізації системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання.....	292
4.5. Методичні вказівки для роботи в системі дистанційного навчання студентів магістратури Навчально-наукового інституту медсестринства Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського	325
Висновки до розділу 4	339
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	343
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	350

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ВМНЗ** – вищі медичні навчальні заклади
ВООЗ – Всесвітня організація охорони здоров'я
ДН – дистанційне навчання
ЕДН – електронне дистанційне навчання
ЕІОС – електронне інформаційне освітнє середовище
ЕНМК – електронні навчально-методичні комплекси
ЕОР – електронні освітні ресурси
ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології
ІОТ – індивідуальна освітня траєкторія
ІТ – інформаційні технології, інформаційно-технологічний
МОН України – Міністерство освіти і науки України
МСС – магістри сестринської справи
ННІ – Навчально-науковий інститут
ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика
ТДМУ – Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського
ЮНЕСКО – спеціалізована установа Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури
LMS – системи управління навчанням
MOOC – Massive open online courses (масові відкриті онлайн-курси)
MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульне об'єктивно орієнтоване динамічне навчальне середовище)
SCORM – Sharable Content Object Reference Model (стандарт, розроблений для систем дистанційного навчання)
XML – eXtensible Markup Language (розширена мова розмітки)

ВСТУП

Активна інтеграція України у світову спільноту супроводжується процесами міжнародної конвергенції зі збереженням національних особливостей і культурно-освітніх традицій підготовки майбутніх фахівців медичної галузі. На сучасному етапі розвитку надзвичайно актуальним є врахування цих аспектів у сфері вищої медсестринської освіти як однієї з найскладніших і найважливіших. Нині в Україні активно відбуваються розвиток, реорганізація і стандартизація системи охорони здоров'я, які зумовлюють необхідність забезпечення цілісності галузі шляхом оптимізації лікувально-діагностичного процесу, інтеграції вітчизняної системи охорони здоров'я у світову медсестринську практику, врахування єдиних підходів до планування, нормування, ліцензування та сертифікації професійної підготовки майбутніх фахівців медсестринства, а також раціонального використання кадрових і матеріальних ресурсів. Цілком очевидно за таких умов є нагальна потреба в диференційованій підготовці медсестринських кадрів, зокрема й найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня – магістрів сестринської справи.

Підґрунтям упровадження ступеневої професійної підготовки медсестринських кадрів є нормативно-правові імперативи, відображені в міжнародних і державних документах різних рівнів, зокрема в Концепції побудови нової національної системи охорони здоров'я України (2014 р.), Концепції розвитку вищої медичної освіти (2011 р.), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2015 р.), Стратегії Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі – ВООЗ) «Досягнення здоров'я для всіх», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), указах Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.), «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005 р.), концептуальні положення яких постулюють необхідність вироблення дієвих стратегій підвищення ефективності систем охорони здоров'я та її кадрового забезпечення. Упровадження нових освітніх стандартів як відповідь на актуальну потребу в медичній сестрі нового типу зумовлює необхідність розробки та реалізації інноваційної стратегії підготовки майбутніх магістрів сестринської справи (МСС) в інформаційному суспільстві, здатних до нормативного виконання соціальних ролей, які перевищують рівень функціонально необхідних вимог, тобто готових до медсестринської діяльності на рівні метадіяльності.

Науковим базисом для модернізації професійної підготовки майбутніх МСС є численні дослідження, в яких репрезентовано: дидактичні засади професійної освіти (Г. Васянович, О. Коваленко, В. Онищенко, Л. Романишина, С. Сисоєва); теоретико-методологічні аспекти неперервної професійної освіти (І. Зязюн, М. Данюк, І. Доброскок, О. Дубасенюк, В. Кремень); історичну еволюцію магістратури у світі та Україні (О. Бондаренко, Р. Феррейра (R. Ferreira), Дж. Сонг (G. Song), Д. Воткінс (D. Watkins)); проблему реформування системи вищої медичної та медсестринської освіти в контексті загальноєвропейської стратегії (С. Клепко, В. Луговий, В. Свиридюк, Т. Чернишенко, В. Шатило, М. Шегедин, П. Яворський); соціально-історичні характеристики становлення і розвитку медсестринської освіти у світі й Україні (А. Андонова, С. Андрейчин, С. Гордійчук, Г. Гусар, Ю. Лавриш, Н. Ліщенко, Л. Мілевська, Н. Новосьолова, Г. Паласюк) і перспективи формування багаторівневої системи підготовки майбутніх медсестер у площині інтеграції медсестринської освіти та практичної системи охорони здоров'я (Л. Ковальчук, П. Кузьмінський, І. Махновська, І. Мельничук, Н. Рега, П. Яворський); тенденції розвитку вищої медсестринської освіти за умов євроінтеграції (Н. Дуб, В. Клименюк), масової глобальної комунікації (С. Поплавська, Л. Синельнікова, З. Шарлович, Н. Шигонська), інформаційно-технічної революції (І. Господарський, Б. Локай, Л. Мазур, О. Усинська) й інформатизації освіти (Л. Мілевська, О. Мінцер, С. Руденко, І. Салайда) та ін.

За сучасних інтеграційних умов інформатизація медичної та медсестринської освіти набуває таких інноваційних векторів розвитку, як: використання розподіленого інформаційного ресурсу глобальної мережі (М. Банчук, О. Волосовець, Т. Чернишенко); розробка технологій інформаційної взаємодії освітнього призначення на базі телекомунікацій (І. Булах, Р. Горбатюк, О. Дольська, І. Харченко); вдосконалення організаційних форм, методів і засобів навчання на основі реалізації дидактичних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій (Л. Артемчук, Р. Басій, С. Вітвицька, В. Марценюк); виробництво і використання в освітньому процесі всіх рівнів відкритого інтерактивного, мультимедійного контенту (Л. Кайдалова, О. Кефелі-Яновська, Є. Лубіна, О. Шавальова); створення інформаційно-освітніх середовищ освітніх організацій і галузі в цілому, які забезпечують системну інтеграцію інформаційних та комунікаційних технологій в освітнє середовище (Г. Козлакова, В. Лапінський, Н. Лобач, К. Люшук); широкомасштабне впровадження електронного навчання і застосування дистанційних освітніх технологій для активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів (В. Артеменко, Ю. Жук, Н. Клокар, В. Ходоровський) та ін.

Саме тому дистанційне навчання стає об'єктом численних наукових досліджень, в яких розкриваються концептуальні засади сучасної освіти за

умов інформатизації, педагогічної кваліметрії (Р. Костюкевич, Н. Максимовська, А. Семенець, П. Стефаненко, Б. Шуневич); досліджується вплив інформаційних технологій на зміст навчання (Л. Бірюк, І. Блощинський, Л. Валентович, Л. Журавльова, Т. Яцун); відбувається побудова інформаційної моделі навчання (Г. Гапоненко, О. Глушаченко, Н. Жевакіна, Б. Кремінський, Д. Мовчан); застосовуються інформаційні технології для вимірювання та оцінки результатів навчання (О. Артюшенко, Ю. Дорошенко, О. Маркович, Л. Мілевська, П. Федорук); визначаються особливості відкритої освіти (Н. Басараба, В. Биков, Н. Воропай, І. Доброскок, В. Лапінський, В. Олексюк), мобільного навчання (Ю. Дюлічева, Є. Лубіна, О. Потапчук) та викладання в мережі «Інтернет» (С. Буртовий, Ю. Вороненко, Н. Лобач, Л. Манюк) та ін. Результати аналізу свідчать про те, що, на відміну від традиційного, дистанційне навчання (ДН) опосередковане віртуальним середовищем, а на відміну від віртуального – передбачає педагогічну взаємодію реальних суб'єктів освітнього процесу. Сучасні комп'ютерні технології трансформують світосприйняття в напрямі багатовимірної, різноманітної, поліментальної віртуальності. Широке впровадження сучасних засобів ДН, основаних на інноваційних інформаційних технологіях (ІТ), у вищу медсестринську освіту забезпечує принципово новий підхід до організації освітнього процесу з урахуванням дидактичних можливостей надсвідомих функцій особистості. Ефективна інтеграція засобів ДН у вищих медичних навчальних закладах (ВМНЗ) орієнтована на підвищення якості навчання, розвиток творчих здібностей студентів, формування готовності до професійної медсестринської метадіяльності. За таких умов змінюються методи, способи та форми навчання, взаємодії учасників освітнього процесу, зміст навчальних циклів і роль суб'єктів вищої освіти – магістрів сестринської справи.

Водночас аналіз фундаментальних наукових праць та практичного досвіду професійної підготовки майбутніх МСС, нормативно-правових документів і сучасного стану інформатизації вищої медичної та медсестринської освіти дав змогу виявити низку суперечностей між:

- новими вимогами до підвищення якості вищої медсестринської освіти та недостатньою розробленістю і науковою обґрунтованістю системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах;

- широким спектром наукових досліджень, які орієнтуються на вдосконалення професійної підготовки майбутніх МСС, і недостатньою розробленістю методики дистанційного навчання з використанням інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ);

- активними процесами модернізації, інформатизації, комп'ютеризації та автоматизації системи охорони здоров'я України і відсутністю систем-

ності й організаційної впорядкованості за умов невідповідності медичних та медсестринських кадрів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;

– швидкою інформатизацією всіх сфер людського буття, проникненням інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери людської діяльності та недостатньою розробкою наукових основ використання ІКТ і технологій ДН у вищій медсестринській освіті;

– формальною декларацією намірів формування готовності майбутніх МСС до медсестринської діяльності шляхом імплементації інструментів міжнародних глобальних стандартів базової медсестринської та акушерської освіти і вибіркового, хаотичного характером їх запровадження шляхом використання інноваційних комп'ютерних та інформаційних технологій в освітньому процесі вищих медичних навчальних закладів;

– домінуванням традиційного зарегламентованого академічного змісту, застарілих форм організації професійної підготовки майбутніх МСС і швидкою втратою їх актуальності за умов активного використання інформаційного ресурсу для створення диференційованого освітнього середовища з ознаками неперервності, векторності, цілісності, інтерактивності, множинності освітніх траєкторій та інноваційності.

Однак відсутність теоретичних розробок стримує системний розвиток дистанційного навчання у вищій медсестринській освіті, оскільки немає цілісного бачення проблеми та шляхів її вирішення. Очевидно, успішний розвиток системи дистанційного навчання майбутніх магістрів сестринської справи уможливиться лише в межах науково обґрунтованої концепції.

Предметом дослідження є професійна підготовка майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання.

Мета монографії – на основі цілісного наукового аналізу проблеми підготовки медсестринських кадрів та розгляду ролі, місця і функцій дистанційного навчання в інформаційному суспільстві розробити й обґрунтувати теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання.

Методологічну основу монографії становлять положення загальної теорії систем; теорії моделювання як одного з найпродуктивніших методів вивчення і перетворення систем; теорії гуманістичного особистісно орієнтованого підходу в навчанні; теорії та методики професійної освіти; дослідження, присвячені питанням професійної підготовки фахівців і педагогічної кваліметрії; теорії системного підходу в дослідженні педагогічних явищ; теорії загальної методології педагогіки; фундаментальні положення про єдність діяльності й особистості як активного суб'єкта діяльності та

відносин зі світом; дослідження, що розкривають сутність, зміст і структуру дистанційного корпоративного навчання; дослідження у сфері впливу інформаційних технологій на зміст і побудову інформаційної моделі навчання; теорії комп'ютеризації та розвитку дистанційного і відкритого навчання; критерії та характеристики педагогічного експерименту як методу дослідження.

Провідними методологічними підходами до розв'язання обраної проблеми є системний, синергетичний, тезаурусний, особистісно орієнтований, діяльнісний, праксеологічний, компетентнісний та інноваційно-технологічний. Методологія дослідження передбачає теоретичне осмислення проблеми реалізації методологічних підходів та їх культивування на рівні практикоорієнтованої концепції в логіці гуманітарної експертизи всього освітнього процесу професійної підготовки майбутніх МСС. Виявами методологічних підходів у змісті вищої медсестринської освіти є такі модуси: інтегрованість комплексу сучасних знань про людську особистість і шляхи вирішення актуальних проблем людства; аксіологічність в освоєнні гуманістичних і медсестринських цінностей; суб'єктна орієнтованість – перехід до відкриття знання та виявлення в ньому «суб'єктивного значення»; діалектичність і полісемічність знання; проблемність і діалогічність, відмова від нав'язування як зразка певних уявлень про істину, цінності, загальне використання в освіті проблемно-діалогових та дослідницьких методів; осмисленість і рефлексивність змісту вищої медсестринської освіти; екзистенційність.

Теоретичну основу монографії становлять концептуальні ідеї та положення, розроблені в наукових працях, стосовно: філософії освіти (О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Огнев'юк, Л. Онищук, С. Сисоєва, О. Субетто, М. Чобітько, В. Шилова, Ф. Ле-Дьєс (F. Le-Deist)); розвитку й оцінки якості сучасної вітчизняної та зарубіжної вищої медсестринської освіти (П. Кузьмінський, І. Махновська, А. Мельник, Р. Неділько, Н. Новосолова, І. Мельничук, Т. Чернишенко, М. Шегедин, Д. Юречко, Б. Якимович, П. Беннер (P. Benner)); формування професійної компетентності медичних сестер різних освітньо-кваліфікаційних рівнів (Л. Борисюк, М. Демянчук, С. Левківська, І. Радзівська, З. Шарлович, В. Шатило, Р. Ферейра (R. Ferreira)); використання інноваційних технологій в освітній сфері (К. Люшук, Г. Онкович, Є. Полат, В. Семенець, А. Харківська, Г. Яценко); інформатизації та комп'ютеризації медсестринської освіти (О. Мінцер, Л. Кайдалова, Л. Скрипник, Р. Ріжняк, С. Руденко); використання сучасних інформаційних технологій (Л. Момоток, Н. Морзе, А. Рейкос (A. Raikos)) та електронних освітніх ресурсів у вищих медичних навчальних закладах (В. Марценюк, А. Олійник, П. Стефаненко, О. Шавальова, І. Шахіна, С. Деспрес

(С. Després)); реалізації ідей дистанційного навчання (О. Абакумова, В. Лапінський, Б. Шуневич, Д. Кіган (D. Keegan), Дж. Тракслер (J. Traxler)); використання мережі «Інтернет» як інформаційної підтримки освітнього процесу (Р. Горбатюк, В. Олексюк, В. Рижковський, В. Томашевський, С. Манджуліка (S. Manjulika)); проблеми впровадження та можливостей електронного дистанційного навчання (Л. Манюк, Н. Монахов, В. Плешаков, В. Рахманов, П. Федорук, С. Грехем (С. Graham)); феномену супроводу (Р. Бала, Н. Лев, Н. Максимовська, Дж. Уїтмор та ін.); суб'єктів і функцій організаційно-педагогічного супроводу дистанційного навчання (В. Малевич, М. Попель, В. Сидоренко) та ін.

У представлений монографії досліджено досвід використання дистанційного навчання у світі та наведено класифікацію моделей і платформ дистанційного навчання; проаналізовано стан проблеми, специфічні особливості та прогресивні тенденції інноватизації професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у світовому просторі; науково обґрунтовано та розроблено концепцію і структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи засобами дистанційного навчання; розглянуто готовність до професійної метадіяльності як системотвірний чинник дистанційної професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи; з урахуванням положень дистанційної медіапедагогіки охарактеризовано та обґрунтовано структуру електронного інформаційного освітнього середовища Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського (ТДМУ); представлено експериментальну методіку професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання (її зміст, форми, методи та засоби).

Висновки монографії мають практичну спрямованість на вищу медсестринську освіту, організацію теоретичної та практичної професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання; містять методичні вказівки для роботи в системі дистанційного навчання студентів магістратури Навчально-наукового інституту (ННІ) медсестринства Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

1.1. Категорійно-дефінітивне поле дослідження проблеми підготовки фахівців сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах

Аналіз філософських, соціологічних, педагогічних досліджень щодо сутнісних характеристик сучасної освіти (М. Білинська [42], Г. Васянович [62], М. Дудіна [135], В. Кушнір [229], В. Сафонова [432], О. Субетто [469; 470] та ін.) вказує на надзвичайно складні, неоднозначні, суперечливі процеси та явища, які стосуються всіх аспектів педагогічної практики, змісту освіти, форми і методів навчання, організації та управління освітою на різних рівнях. Водночас окреслюються найбільш значущі тенденції розвитку вітчизняної освіти, які, з одного боку, відображають загальноосвітні процеси в розвитку освіти, а з іншого – виявляються у специфічних реаліях.

Початок сучасного етапу розвитку вітчизняної освіти спричинили радикальні соціально-економічні перетворення, що розпочалися на межі 1980–1990 рр. та пов'язані з переходом країни до ринкових відносин в економіці, побудовою демократичного громадянського суспільства і входженням у світове співтовариство, що зумовило необхідність масштабного державного реформування системи освіти та освітньої політики України в новій соціально-політичній ситуації.

Ключові ідеї, принципи та орієнтири необхідних перетворень сформульовані й закріплені низкою міжнародних («Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» [645]) та державних нормативних документів, основними з яких є Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [309], Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [308], Концепція розвитку освіти України на період

2015–2025 років [206], Закон України «Про вищу освіту» [372], Національна рамка кваліфікацій [379], де одним із пріоритетів модернізації системи вищої освіти є кадрове забезпечення всіх галузей, зокрема й сфери охорони здоров'я, шляхом підготовки компетентних випускників вищих навчальних закладів.

Пошук найоптимальніших шляхів і способів практичної реалізації у вітчизняній освіті цих установок набув широкомасштабного характеру. Так, світова спільнота висунула гіпотезу щодо необхідності *інтеграції* у сфері вищої освіти. Водночас концептуальна інтеграція різних підходів у реальному освітньому процесі може бути досягнута лише на основі єдності змістових, соціально-філософських та психолого-педагогічних аспектів, які виявляють певну «векторну» підготовку фахівців у всій багатомірній сукупності її складових [165, с. 87]. Одним із таких орієнтирів діяльності освітніх установ медичної галузі є підготовка конкурентоспроможних та мобільних на світовому ринку праці фахівців усіх сфер системи охорони здоров'я. Зокрема, в період інтеграції України до світового та європейського освітнього простору особливої актуальності набуває складна і багатогранна педагогічна проблема професійної підготовки майбутніх фахівців медсестринства.

Теоретичний аналіз медсестринської освіти свідчить про те, що професійна підготовка майбутніх магістрів сестринської справи відбувається на основі врахування головних концептуальних засад взаємовпливу освітянського простору й медсестринської діяльності в Україні [478, с. 244], базується на розумінні сутності сестринської справи [508; 521; 595], методологічному обґрунтуванні філософських схем сестринської справи [234; 245; 249; 345], креативному пошуку найефективніших технологій її виконання [351; 516; 600], розгляді сестринської справи як окремої самостійної галузі системи охорони здоров'я з чітко окресленими функціональними обов'язками [109; 133; 256] тощо.

Створення логічно впорядкованої системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи передбачає структурування категоріально-понятійного апарату, який охоплює сукупність *понять* (символічне відображення істотних властивостей предметів, явищ, об'єктів та зв'язків між ними, виокремлених у результаті аналітичної роботи шляхом фіксації їх специфічних і загаль-

них ознак), *термінів* (слів, що мають певне наукове значення і відображають поняття, яке застосовують у процесі пізнання та засвоєння спеціального наукового знання), *категорій* («вершини» наукового пояснення, в межах якого термін стає найважливішим, загальнови-знаним поняттям певної науки і становить основу її понятійного апарату), *дефініцій* (короткого і логічного пояснення значення (сми-слу) терміна або об'єму (змісту) висловлюваного цим терміном поняття) [283, с. 87]. Понятійний апарат у дослідженні має особливу методологічну значущість, оскільки теоретичні розвідки завжди пов'язані з удосконаленням і розвитком понятійного апарату науки та спрямова-ні на всебічне пізнання об'єктивної реальності в її істотних зв'язках і закономірностях [213, с. 20].

Розглядаючи особистість як об'єкт соціальних змін, О. Злобіна за-значає, що по суті процес визначення категоріально-понятійного апарату дослідження і встановлення взаємозв'язків між поняттями перед-бачають упорядкування використовуваної термінології, обов'язкове попереднє виявлення сутності та особливостей об'єкта й визначає його як явище об'єктивації суб'єктного тезауруса [155, с. 30]. Чіткість ви-значення і коректність застосування основних дефініцій передбачають насамперед упорядкування наукових поглядів дослідників на об'єкт дослідження, створення, уточнення, диференціацію та систематизацію нових понять і категорій у загальну систему категоріально-понятійно-го апарату певного наукового напрямку – дослідження професійної під-готовки майбутніх МСС у вищих медичних навчальних закладах.

У межах дослідження використовують та обґрунтовують дві групи понять, які за своїм змістовим наповненням розкривають спе-цифіку підготовки майбутніх МСС, застосування інноваційних під-ходів до навчання студентів у вищих медичних навчальних закладах та вдосконалення системи підготовки майбутніх магістрів сестрин-ської справи:

1) загальнопедагогічні поняття, пов'язані з професійною підго-товкою фахівців сестринської справи (підготовка, професійна підго-товка, готовність до професійної діяльності);

2) спеціальні системотвірні поняття щодо підготовки майбутніх магістрів сестринської справи (сестринська справа, сестринський процес, медсестринська освіта фахівців сестринської справи, профе-сійна підготовка майбутніх магістрів сестринської справи).

Розробка цілісної наукової системи підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у ВМНЗ з урахуванням викликів сучасності потребує аналізу категорії «сестринська справа», виявлення специфіки цілей і змісту як професійної діяльності МСС, так і медсестринської освіти, що, водночас, викликало зростання наукового інтересу до проблем сестринської справи та її бурхливий розвиток як особливої наукової галузі. Усі три сфери сестринської справи (професійна, освітня, наукова) почали розвиватись одночасно і в певному взаємозв'язку, проте їх інституційна відособленість та залежність від різних чинників зумовили істотну автономність такого розвитку, що надало процесу становлення сестринської справи дискусійного, неоднозначного, суперечливого, в чомусь навіть різноспрямованого характеру, який багато в чому зберігається і до сьогодні. Як свідчить історико-педагогічний аналіз різних джерел, цьому передував тривалий період осмислення медико-соціальних аспектів догляду за хворими в руслі медицини як сфери знань, що акумулює медсестринські теорії, концепції, уявлення, які стосуються фізичних, психічних та соціальних проблем, пов'язаних зі здоров'ям пацієнта і його сім'ї. Теоретичний аналіз досліджуваної категорії дає змогу відзначити, що нині немає однозначної думки про те, які саме аспекти окреслюють сферу сестринської справи.

Біля витоків розвитку сестринської справи, або медсестринства (в контексті дослідження ці поняття розглядають як тотожні), перебувають три ранніх образи медичної сестри:

1. Фольклорний образ «сестра-мати» – період, коли догляд за хворими здійснювався вдома жінками й обмежувався лікуванням об'єктами і травами.

2. Релігійний образ «божий працівник» – період, який характеризувався появою всіляких богоділень, де за хворими доглядали служителі церкви.

3. Третій етап («темний» період і сучасний) – це образ «служки», коли допомогу почали надавати фахівці зі спеціальною освітою. Особливістю і недоліком останнього періоду є те, що медична сестра лише виконувала вказівки лікаря.

Сестринська справа зародилася в ХІХ ст. усередині традиційної моделі догляду за пацієнтами, а честь її створення як професії належить англійській медсестрі Флоренс Найтінгейл (Florence

Nightingale) [102, с. 53]. Враховуючи те, що в XIX ст. робота медсестри трактувалася як не надто складна, Ф. Найтінгейл у «Записках про сестринську справу» (Notes on Nursing: What it is and What it is not, 1859 р.) акцентувала увагу на тому, що сестринська справа як професія, по своїй суті, відрізняється від лікарської діяльності, а тому вимагає спеціальних знань та організації, практичної і наукової підготовки майбутніх медсестер. Вона писала, що «медицинській сестрі потрібно мати потрібну кваліфікацію: технічну – для догляду за пацієнтом, душевну – для розуміння пацієнтів та наукову – для розуміння хвороби» [102, с. 54].

Сестринська справа, на думку Ф. Найтінгейл, охоплює дві важливі сфери (догляд за хворими та догляд за здоровими) і передбачає виконання медсестрою сукупності дій, спрямованих на створення оптимальних умов для одужання пацієнта [102, с. 55]. Водночас догляд за здоровими – це підтримання в людини такого стану, за якого хвороба не настає, а догляд за хворими – це допомога стражденному, що полягає в забезпеченні умов для повноцінного життя. На основі цього Ф. Найтінгейл підкреслювала, що сестринська справа відрізняється від лікарської практики, а тому повинна бути самостійною, незалежною, суміжною з лікарською професією, проте не підпорядкованою їй. Розроблену нею концепцію навколишнього середовища як основного компонента сестринської справи, а також заклики позбавити медичних сестер необхідності все знати про те, як перебігає хвороба, можна розглядати як спробу розмежування сестринської справи та лікарської практики. Водночас Ф. Найтінгейл уперше відзначила, що навчальний процес у сестринських школах повинні здійснювати медичні сестри, а керівництво в шпиталях медсестрами також необхідно делегувати спеціально навченим дипломованим медичним сестрам. Отже, відома медсестра фактично акцентувала увагу на створенні моделі підготовки управлінської та педагогічної ланки сестринського персоналу, до якої віднесено сучасних магістрів сестринської справи.

Щодо України, то становлення сестринської справи відбувалося з ініціативи геніального хірурга М. Пирогова, який уперше запропонував «спеціалізацію» медичних сестер з урахуванням рівня їх знань і здібностей. На думку М. Пирогова, сестринська справа передбачає створення умов для лікування та попередження хвороб. Отже, медсестра повинна знати ознаки хвороби, дію ліків і можливі

ускладнення; вміти вести документацію щодо фіксації зміни стану пацієнтів та подавати пропозиції стосовно їх догляду, а також бути захисником інтересів хворих [292, с. 28].

Важливу роль у розвитку сестринської справи ХХ ст. відводили Міжнародній раді медсестер, що визначала сестринську справу як певну галузь системи охорони здоров'я, діяльність якої спрямована на вирішення проблем індивідуального та громадського здоров'я населення в мінливих умовах навколишнього середовища [602, с. 300]. Сьогодні Міжнародна рада медсестер є найавторитетнішою міжнародною організацією в галузі сестринської справи.

Однак в Україні донедавна не робили спроб чітко визначити сестринську справу. Поняття «сестринська справа» порівняно нещодавно ввійшло в професійну мову українських медиків, оскільки офіційно його введено в науковий обіг у 1989 р. Традиційно сформоване в минулому уявлення про медичну сестру лише як допоміжного технічного помічника лікаря, який працює за його вказівками і під його наглядом, призвело до значного відставання сфери сестринської діяльності громадської охорони здоров'я від рівня розвитку науки, сучасних медичних технологій та негативно позначилося на якості сестринської допомоги населенню, статусі медичної сестри і престижі професії. Проте сьогодні сестринська справа, зазнавши чимало змін, стала комплексною та складною для вивчення дисципліною, із залежного підрозділу медицини розвинулась у самостійну науку, яка має свою філософію, теорію і стандарти [278, с. 7], що вимагає вдосконалення освіти, великої осмисленої клінічної практики та безперервного професійного інтересу.

Так, досліджуючи становлення сестринської справи і медсестринства у філогенезі, М. Шегедин розглядає сестринську справу як найважливішу складову частину системи охорони здоров'я, що володіє значними кадровими ресурсами та реальними потенційними можливостями для задоволення потреб населення в доступній і прийнятній медичній допомозі [527, с. 109]. Не менш цікавою є думка З. Шарлович, яка розглядає досліджуваний феномен як цілісну систему; цілеспрямований, високоорганізований процес, спрямований на запобігання захворюванням, підтримання та відновлення здоров'я, сприяння поліпшенню стану і процесу видужання та максимального незалежного функціонування [518, с. 125].

Вивчення світового досвіду організації та функціонування сестринської справи уможливило окреслення завдань, які вона покликана виконувати:

- 1) розвиток і розширення організаційних та управлінських резервів щодо роботи з кадрами;
- 2) консолідація професійних і відомчих зусиль для забезпечення медичного обслуговування населення;
- 3) ведення роботи щодо забезпечення підвищення кваліфікації та професійних навичок персоналу;
- 4) розробка та впровадження нових технологій у галузі сестринської допомоги;
- 5) надання консультативної сестринської допомоги;
- 6) забезпечення високого рівня медичної інформації;
- 7) ведення санітарно-просвітницької та профілактичної роботи;
- 8) проведення науково-дослідних робіт у галузі сестринської справи;
- 9) створення стандартів якості сестринської допомоги [457, с. 97–104].

Ще більш концептуально і системно розглядає сестринську справу С. Тейлор (С. Taylor), наголошуючи на тому, що сестринська справа – це не лише видача ліків та виконання маніпуляцій, а й дії щодо використання навколишнього середовища пацієнта з метою сприяння його одужанню, забезпечення свіжого повітря, світла, тепла, чистоти, харчування, спокою; розуміння особистості та індивідуальності пацієнта [648, с. 206].

Загалом категорія «сестринська справа» є невід’ємним складником будь-якої системи охорони здоров’я і суспільства загалом. Проте в контексті аналізу сутності сестринської справи та медсестринського тезауруса все ще багато питань залишаються дискусійними і малорозробленими, як-от питання щодо розширення практики і посилення ролі медичних сестер у системі охорони здоров’я [312, с. 133]. Обґрунтування сутнісних характеристик сестринської справи в контексті дослідження професійної підготовки майбутніх МСС набуває особливої важливості, оскільки дає можливість найповніше осмислити її інтегральну сутність. Узагальнення понятійного тлумачення досліджуваної категорії дає змогу розглядати її в певних напрямках.

Сестринська справа як *мистецтво* догляду за хворими має багатовікову історію, формувалася під впливом трансформаційних процесів у суспільствах різних держав і культур та пройшла у своєму розвитку, на думку С. Гордійчук, шлях «від неорганізованого піклування про хворих до науково обґрунтованого догляду» [96, с. 45]. Розгляд сестринської справи крізь призму мистецтва зумовлений тим, що мистецтво має благотворний вплив на загальний стан, настрій і здоров'я людини, а також її духовний світ [139, с. 635]. Класичне визначення сестринської справи як мистецтва, яке отримало міжнародне визнання, дала в 1961 р. американська медична сестра Вірджінія Хендерсон, постулюючи, що унікальна функція медичної сестри полягає в наданні допомоги хворій чи здоровій людині, виконанні тих дій, що стосуються її здоров'я, одужання або спокійної смерті, які б зробила вона сама, маючи необхідні сили, знання і волю. Тобто сестринська справа – це мистецтво планування та здійснення догляду для максимального відновлення незалежного функціонування пацієнта [176, с. 156].

Подібного тлумачення сестринської справи як мистецтва дотримувалася й А. Нуттінг, зазначаючи, що вона пов'язана з позбавленням від страждань, доглядом за хворими та захистом здоров'я людей. Кожній медичній сестрі необхідно пам'ятати, що не існує двох абсолютно однакових пацієнтів або абсолютно однакових потреб у різних пацієнтів. Тому сестринська справа – це мистецтво догляду за різними пацієнтами з урахуванням їх потреб [245, с. 236]. Підтримуючи ідеї А. Нуттінг, П. Кузьмінський розглядає сестринську справу як піклування про інших заради їх блага [223].

Як доцільно зазначає В. Москаленко, сестринська справа є одним з найдавніших мистецтв і однією з наймолодших наук, яка концентрується на турботі про пацієнтів [300, с. 40]. На думку О. Антонової, сутнісними відмінностями сестринської справи є вміння медсестер розпізнати потреби пацієнтів, які виникають внаслідок хвороби, а тому пацієнтів необхідно розглядати як індивідуальних особистостей [10, с. 39].

Поняття «особистість» займає в сестринській справі особливе місце, оскільки людина – це цілісна, динамічна, саморегульована біологічна система, сукупність фізіологічних, психосоціальних і духовних потреб, задоволення яких визначає ріст, розвиток, злиття з навко-

лишнім середовищем. Біологічні, психологічні, соціальні та духовні компоненти становлять єдине ціле – людину, пацієнта і характерні для всіх людей ознаки, але індивідуальні для кожного, що утворюють унікальну особистість. Саме тому медсестра повинна бути готова працювати з будь-якими пацієнтами, шанобливо ставитися до їх минулого і теперішнього, життєвих цінностей, звичаїв і вірувань.

Розгляд сестринської справи крізь призму мистецтва зумовлений ще й тим, що сучасна медицина керується критерієм *духовної цінності людського життя*, ґрунтується на загальних ідеях медицини, які є засадничими не лише у сфері медико-філософської проблематики, а й у житті людини взагалі. Система цінностей, яка є предметом філософського осмислення сестринської справи як мистецтва, виступає чинником впливу на медико-біологічні науки і практичну охорону здоров'я. Вона є основою виконання лікувальних маніпуляцій і віри пацієнта у своє одужання, стає духовним елементом терапевтичного впливу.

Послугуючись тлумаченням сестринської справи як мистецтва догляду за хворими, зазначимо, що сестринська справа – це органічне поєднання мистецтва і науки; вона цілком охоплює тіло, розум та духовну сферу пацієнта, підтримує духовне, розумове і фізичне здоров'я, акцентує увагу на збереженні здоров'я та наданні допомоги хворим; передбачає турботу про соціальну і духовну сфери пацієнта так само, як і про фізичну, а також медичне обслуговування сім'ї, суспільства та індивіда.

Як *наука* сестринська справа спирається не лише на медичну теорію і практику, а також на психологію, соціологію, культурологію, історію, етику та естетику. В процесі професійної діяльності в сестринського персоналу виробляється певний концептуальний підхід, на базі якого встановлюються описові характеристики особливостей сестринської справи, що утворюють міцну основу для створення теорії сестринської справи [351, с. 145]. Концептуальне розуміння сестринської справи як науки інтегрує фундаментальні положення медичного і гуманітарного знання та відіграє особливу роль у вирішенні потенційних проблем зі здоров'ям [483, с. 63].

З поступовим переходом охорони здоров'я України з дільничного принципу на модель сімейної практики сфера діяльності медичної сестри істотно розширилася: молодший і середній медичний

персонал надає не лише лікувальну, а й психологічну, соціальну та інші види допомоги, а також проводить роботу з оздоровлення і планування сім'ї. Підтримуючи цю думку, В. Копетчук розглядає сестринську справу як *складник системи охорони здоров'я*, що відображає діалогічну єдність науки і мистецтва для вирішення проблем зі здоров'ям пацієнта [210, с. 164].

Аналізуючи проблеми сестринської справи як інтеграцію науки і мистецтва, М. Шегедин акцентує увагу на доцільності розгляду цього феномену як *процесу, взаємодії, взаємин між двома конкретними індивідами*, в основі яких лежить системний підхід до надання сестринської допомоги, орієнтованої на потреби пацієнта [526, с. 129]. Дещо ширше розглядає *теорію сестринської справи* Т. Обуховець, трактуючи її як *форму наукового знання*, яка ґрунтується на узагальненому досвіді суспільної практики та відображає найважливіші зв'язки певної галузі дійсності [325, с. 124].

Як *теорія* сестринська справа має певну структуру, термінологію, загальні правила, ознаки, які становлять її елементи, є науково обґрунтованими і логічно пов'язаними між собою [342, с. 122]. Її основою є загальні, основоположні (фундаментальні) поняття сестринської справи: особистість (пацієнт), здоров'я, навколишнє середовище, сестринський процес [363, с. 98]. Згідно з міжнародними домовленостями (Fawcett), головні поняття, які використовують у сестринській справі, трактують таким чином:

1. *Пацієнт* – особа, яку розглядають як відкриту систему, що взаємодіє з довкіллям (К. Беррі [34], Л. Білик [41], В. Кулініченко [224], В. Лойко [249], В. Парве (V. Parve) [633] та ін.).

2. *Здоров'я* – динамічна гармонія особистості з навколишнім середовищем, досягнута шляхом адаптації (П. Бейер [32], Л. Борисюк [50], В. Лісовий [245], С. Двойнікова [342] та ін.). У 1947 р. ВООЗ визначила здоров'я як стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не просто відсутність захворювань або неповноцінності [22, с. 41]. Як зазначає Н. Левенець, здоров'я – динамічний процес, а тому його слід визначати як об'єктивно, так і суб'єктивно: це мета, до якої потрібно прагнути; здоров'я охоплює вміння піклуватися про себе, забезпечує відчуття цілісності, а його складниками є процеси безперервного зростання і становлення [236, с. 274].

3. *Навколишнє середовище* – сукупність природних, соціальних, психологічних і духовних чинників та показників, за допомогою яких проходить життєдіяльність людини (О. Горай [91], Н. Нестерова [314] та ін.). Воно поділяється на: фізичне і техногенне – охоплює географічне положення, клімат, якість повітря, води; соціальне – має величезний вплив на особистість пацієнта (сім'я, школа, знайомі, трудовий колектив); культурне – охоплює поведінку людини, її взаємини з іншими людьми (мова, традиції, звичаї, віросповідання, манери спілкування тощо).

4. *Сестринський процес* – частина медичного догляду за пацієнтом та його здоров'ям (Т. Антропова [11], Н. Касевич [175], Т. Обуховець [325], М. Шегедин [528] та ін.); наука і мистецтво, спрямовані на вирішення існуючих та потенційних проблем зі здоров'ям пацієнта в мінливих умовах навколишнього середовища [625, с. 35–38].

Сестринський процес як *медична технологія* і науково обґрунтована *методологія* професійної діяльності орієнтований на задоволення потреб пацієнта в догляді з неодмінною його участю або членів його сім'ї, визначає послідовність дій медичної сестри для надання медичної допомоги та догляду на основі науково обґрунтованих стандартів [301, с. 71]. Тому сестринський процес розглядають як певну структуру діяльності для вирішення проблеми пацієнта, яка охоплює декілька взаємопов'язаних етапів (оцінка, діагноз, планування, виконання та підсумкова оцінка) і допомагає організувати щоденну сестринську практику. Між сестринським процесом і теорією сестринської справи існує декілька відмінностей. Сестринський процес окреслює (забезпечує) послідовність дій, за допомогою яких медична сестра приймає рішення для розв'язання конкретної ситуації «клієнт – догляд». Водночас сестринська теорія, забезпечуючи способи розуміння певної проблеми пацієнта, також відображає всеосяжне бачення сестринської справи як організації певної діяльності [325, с. 43]. Отже, сестринський процес встановлює послідовність кроків, які відображають професійну діяльність медичних сестер, а сестринська теорія забезпечує розуміння сутності основного феномену сестринської справи, встановлює змістовність та раціональність сестринського процесу і дає відповіді на різні запитання (що таке здоров'я, захворювання, пацієнт, навколишнє середовище, сестринська справа тощо).

Таким чином, основу теорії сестринської справи становить *системно побудований, науково обґрунтований* і логічно пов'язаний набір понять (здоров'я, пацієнт, навколишнє середовище та сестринський процес), які відображають характерні ознаки сестринської практики і складають певну допоміжну конструкцію в професійній діяльності фахівців сестринської справи.

Нині дослідники сестринської справи [286; 545; 621; 636 та ін.] вважають аксіомою положення про те, що сестринська справа як *практика, або практична діяльність*, відокремилася від медицини і трансформувалась у самостійну особливу сферу *професійної діяльності*, яка базується на теоретичних знаннях, практичному досвіді, наукових судженнях та клінічному мисленні. Для повноцінного розуміння сестринської справи як професійної діяльності або практики (в межах дослідження сестринську практику і сестринську діяльність розглядаємо як ідентичні поняття) необхідний детальний аналіз феномену *«професійна діяльність»*.

Діяльність, на думку О. Іванової, – це активна взаємодія з навколишньою дійсністю, під час якої особистість є суб'єктом, цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє, таким чином, свої потреби [160, с. 43]. Сутність діяльності охоплює не лише біологічний та фізичний аспекти життєдіяльності людини, але й її духовну і специфічну соціокультурну діяльність. Досліджувана дефініція охоплює суттєве різноманіття форм і видів людської діяльності (наприклад, практичної, теоретичної), спрямованих на здійснення матеріально-практичних, інтелектуальних і духовних операцій [515, с. 10]. Водночас людська діяльність, реалізована в соціумі, визначається не тільки біологічно заданими, але й історично виробленими соціокультурними нормами [160, с. 65]. Сестринська діяльність базується на *професійній діяльності* (діяльності людини у своїй професії та спеціальності в певній сфері й галузі виробництва) медичної сестри на основі її активності, спрямованої на збереження та відновлення фізичного і духовного здоров'я пацієнта [266, с. 95]. В її процесі виконуються різноманітні завдання, пов'язані з фізіологічними, медико-біологічними, психологічними, педагогічними, моральними впливами на пацієнта задля відновлення його незалежності.

В основу сестринської справи як професійної діяльності, на думку Р. Поцюрко, покладено професійну активність та маніпуля-

тивну діяльність [367], які спрямовані на переведення пацієнта в позицію активного суб'єкта діяльності щодо підтримки і відновлення оптимального рівня власної життєдіяльності й розвитку в нього відповідальності за власне здоров'я. Дещо доповнює і розширює розкриття практичної сутності сестринської справи Л. Білик, виокремлюючи такий аспект сестринської діяльності, як самодогляд та самопомога в системі медичних і психосоціальних взаємодій та практиці людських взаємовідносин [41, с. 11].

Узагальнення різновекторних тлумачень сутності сестринської справи вказує на те, що здебільшого в наукових колах цей феномен розглядають як *практичну діяльність*, яка є соціально прийнятною та відповідає мінливим потребам системи охорони здоров'я, має наукове й методологічне підґрунтя, систему моральних норм і цінностей, а також певну типологію професійних завдань та функцій, які в процесі професійної підготовки магістрів сестринської справи у ВМНЗ перетворюються в навчально-професійні.

Інший полюс уявлень щодо сутності сестринської справи пов'язаний з її *функціонально-професійним трактуванням*. Прихильники цієї позиції (Л. Джулай [123], Ю. Єжова [138], Т. Уварова [485] та ін.) виходять з потреб медичної практики у професійному вирішенні проблем пацієнтів, усуненні яких-небудь ускладнень або відхилень у процесі лікування, а тому такі хворі потребують сестринського догляду. В такому розумінні сестринську справу розглядають як інтегральну практикоорієнтовану галузь медичного знання, що виникла на перетині філософії, фізіології та медицини.

Проведений аналіз спеціалізованої науково-педагогічної та медичної літератури з досліджень різних аспектів сестринської справи вказує на те, що одне з найповніших тлумачень цього феномену, яке розкриває його зміст і сутність, пропонує В. Копетчук. Поєднуючи наявні та відомі концептуальні системи й парадигми розуміння сестринської справи, дослідниця розглядає сестринську справу як міждисциплінарну науку, сформовану на основі інтегративної взаємодії медицини і моделей догляду за хворими, яка, крім медико-біологічного аспекту – *знання*, охоплює педагогічний, психологічний, соціологічний, теоретико-інтегративний та філософський аспекти; як *практичну діяльність*, яка за своїм цілепокладанням, на відміну від медичної практики, зосереджує вектор дій не на хворобі, а на особис-

тості пацієнта, його адаптації до навколишнього середовища в період хвороби, тобто на створенні сприятливого середовища, яке б стимулювало та зацікавлювало пацієнта і його сім'ю у повноправній участі в процесі одужання [209, с. 7–10]. Припускаємо, що для концептуальної побудови системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи цю дефініцію слушно взяти за основу.

Отже, сучасна сестринська справа – це самостійна галузь системи охорони здоров'я, фахівці якої характеризуються функціональними обов'язками щодо догляду, реабілітації хворих, профілактики захворювань та підвищення якості їх життя; соціально-діяльнісний процес, спрямований на медично-компетентне виявлення проблем пацієнта, пов'язаних із кваліфікованою допомогою і соціальною підтримкою загального стану здоров'я. Філософське розуміння категорії сестринської справи сконцентровує увагу на *процесуально-діяльнісному* характері цього феномену, що зумовлює необхідність дослідження процесу підготовки фахівців сестринської справи в різних напрямках [218; 299; 406 та ін.].

Виникнення інноваційних перетворень у сестринській справі як практичній діяльності зумовлене такими чинниками:

1. Розширенням інформатизації медицини і, відповідно, розробленням нових способів роботи з медичною інформацією, необхідною для систематизації та швидкого доступу до інформаційних потоків у процесі надання медико-соціальної допомоги [43; 58].

2. Впровадженням у практику нових організаційних форм сестринської практики, основаних на сукупності медичних, соціальних та психологічних технологій і технік (сестринський процес, школа пацієнта, будинки та відділення сестринського догляду) [61].

3. Забезпеченням професіоналізації сестринської практики на основі вищої медсестринської освіти [76; 280]. Актуалізується потреба у вирішенні комплексної медичної та соціально-педагогічної проблеми професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи і прогнозуванні їх успіху в цій фаховій діяльності, в основу якої покладено надання не лише медичної (медсестринської), а й психологічної та психосоціальної допомоги іншим людям.

У цілому протиріччя та розбіжності у визначенні сутності сестринської справи різними науковцями – це природний і закономірний процес, який відображає розвиток науки. Окрім того, погоджуємося з

думкою М. Данюк, що таке виокремлення «рівнів сенсу» сестринської справи методологічно означає, що один і той самий феномен у різних соціальних масштабах постає в різних проявах – від інтеграції всіх стихійних і цілеспрямованих медичних зусиль з метою створення сприятливих умов для одужання та збереження здоров'я всіх членів суспільства до конкретної медсестринської діяльності з певним пацієнтом [114, с. 197–198]. Однак у медико-практичному переломленні – професійному та освітньому – наукове знання завжди піддається цілевідповідному відбору, який зумовлює певні параметри відповідної сестринської діяльності (мета, зміст, форми, методи тощо).

Враховуючи те, що професійна сестринська діяльність як особливий різновид медичної діяльності, який з'явився у відповідь на об'єктивні суспільні потреби, розширює свої межі, активно розвивається в практичному й академічному аспектах, ще більшої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх фахівців сестринської справи різних рівнів. Це зумовлено тим, що реформування змісту і рівнів сестринської справи вимагає від освітніх установ вдосконалення медсестринської освіти, оскільки якість надаваної медичної допомоги не може бути вищою від рівня здобутої професійної освіти.

Тому, продовжуючи конкретизацію тезауруса дослідження, слід відзначити дефініції «підготовка» та «професійна підготовка». Історико-педагогічні та сучасні наукові дослідження [406; 432; 519] свідчать про те, що поняття «підготовка» має різні інтерпретації та обґрунтування. У психолого-педагогічному та тлумачному словниках дефініція «підготовка» трактується як: *процес* формування і збагачення установок, знань та вмінь, необхідних індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [456, с. 44]; *запас знань*, навичок, досвіду, отриманий у процесі навчання або практичної діяльності [474, с. 637]; процес створення і результат реалізації передумов для виконання запланованих дій, досягнення готовності об'єктів до використання [491, с. 298].

Таким чином, результатом підготовки у ВНЗ є готовність випускників до професійної діяльності. Так, В. Гордашніков визначає «готовність до професійної діяльності» як складну динамічну систему, що охоплює інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та вольові аспекти психіки [95, с. 55]. Натомість, досліджуючи дидактичні засади професійної освіти в контексті фундаментальних педагогічних

теорій, Г. Васянович розглядає готовність до діяльності як результат професійного навчання і виховання, професійного розвитку, а також соціальної зрілості особистості; результат психологічної підготовки та психологічної мобілізації [62, с. 28]. Готовність до професійної діяльності, на думку В. Чиркової, передбачає наявність у випускника відповідного рівня професійної компетентності й культури, а також здібностей саморегуляції, самоналаштування на відповідну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний і фізичний) потенціал на виконання поставлених завдань за відповідних умов [513].

На основі аналізу наведених досліджень узагальнюємо, що, незважаючи на наявність різних поглядів стосовно уточнення сутності поняття «готовність до професійної діяльності», спільним у всіх наведених трактуваннях є співвіднесення цього поняття з результатом *професійної підготовки*. За визначенням педагогічного енциклопедичного словника, професійна підготовка – це процес формування та фахово зумовленого розвитку особистості фахівця для певної галузі практичної діяльності, пов'язаний з оволодінням певним родом занять, професією [88, с. 369]. На думку І. Радзівської, основною метою професійної підготовки є вищий синтез особистісної позиції та професійних знань і вмінь [406].

Зауважимо, що для нашого дослідження цінні наукові праці, в яких розкриваються концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутнього фахівця. Продовжуючи дискусію в контексті системного аналізу та з позицій різних взаємозумовлених трактувань, феномен «професійна підготовка» слід також розглянути як:

1) процес формування готовності до продукування цінностей у запланованих сферах (О. Андрійчук [7], Л. Баєва [21], В. Мілерян [289] та ін.);

2) процес формування якісно нового типу суб'єкта (С. Поплавська [364]);

3) процес, що реалізує цілі освіти і формування компетенцій, застосування отриманого соціального досвіду (О. Антонова [10], М. Данюк [115], О. Шавальова [516] та ін.);

4) динамічну систему, спрямовану на формування в кожного студента своєї освітньої траєкторії (А. Арасланова [12], Д. Ватсон (D. Watson) [658]).

З детального аналізу розуміння феномену «професійна підготовка» виявляється тенденція до прикладної інтерпретації класичних трактувань поняття у сфері вищої освіти. Це, безумовно, сприяє осмисленому індивідуальному вибору мети, оволодінню способами пізнання, створенню індивідуальних технологій самовдосконалення в досягненні та примноженні цінностей медсестринської освіти.

Так, *медсестринська освіта* є елементом двох систем: вищої освіти та охорони здоров'я, специфічний зміст якої становлять проблеми відновлення стану здоров'я пацієнтів, сприяння фізичному та психічному одужанню, реабілітації хворих пацієнтів. Тому особливої актуальності набуває проблема виявлення специфіки цілей і змісту медсестринської освіти, що викликало зростання наукового інтересу до проблем освіти медичних сестер та її бурхливого розвитку. Досліджуючи європейський та український досвід підготовки кадрів з медсестринства, С. Гордійчук зазначає, що медсестринська освіта – це особливий напрям професійної освіти, який з'явився в Україні порівняно недавно і зумовлений інституціоналізацією сестринської справи як самостійної медичної галузі, яка акцентує увагу на питаннях догляду за хворими, відновленні їх «незалежності», цілеспрямованому сприянні збереженню здоров'я людей [97, с. 197].

З позиції П. Беннера (P. Benner), медсестри в усьому світі покликані працювати у сфері охорони здоров'я, а потреби пацієнта стають усе дедалі складнішими, тому медсестринська освіта покликана створити нові моделі академічної прогресії (додавання академічних повноважень) для забезпечення студентів необхідними знаннями у сфері лідерства, політики, в системі охорони здоров'я; вдосконалення науково-дослідної та науково обґрунтованої сестринської практики, а також взаємодії та співробітництва з метою забезпечення високої якості медичного обслуговування [596, с. 128]. У процесі професійної підготовки медсестри повинні не лише опанувати маніпуляційну техніку й основи догляду за хворими, а й знати технологічні інструменти і системи управління інформацією та координації догляду між групами фахівців охорони здоров'я.

Отже, медсестринська освіта – це спеціально *організований педагогічний процес* передачі та засвоєння сукупності цінностей сест-

ринської справи (ідей і наукових знань щодо закономірностей і специфічних засобів медико-біологічного та психофізичного збереження, підтримання й відновлення здоров'я пацієнта; пріоритетів у плануванні сестринського процесу; умов застосування цих знань і засобів з метою досягнення очікуваного результату) в межах системи «освіта – виховання».

Сьогодні медсестри, безпосередньо працюючи з пацієнтами і забезпечуючи їм необхідний догляд, мають унікальну можливість для здійснення широкомасштабних змін у системі охорони здоров'я шляхом наукового розуміння медичних процедур і континууму уважності до пацієнтів. Тому медсестринська освіта покликана підготувати медсестер до роботи з різними категоріями пацієнтів; виконання функцій лідерів і науковців для розвитку науки, яка допомагає пацієнтам і кадровому потенціалу охорони здоров'я у здійсненні якісного лікувального процесу хворих. Для того, щоб медсестри домоглися успіху в цій складній і мінливій системі охорони здоров'я, медсестринську освіту необхідно реформувати та модернізувати.

Таким чином, ми детально проаналізували сутність категорійного апарату дослідження, що складається з таких дефініцій, які забезпечують системне розуміння процесу професійної підготовки фахівців сестринської справи: *сестринська справа* – це самостійна галузь системи охорони здоров'я; певний соціально-діяльнісний процес, побудований на *теорії сестринської справи*, яка відображає науково обґрунтований і логічно пов'язаний набір понять для здійснення *сестринського процесу* як структури вирішення проблем пацієнта й організації щоденної *сестринської (медсестринської) діяльності*, що має наукове та методологічне підґрунтя, систему моральних норм і цінностей, певну типологію професійних завдань та функцій, які передаються і засвоюються в спеціально організованому педагогічному процесі – *медсестринській освіті*. Професійна підготовка майбутніх фахівців сестринської справи має свою історію та відзначається певними особливостями на сучасному етапі розвитку медсестринської освіти у ВМНЗ.

1.2. Історико-педагогічний аналіз наукових передумов становлення і розвитку системи медсестринської освіти в Україні та світі

У першій половині ХХІ ст. відбувається закладення підґрунтя методологічних і ціннісно-гуманістичних засад медсестринської освіти, яка набуває все більш міждисциплінарного характеру та потребує докорінного вдосконалення. Незважаючи на значний прогрес у розвитку та становленні освіти фахівців сестринської справи з другої половини ХІХ до початку ХХІ ст., слід відзначити недостатність наукового теоретичного та практичного підґрунтя в організації медсестринської освіти, неврегульованість правового поля діяльності медичних сестер, недостатнє врахування міжнародного досвіду підготовки медичних сестер тощо. Це актуалізує необхідність здійснення історико-педагогічного аналізу становлення і розвитку теоретико-методологічних основ та передумов медсестринської освіти для врахування прогресивного досвіду навчання медсестер у різних країнах світу і вітчизняних закладах освіти.

Особливо процес становлення медсестринства у світі вивчала М. Шегедин, яка здійснила фундаментальне дослідження щодо використання світових історичних надбань медсестринської освіти в пошуку ефективних шляхів реформування медсестринських кадрових ресурсів у національних системах медичної допомоги та охорони здоров'я [526; 528].

Освіта медичних сестер в Україні як система навчання та виховання кадрів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів має свою історію і тісно пов'язана зі світовою системою медсестринської освіти. Науковий інтерес становлять дослідження, в яких висвітлено проблематику становлення і розвитку медсестринської освіти на рівні світових стандартів в Австрії (Г. Паласюк [349; 350]), Болгарії (А. Андонова [5]), Словацькій Республіці (С. Андрейчин [6]), Італії (М. Пердоміні [355]), Росії (А. Бражніков [52]) та інших європейських країнах (С. Гордійчук [97], Н. Новосолова [321]), а також США (Г. Гусар [112], Н. Ліщенко [247], І. Мельничук [281], Л. Мілевська [288]), Канаді (Ю. Лавриш [231]) та ін.

Спроби розгляду теоретико-методологічних основ медсестринської освіти у світі розпочалися з другої половини ХІХ ст. і пов'язані

з відкриттям у 1843 р. Теодором Фліндером (Theodor Flinder) в Кайзерверсі Рейнсько-Вестфальської общини диякониць (медичних сестер), а згодом і першої у світі школи з підготовки сестер милосердя, яку створила у 1860 р. в Лондоні Флоренс Найтінгейл [529]. Уже з 1877 р. на основі моделей шкіл Ф. Найтінгейл було розпочато підготовку патронажних сестер по догляду за хворими в домашніх умовах у США та Великій Британії. З цього моменту розпочалася систематична підготовка медичних сестер у світі. Щодо України, то відкриття перших навчальних закладів для підготовки медичних сестер припадає приблизно на той самий період. Першу школу для підготовки медичних сестер при загальній лікарні у Львові було створено у 1895 р., період навчання в ній становив від 2 до 6–7 місяців [132, с. 275].

Уже в другій половині XIX ст. розпочинаються наукові дослідження стосовно вдосконалення сестринської справи і закладаються підвалини медсестринства як *наукової спеціальності* [521, с. 20], використовуються наукові методи для вирішення проблем медсестринської освіти. Наступним надзвичайно важливим кроком у розвитку світової медсестринської освіти того періоду була поява друкованих періодичних видань з медсестринства («The Nightingale» (1886 р., Велика Британія), «The Trained Nurse» («Медсестра») (1888 р., США)) та першого професійного сестринського журналу «American Journal of Nursing» (1900 р., США), редактором якого була медична сестра Софія Пальмер. Слід зазначити, що США, розпочавши професійну підготовку медичних сестер дещо пізніше європейських держав, значно випередили їх у запровадженні нових форм медсестринської освіти: заснування першого професійного медичного товариства медичних сестер – Американської сестринської асоціації (1886 р.) та Міжнародної ради медсестер за участю медичних сестер США, Канади, Великобританії (1899 р., США) [351, с. 5]; створення в Колумбійському університеті річного курсу академічної підготовки медичних сестер для роботи у сфері сестринського адміністрування (1899 р.) та Комітету для вивчення медсестринської освіти (1919 р.).

Аналіз становлення теоретико-методологічних основ медсестринської освіти у другій половині XIX – на початку XX ст. показав, що характерною особливістю цього періоду є розробка наукової концепції ступеневої медсестринської освіти, центром розвитку якої стають Сполучені Штати Америки [274, с. 26]. Американська модель ступе-

невої вищої медсестринської освіти, яка домінувала у світі до кінця Другої світової війни, передбачала: підготовку медичних сестер-адміністраторів для медсестринських служб; запровадження базової та післядипломної університетської медсестринської освіти; введення магістерських програм і *підготовку магістрів з медсестринства* (1920 р.) [275, с. 155].

Спроби детальної розробки науково-теоретичної та методологічної бази медсестринської освіти розпочалися в середині ХХ ст. шляхом прийняття нормативно-правових документів щодо підготовки медсестринських кадрів, виникнення нових наукових шкіл, теорій та моделей сестринської справи (А. Аллен, Д. Джонсон, Д. Орем, В. Хендерсон, К. Рой, Н. Роупер та В. Логан), реорганізації та акредитації медсестринських навчальних закладів, запровадження бакалаврату для професійних медичних сестер. Сестринську справу було виокремлено в *самостійну науку*, що зумовило нову віху в розвитку медсестринської освіти.

На тлі окреслених перетворень уже в 1952 р. вийшов друком перший номер спеціалізованого міжнародного наукового журналу «*Nursing reserch*», присвячений сестринській справі, а сьогодні в США виходить близько 200 професійних журналів, призначених для медичних сестер. Вершиною лідерських позицій Сполучених Штатів Америки в організації медсестринської освіти була поява в 1960 р. перших програм докторантури у сфері сестринської справи, а вже до кінця 1970-х рр. число медсестер – докторів наук перевищило 2000 осіб. Згодом, у 1973 р., заснували Національну академію сестринських наук, а в 1985 р. Конгрес США прийняв законодавство, згідно з яким у межах Національного інституту охорони здоров'я створили Національний центр сестринських досліджень [509, с. 8].

Приблизно на цей же період припадає створення загальних засад *базової підготовки медичних сестер* у Європі (середина ХХ ст.). Так, у 1968 р. між кількома європейськими країнами (Данія, Греція, Великобританія, Франція та ФРН) було підписано Європейську угоду про медсестринську освіту [51, с. 35]. Починаючи із середини минулого століття, прослідковуються такі віхи у становленні медсестринської освіти Європи:

– у 1966 р. Комітет експертів ВООЗ прийняв рішення про розвиток професійного мислення медичної сестри, необхідного для прий-

няття самостійних рішень, основанийо на наукових, клінічних та організаційних принципах;

– у 1972 р. на симпозіумі ВООЗ (Гаага) було прийнято Конвенцію «Про сестринський персонал», в якій окреслено необхідність вищої медсестринської освіти, орієнтованої на підготовку педагогічних, управлінських і дослідницьких кадрів;

– у 1977 р. Міжнародна організація праці ухвалила Конвенцію № 149 «Про зайнятість та умови праці й життя медсестринського персоналу», в якій відзначалась важливість вищої медсестринської освіти для розвитку системи охорони здоров'я в різних країнах світу. Згодом цю конвенцію ратифікувало багато країн, зокрема й СРСР у 1979 р. [251, с. 94]. Саме з прийняттям окреслених документів було покладено початок створенню загальної основи для підготовки та діяльності сестринського персоналу Європи та СРСР, до складу якого на той час входила й Україна.

Переломним моментом в упорядкуванні й удосконаленні медсестринської освіти в Україні стала інституціалізація сестринської справи як *нової спеціальності медичної освіти та посади*, що, відповідно до міжнародної номенклатури, розпочалась у 1989 р. і реалізувалась на основі розуміння медичної сестри як помічника лікаря, який виконує його призначення, чітко регламентовані часовими та професійними рамками [109, с. 59]. Саме тоді в номенклатурі освіти спеціальностей у сфері охорони здоров'я місце спеціальності «Медична сестра» зайняла спеціальність «Сестринська справа» [397].

Організація медсестринської освіти, згідно з нормативними документами, почала здійснюватися з метою підготовки фахівців, які здатні планувати догляд за хворим і спрямовувати його на швидке й ефективне усунення порушень у діяльності «хворого» органа або системи незалежно від бажання і можливої участі пацієнта в лікуванні [483, с. 68–73]. Такий підхід до розгляду сестринської справи як «другорядної» медичної професії повністю ігнорував наукові принципи організації та управління сестринською діяльністю і світовий досвід підготовки й використання сестринських кадрів, знижував внесок медсестер у лікувально-діагностичний процес, орієнтував сестринське втручання виключно на біологічні потреби пацієнта, тобто догляд передбачав підтримку функцій того чи іншого хворого органа або системи, а не людини загалом.

Слід зазначити, що на межі 80-х і початку 90-х років ХХ ст. питання медсестринської освіти завжди були в центрі уваги науковців на конференціях і семінарах міжнародного, державного та регіонального рівнів. Кардинальний поворот у системі професійного навчання фахівців сестринської справи відбувся в 1992 р. шляхом реформування системи охорони здоров'я відповідно до міжнародного досвіду та стандартів, що, водночас, передбачало запровадження ступеневої медсестринської освіти. Саме тоді в Україні активізувався пошук нових тенденцій розвитку сестринської справи та медсестринської освіти [186], було науково обґрунтовано та розроблено методичні підходи щодо реформування медсестринської освіти в незалежній Україні [133], організовано перші медичні училища, а згодом і коледжі, які мали на меті забезпечити підвищення рівня підготовки сестринського персоналу. В цьому ж році відкрито перші факультети вищої професійної освіти зі спеціальності «Сестринська справа» у ВМНЗ, які вирішували питання стосовно послідовного підвищення професійного та освітнього рівнів фахівців сестринської справи [73, с. 47]. Уже з 1994 р. в системі професійної медсестринської освіти виникли професійно-освітні комплекси «школа – училище (коледж) – вищий навчальний заклад».

Водночас з метою реалізації Концепції розвитку вищої неперервної освіти, яку було покладено в основу Закону України «Про освіту» (1991) [391], протягом 1992–1996 рр. розробляли освітньо-професійні програми, навчальні плани для підготовки медичних сестер, а також остаточно сформувалася багатоукладна система середньої і вищої медсестринської освіти, яка передбачала чотири професійно-освітніх рівні:

I рівень – базовий (основний) рівень підготовки на базі медичного училища або коледжу з присвоєнням кваліфікації «медична сестра» (дипломована медична сестра). Термін підготовки студентів на базі повної загальної середньої освіти в освітніх закладах медичного спрямування I рівня акредитації (училище, коледж) становив 2 роки, на базі базової загальної середньої освіти – 3 роки. Метою базового рівня була первинна підготовка фахівців для всіх посад і спеціальностей середньої ланки медичних установ.

II рівень – поглиблений рівень підготовки на базі медичного коледжу з присвоєнням кваліфікації «сімейна медсестра», «медсестра-

організатор». Термін підготовки становив 10 місяців. Цей рівень був передбачений для стажування працівників, які мають базову медсестринську освіту та займають керівні посади або є резервом для них.

III рівень – вища медсестринська освіта (медична сестра-бакалавр) на базі ВМНЗ. Термін підготовки на базі повної загальної середньої освіти становив 4 роки, після закінчення освітнього закладу медичного спрямування I рівня акредитації за денною формою навчання – 3 роки, за вечірньою формою навчання для зайнятих (працюючих) медичних сестер – 3,5 року. Цей рівень передбачав підготовку медсестер-менеджерів та медсестер-організаторів.

IV рівень – післядипломна освіта [42, с. 100].

Принципово нові умови і зміст медсестринської освіти в Україні та Європі встановились із заснуванням Координаційної ради та робочих груп для розробки навчальних програм з експертами ВООЗ і прийняттям Глобальних стандартів базової медсестринської та акушерської освіти [467, с. 12], які кардинальним чином змінили вимоги до якості медсестринської освіти, системи управління сестринськими кадрами, зумовили необхідність розвитку прикладних наукових досліджень у сфері сестринської справи та вдосконалення навчальних планів і програм.

Нині медсестринську освіту в європейських країнах здобувають відповідно до окреслених нормативних документів та з урахуванням інноваційних процесів, що відбуваються в системі охорони здоров'я. Її отримують у медсестринських школах, училищах, коледжах та інститутах, університетах, академіях. Термін навчання для здобуття рівня дипломованої медичної сестри в більшості країн Європи становить 3 роки (Греція, Естонія, Іспанія, Швеція) або 3,5 року (Австрія, Бельгія, Велика Британія, Данія, Нідерланди), а після його одержання існує можливість отримання бакалаврського рівня (BSN). Тривалість навчання за бакалаврською програмою становить: 3–4 роки – з рівня середньої освіти та 2 роки – з рівня дипломованої медсестри [641, с. 128–135]. Для тих, хто вирішив продовжувати своє навчання в галузі медсестринства і здобув бакалаврський рівень, існує післядипломна освіта для отримання ступеня магістра медсестринства (MSN). Для його здобуття термін навчання коливається від 1 до 4 років. Практично скрізь, де запроваджено цей рівень підготовки медичних сестер, важливою умовою навчання є наяв-

ність стажу практичної роботи. Найвищим рівнем медсестринської освіти, за умови наявності ступеня магістра медсестринства, в деяких країнах (Велика Британія, Греція, Польща та Австрія) є можливість здобуття наукового ступеня доктора наук (DrN). З цією метою в Австрії виокремлено наукову спеціальність «Сестринствознавство» [349, с. 87]. Центральною фігурою в процесі професійної підготовки молодших медичних фахівців у більшості країн Європи є медична сестра з вищим рівнем медсестринської освіти (магістратура, докторантура з медсестринства).

Характерними ознаками функціонування європейських моделей медсестринської освіти, на думку І. Махновської, є:

- приєднання професійних навчальних закладів, які здійснюють підготовку медичних сестер, до університетської системи освіти;
- фінансування медсестринської освіти з державного бюджету (Австрія, Греція, Італія, Норвегія та ін.), за рахунок коштів громад (Німеччина, Франція, Швейцарія) і за власні кошти (Велика Британія, Данія, Португалія) у державних та приватних закладах;
- модернізація системи професійної підготовки медичних сестер шляхом переходу до триступеневої системи медсестринської освіти (ступінь бакалавра, магістра та доктора медсестринських наук);
- удосконалення системи базової та безперервної професійної освіти й забезпечення доступу до вищої медсестринської освіти;
- стійке збільшення кількості та якісне вдосконалення освітніх програм з підготовки майбутніх фахівців сестринської справи, функціонування інституту акредитації;
- інноватизація медсестринської освіти шляхом імплементації інноваційних технологій навчання та стрімкий розвиток післядипломної освіти;
- різновекторність у визначенні змісту, рівнів освіти, тривалості й технологій навчання медичних сестер та побудові програм професійної підготовки тощо [274, с. 33].

На відміну від європейських, американська модель медсестринської освіти є комплексною, а її структура значно відрізняється від тієї, яку прийнято в Україні та Європі. З урахуванням законодавчих вимог у сфері медсестринської освіти США є кілька освітніх ступенів: ліцензована молодша медсестра (LPN), вчений ступінь у сестринській справі (Associatein Science Nursing, або ASN), бакалавр сест-

ринської справи (Bachelor of Science in Nursing – RN to BSN), магістр сестринської справи (Master of Science in Nursing, або MSN) та доктор філософії або докторський науковий ступінь у медсестринстві «The Doctor of Philosophy» (PHD) чи «The doctor of nursing Science» (DNS) [647, с. 135–140].

Середня медсестринська освіта США, яка поступово відходить у минуле, передбачає 3 роки навчання і є схожою на українську. Медсестри з рівнями LPN та ASN мають змогу працювати так само, як і медсестри-бакалаври (BSN), однак у них дещо нижча кваліфікація. Отримання рівня бакалавра передбачає 2 роки підготовки та 4 роки школи. Особливістю медсестринської освіти США є можливість додаткового отримання до вищої освіти ступеня Nurse Practitioner (NP), аналогів якому, на жаль, не існує в Україні та Європі. Завдяки NP медсестри з деякими обмеженнями отримують повноваження діагностувати, виписувати ліки та призначати лікування, займатися медичною діяльністю в амбулаторних центрах, клініках і стаціонарах у межах конкретної спеціалізації (акушерство та гінекологія, педіатрія, сімейна медицина тощо) [606, с. 236].

Наступним етапом американської медсестринської освіти є отримання освітнього ступеня магістра (MSN) з різних спеціальностей, яке здійснюється за програмою «Master» і триває від 18 до 24 місяців. Найвищим рівнем медсестринської освіти в США є проходження програми «The Research-Focused Doctoral Program in Nursing» з присвоєнням звання «The doctor of nursing Science» (DNS). Основною її метою є підготовка медичних сестер до керівних посад у медичному обслуговуванні, освіті й науково-дослідній роботі [621, с. 641]. Донедавна медичні сестри захищали дисертації з напрямку «суспільне здоров'я та здоров'язбереження» (Public Health), проте згодом США стали піонерами у сфері написання дисертацій із сестринської справи.

На шляху становлення медсестринської освіти в Україні значним позитивним досвідом стала участь у 1993 р. в канадсько-українській програмі «Партнери в охороні здоров'я», реалізація якої, шляхом аналізу змісту системи медсестринської освіти в Канаді, сприяла реформуванню професійної підготовки фахівців сестринської справи і внесенню корективів у навчальні плани підготовки медичних сестер різних освітньо-кваліфікаційних рівнів [640, с. 359]. Су-

часна система професійної підготовки медсестер у Канаді передбачає навчання студентів за трьома програмами (бакалаврат, магістратура та докторантура) і, відповідно, здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра (BSN), освітнього ступеня магістра (MSN) та доктора (DNP) сестринської справи. Досліджуючи історичне підґрунтя становлення професійної підготовки фахівців медсестринства в університетах Канади, Ю. Лавриш зазначає, що наукові ступені магістра та доктора сестринської справи мають внутрішнє розділення. Так, здобуття ступеня MSN здійснюється за такими напрямками, як: лідер-адміністратор (Clinical Nurse Leader) та спеціаліст-практик клінічного медсестринства (Clinical Nurse Specialist), викладач сестринської справи (Nursing Educator), спеціаліст-практик громадського медсестринства (Community Nursing Specialist), а DNP має внутрішнє розділення за критеріями професійності та академічності: доктор практичного медсестринства (Doctor of Nursing Practice), доктор сестринських наук (Doctor of Nursing Science) [231, с. 13]. Результатом підготовки студентів за канадською системою медсестринської освіти є підготовка фахівців, здатних не лише виконувати практичні медсестринські обов'язки, а й займати посади менеджерів лікувальних та адміністративних закладів і проводити науково-дослідну роботу [419, с. 65].

Отже, основними напрямками вищої медсестринської освіти, відповідно до світової практики, є:

- підготовка медсестер-організаторів до управління сестринськими службами всіх рівнів;

- підготовка медсестер-викладачів на основі парадигми «медсестра навчає медсестру», оскільки випускники з медичною освітою не володіють достатніми знаннями щодо організації догляду за хворими та виконання медсестринських маніпуляцій [350, с. 124];

- підготовка клінічних медичних сестер з правом прийняття самостійних рішень щодо планування та організації догляду за пацієнтами, спостереження за їх станом у межах сестринського процесу, навчання здорового способу життя, самодогляду, адаптації пацієнта до його захворювання, психологічної підтримки пацієнта і його близьких;

- підготовка медсестер-дослідників до проведення науково-дослідної роботи у сфері сестринської справи;

– підготовка медсестер до надавання високотехнологічної спеціалізованої медичної допомоги, де потрібні особливі знання і навички.

Узагальнення світового досвіду щодо організації та функціонування системи медсестринської освіти, виявлення її особливостей в Європі, США і Канаді уможливають визначення сучасних тенденцій її розвитку:

1) дотримання інтеграційної політики в медсестринській освіті задля забезпечення практичної конкурентоспроможності медсестер на міжнародному ринку праці [615, с. 741];

2) відсутність стандартизації та уніфікації, співмірність і прозорість у медсестринській освіті, висока мобільність студентів, інтеграція освітніх систем у світовому масштабі;

3) єдність теоретичних і практичних складників вищої професійної освіти задля посилення зайнятості випускників;

4) посилення демократизації та академізації медсестринської освіти;

5) зростання ролі наукових досліджень у процесі професійної підготовки та професійної діяльності медичних сестер;

6) поступове ускладнення систем професійної освіти, створення і використання нових її варіантів, відмова від вузької спеціалізації, розширення системи медсестринської освіти на контингент дорослих людей, тобто розвиток концепції «Life long learning» (навчання протягом усього життя);

7) пошук розумного компромісу між жорсткою централізацією та стандартизацією освіти медсестер – з одного боку і повною автономією навчальних закладів – з іншого;

8) стандартизація і технологізація професійної діяльності фахівців з медсестринською освітою;

9) розширення спектра навчально-організаційних заходів, розвиток багаторівневої системи медсестринської освіти, яка забезпечує більшу мобільність у темпах навчання і виборі студентами майбутньої спеціалізації;

10) формування єдиного інформаційного середовища галузі шляхом потужного збагачення сучасними інформаційними та телекомунікаційними системами і технологіями, широке застосування системи «Інтернет» з її інформаційними ресурсами та інтенсивний розвиток дистанційних форм навчання студентів;

11) посилення університизації вищої медсестринської освіти і процесів інтеграції всіх ВМНЗ у систему провідних у країні й світі університетів, що сприяє появі потужних університетських комплексів, науково-освітніх мегаполісів державного, континентального та міжрегіонального значень;

12) постійне оновлення цілей, змісту і технологій у професійній підготовці медсестер, корекція навчальних програм з урахуванням досягнень науково-технічного і соціального прогресу та вимог світових стандартів освіти.

Таким чином, здійснений аналіз комплексного вивчення світової та вітчизняної системи медсестринської освіти, який передбачав аналітичне представлення її історичного становлення, забезпечив адекватне розуміння сучасного стану проблеми і науково обґрунтоване визначення подальших перспектив її вирішення. Використовуючи метод періодизації, що дає змогу проаналізувати стан проблеми в її генезисі, ми розглянули історіографію розвитку медсестринської освіти на світових теренах. Системний історичний екскурс на основі аналізу наукової літератури та дисертаційних досліджень уможливив умовне виокремлення трьох етапів нормування медсестринської професійної освіти в Україні: універсалізації, стандартизації та модернізації.

Перший етап – *універсалізація* (1989–1994 рр.) – зумовлювався тим, що професійна підготовка фахівців сестринської справи організовувалася на основі єдиних навчальних планів і програм, які затверджували відповідні державні органи, як-от Міністерство освіти та Міністерство охорони здоров'я. Програма підготовки медичних сестер була скороченою та адаптованою програмою підготовки лікарів, насичена медичними дисциплінами, тоді як питання догляду висвітлювалися в основному з технічної точки зору – шляхом навчання виконання різних маніпуляцій і процедур. Для цього періоду характерними були суворе державне регламентування обсягу та структури освітніх програм, наявність єдиної уніфікації програм у всій країні, гарантована можливість підвищення кваліфікації лише 1 раз протягом 5 років.

Другим етапом визначено *стандартизацію* професійної медсестринської освіти та нормативного регулювання освітньої діяльності (1995–2005 рр.), у межах якого приймалися стандарти професійної освіти на 5 років, а після закінчення цього терміну відкорего-

увалися і затверджувалися нові стандарти. Дані процеси були законодавчими та зумовлювалися тим, що демократичні тенденції в організації й управлінні освітою, надання суб'єктам освітньої діяльності можливості вільно використовувати педагогічні інновації вимагали нормативного регулювання процесу професійної підготовки фахівців сестринської справи [29, с. 233–234]. Стандарт у найзагальнішому розумінні – це певна формалізована норма, оформлена документально [474, с. 658]. У педагогічну практику державних освітніх установ поняття «державний освітній стандарт» було введено з прийняттям Закону України «Про освіту» [391]. Прийняття галузевих стандартів вищої освіти України зі спеціальностей «Сестринська справа» [79; 340; 341] зумовлене реалізацією Плану розвитку медсестринства в Україні на 1995–2004 рр. [359], наказів МОЗ України «Про затвердження Положення про особливості ступеневої освіти медичного спрямування» [383] та «Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське та світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» [381]. На етапі стандартизації професійної медсестринської освіти окреслені стандарти були основними нормативними документами, що встановлювали державні вимоги до структури, змісту та організації медсестринської професійної освіти.

Згідно з цим та наступним стандартами, результатом професійної підготовки випускників зі спеціальності «Сестринська справа» були фахівці, підготовлені до «роботи в лікувально-профілактичних закладах різного типу». Майбутній фахівець змістовно «повинен бути підготовлений до дотримання необхідних стандартів медичних технологій, забезпечення гарантій якості лікування, діагностики та догляду, накопичення і використання знань щодо потреб хворих у сестринській допомозі» [65, с. 38]. Для цього він повинен уміти:

- відбирати адекватні медичним завданням методи діагностики і прогнозувати наслідки прийняття медсестринських рішень;
- аналізувати власну діяльність з метою її вдосконалення та підвищення своєї кваліфікації;
- здійснювати догляд і спостереження за хворими, надавати їм невідкладну допомогу [218, с. 60].

Таке розуміння медичної сестри як фахівця в питаннях догляду за хворими вступило в гостре протиріччя з реальною практикою

професійної медсестринської діяльності, оскільки за умов гуманізації українського суспільства визначалися цінність людини як особистості, захист її гідності та свободи розвитку, повага до людей, турбота про них тощо [282, с. 215]. Тому необхідною є робота фахівців сестринської справи не лише з хворими та пацієнтами, які вмирають, а й зі здоровим контингентом населення. Суттєвим недоліком медсестринської освіти в окресленому стандарті було те, що він не передбачав підготовку студентів до надання первинної медико-санітарної допомоги та проведення профілактики захворювань, навчання населення основ гігієни, скорочення термінів перебування пацієнтів у стаціонарі, розширення обсягів допомоги вдома, збільшення кількості та поліпшення якості реабілітаційних заходів, формування відділень з різною інтенсивністю лікування та догляду, надання паліативної допомоги тощо.

Водночас етап *стандартизації* професійної медсестринської освіти та нормативного регулювання освітньої діяльності в освітніх коледжах і ВМНЗ характеризувався введенням поглибленої підготовки медсестринських кадрів за такими напрямками, як: сімейна медицина, психіатрія, соціальна допомога, неонатологія, онкологічна і паліативна допомога, організація сестринської справи, анестезіологія та косметологія [152, с. 122]. Оцінюючи ситуацію диференціації медсестринської освіти за різними напрямками, І. Губенко припускає, що в цьому є як позитивні, так і негативні аспекти. Позитивним є пошук найбільш ефективних шляхів, способів, методів і технологій забезпечення професійної підготовки залежно від її призначення. Однак необхідно враховувати, що внесення її у різні освітні стандарти «розчиняє» сутність і не дає змоги об'єднати зусилля в розвитку власне медсестринської освіти [110, с. 60]. Окреслене застереження обґрунтовано, оскільки ослаблення теорії сестринської справи, яка є не лише важливою складовою сучасних медико-філософських уявлень, а й змістовною, теоретичною основою медсестринської освіти та професійної сестринської діяльності, буде гальмувати їх розвиток.

З моменту приєднання України до Болонського процесу змінюється парадигма освіти та розпочався етап *модернізації медсестринської освіти на компетентнісній основі* (2006–2017 рр.). Було прийнято новий Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) та Галузевий стандарт вищої освіти України зі спеціальності «Сестринська спра-

ва» з урахуванням принципів Концепції стратегії ВООЗ «Досягнення здоров'я для всіх» [207], розпочато перехід вітчизняної системи вищої професійної освіти на чотирирівневу систему підготовки медсестринських кадрів: дипломована медична сестра, або молодший бакалавр, медична сестра-бакалавр, магістр медсестринства та доктор філософії з медсестринства (рис. 1.1).

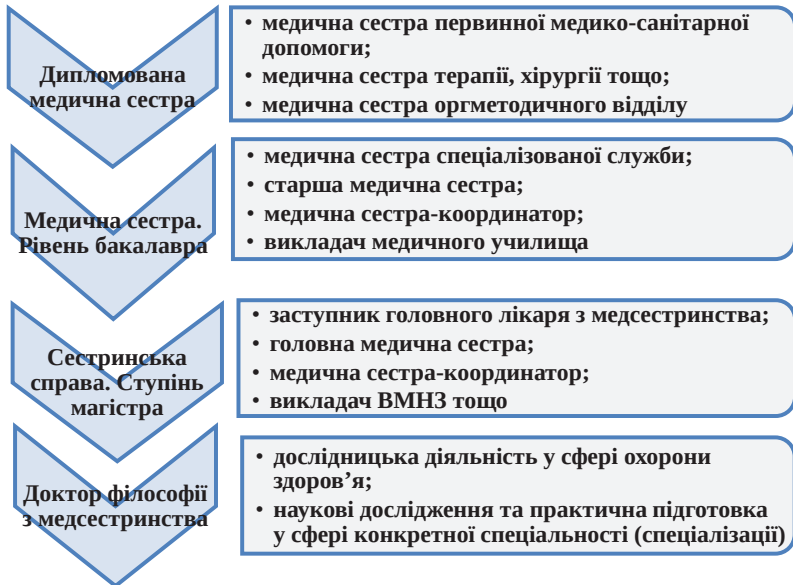


Рис. 1.1. Схема чотирирівневої системи підготовки медсестринських кадрів.

За сучасних умов перехід на чотирирівневу систему медсестринської освіти є одним із пріоритетних напрямів розвитку системи освіти. Це зумовлено цілою низкою актуальних потреб суспільного розвитку країни.

По-перше, в сучасному світі повноцінний, інтенсивний соціально-економічний розвиток будь-якої країни передбачає наявність розвинутої медсестринської освітньої сфери з розгалуженою мережею освітніх установ, які пропонують широкий спектр різноманітних видів і форм освіти.

По-друге, гуманістично і демократично орієнтована модернізація українського суспільства актуалізувала особистісні потреби ме-

дичних сестер, які прагнуть отримати якісну фахову підготовку, необхідну для їх професійного, кар'єрного й особистісного зростання, самореалізації в сестринській діяльності [424, с. 36].

По-третє, чотирирівнева медсестринська освіта є однією з основних умов позитивного, сталого цивілізаційного розвитку країни та використовується як інструмент, за допомогою якого держава підтримує цілісність і єдність медичної освіти.

Визначення перспектив розвитку чотирирівневої системи медсестринської освіти, на думку С. Муратбекової, – складне міждисциплінарне завдання, виконання якого є можливим лише на основі цілісної теоретичної концепції. У ній повинні відобразитися як зовнішні (соціально-економічні) чинники, що визначають актуальні й перспективні вимоги суспільства до системи медичної та медсестринської освіти, так і внутрішні (психолого-педагогічні). Саме вони характеризують процес руху студента від дипломованої медичної сестри до магістра сестринської справи, мотиви і стимули такого руху [303, с. 26].

Система професійної освіти медсестер передбачає диференційовану підготовку медсестринських кадрів залежно від потреб населення та ринку послуг і гарантує відповідну кваліфікацію та компетентність у виконанні професійних завдань. Створення багаторівневої системи підготовки медсестринських кадрів є важливим кроком у вдосконаленні професійної освіти і необхідною умовою забезпечення якості сестринської допомоги.

Так, згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ) зі спеціальності 5.12010102 «Сестринська справа», визначено, що перший рівень професійної медсестринської освіти передбачає підготовку дипломованих медичних сестер (медична сестра-молодший спеціаліст) у медичних коледжах, які реалізують освітні програми першого рівня професійної вищої освіти. Ці програми належать до програм вищої освіти «неуніверситетського типу» і в основному орієнтовані на загальнокультурну підготовку, отримання професійних знань, умінь та досвіду їх застосування в типових професійних ситуаціях, передбачених для відповідних посад у сфері охорони здоров'я [340]. Метою навчання дипломованих медичних сестер є підготовка до застосування найзагальніших професійних медсестринських маніпуляцій під керівництвом лікаря [322, с. 28].

Зміст і види професійної діяльності бакалаврів сестринської справи, відповідно до ОКХ зі спеціальності 6.120101 «Сестринська справа», істотно відрізняються від освітніх стандартів підготовки дипломованих медичних сестер. В її межах випускник готується до лікувально-діагностичної, реабілітаційної, медико-профілактичної, дослідницької та організаційно-управлінської діяльності в галузі охорони здоров'я. Таким чином, бакалаври сестринської справи отримують всебічну підготовку на основі синтезу міждисциплінарних фундаментальних знань [244, с. 124]. Метою навчання бакалаврів сестринської справи є підготовка кваліфікованих фахівців для організації та координації роботи медсестринських структурних підрозділів у діагностично-лікувальному процесі щодо догляду за пацієнтами, збереження та зміцнення їх здоров'я в лікувально-профілактичних закладах і проведення науково-дослідних робіт у практиці сестринської справи. За рівнем теоретичної підготовки бакалавр сестринської справи відповідає вищій освіті, а за рівнем практичної орієнтованості – поглибленій підготовці середньої професійної освіти медичних сестер.

Введення зі спеціальності «Сестринська справа» освітнього ступеня магістра відбулося згідно з вимогами міжнародних стандартів та виконання додатка до наказу МОЗ України «Програма розвитку медсестринства України (2005–2010 рр.)» [398]. На основі вивчення зазначених нормативних документів встановлено, що магістерський рівень медсестринської освіти передбачає підготовку професіоналів-практиків, викладачів, науковців й управлінців середньої ланки, що дало змогу зробити значний крок у реформуванні системи охорони здоров'я [312, с. 134].

Згідно з ОКХ і освітньо-професійною програмою зі спеціальності 8.12010006 «Сестринська справа», галузі знань 1201 «Медицина», освітнього рівня магістра (повна вища освіта), узагальненою метою підготовки майбутніх магістрів сестринської справи є якісно нова організація навчання студентів за медсестринською моделлю. Це уможливить підготовку сімейної медсестри, медичної сестри-організатора (головної медичної сестри), лідера сестринської справи (начальника (завідувача) структурного підрозділу медичного закладу), наукового співробітника (сестринська справа, акушерство), викладача медичного училища, коледжу («медсестра навчає медсестру») [340; 341].

Так, у Галузевому стандарті вищої освіти України визначено, що магістр сестринської справи – це завершений освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця з повною вищою освітою, який здобув поглиблені спеціальні вміння і знання, має досвід їх застосування в певній галузі медицини й сестринської діяльності та захистив на вченій раді ВМНЗ магістерську роботу [79]. Медсестринська освіта МСС вимагає від студентів перш за все вміння самостійно організувати свою діяльність з урахуванням цілісної структури процесу навчання.

Освітньо-науковий ступінь доктора філософії з медсестринства передбачає здобуття теоретичних знань і вмінь, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової і педагогічної діяльності, а також проведення наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення [71, с. 37].

Аналіз мети навчання, змісту узагальнених об'єктів діяльності медсестер різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і переліку первинних посад свідчить про те, що кожний наступний рівень професійної кваліфікації базується на попередньому та відзначається новим комплексом знань, практичних навичок і вмінь, які дають можливість випускникам цього ступеня освіти виконувати нові професійні функції на якісному вищому рівні [274, с. 50].

Проте, незважаючи на певні успіхи у становленні чотирирівневої медсестринської освіти, реальні кроки щодо питань організації магістерської підготовки фахівців сестринської справи та її змістового наповнення потребують подальшого поглибленого дослідження. Відсутність цілісного розгляду проблеми підготовки майбутніх МСС і висвітлення лише її окремих аспектів (безсистемність) породжують ситуацію неоднозначності, хаотичності, різноспрямованості концептуальних підходів до з'ясування принципових засад теорії та методики магістерської підготовки [270, с. 50]. Актуальними проблемами підготовки фахівців сестринської справи освітнього ступеня магістра є неузгодженість теоретичного та практичного компонентів навчальних програм; відсутність ефективної взаємодії між роботодавцями і навчальними закладами у сфері організації та здійснення підготовки майбутніх магістрів, непідготовленість майбутніх МСС до практичної діяльності [48].

Отже, із введенням у вітчизняну медсестринську освіту освітнього ступеня магістра надзвичайної актуальності набуває науково-практична проблема оптимізації підготовки майбутніх магістрів сестринської справи. Це, водночас, є чинником розвитку медсестринської освіти як змістовно-специфічного феномену та вимагає розробки таких концептуальних підходів і дидактичного забезпечення освітнього процесу, які забезпечать діяльнісну спрямованість підготовки майбутніх МСС з урахуванням її специфіки.

1.3. Особливості підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах України

Реалії розвитку освіти у вищих медичних навчальних закладах вказують не лише на її структурно-змістовне реформування [280, с. 35], а й на визначення нового нормативно-правового підґрунтя та необхідність оптимізації змісту професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи. Сучасні механізми реформування медсестринської галузі визначаються міжнародними та державними нормативно-правовими документами (наказ МОЗ України від 24.02.2000 р. № 35 «Про затвердження Положення про особливості ступеневої освіти медичного спрямування» [383], наказ МОЗ України від 23.11.2007 р. № 742 «Про атестацію молодших спеціалістів з медичною освітою» [371], Концепція розвитку вищої медичної освіти [205] та Концепція побудови нової національної системи охорони здоров'я України [204]), реалізація яких на тлі зростання вимог суспільства щодо забезпечення стабільності й солідарності спрямовується на вироблення дієвих стратегій підвищення ефективності систем охорони здоров'я та її кадрового забезпечення [152]. У межах поточних тенденцій розвитку і стандартизації системи охорони здоров'я актуалізується необхідність забезпечення цілісності галузі шляхом оптимізації лікувально-діагностичного процесу, інтеграції вітчизняної системи охорони здоров'я у світову медсестринську практику, єдиних підходів до планування, нормування, ліцензування та сертифікації професійної підготовки майбутніх фахівців медсестринства, а також раціонального використання кадрових і матеріальних ресурсів. Упровадження нових освітніх стандартів як відповідь на актуальну потребу в медичній сестрі нового типу зумови-

ло необхідність розробки та реалізації інноваційної стратегії в підготовці майбутніх МСС.

Теорія і практика сестринської справи як професійної діяльності в Україні перебувають на етапі реформування (зруйновано стереотип медичних сестер як помічників лікаря, розроблено та впроваджено новий освітній стандарт ступеневої системи підготовки фахівців сестринської справи, затверджено номенклатуру спеціальностей середнього медичного персоналу, запроваджено сертифікацію медичних сестер). Тому дослідження окресленого феномену супроводжується різновекторними науковими пошуками на основі аналізу фундаментальних теоретичних і методологічних аспектів його проблемного поля [320, с. 71].

Проблема професійної підготовки МСС є новою в українській педагогічній науці, оскільки в цій галузі значна кількість наукових пошуків сконцентрована на висвітленні проблем фахової підготовки дипломованих медичних сестер та медичних сестер-бакалаврів. Узагальнюючи аналіз наукових пошуків з досліджуваної проблеми, ми дійшли висновку, що в основі професійної підготовки майбутніх МСС лежать дидактичні засади професійної освіти (Г. Васянович [62], О. Коваленко [190], В. Онищенко [334] та ін.), теоретико-методологічні аспекти неперервної професійної освіти (М. Данюк [114], В. Кремень [139], І. Зязюн [159], І. Махновська [274] та ін.), історична еволюція магістратури у світі та Україні (О. Бондаренко [48], Н. Дуб [132] Р. Феррера (R. Ferreira) [609], Дж. Сонг (G. Song) [644], Д. Воткінс (D. Watkins) [657] та ін.), в яких відображено провідну роль магістратури у ВМНЗ.

Професійна підготовка майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах України має такі специфічні ознаки:

- здійснюється на основі Галузевого стандарту вищої освіти України зі спеціальності 6.110102 «Сестринська справа» [79];

- розглядається у площині інтеграції медсестринської освіти і практичної системи охорони здоров'я [32; 103; 428; 508];

- базується на сучасних тенденціях розвитку вищої медсестринської освіти за умов євроінтеграції [51; 132; 186; 442; 542];

- розкривається з урахуванням концептуальних засад філософії сучасної медсестринської освіти [161; 175], соціально-історичних

характеристик становлення вищої медсестринської освіти у світі й Україні [24; 65; 87; 112] та перспектив формування багаторівневої системи підготовки майбутніх медсестер [58; 222; 275; 481; 544];

– враховуються дослідження «психологізації» професійної підготовки [95; 138; 226] та окреслення меж професійної діяльності й функцій магістрів сестринської справи [96; 178; 199; 237];

– спрямовується на формування особистісних якостей магістрів сестринської справи в процесі професійної освіти [226; 314; 346] та ін.

Безумовно, введення у професійну підготовку фахівців сестринської справи освітнього ступеня магістра – це прогресивний крок у вдосконаленні та модернізації медсестринської освіти [240]. Однак існують і певні ризики, зокрема недостатня розробленість нормативно-правової бази такої підготовки, відсутність чіткої регламентації діяльності дипломованої медичної сестри, медичної сестри-бакалавра та медичної сестри-магістра, вузька номенклатура посад для фахівців-менеджерів тощо.

За змістовими характеристиками освітній ступінь магістра зі спеціальності «Сестринська справа» суттєво відрізняється від інших медсестринських кваліфікацій, оскільки вища медсестринська освіта – спеціальність нової формації. Тому і структурно, і організаційно підготовка майбутніх МСС у ВМНЗ повинна відбуватися з урахуванням цієї специфіки. Як доцільно зазначає В. Шатило, специфікою магістрів зі спеціальності «Сестринська справа» є те, що вимоги до навчальних програм концептуально забезпечують професійну спрямованість майбутніх викладачів сестринських дисциплін, цілісне, системне вивчення загальної педагогіки, формування наукової та інформаційної комунікативної компетенції, використання сучасних інноваційних технологій освіти для вибору оптимальної стратегії викладання спеціальних сестринських дисциплін залежно від рівня ступеневої освіти медичних сестер [522, с. 94].

Система професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи належить до типології педагогічних систем, а її характерними ознаками як педагогічної системи є те, що вона:

1) визначається підставою теоретичного осмислення та побудови професійної сестринської діяльності [446, с. 104];

2) охоплює певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процедур, необхідних для створення організованого, цілеспрямова-

ного педагогічного впливу на формування магістра сестринської справи з певними професійними вміннями та навичками [404, с. 25];

3) забезпечує виконання ціннісно-сміслових, технологічних, нормативних та процесуально-результативних функцій сестринської діяльності;

4) сприяє досягненню поставлених цілей розвитку фахівця [363, с. 222].

В організації навчання майбутніх МСС необхідним є врахування її специфіки, яка зумовлюється особливостями *контингенту студентів, цілей, змісту та умов навчання*. Період навчання студентів за магістерською програмою відбувається у віці від 20 до 23 років, тобто тоді, коли набуваються основні характеристики дорослої людини. Студент у зазначеному віці починає усвідомлювати себе як незалежну, самостійну та самокеровану особистість у процесі навчання; в нього з'являються конкретні цілі та досвід, пов'язані з оволодінням певними соціальними ролями, досягненням соціального та професійного статусу; відбувається оволодіння новими ціннісними орієнтаціями й особистісними якостями; з'являються індивідуальні ментальні моделі тощо.

Специфіку підготовки майбутніх МСС у вищих медичних навчальних закладах як особливого різновиду професійної освіти виявляє її мета (цілі). Під цілями освіти в педагогіці розуміють «передбачувані в мисленні результати участі людини в різного роду освітніх програмах» [88, с. 424], тому мета будь-якої освіти полягає в розкритті творчого потенціалу та можливостей самореалізації кожної особистості в інтересах усього суспільства [446, с. 91]. *Основною метою підготовки майбутніх МСС у сучасній вищій медичній школі стає задоволення конкретних та індивідуалізованих освітніх потреб студентів, орієнтованих на набуття знань, умінь, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, необхідних для розвитку, виконання та управління медичним обслуговуванням у всіх сферах охорони здоров'я, а також для розвитку власної особистості.*

Умови навчання майбутніх МСС також вельми специфічні. Перш за все вони зумовлені окресленими змістом і цілями підготовки, які уможливають або навіть вимагають організації навчання в більш вільних формах, що допускають свободу вибору студентами деяких параметрів навчання [532]. Окрім того, в медсестринській освіті все більшого поширення набувають дистанційна, заочна та очно-заочна

форми навчання, які «а ргіогі» передбачають інший розподіл часу навчання, іншу організацію процесу навчання студентів, ніж в очній формі навчання, яку зазвичай використовують у процесі традиційного навчання студентів у ВМНЗ.

Усі перераховані специфічні чинники навчання у ВМНЗ дають змогу узагальнити, що з метою підвищення якості й ефективності вищої медсестринської освіти процес навчання майбутніх МСС необхідно організувати не лише на суто педагогічних основах, а й з використанням андрагогічних засад та практичної технології навчання дорослих. Тому першою особливістю підготовки майбутніх магістрів сестринської справи є *врахування андрагогічних засад у медсестринській освіті*, реалізація яких передбачає активну участь самого студента в процесі навчання.

Суть навчання дорослої людини, теоретичну основу якого становить *андрагогіка*, закладено в древній формулі: *non scholae, sed vitae discimus* – вчимося не для школи, а для життя [67, с. 16]. Вперше поняття «андрагогіка» застосував у 1833 р. німецький історик освіти А. Капп для позначення науки, яка займається проблемами освіти дорослих [411, с. 106]. У науково-енциклопедичній літературі андрагогіка (від грец. *andros* – доросла людина й *agoge* – керівництво, виховання) тлумачиться як наука про навчання дорослих, яка обґрунтовує діяльність учнів і навчання дорослих [88, с. 306]. Як галузь педагогіки андрагогіка спирається на досягнення педагогічної теорії та практики. Так, С. Змеєв виокремлює такі андрагогічні патерни, як: самостійне навчання; спільна діяльність; опора на досвід студента; індивідуалізація, системність, контекстність, елективність та усвідомленість навчання; актуалізація результатів навчання; розвиток освітніх потреб [156, с. 36–40].

Досить концептуально і системно розглядає андрагогічні засади в сучасній моделі навчально-виховного процесу ВНЗ Л. Добровольська, зазначаючи, що андрагогіка розглядає такі категорії, як:

- «людина» (в її цілісності на етапі життєдіяльності, який характеризується як дорослість);
- «дорослість» (якість, яка задає віковий і соціальний діапазон специфіки дорослої людини як суб'єкта навчання);
- «освіта» (соціокультурний механізм цілеспрямованого розвитку і формування людської якості (образу) на основі систематизо-

ваного в змістовному та процесуальному співвіднесенні навчання і виховання);

– «освіта дорослих» (процес професійно-особистісного становлення студента, який здійснюється у варіативних формах у контексті безперервної освіти);

– «безперервна освіта» (освіта, яку розглядають у співвіднесенні з цілісним простором життєдіяльності людини);

– «андрагог» (загальна назва фахівців, зміст досліджень яких пов'язаний зі сферою навчання дорослих) [127].

Ключовою особливістю організації процесу навчання майбутніх МСС з урахуванням андрагогічних засад є спільна активна діяльність студентів і викладачів на всіх етапах навчання, висока мотивація та ефективність процесу навчання. Реалізація андрагогічних засад у підготовці майбутніх МСС передбачає виконання у взаємодії таких дій, як:

1) виявлення освітніх потреб МСС для успішного формування навичок наукового дослідження в сестринській справі;

2) спільне планування процесу навчання, поглиблення теоретичної та практичної індивідуальної підготовки магістрів сестринської справи, їх наукової і педагогічної діяльності;

3) здійснення процесу навчання з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей МСС;

4) спільний вибір методологічних підходів і принципів визначення проблеми наукового дослідження та перспективних шляхів упровадження його результатів у сестринську практику;

5) оцінювання процесу навчання у формі виявлення освітніх досягнень та визначення нових освітніх потреб студентів, а також визначення позитивних і негативних аспектів програм навчання;

6) корекція навчальних програм, процесу їх реалізації та оцінювання [122, с. 121–122].

Таким чином, сучасний рівень розвитку андрагогічного знання дає змогу сформулювати певні закономірності освітнього процесу в системі медсестринської освіти майбутніх магістрів сестринської справи з урахуванням *суб'єктної позиції* дорослого:

– власна зацікавленість, активна позиція майбутніх МСС в освітній послугі – розуміння власної проблеми, яка вирішиться в освітньому процесі;

– реальність очікувань від участі в навчальному процесі, орієнтація на отримання актуального знання, установка на самореалізацію та саморозвиток;

– участь у навчальному процесі як рівноправного суб'єкта управління навчанням (від цілепокладання, планування, організації та реалізації до контролю і корекції результатів навчальної діяльності) [495, с. 212];

– робота в групах – моделювання діяльності в реальних командах для розвитку управлінських навичок і забезпечення підготовки професійних менеджерів сестринської служби;

– орієнтація на предметно-профільну підготовку, що забезпечує реалізацію нових функцій МСС (адміністративно-управлінська, експертно-оцінювальна, педагогічна, науково-дослідна).

На основі аналізу педагогічної теорії та практики у ВМНЗ припускаємо, що засобом реалізації андрагогічних засад у професійній підготовці майбутніх магістрів сестринської справи є *опора на індивідуальні освітні траєкторії*, що визначено як другу особливість підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ. Особливістю магістерської підготовки із сестринської справи є малопрофільність спеціальностей здобувачів магістерського рівня (науковий співробітник: сестринська справа, акушерство) та широке академічне й тимчасове розгрупування базового навчання сестринської справи. Водночас модернізація процесу професійної підготовки майбутніх МСС передбачає: по-перше, перехід від колективного методу трансляції «рівних знань для всіх» за принципом А. Гумбольда до індивідуальної стратегії варіативної підготовки магістрантів з поглибленою професійною спеціалізацією [489, с. 69]; по-друге, опору на інноваційні підходи інтеграції сестринської справи як науки й освіти на всіх етапах магістерської підготовки.

Індивідуалізація навчання передбачає реалізацію ресурсу свободи, поле вибору для кожного студента з урахуванням інтересів особистості. Найголовнішою є адаптація навчального процесу до кожного МСС. Для забезпечення індивідуалізованої підготовки студентів у ВМНЗ необхідним є надання кожному в процесі навчання можливості вибору [507]. Лише в такому випадку студент перетворюється з керованого об'єкта навчання в суб'єкта управління власною освітньою діяльністю. Однією з умов індивідуалізації сучасного освітнього процесу у ВМНЗ є освітня траєкторія.

Поняття «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) – це складне загальне поняття, яке передбачає кілька напрямів реалізації: змістовний (варіативні навчальні плани й освітні програми, що визначають індивідуальну освітню траєкторію), діяльнісний (спеціальні педагогічні технології), процесуальний (організаційний аспект) [263]. Досліджуючи особистісно орієнтовані технології навчання, І. Бех обґрунтовує індивідуальну освітню траєкторію як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в процесі професійної підготовки, де зміст, значення, мету і компоненти кожного послідовного етапу осмислено самостійно або в спільній з педагогом діяльності [37, с. 103]. Навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями не лише уможливує отримання індивідуалізованих знань та вмінь відповідно до потреб і здібностей МСС, а й створює передумови для самовизначення, вияву суб'єктної позиції в процесі професійної підготовки, високого рівня відповідальності за власний вибір, а отже, досягнення високого рівня готовності до майбутньої роботи за фахом. Роль викладача полягає в створенні умов для самостійної навчальної діяльності майбутніх МСС, спонукання їх до професійної активності, що зумовлює необхідність динамічної структури навчальних дисциплін і динамічних форм організації навчального процесу [545, с. 19].

Урахування окресленої особливості передбачає вільний вибір студентом індивідуальної освітньої траєкторії, яка узгоджується з викладачами; збільшення частки самостійної роботи магістрів у загальному навчальному навантаженні [67, с. 211]; раціональне поєднання за обсягом і змістом групових та індивідуальних форм навчання; самореалізацію студентів у творчій і дослідницькій діяльності шляхом надання їм можливості вибору системи завдань, що передбачають різний рівень залучення студента в дослідження цілісної сестринської справи або її фрагментів; актуалізацію та врахування професійного досвіду студентів (суб'єктна позиція в педагогічному процесі, ставлення до професії медичної сестри, наявність досвіду медсестринської діяльності тощо). Отже, *індивідуальна освітня траєкторія в підготовці майбутніх МСС – це цілеспрямовано спроектована диференційована освітня програма, яка забезпечує студенту позиції суб'єкта вибору, розробки та реалізації обов'язкової освітньої програми з одночасним здійсненням викладачем педагогічної підтримки його самовизначення і самореалізації.*

Освітні програми магістратури зі спеціальності «Сестринська справа» передбачають науково-методологічну спрямованість навчання і поглиблену спеціалізовану підготовку у відповідній сфері. Підсилюється це переходом до інноваційного суспільства, глобальною інформатизацією, технологізацією медсестринської освіти та, як наслідок, її професіоналізацією [599, с. 32]. За умов технократичної медицини пацієнт перш за все є організмом і розглядається як типовий випадок, що вимагає здійснення низки стандартних процедур з метою досягнення конкретного результату [123, с. 46]. Тому організація надання якісної допомоги пацієнтам зумовлює необхідність поглибленого вивчення майбутніми МСС сучасного діагностичного обладнання і медичної техніки з метою поліпшення результатів її експлуатації. Отже, третьою особливістю підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ є необхідність суттєвого *розширення спеціальностей для профільної та науково-педагогічної підготовки в магістратурі*, що передбачає освоєння принципів роботи на сучасному обладнанні й застосування набутих умінь і навичок під час виконання маніпуляцій та при здійсненні догляду за пацієнтами.

Сучасні інвазивні методи діагностики і лікування пацієнтів, володіючи високою інформативністю й лікувальною ефективністю, посідають важливе місце в практичній охороні здоров'я, оскільки забезпечують моніторинг стану пацієнтів, всебічний комплексний догляд і реабілітацію. Водночас діапазон застосування інвазивних методів діагностики та медичних технологій буде постійно розширюватися, а магістри сестринської справи є обов'язковими учасниками або безпосередніми виконавцями цих маніпуляцій, тому розширення профільної спеціалізації – необхідна умова покращення якості медичної допомоги та розвитку системи охорони здоров'я загалом.

Потреба в магістрах сестринської справи зростає і тому, що інвазивні методи діагностики та лікування, які застосовують разом із предметами медичної техніки, є не лише вельми складними, а й відповідальними маніпуляціями, а медсестра-магістр повинна проявляти високий професіоналізм, деонтологічну грамотність, тому для практичної охорони здоров'я необхідні кваліфіковані медичні сестри, які мають відповідну теоретичну і практичну підготовку, що гарантуватиме успішне виконання професійних обов'язків [279, с. 309]. Саме від результативності підготовки майбутніх магістрів сестринської

справи залежить успіх в освоєнні та впровадженні нових медичних технологій у клініках високих технологій. Припускаємо, що, залишаючи пріоритетним у сестринській діяльності процес догляду за хворими, необхідно внести корективи в магістерські програми підготовки майбутніх медсестер з опорою на глибокі знання етіології, патогенезу, клініки, основних принципів лікування, профілактики й діагностики захворювань різного типу, що підвищить якість впровадження нових медичних технологій і надання сестринської допомоги населенню та використання кадрових ресурсів у діяльності сестринського персоналу.

Отже, розширення спеціальностей для профільної і науково-педагогічної підготовки в магістратурі та введення в номенклатуру таких посад, як штатна медсестра-менеджер лікувально-поліклінічного відділення, завідувач операційного блоку, інформаційно-аналітичних відділів клінічних лікарень, відділів маркетингових досліджень, директор хоспісної лікарні, завідувач відділень паліативної медико-соціальної допомоги, сприятимуть вирішенню питання задоволеності та ефективного використання і гідної оплати праці майбутніх магістрів сестринської справи.

В основі формування якісно нового рівня сестринської допомоги населенню лежить розвиток медсестринської освіти за освітнім ступенем магістра, яка формує потенціал для наукових досліджень у сфері сестринської справи та забезпечує підготовку висококваліфікованих управлінських та педагогічних кадрів, покликаних значною мірою визначити рівень і якість сестринської допомоги в країні. Відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти України, підготовка МСС орієнтована на науково-дослідну та науково-педагогічну діяльність [79], тобто акцентується увага на гуманістичній складовій процесу підготовки, що передбачає оптимізацію відносин на рівні «викладач – студент». Тому четвертою особливістю підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ країни визначаємо *необхідність організації наукових досліджень у сестринській справі майбутніми МСС.*

Магістерська освітня програма за напрямом «Сестринська справа» охоплює бакалаврську програму та програму, яка має дві приблизно однакові за обсягом складові – освітню і науково-дослідницьку. Освітня частина програми передбачає додаткові цикли природничих і гуманітарних дисциплін, орієнтованих на поглиблення професійної

освіти, вивчення історичних та філософських аспектів медсестринської галузі знань, а також спеціальних дисциплін. Зміст науково-дослідницької діяльності магістра сестринської справи визначається індивідуальним планом. Виконується вона за умов кардинальних змін у змісті й технологіях навчання у ВМНЗ, переходу до якісних критеріїв оцінки освітньої ефективності, підвищення ролі самоосвіти в професійному становленні особистості МСС [198, с. 185]. Обґрунтовуючи необхідність проведення наукових досліджень магістрами медсестринства, В. Свиридюк зазначає, що науково-дослідницька діяльність МСС пов'язана з пошуком відповіді на творче, дослідницьке завдання із задалегідь невідомим рішенням і передбачає реалізацію таких етапів, як: постановка проблеми; вивчення теорії, присвяченої певній проблематиці; підбір методик дослідження і практичне оволодіння ними; збір інформації, її аналіз та узагальнення; власні висновки [434, с. 8–9].

Наукові дослідження у сфері сестринської справи в Україні – досить новий, однак дуже важливий напрям розвитку системи охорони здоров'я країни. Порівняно з іншими медичними науками сестринська справа є відносно молодою наукою, яка перебуває на етапі становлення, а її розвиток пов'язують з осмисленням змісту професійної діяльності медичної сестри, створенням фундаментальної бази сестринської справи, основ самостійності сестринської професії [520, с. 7]. На сучасному етапі розвитку суспільства поняття «наукові дослідження в сестринській справі» не викликає у професійного співтовариства суперечок і скептичних настроїв, а нинішні лідери сестринської справи беруть за аксіому положення про те, що сестринська справа повинна базуватися на власній науці [519, с. 15].

Проблема наукових досліджень у медсестринстві набуває значного розповсюдження. Так, науковці наголошують на необхідності введення наукової складової в систему ступеневої медсестринської освіти як важливого елементу процесу модернізації професійної підготовки майбутніх МСС (Т. Бабенко [20], Н. Вилиткевич [65], С. Гордійчук [96], І. Губенко [110], І. Махновська [274], В. Шатило [523] та ін.). Елементи наукової діяльності визначаються як невід'ємна частина практичної діяльності медичних сестер (В. Москаленко [300], Н. Новосьолова [322], М. Шегедин [526], С. де Янг (S. De Young) [603]

та ін.). Наукові дослідження в сестринській справі розглядають як передумову підвищення якості діяльності медсестринських служб у системі охорони здоров'я (П. Кузьмінський [222], Т. Тимошук [478], Т. Фурсова [494], Т. Чернишенко [508] та ін.). Однак, незважаючи на численність досліджень, пов'язаних з науковими розвідками в медсестринстві, проблем, пов'язаних з розвитком бази вітчизняних наукових досліджень у сестринській справі, досить багато, серед яких:

- відсутність достатньої кількості методичних матеріалів, присвячених організації та проведенню досліджень у сестринській справі;

- недостатність публікацій з результатами проведених досліджень, які дозволяють оцінити їх достовірність;

- неможливість, а іноді й небажання керівників сестринських служб, медичних організацій впроваджувати результати досліджень у практичну діяльність медичних сестер.

Основними завданнями наукових досліджень у сестринській справі є: розробка наукових підходів до розвитку і вдосконалення сестринської справи; розробка обґрунтованих норм, критеріїв і стандартів сестринської практики; розробка форм організації та методів роботи сестринського персоналу; апробація ефективності експериментальних моделей сестринської практики в практичній охороні здоров'я [632]. Усе це вимагає наявності в магістерській програмі курсів *методології та наукометрії*, що сприятиме формуванню вмінь займатися дослідницькою діяльністю, опануванню наукових підходів у вирішенні проблем, які виникають у процесі практичної діяльності, забезпеченню ефективності управління сестринськими кадрами, посиленню мотиваційної спрямованості фахівців сестринської справи різних освітньо-кваліфікаційних рівнів на продуктивну професійну діяльність і саморозвиток.

У системі організації наукових досліджень у сестринській справі виокремлюють такі рівні:

I рівень – навчально-дослідницька і науково-дослідна робота студентів-магістрів ВМНЗ;

II рівень – організатори сестринської справи, маючи певну професійну підготовку та досвід роботи як менеджера, визначають вектор проблем у сестринській практиці й планують пріоритетні напрями досліджень [19, с. 19];

III рівень – науково-дослідницька діяльність фахівців сестринської справи на робочих місцях [465];

IV рівень – науково-дослідна діяльність студентів і сестринського персоналу під керівництвом професорського складу викладачів ВМНЗ.

Досліджуючи основні напрями наукових досліджень у медсестринстві, С. В. Гордійчук та ін. пропонують узагальнену класифікацію наукових розвідок у сестринській справі:

1. *Наукові дослідження з інформаційним виходом* – це дослідження, спрямовані не на виконання конкретних клінічних завдань, а на накопичення інформації для збільшення обсягу науково обґрунтованого професійного знання (прикладом таких досліджень є вивчення впливу соціального, екологічного середовища, національної культури на потреби пацієнта в сестринській допомозі тощо).

2. *Експериментальні дослідження*, які є актуальними на всіх етапах модернізації або реформування системи охорони здоров'я, оскільки дають змогу оцінити одержаний результат в експериментальній системі професійної діяльності (наприклад, створення експериментального майданчика з упровадженням моделі професійного інформаційного середовища медсестри-магістра або майданчика щодо апробації елементів сестринського процесу).

3. *Аналітичні дослідження*, що, як правило, інтегровані з маркетинговими дослідженнями і використовуються для планування роботи сестринського персоналу; комплексного аналізу основних професійних завдань (застосування стандартів сестринської допомоги, робочого навантаження медичних сестер, причин стресових ситуацій і шляхів їх подолання, критеріїв оцінки якості діяльності сестринського персоналу); досліджень щодо оцінки результату, необхідних для впровадження інноваційних технологій, сучасних матеріалів, управлінських рішень тощо [465, с. 7]. Аналітичні дослідження надзвичайно важливі для прогнозування подальшого розвитку та раціонального використання впроваджуваних у сестринську практику якісних змін з можливим застосуванням методології системного підходу, регресійного аналізу (використання стандартів сестринської діяльності, невідкладної долікарської допомоги і технологічних протоколів маніпуляцій; застосування персоналом теоретичних основ сестринської справи та етапів організації сестринського процесу тощо).

4. *Робота наукового характеру перспективно-стратегічного плану* – цей вид досліджень є дотичним до проблеми сестринського персоналу не лише окремо взятої лікувально-профілактичної установи, а виходить на рівень проблем регіонального значення та інтегрується з цілями дослідницької роботи більш високого рівня викладацького складу ВМНЗ [523, с. 208–211].

Враховуючи те, що за сучасних умов дидактичне конструювання основної освітньої програми магістерської підготовки у сфері сестринської справи здійснюється із застосуванням блочно-модульного структурування змісту з урахуванням головних видів діяльності майбутнього магістра, припускаємо, що модуль управлінської та науково-дослідницької підготовки майбутніх МСС доцільно поєднувати з модулями психологічної, педагогічної або певної клінічної підготовки.

Отже, наукові дослідження в сестринській справі є методом отримання достовірних наукових даних, на основі яких створюється система науково обґрунтованих знань, які доцільно окреслити як «науку сестринської справи та професійної практики» [494]; критично осмислюється сестринська практика; розробляються стандарти та нормативно-правова база надання медсестринських послуг; досліджуються медико-соціальні наслідки медсестринської діяльності [465]; вдосконалюється професійна діяльність медсестер та розмежовуються функції медичних сестер з різним освітньо-кваліфікаційним рівнем [59]. Наукові дослідження магістрантів базуються на систематичних дослідженнях інформаційного середовища, аналізі отриманих даних і прогностичної діяльності. Зміст наукових досліджень у сестринській справі охоплює широке коло питань: ознайомлення з проблемами в сестринській справі; аналіз діяльності установ системи охорони здоров'я; вивчення методів і методології досліджень, які застосовують у системі охорони здоров'я; вивчення наукових основ подолання криз у сестринському процесі; підготовка доповідей для конференцій, *науковий спічрайтинг*. Саме тому за сучасних умов необхідним є проведення майбутніми МСС наукових досліджень, які стосуються не лише вдосконалення догляду, маніпуляцій, а й наукової організації профілактичних, лікувальних та реабілітаційних заходів у лікувально-профілактичних установах і професійної медсестринської діяльності загалом та професійної підготовки майбутніх фахівців медсестринства.

Магістр сестринської справи в результаті навчання повинен бути підготовлений до виконання як самостійної професійної діяльності, що вимагає поглибленого освоєння певних професійних технологій та інструментарію, так і науково-дослідної та науково-педагогічної діяльності. Тому значущою складовою професійної підготовки майбутніх МСС є виконання науково-дослідної роботи, а також проходження науково-дослідної та педагогічної практики з опорою на клінічну сестринську справу, доказову сестринську практику, менеджмент у сестринській справі, медичну і медсестринську науку та педагогіку.

Концептуально важливе значення для побудови системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи має *практика* (або ж сестринська практика) як інтегруюча база між теоретичною та практичною підготовкою МСС [169, с. 36]. Тому ще однією особливістю підготовки майбутніх магістрів сестринської справи є *інтеграція науково-дослідної практики з навчальним процесом*, яка актуалізує раніше засвоєні студентами знання та їх синтезування.

Медсестринська освіта має багаті традиції, і, незважаючи на суттєві зміни, зумовлені її реформою та модернізацією, в цілому система професійної підготовки медичних кадрів у ВМНЗ зберігає свою традиційну структуру, в якій значну увагу приділяють організації науково-дослідної практики студентів. Питання змісту, організації, методів і форм практики майбутніх МСС досить широко представлені в психолого-педагогічних і медичних дослідженнях. Так, І. Радзівська висуває низку теоретичних і методичних ідей щодо вдосконалення практики медичних сестер різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Науковець вводить поняття «бінарний, або двоплановий, характер практики», що відображає види майбутньої професійної діяльності студентів і систему професійно-педагогічних умінь [406, с. 12]. Процес інтеграції системи ступеневої медсестринської освіти з практичною охороною здоров'я розглядає Л. Акуліна, виокремлюючи основні елементи такої інтеграції, серед яких: введення наукового методу догляду, розроблення структури управління інноваційним процесом, залучення практикуючих медсестер в освітній процес, зміна клінічної практики, розвиток наукових досліджень, підготовка лідерів сестринської справи [3, с. 4]. Урахування окреслених елементів з опорою на наукові дослідження в сестринській справі

сприяє ефективній підготовці медсестер-дослідників, медсестер-менеджерів, медсестер-викладачів та медсестер-організаторів.

Особливу увагу в контексті нашого дослідження доцільно приділити науковим розвідкам Т. Бабенко, в яких розкривається взаємозв'язок теоретичного навчання і практики в підготовці майбутніх МСС. З позиції автора, з одного боку, такий взаємозв'язок передбачає осмислення та застосування студентами на практиці теоретичних знань, набутих під час вивчення дисциплін гуманітарного, соціального й економічного циклів, а також професійно-прикладного циклу, усвідомлення їх значущості для успішного здійснення сестринського процесу, з іншого – отримані емпіричні знання на практиці сприяють закріпленню та поглибленню знань студентів під час вивчення теоретичних дисциплін і виконання навчально-дослідницької роботи [20, с. 12]. Визнаючи правомірність широкого трактування науково-дослідної практики як феномену сучасного суспільства, Б. Локай наголошує на її поліфункціональності, оскільки передбачає одночасне виконання різних професійних функцій та оволодіння різними професійними ролями, а в перспективі – можливість освоєння в процесі науково-дослідної практики основ декількох спеціалізацій як бази для успішної адаптації в мінливих соціальних умовах і підвищення конкурентоспроможності майбутніх магістрів сестринської справи на ринку праці [250, с. 74].

Отже, базовим для професійної підготовки майбутніх МСС є поняття «науково-дослідна практика», яке розглядаємо як процес оволодіння студентами різними видами діяльності в сестринському процесі, в якому навмисно створюють умови для самовизначення і саморозвитку студента в різних професійних ролях (case-manager – управління справами пацієнта, медична сестра як дослідник, менеджер, педагог, адміністратор, консультант, координатор, організатор тощо). У межах науково-дослідної практики відбувається навчання майбутніх МСС критичного аналізу наявної інформації у сфері організації діяльності сестринського персоналу; формуються вміння самостійно організувати пошук необхідних доказових даних у галузі сестринської справи, організувати і проводити необхідні для цього наукові дослідження, контролювати та здійснювати сестринський процес, встановлювати методи і пріоритети сестринського втручання, навчати персонал на робочому місці спілкуватись, працювати в

команді. Отже, майбутні МСС є мультисистемними інтеграторами, лідерами команд, які працюють з лікарями та іншими фахівцями, щоб мінімізувати проблеми і сприяти максимальній самостійності пацієнта.

Таким чином, окреслені особливості підготовки майбутніх МСС у вищих медичних навчальних закладах свідчать про те, що реформування та модернізація системи вищої медсестринської освіти є одним із пріоритетних завдань освітньої політики держави за для задоволення актуальної потреби вітчизняної системи охорони здоров'я в сучасному сестринському персоналі, що володіє спеціальними професійними знаннями, лідерськими якостями, професійною стійкістю і, водночас, мобільністю, комунікативними, управлінськими, науково-дослідними й організаторськими вміннями, орієнтованими на підвищення власного професійного рівня і подальше професійне самовдосконалення. Таке оновлення сучасної медсестринської освіти і педагогічної науки зумовлює необхідність пошуку прогресивних інноваційних підходів до підготовки майбутніх МСС в Україні та світі.

1.4. Прогресивні напрями інноватизації професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи

Концепція сестринської справи не є новаторською для України, однак процес підготовки майбутніх МСС, які мають право займати керівні посади в сестринській службі, розпочався не так давно. Вища медсестринська освіта набуває все більшої актуальності в сучасній системі охорони здоров'я, що продиктовано необхідністю підготовки керівників нової формації, здатних упроваджувати і розвивати інноваційні методи управління сестринським процесом. Тому проблема підготовки майбутніх магістрів сестринської справи потребує *інноваційних підходів* до організації навчання студентів у ВМНЗ.

Розглядаючи реалії інноваційного розвитку освіти, О. Скубашевська зазначає, що «традиції – інновації – інституції» – це та концептуальна схема, яка дає змогу розуміти інноваційні процеси в контексті тих традицій, які вже існують у культурі та суспільстві, й у контексті соціального визнання інновацій як базу для здійснення нововведень у системі освіти [454, с. 8]. Така концептуальна схема, з

одного боку, дозволяє уникнути протиставлення традицій та інновацій, а з іншого – уможливило осмислення процесів перетворення інновацій у соціально визнані норми та цінності, тобто в певні інституції, які формуються під час соціальних дій і соціальних комунікацій між людьми.

Поява в Україні магістратури зі спеціальності «Сестринська справа», поряд з необхідністю глибокого осмислення зарубіжного досвіду підготовки медсестер-магістрів, пошуку викладачами відповідей на низку запитань, які виникають у системі вищої професійної освіти медичних сестер, відкриває і нові перспективи збереження та розвитку вищої медсестринської освіти [145, с. 91]. Здійснюючи пошук шляхів реформування медсестринської освіти та сестринської практики, Л. Воронова акцентує увагу на тому, що розвиток сестринської справи за сучасних умов є одним із значущих чинників удосконалення вітчизняної системи охорони здоров'я і надання якісної та ефективної медичної допомоги населенню. Інноваційний досвід організації сестринської справи вказує на те, що функції та організаційні форми діяльності сестринського персоналу змінюються відповідно до нових завдань, що виникають у системі охорони здоров'я, пов'язані зі змінами обсягу, технологій, інтенсивності лікування і догляду. В межах поточних тенденцій зростає роль сестринського персоналу, який має вищу медсестринську освіту і готовий до впровадження та активного використання сучасних технологій сестринської діяльності [76, с. 46–47].

Однак орієнтація на розвиток майбутніх МСС як мети, результату й умови інноваційного розвитку системи охорони здоров'я актуалізує проблему побудови інноваційної медсестринської освіти. Вона покликана спрямовуватися, по-перше, на формування МСС з культурою інноваційної поведінки (ініціативних, відповідальних, здатних творчо мислити і знаходити нестандартні рішення, розуміти й освоювати нове, бути відкритими і здатними висловлювати власні думки, допомагати іншим, формулювати інтереси й усвідомлювати власні можливості); по-друге, враховувати відмінності студентів (індивідуальні та соціальні, вікові, життєві, культурні, релігійні), їх індивідуальність і таланти [174, с. 144]; по-третє, орієнтувати майбутніх МСС на виконання фахових завдань у професійній медсестринській діяльності. Іншими словами, як стратегічна освітня мета підготовки майбутніх МСС висувається ідея «*освіти для успіху*».

В останні роки поняття «*успіх*» і «*успішність*» стали об'єктом досліджень низки соціогуманітарних наук, що зумовлено бурхливим розвитком технологій соціального управління та менеджменту, в яких обґрунтовано роль успіху як чинника забезпечення і досягнення соціальної та економічної ефективності (Е. Коротков [212], В. Огнев'юк [326], Дж. Міллер (J. Miller) [630] та ін.). Дослідники приділяють велику увагу проблемам успіху фахівців у професійній діяльності (Н. Чернуха [511], Б. Коннеллі (B. Connelly) [601] та ін.), зокрема й магістрів сестринської справи (С. Бастейбл (S. Bastable) [595], Дж. Сонг (G. Song) [644] та ін.). Цей інтерес об'єктивно зумовлений підвищенням значущості реальних досягнень особистості МСС у житті й професійній діяльності, які, з одного боку, забезпечують ефективність і результативність тих організацій та соціальних структур, у межах яких особистість діє, сприяючи тим самим благоустрою суспільства в цілому (соціальний аспект), а з іншого – свідчать про особистісну самореалізацію МСС, яка забезпечує почуття задоволення власними досягненнями, результатами життєдіяльності (особистісний аспект) [601, с. 1098].

Ця соціальна ідеологема принципово протистоїть соціально орієнтованим парадигмам, характерним для індустріального суспільства (наприклад, капіталістичного, соціалістичного), згідно з якими фахівців, зокрема й майбутніх МСС, розглядають як «гарматне м'ясо» економічного розвитку країни, а їх особистісні інтереси повністю підпорядковуються «зовнішнім», ринковим чи громадським інтересам і потребам [533]. Тому професійний успіх є соціальною цінністю, що закономірно актуалізує роль вищої медсестринської освіти, водночас проблема взаємозв'язку освіти майбутніх МСС й успіху в професійній діяльності виявляє безліч граней, кожна з яких є значущим об'єктом наукового дослідження.

Медсестринська освіта є чинником, що впливає на успішність професійної діяльності й особистісну успішність та відіграє важливу роль у розвитку соціально-професійної структури суспільства і системи медсестринської освіти. Цей аспект визначається тим, що внаслідок впливу різних об'єктивних і суб'єктивних чинників формується уявлення про те, як саме освіта забезпечує життєвий успіх майбутніх МСС.

Розглядаючи роль медсестринської освіти в забезпеченні життєвого успіху майбутніх МСС, перш за все важливо акцентувати ува-

гу на необхідності коригування цілей і засобів діяльності системи вищої професійної освіти магістрів сестринської справи на основі ідей сучасної *філософії, психології та педагогіки*. Для системи медсестринської освіти, визначення цілей, змісту і технологій підготовки майбутніх МСС надзвичайно важливе методологічне та світоглядне значення мають урахування різновекторного розуміння успіху, його багатогранності, наявність різних стратегій у його досягненні, всього того, що знайшло відображення в сучасних *соціально-філософських трактуваннях* успіху. Успіх майбутніх МСС є формою самореалізації особистості, орієнтованої на досягнення, тому він визначається тим, наскільки правильно студенти визначили сенс власної професійної діяльності та своє призначення в ній [338]. Тому найважливішою умовою організації освіти у ВМНЗ є створення в навчальному процесі умов для особистісного розвитку майбутніх МСС з діяльнісною спрямованістю на основі самомотивації та самопроекування. Отже, метою вищої медсестринської освіти є не просто розвиток особистості, а розвиток діяльнісної особистості МСС, готової до усвідомленої результативної діяльності, спрямованої на забезпечення сестринського процесу та субклінічного супроводу діяльності лікувально-профілактичних установ.

Подальший успіх у професійній діяльності майбутніх МСС визначається тим, наскільки вони зуміють реалізувати власний потенціал у реальній практичній медсестринській діяльності. Для успішного виконання професійно орієнтованих завдань випускник повинен уміти аналізувати реальну клінічну ситуацію, знаходити оптимальні шляхи її покращення, пропонувати найефективніші способи вирішення проблем, що виникають, володіти навичками роботи з різними джерелами інформації. Досягнення цих цілей, на думку О. Маркович, можливе з використанням активних особистісно орієнтованих методів навчання, які б стимулювали активну позицію студентів і спонукали їх до самостійного навчання. Одним із шляхів підвищення пізнавального інтересу та самомотивації студентів є залучення майбутніх МСС у *проектну діяльність* [265, с. 65], яка спрямована на співпрацю викладача і студентів (викладач є консультантом, партнером і організатором пізнавальної діяльності студентів), розвиток у них здатності самостійно мислити, вести пошук і застосовувати знання, ретельно обмірковувати прийняті рішення, чітко планувати власні дії.

У сучасній вищій медсестринській освіті метод проектів є одним з ефективних методів практикоорієнтованої технології, який гармонійно доповнює традиційну систему навчання і дозволяє раціонально поєднувати теоретичні знання та їх практичне застосування для виконання конкретних професійних завдань медсестринської діяльності. «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені потрібно, де і яким чином я зможу ці знання застосувати», – ось основна теза сучасного розуміння методу проектів, використання якого дає змогу відшукати розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями [361, с. 42]. У підготовці майбутніх МСС метод проектів є способом навчання, за якого в процесі самостійного планування й активного виконання певного типу завдань вирішуються значущі для студентів проблеми, а проектна діяльність розглядається як діяльність студентів у визначених межах.

Особливої актуальності набуває ідея «освіта для успіху» в підготовці майбутніх МСС у контексті інновацізації вищої медсестринської освіти. У підготовці майбутніх МСС, на думку О. Антонової, необхідно ефективно використовувати *науковий, педагогічний і клінічний потенціали ВМНЗ*, завдяки яким студенти не лише отримують професійні знання у сфері управлінської та психолого-педагогічної діяльності, а й підвищують загальноосвітній рівень у цілому, що сприяє життєвому успіху [10, с. 65]. Інноваційні варіанти процесу навчання майбутніх магістрів сестринської справи у ВМНЗ І. Каширцева вбачає у блочно-модульній орієнтації, яка дає змогу здійснити проектування навчального процесу як тимчасових модулів, що мають певні цілі та запрограмований результат; організації проектної діяльності студентів; *посиленні практичної спрямованості* освітнього процесу тощо [178, с. 97]. Враховуючи те, що майбутні МСС – це однаковою мірою фахівець теоретик і практик, рівень теоретичної підготовки повинен відповідати їх ментальності, відображати розуміння основних патологічних процесів, знань фармакології, терапії та хірургії в широкому розумінні цих дисциплін. Тоді як рівень практичної підготовки повинен відображати вміння організації та реалізації на практиці всього спектра спеціалізованої допомоги в межах амбулаторної і стаціонарної мережі.

Інноваційний освітній процес підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ, на думку С. Вітвицької, зумовлює необхідність змін його сутнісної

характеристики – взаємодії викладача і студентів, що вимагає іншої організації такого процесу. За сучасних умов взаємодія викладача і студентів повинна орієнтуватися на вибудову *суб'єкт-суб'єктних відносин*, що можливо з *переходом до діалогічного спілкування*, оснований на емоційній відкритості, довірі [66, с. 107]. Слід зазначити, що спільну діяльність викладача і студентів доцільно розглядати як виконання кожним власних дій, зокрема проектування та формування загального результату діяльності. Зміна ролей у процесі спільної діяльності дає змогу майбутнім МСС освоїти всі операції і способи діяльності в сестринському процесі, осмислити процес взаємодії в цілому.

Невід'ємними атрибутами сучасного магістра сестринської справи є мобільність, уміння швидко й адекватно реагувати на мінливі умови. Щоб гарантовано вмотивувати студента і довести його подальшу затребуваність на ринку праці, потрібно створити образ сучасного МСС як мобільного, соціоактивного, комунікабельного *професіонала*. Тому на сьогодні використання традиційної інформаційної моделі навчання стає малоефективним. Важливо, щоб студенти активно прагнули і могли вчитися у самостійному режимі [166]. За умов швидкого старіння інформації і масової появи нових теоретичних знань фахівець МСС повинен не лише знати теорію, а й уміти її самостійно використовувати на практиці. Така ситуація, на думку К. Куренкової, вимагає застосування принципово інших підходів до викладання в системі вищої медсестринської освіти [226, с. 136]. Перспективним видається перехід від інформаційного навчання до *діяльного, проблемного і контекстного навчання з акцентом на самостійній роботі* студентів. Інформаційне навчання спрямоване на передачу знань від викладача до студента, діяльнісне – на отримання знань у процесі діяльності (зазвичай самостійної, практичної), проблемне – на засвоєння знань у процесі вирішення професійних проблем у змодельованих професійних ситуаціях, а контекстне – на отримання знань, необхідних для роботи в конкретній клінічній ситуації шляхом апробації професійних умінь майбутніх МСС у моделях клінічної взаємодії на різних рівнях. Як зазначає Б. Локай, нові підходи до навчання майбутніх магістрів сестринської справи можуть реалізовуватися шляхом виконання студентами системи навчально-професійних завдань, практикумів, проведення практико-

орієнтованих тренінгів, рольових і ділових ігор, а також залучення студентів до волонтерського руху [250, с. 73].

Як інноваційні педагогічні технології підготовки майбутніх медичних сестер К. Люшук пропонує використовувати нелінійне навчання, яке будується на основі застосування спеціальних методів навчання, що формують у майбутніх МСС здатність сприймати потрібну інформацію в потрібному місці й у потрібний час. Тобто відбувається не механічне нагромадження знань «про запас», а студент засвоює лише необхідні поняття, решту знань він отримує як «інформаційний пакет», яким може скористатися за потреби [256, с. 9]. Нелінійний напрям навчання в підготовці майбутніх МСС передбачає: створення спеціального інформаційно-освітнього середовища ВМНЗ, можливість отримання інформації у вигляді неусвідомлених знань, умінь або навичок та її використання. Основою реалізації ідей нелінійного навчання майбутніх МСС є розробка освітніх програм, що дає змогу втілити ідею про те, що стандарту можна досягнути різними шляхами. Вибір шляху залежить від особливостей конкретного студента, а освітня програма, окреслюючи індивідуальну траєкторію його руху в медсестринській освіті, зорієнтовує викладача на пошук найсприятливіших умов досягнення майбутніми МСС освітнього стандарту, на розробку та реалізацію необхідних видів педагогічної допомоги студентові.

Одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання майбутніх МСС, як зазначає Н. Шигонська, є *технологія знаково-контекстного навчання*, яка реалізується шляхом системного використання професійного контексту, поступово насичуючи навчальний процес елементами професійної діяльності. Знаково-контекстне навчання передбачає поступовий, поетапний перехід студентів до базових форм діяльності вищого рангу: від навчальної діяльності академічного типу (лекції, практичні заняття, самостійна робота) до квазі-професійної діяльності (ділові ігри, аналіз ситуаційних завдань, виступ з реферативними повідомленнями) і, потім, до навчально-професійної діяльності (практика або стажування) [531, с. 64]. Основною характеристикою навчання контекстного типу є моделювання предметного і соціального змісту професійної діяльності.

Досліджуючи шляхи вдосконалення інноваційно орієнтованої підготовки майбутніх МСС, М. Брум (М. Врооге) пропонує вико-

ристовувати інноваційні освітні технології – комплекс нових інформаційних і освітніх технологій, прогресивних форм організації освітнього процесу, методів навчання, сучасних засобів і систем навчання, розробки та подання інформаційно-освітніх ресурсів, спрямованих на формування інноваційно орієнтованого освітнього середовища підготовки МСС [598, с. 178]. Потенційними технологіями інноватизації професійної підготовки майбутніх МСС, на думку Е. Собо (E. Sobo), є: *когнітивно орієнтовані технології* (діалоги, семінари-дискусії в інтерактивному навчанні, проблемне навчання, когнітивне інструктування, когнітивні карти, інструментально-логічний тренінг тощо); *діяльнісно орієнтовані технології* (методи проєктів і спрямовуючих текстів, контекстне навчання, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні завдання, технологічні карти, імітаційно-ігрове моделювання тощо); *особистісно орієнтовані технології* (інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвивальна психодіагностика тощо) [643, с. 1530].

Ведучи пошук інноваційних форм навчання майбутніх МСС, С. Іщук обґрунтовує методику викладання, яка уможливило проведення аналізу непередбачуваних, нестандартних ситуацій для вироблення усвідомлених рішень. На думку дослідника, з цією метою на клінічних кафедрах, кафедрах філософії та соціальних наук, економіки та управління охороною здоров'я необхідно розробити програму міждисциплінарного елективного курсу лекцій з використанням *інтерактивних технологій* [168, с. 83]. Така форма навчання дозволяє відпрацьовувати практичні навички управління сестринською діяльністю в нетипових ситуаціях. Використання інтерактивних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх МСС сприяє створенню сприятливого психологічного клімату, управлінню діалоговою взаємодією всіх учасників освітнього процесу, здійсненню зворотного зв'язку з аудиторією, аналізу причини успіхів і невдач студентів у спільній діяльності. Інтерактивна модель навчання майбутніх МСС, на думку І. Мельничук, одночасно вирішує три завдання: навчально-пізнавальне, комунікативно-розвивальне, соціально орієнтоване (результати якого виявляють уже за межами навчального часу і простору) [283, с. 303].

Ключовою сучасною тенденцією вищої медсестринської освіти є, безумовно, активне *впровадження електронної техніки і нових ін-*

формаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. У зв'язку з бурхливим прогресом ІКТ, процесом інформатизації освіти і системи охорони здоров'я, оптимізується розгалужена інфраструктура електронних інформаційних ресурсів, які активно використовують у діяльності лікувальних установ. Широке впровадження персональних комп'ютерів дозволило прискорити процес інформатизації галузі й стало поштовхом до масової появи медичних інформаційних систем та автоматизованих систем управління. Проведений у межах дослідження аналіз основних напрямів *інформатизації* лікувально-профілактичних установ країни дав змогу виокремити основну частину використовуваних інформаційних технологій (табл. 1.1).

Таблиця 1.1. Основні напрями інформатизації лікувально-профілактичних установ

Основний напрям інформатизації лікувально-профілактичних установ	Призначення
Медсестринська діяльність (автоматизовані робочі місця МСС, автоматизовані системи медичної статистики, лабораторні інформаційні системи, аптечні інформаційні системи, системи архівування і передачі діагностичних даних, телемедичні системи)	Управління рухом медичної інформації. Статистична обробка даних
Фінансово-господарська діяльність	Бухгалтерія, аналіз фінансово-господарської діяльності, організація лікувального харчування, розрахунок вартості медичних та медсестринських послуг
Адміністративна діяльність	Управління структурними підрозділами лікувально-профілактичних установ. Облік та робота з кадрами
Наукова робота	Збір даних наукового аналізу

Основними інформаційними складовими лікувально-діагностичного процесу, в якому важливе місце посідають МСС, на думку І. Булах, є:

1) електронна історія хвороби (способи реєстрації, зберігання, передачі та обробки інформації про пацієнта і про все, що з ним відбувається);

2) блок аналізу та звітності (заповнення й аналіз різної медичної документації);

3) автоматизовані робочі місця (охоплюють обробку, передачу, зберігання, архівування медичної інформації);

4) медичні приладо-конструкторські системи (системи моніторингу за станом хворих, системи комп'ютерного аналізу даних, системи автоматизованого аналізу тощо);

5) комп'ютерна обробка зображень (покращення якості та автоматизація обробки медичних зображень, які створюються електронними мікроскопами, рентгенапаратами, томографами тощо) [55, с. 76–83].

Таким чином, майбутнім МСС у професійній діяльності доведеться працювати з різними базами даних, внутрішніми локальними мережами, аптечними інформаційними системами тощо. Лікувально-діагностичний процес, побудований на інформаційній складовій, вимагає від майбутніх МСС ґрунтовних знань, умінь і навичок роботи у сфері інформаційних технологій, які відображають специфіку конкретної лікувально-профілактичної установи. На думку О. Шавальнової, ІКТ є важливою складовою лікувально-діагностичного процесу, а професійне використання інформаційних технологій можливе лише в процесі практичної діяльності [516, с. 9].

Основною метою інформатизації охорони здоров'я є підвищення якості лікувально-профілактичної допомоги населенню, тому розроблені системи застосовують у сфері автоматизації лабораторних досліджень, консультативної обчислювальної діагностики, при виборі лікувальної тактики, під час здійснення контролю за станом пацієнтів у відділеннях інтенсивної терапії тощо. Водночас у Концепції інформатизації сфери охорони здоров'я України на 2013–2018 роки [203] наголошено, що без створення системи навчання медичних кадрів усіх рівнів у сфері інформатики неможливо вирішити проблему інформатизації медицини. Отже, як доцільно зазначає А. Невмержицька, безперервний розвиток та вдосконалення програмно-апаратних засобів і необхідних ресурсів для їх упровадження в систему охорони здоров'я актуалізують необхідність підготовки майбутніх

МСС до використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності [310; 311].

Враховуючи наведене, зазначимо, що майбутні МСС повинні володіти не лише професійними знаннями, а й знаннями в галузі інформатики та пов'язаних з нею інформаційних технологій, які дають змогу найповніше реалізовувати професійні якості [365]. Це вимагає розробки та впровадження у навчальний процес підготовки МСС ідентичних інформаційних систем, які використовують у роботі лікувально-профілактичних установ і в управлінні охороною здоров'я на різних рівнях.

Для цього Д. Ратушняк пропонує сконструювати освітнє середовище, основане на інтегративній освіті, що охоплює розвиток інформаційно-освітнього середовища навчального закладу та модернізацію системи навчальної і методичної роботи [407, с. 126]. Погоджуючись із необхідністю виявлення механізмів, умов і чинників становлення інтегральної освіти шляхом упровадження інформаційних технологій, В. Мілерян зазначає, що важливою умовою реалізації інтегральної освіти є психологічна готовність майбутніх МСС, необхідна для функціонування особистості в процесі виконання інформаційно-комп'ютерної діяльності. Готовність до використання ІКТ супроводжується наявністю емерджентних властивостей, які є основою реалізації особистості в інформаційно-комп'ютерній діяльності [289, с. 12].

Таким чином, аналіз наявних досліджень дає змогу узагальнити, що організація *інформаційної підготовки* майбутніх МСС повинна здійснюватися шляхом комплексного впливу інформаційних технологій на всіх суб'єктів педагогічної системи за умови використання інформаційних ресурсів для організації освітнього процесу під час вивчення спеціальних і фахових дисциплін у процесі теоретичного навчання, а також у період проходження практики в різних лікувально-профілактичних установах.

Роль ІКТ у модернізації та вдосконаленні освітньої системи підготовки майбутніх МСС залишається досить актуальною, а вивчення цієї тенденції в педагогічній науці стає пріоритетним. Актуальність ролі ІКТ у вищій медсестринській освіті зростає, на думку Л. Артемчук, з упровадженням у практику навчального процесу персональних комп'ютерів, з'єднаних у локальні обчислювальні мере-

жі, які мають доступ до глобальної комп'ютерної мережі «Інтернет» [15, с. 100]. Тому успішність інноватизації професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ залежить від *інтернетизації* і *комп'ютеризації* цієї освітньої системи.

Аналізуючи досвід підготовки майбутніх МСС у Франції, Ф. Переноуд (P. Perrenoud) окреслює актуальні напрями застосування та розвитку інформаційних технологій у вищій медсестринській освіті:

1) розвиток програмних і апаратно-програмних засобів для забезпечення навчального процесу (комп'ютеризація та мультимедійне забезпечення лекційного процесу, практичних занять, створення навчальних, експертних і контролювальних тестових систем, імітаційних моделей, тренажерів);

2) створення, розвиток і поширення інформаційно-довідкових систем (електронні підручники, довідники та атласи з навчальних дисциплін, систематично оновлювані законодавчі бази даних, бази даних лікарських засобів, освітніх і лікувальних стандартів);

3) створення зв'язків та обмін досвідом з іншими ВМНЗ, розвиток освітньої Інтернет-спільноти (використання засобів телекомунікації, які охоплюють електронну пошту, телеконференції, локальні та регіональні мережі зв'язку, створення і розвиток сайтів, Інтернет-конференцій тощо);

4) використання віртуальних імітаційних технологій, що є характерною особливістю саме медичної та медсестринської освіти (застосування навчальних тренажерів-симуляторів дає змогу відпрацьовувати отримані вміння та навички в певній клінічній ситуації, а навчання на тренажерах і симуляторах здійснюється як з однієї або декількох суміжних дисциплін, так і має мультидисциплінарний характер) [634, с. 107–114].

Інформаційні технології в підготовці майбутніх МСС надають широкі можливості щодо вдосконалення навчального процесу. Йдеться не лише про створення мультимедійної навчальної бази даних або презентації нового навчального матеріалу, а й про можливість моделювання роботи цілої команди фахівців різного медичного профілю, які працюють у тісній співпраці; трансляції в навчальній аудиторії, наприклад, процесу хірургічних операцій або самостійної роботи на симуляторі тощо.

Упровадження таких сучасних методів навчання дає змогу поєднати практичну діяльність майбутніх МСС із високим рівнем засвоєння теоретичних програм, які є надзвичайно доступними за допомогою сучасних інформаційних технологій, що, безсумнівно, сприяє покращенню якості підготовки майбутніх магістрів сестринської справи.

З позиції дидактичних принципів, І. Гарновська та І. Городецька виокремлюють низку методичних цілей, які ефективно реалізуються в процесі підготовки майбутніх МСС із використанням сучасних ІКТ:

1. Індивідуалізація та диференціація процесу навчання, яких досягають шляхом поетапного руху до визначеної мети за різними рівнями складності. З цією метою доцільно використовувати різні програмні засоби – сукупність програмних і документальних засобів для створення та експлуатації систем обробки даних засобами обчислювальної техніки. Щодо процесу підготовки майбутніх МСС програмні засоби створюють умови для застосування спеціалізованих програм, які враховують рівень підготовки студентів.

2. Здійснення контролю зі зворотним зв'язком, діагностикою помилок та оцінкою результатів навчальної діяльності. Контроль проводять за допомогою комп'ютерного тестування, яке є раціональним доповненням до інших методів перевірки знань (Л. Артемчук [15]).

3. Відтреновування вмій і навичок у процесі засвоєння навчального матеріалу та самопідготовки майбутніх МСС. Використовуючи програмні засоби, студенти застосовують власні знання і вміння в комп'ютерних імітаційних моделях реальних ситуацій, які згодом дозволяють з більшою точністю виконувати ті чи інші професійні завдання.

4. Вивільнення навчального часу шляхом виконання на комп'ютерах трудомістких обчислювальних робіт і діяльності майбутніх МСС, пов'язаної з числовим аналізом. Наприклад, побудова графіків, аналіз показників кадрової ефективності фахівців сестринської справи тощо.

5. Комп'ютерна візуалізація навчальної інформації. Наочне подання на екрані комп'ютера об'єкта, його складових частин або їх моделей значно спрощує сприйняття студентом тих деталей об'єкта, які в реальності дуже важко побачити, а за необхідності можна роз-

глянути об'єкт дослідження в деталях, із взаємозв'язками внутрішніх складових частин.

6. Проведення науково-дослідних та лабораторних робіт за умов імітації в комп'ютерній програмі реального досвіду або експерименту [81, с. 59–74].

Ще одним важливим напрямом використання і розвитку інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх МСС є застосування контролювальних тестових систем, що, як зазначає Л. Артемчук, уже потіснили традиційні форми контролю, усні та письмові іспити і співбесіди. Таке постійне використання тестових систем для перевірки теоретичних знань можна пояснити більш високою об'єктивністю контролю, диференціацією оцінки, а також ефективністю застосування [15, с. 107]. Проте слід зазначити, що комп'ютерне тестування як інструмент контролю в підготовці майбутніх МСС доцільно використовувати поряд з іншими методами оцінки знань студентів.

Основними перевагами використання інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх МСС є можливість їх застосування на всіх етапах педагогічного процесу:

- 1) демонстрації навчальної інформації;
- 2) засвоєння навчального матеріалу в процесі інтерактивної взаємодії з комп'ютером;
- 3) повторення та закріплення засвоєних знань, умінь і навичок;
- 4) відпрацювання практичних навичок (наприклад, «віртуальний хворий» на тренажері, симуляторі);
- 5) проміжного і підсумкового контролю та самоконтролю досягнутих результатів навчання;
- 6) корекції процесу навчання та його результатів шляхом вдосконалення дозування навчального матеріалу, його систематизації і класифікації.

Отже, активне впровадження у навчальний процес майбутніх МСС сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання є платформою для становлення принципово нової форми безперервної освіти, що спирається на діяльнісну самооцінку, яка підтримується технічними засобами і мотивується результатами самоосвітньої активності студентів.

Реформування медсестринської освіти, зокрема підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ, на думку С. Ґрехема (С. Graham), вимагає

розробки і застосування технології змішаного навчання (blended learning), основною метою якої є поєднання переваг традиційного очного та електронного навчання [612, с. 9]. Blended learning у підготовці майбутніх МСС забезпечує гнучкість моделі навчання, оскільки є гнучким поєднанням очного навчання студентів із самостійним навчанням шляхом використання *дистанційних технологій*, що охоплює традиційне навчання в аудиторії під керівництвом викладача, самостійну роботу студентів з електронними матеріалами та навчання он-лайн, яке передбачає роботу студентів і викладачів у режимі он-лайн [607, с. 9]. Перевагами змішаного навчання є інформаційна доступність і різноманіття застосування навчальних матеріалів, збільшення обсягу матеріалу для засвоєння, врахування особливостей навчального рівня студентів, а також розвиток у них критичного мислення і здібностей до самостійної роботи. Такий формат співпраці уможливорює використання всіх переваг електронного навчання без втрати при цьому сильних сторін традиційного навчання [157]. Тому необхідними є активне впровадження та освоєння у навчальному процесі інноваційних комп'ютерних технологій дистанційної освіти («кейс-технології»): мультимедійних навчальних програм, електронних версій навчально-методичних матеріалів, що охоплюють додатковий навчальний матеріал і є важливим чинником підвищення якості підготовки майбутніх МСС. Як доцільно зазначає Ю. Вороненко, в майбутньому дистанційна освіта, поряд із традиційними методами навчання, відіграватиме важливу роль у підготовці кожного студента [74, с. 47].

Таким чином, проведений аналіз прогресивних тенденцій інновацізації професійної підготовки майбутніх МСС дає змогу резюмувати, що вдосконалення методики підготовки майбутніх фахівців цього профілю ґрунтується на впровадженні інноваційних освітніх технологій, які базуються на новітніх інформаційних і телекомунікаційних засобах, забезпечують можливість оперативної та безперервної модернізації змісту навчальних дисциплін, відповідають потребам конкретного студента.

Для визначення та обґрунтування оптимальної системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ виникає необхідність проведення всебічного методологічного аналізу медсестринської діяльності як професійної метадіяльності, сутності дистанційного

навчання як інноваційного процесу підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ, сутність і методологія організації якого потребують поглибленого вивчення в контексті професійної підготовки майбутніх магістрів медсестринства.

Висновки до розділу 1

Для створення оптимальної системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах проведено всебічний методологічний аналіз сестринської справи й історичний екскурс становлення медсестринської освіти в Україні та світі, визначено особливості й прогресивні тенденції інноватизації процесу професійної підготовки фахівців цього профілю.

На основі вивчення наукової літератури визначено й уточнено сутність категоріального апарату дослідження, що складається з таких дефініцій, які створюють системне розуміння процесу професійної підготовки фахівців сестринської справи.

Сучасну сестринську справу розглядаємо як самостійну галузь системи охорони здоров'я, фахівці якої здійснюють догляд, реабілітацію хворих, профілактику захворювань та підвищують якість їх життя; соціально-діяльнісний процес, спрямований на медично-компетентне виявлення проблем пацієнта, пов'язаних із кваліфікованою допомогою і соціальною підтримкою загального стану здоров'я. Основою професійної підготовки майбутніх МСС визначено теорію сестринської справи, в якій конкретизовано системно побудований, науково обґрунтований і логічно пов'язаний набір фундаментальних понять (пацієнт, здоров'я, навколишнє середовище, сестринський процес), що відображають характерні ознаки сестринської практики і складають певну допоміжну конструкцію в професійній діяльності фахівців сестринської справи.

Певною структурою для вирішення проблеми пацієнта визначено сестринський процес, що охоплює декілька взаємопов'язаних етапів (оцінка, діагноз, планування, виконання та підсумкова оцінка), за допомогою яких медична сестра приймає рішення для розв'язання конкретної ситуації «клієнт – догляд» і організовує щоденну сестринську практику.

Особливим різновидом медичної діяльності є сестринська діяльність, що має наукове й методологічне підґрунтя, систему моральних норм і цінностей, а також певну типологію професійних завдань та функцій. Уточнено сутність медсестринської освіти як спеціально організований педагогічний процес передачі та засвоєння сукупності цінностей сестринської справи в межах системи «освіта – виховання».

Здійснений аналіз комплексного вивчення світової та вітчизняної системи медсестринської освіти забезпечив адекватне розуміння сучасного стану проблеми і науково обґрунтоване визначення подальших перспектив її вирішення. Системний історичний екскурс на основі аналізу наукової літератури та дисертаційних досліджень уможливив умовне виокремлення трьох етапів нормування медсестринської професійної освіти в Україні: універсалізації, стандартизації і модернізації. Перший етап – *універсалізація* (1989–1994 рр.) – характеризувався організацією професійної підготовки фахівців сестринської справи на основі єдиних навчальних планів і програм, які затверджували відповідні державні органи, суворим державним регламентуванням обсягу та структури освітніх програм, наявністю єдиної уніфікації програм у всій країні тощо. На етапі *стандартизації* професійної медсестринської освіти і нормативного регулювання освітньої діяльності (1995–2005 рр.) приймали стандарти професійної освіти, які були основними нормативними документами, що встановлювали державні вимоги до структури, змісту та організації медсестринської професійної освіти. Для окресленого етапу характерним було введення поглибленої підготовки медсестринських кадрів за різними напрямками (сімейна медицина, психіатрія, соціальна допомога, неонатологія, онкологічна і паліативна допомога, організація сестринської справи, анестезіологія та косметологія). З прийняттям низки міжнародних і вітчизняних нормативно-правових документів розпочався етап *модернізації* медсестринської освіти на компетентнісній основі (2006 р. і донині), який характеризувався переходом вітчизняної системи вищої медсестринської освіти на чотирирівневу систему підготовки медсестринських кадрів: дипломована медична сестра, або молодший бакалавр, медична сестра-бакалавр, магістр медсестринства та доктор філософії з медсестринства.

Науково-практичний пошук шляхів удосконалення вітчизняної вищої медсестринської освіти відповідно до актуальних суспільних потреб зумовив необхідність окреслення особливостей підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ. Ключовими особливостями організації процесу навчання майбутніх магістрів сестринської справи є: *врахування андрагогічних засад у медсестринській освіті*, що передбачає спільну активну діяльність студентів і викладачів на всіх етапах навчання; *опора на індивідуальні освітні траєкторії*, що передбачає перехід від колективного методу трансляції «рівних знань для всіх» до індивідуальної стратегії варіативної підготовки магістрантів з поглибленою професійною спеціалізацією та опорою на інноваційні підходи інтеграції сестринської справи як науки й освіти на всіх етапах магістерської підготовки; *розширення спеціальностей для профільної і науково-педагогічної підготовки в магістратурі* для освоєння майбутніми МСС принципів роботи на сучасному обладнанні та застосування набутих умінь і навичок під час виконання маніпуляцій та здійснення догляду за пацієнтами; *необхідність організації наукових досліджень у сестринській справі майбутніми МСС* задля отримання достовірних наукових даних, на основі яких створюється система науково обґрунтованих знань – «наука сестринської справи та професійної практики»; *інтеграція науково-дослідної практики з навчальним процесом* для оволодіння майбутніми МСС різними видами діяльності в сестринському процесі, в якому навмисно створюють умови для самовизначення і саморозвитку студента в різних професійних ролях.

Сучасний етап розвитку вищої медсестринської освіти характеризується відсутністю загальноприйнятої системи підготовки майбутніх МСС, однак у ВМНЗ оптимізація та інноватизація навчання студентів цього профілю здійснюються з використанням різних інформаційних і комп'ютерних технологій. Інноваційний освітній процес підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у ВМНЗ зумовлює необхідність застосування таких педагогічних інновацій, які мають здебільшого дистанційний характер та ґрунтуються на можливості отримувати або надавати навчальну інформацію будь-якого формату на персональні мобільні пристрої незалежно від місця розташування.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [98; 99; 167; 241; 260; 421; 452; 548; 549; 551; 572; 579; 580; 581; 585; 642].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ЗА УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

2.1. Концептуальна філософсько-методологічна основа професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах

Специфіка сучасного етапу розвитку професійної освіти у фахівців медсестринства полягає в тому, що в сестринській справі нормою дослідження анонсованої проблеми стають окреслення та виконання завдань з позиції інтеграції різних наукових підходів. Така інтеграція передбачає збагачення методології підготовки майбутніх МСС методами суміжних наук, їх адаптації до специфіки вищої медсестринської освіти. Особливої значущості інтегративність набуває в осмисленні самоорганізуючих багатомірних природних і соціальних об'єктів, до яких належать практично всі явища педагогічної реальності [242, с. 77]. В осмисленні феномену вищої медсестринської освіти з позицій сучасних наукових підходів інтегративність є одним з основних методологічних принципів.

Поліпарадигмальність сучасної професійної підготовки майбутніх МСС зумовлена комплексом методологічних підходів, які розробляють й обґрунтовують у педагогічній теорії та практиці. Беручи їх за основу дослідження, вкрай важливо поєднати всі складники відповідно до логіки наукових розвідок, тобто так, щоб розкрити причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними явищами і процесами [259, с. 22]. У контексті дослідження важливими є визначення найбільш значущих методологічних підходів у вивченні проблеми підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ та виявлення ме-

тодологічних засад, що дають змогу інтегрувати ці підходи в цілісну єдність.

Поява і становлення методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх МСС зумовлені потребами розвитку системи охорони здоров'я, науки, освіти та суспільства в цілому. Кожному історичному періоду розвитку науки і практики властиві певні специфічні ідеали наукового пізнання, свої підходи до осмислення й освоєння природної та соціальної дійсності. Ми погоджуємося з думкою Ю. Жидецького про те, що зміни в науці зумовлені необхідністю повороту педагогічної практики до людини [144, с. 59].

Категорія «підхід» відображає світоглядну позицію і розглядається як: комплексний педагогічний засіб, що охоплює три основні компоненти: основні поняття, принципи як вихідні положення (головні правила) проведення освітньої діяльності, прийоми і методи побудови процесу навчання [180]; принципова методологічна орієнтація дослідження в розгляді об'єкта вивчення та загальної стратегії дослідження [144]; теоретично обґрунтований практичний шлях реалізації тих чи інших принципів і комплекс основаних на них ідей та стратегічний напрям організації системи освіти й навчання [352, с. 24]. Підхід як науково-методологічна категорія охоплює не лише сукупність певних принципів і теоретичних положень, а й відповідні їм способи діяльності. Ця суттєва ознака підходу зумовлює широке використання даної категорії в науковій, дослідницькій та соціальній діяльності.

В інтерпретації Т. Кир'ян, підхід – це усвідомлена орієнтація викладача на реалізацію у власній діяльності певної *сукупності* взаємопов'язаних цінностей, мети, принципів, методів дослідження або практичної діяльності, які відповідають вимогам прийнятої *освітньої парадигми*. Водночас структура підходу охоплює такі компоненти:

1) основні поняття, які утворюють особливий контекст у відображенні простору освіти і використовуються як ключовий інструмент мислєдіяльності;

2) систему ідей та принципів як вихідних положень освітньої діяльності, які мають істотний вплив на відбір змісту, форм і способів організації освітнього процесу;

3) певну методичну або технологічну систему (сукупність методів і прийомів) побудови освітнього процесу, яка відповідає обраній орієнтації [180, с. 24].

Підхід розглядають як певну світоглядну позицію дослідника та стратегічний принцип, які реалізуються шляхом застосування набору процедур і прийомів.

Таким чином, поняття «підхід» розглядаємо як орієнтацію дослідника на організацію та виконання певних дій, що базуються на використанні сукупності взаємопов'язаних закономірностей, принципів, ідей і способів професійної підготовки майбутніх МСС під час навчання у ВМНЗ.

Водночас розуміння категорії «підхід» слід проаналізувати з позиції суті методологічного підходу, оскільки *методологія* (від грец. *methodos* – шлях, спосіб та *logos* – поняття) є способом пізнання основи, розміщення акцентів у розумінні сенсу поняття; наукою і мистецтвом уможливлення досконалого мислення та ефективної діяльності в усіх сферах суспільного життя [493, с. 120]. Надзвичайно повно і системно трактування поняття «методологія» подано в дослідженнях В. Бакуменко та В. Князева, які наводять декілька варіантів структурного розуміння методології в сучасній науці, зокрема як: системи філософських та конкретних методів пізнання (сукупності певного арсеналу методів діяльності); загальної теорії методів пізнання [23, с. 88]; сукупності принципів діяльності; специфічної діяльнісної системи, яка охоплює принципи, категорії, теорії, парадигми та методи, що мають специфічне цільове призначення і пов'язані з реалізацією діяльності; багаторівневої структури, яка охоплює філософську, загальнонаукову методологію та методологію галузевих видів науки і досліджує взаємозумовленість, взаємозв'язок та залежність систем знань і систем діяльності [23, с. 12–17].

Філософський аналіз поняття «методологія» дає змогу виявити сутність поняття «*методологія педагогіки*». У сучасній науковій літературі окреслене поняття розглядають з різних позицій. Зазвичай науковці розглядають методологію педагогіки з позиції її гносеологічної функції (О. Вознюк [68], Є. Іванченко [164], С. Клепко [185], А. Фурман [493] та ін.), з позиції педагогічного пізнання (С. Максименко [259], В. Огнев'юк [326], Л. Пономарьова [363], В. Рибалка [411], М. Фіцула [492] та ін.); з урахуванням сутнісних характеристик поняття «методологія», які виокремлені у філософських дослідженнях і визначають її гносеологічну та діяльнісну спрямованість (Г. Васянович [62], О. Коваленко [190], В. Краєвський [213],

Г. Новікова [319], В. Онищенко [333], Є. Ходаківський [500], Д. Чернілевський [506] та ін.). У педагогічній науці методологія полягає в діалектичному методі виконання поставлених завдань шляхом виявлення та вирішення протиріч у предметі дослідження; єдності синхронії та діахронії; діяльності, спілкуванні й мисленні; суб'єктній філософській позиції. Вона також визначає ту чи іншу систему принципів, способів організації для побудови ефективної теоретичної та практичної діяльності.

Таким чином, визначення методологічних засад наукового пізнання явищ і процесів здійснюється шляхом використання *методологічних підходів* як стратегії вивчення і перетворення педагогічної теорії та практики [162, с. 11]. Визначаючи сутність методологічних підходів у професійній підготовці майбутніх МСС, необхідно розглядати їх з урахуванням різних рівнів методології. На основі теоретичного аналізу наукової літератури в контексті нашого дослідження виокремлюємо такі три рівні трактування:

1) філософсько-перспективний – сукупність ідей, які визначають загальну наукову світоглядну позицію дослідника у здійсненні наукового пошуку (філософський рівень методології) (Н. Батечко [31], С. Сисоева [443] та ін.);

2) концептуально-дескрептивний – сукупність принципів, які становлять основу стратегії дослідницької діяльності (загальний і конкретно-науковий рівень методології) (В. Кремень [139], Н. Іпполітова [162] та ін.);

3) процесуально-праксеологічний – сукупність способів, прийомів процедур, які забезпечують реалізацію обраної стратегії дослідницької діяльності (рівень методики і техніки дослідження) (О. Дольська [129], С. Масич [271], І. Доброскок [404] та ін.).

Таким чином, методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх МСС окреслюємо як дослідницьку стратегію, яка базується на засадах основних положень наукової теорії та визначає напрями пошуку в проекції на предмет дослідження.

Узагальнюючи наукові підходи до педагогічного проектування, професійну підготовку майбутніх МСС у ВМНЗ розглядаємо як системний поетапний процес. Виявлені зміни пріоритету в цінностях і цілях професійної підготовки актуалізували зіставлення та відбір методологічних підходів її реалізації, що забезпечують взаємо-

зв'язок і цілісність освітнього процесу. Філософсько-методологічними засадами підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ визначено системний, синергетичний, тезаурусний, особистісно орієнтований, діяльнісний, праксеологічний, компетентнісний та інноваційно-технологічний підходи, які об'єднані в єдину методологічну систему й орієнтують на визначення цілей професійної підготовки магістрів сестринської справи і механізмів їх досягнення.

Як складне явище, в якому виокремлюються певні складові частини, різноманітні зв'язки між ними, що становлять *цілісну єдність*, професійну підготовку майбутніх МСС необхідно вивчати передусім з позиції *системного підходу*. Системний підхід у відображенні будь-якої реальної дійсності ґрунтується на тлумаченні системи, яка представлена у філософському [94; 159; 164; 213; 285 та ін.], педагогічному [23; 36; 62; 219; 363 та ін.] та соціологічному [69; 333; 411; 430 та ін.] розумінні.

У науковій літературі термін «система» трактують як сукупність множинних елементів [94, с. 247], взаємодія яких породжує нові, не притаманні їй якості [158] у певній цілісній єдності [164, с. 135]. Будь-яка система охоплює сукупність компонентів, які взаємозалежні та взаємопов'язані між собою і утворюють певну цілісність, єдність [144, с. 59].

Поняття «цілісність» несе в собі надзвичайно важливий сенс, оскільки за своєю принциповою суттю не відображає зведення властивостей системи до суми властивостей складових її елементів і не виводить певну цілісність із властивостей окремих елементів цілого [430, с. 99]. Цілісність характеризується *залежністю* кожного елемента і властивостей системи від його місця, функції та ролі всередині *цілого* [164, с. 133]. Системний підхід орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта і механізмів її забезпечення, виявлення різноманітних типів зв'язків *складного об'єкта* та їх зведення в єдиний теоретичний унісон.

Відповідно до уявлень науковців, які розкривають сутність системного підходу як напряму методології наукового пізнання та соціальної практики [23; 158; 213; 333; 363 та ін.], в гносеологічному сенсі доцільно виокремити два основні класи систем: матеріальні й ідеальні. *Матеріальні* системи існують об'єктивно, незалежно від людини, а *ідеальні* – є результатом інтелектуальної діяльності на-

уковців та мають певну специфіку [165, с. 268], яка проявляється в структурній організації та способі їх здійснення і розвитку. Проте варто звернути увагу на існування глибинного зв'язку між цими класами систем, який впливає з того, що ідеальні системи є *опосередкованими*, тобто узагальненим у теоріях, поняттях, моделях, відображенням матеріальних систем.

Особливістю системи є оволодіння новими інтегральними якісними характеристиками, які не містяться в показниках її компонентів; на якісну характеристику системи значно більше впливає її структура, ніж власне склад компонентів [174, с. 26–27]. Водночас компонентом або елементом системи, на думку В. Краєвського, є мінімальна структуроутворювальна одиниця системи, яка володіє функціональною і структурною специфічністю та функціональною інтегральністю [213, с. 10].

За сучасних умов системний підхід висувається на одне з провідних місць у науковому пізнанні, що можна пояснити виникненням нового типу наукових завдань, де центральними стають проблеми *організації та функціонування* складних об'єктів. Сутність системного підходу у вивченні складних природних, біологічних та соціальних об'єктів полягає в тому, що наукові знання про ці системи надзвичайно обмежені, й по суті досліджуються не власне системи, а їх структури – схеми стійких елементів цього цілого.

Системний підхід має свою специфіку в застосуванні різних наук, зокрема й у педагогіці. Відповідно до системних уявлень, освіта – сукупність різних педагогічних об'єктів і явищ. Враховуючи це, дослідження системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ потребує виокремлення загальних ознак, які будуть властиві даній педагогічній системі. Отже, педагогічна система:

1) є основою теоретичного осмислення, побудови та виконання педагогічної діяльності [219; 363];

2) охоплює певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й умисного педагогічного впливу на формування особистості студента;

3) забезпечує виконання ціннісно-сміслових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності;

4) сприяє досягненню визначених цілей розвитку особистості.

Поняття «педагогічна система» має надзвичайно широке застосування, а його змістовні трактування досить різноманітні. Поняття використовують для узагальненої характеристики педагогічної діяльності [229; 280] окремих видатних педагогів [292], освітньої діяльності локального навчального закладу [219; 319; 363 та ін.] і навіть практичної роботи конкретного викладача [285; 432].

Важливим елементом педагогічної системи є педагогічний вплив, що має на меті формування особистості, спирається не лише на нормативні педагогічні моделі, а й на методологічні установки (ціннісні орієнтації, методологічні стратегії), які дають змогу осмислити відповідні педагогічні завдання в контексті конкретних ціннісних установок особистості. Методологічна стратегія підготовки майбутніх МСС забезпечує системне бачення цілісного освітнього процесу в його діяльнісній інтерпретації.

Таким чином, системний підхід як одна з філософсько-методологічних засад професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ є специфічним *методом системної організації* цілісного освітнього процесу як єдності різних видів *діяльності студентів* (навчальної, навчально-професійної, науково-дослідницької, позанавчальної тощо), доцільно організованих і *педагогічно скоординованих* для досягнення певної освітньої мети.

За сучасних умов системний підхід значно збагатився шляхом використання синергетичної теорії, що зумовила розвиток *синергетичного підходу*. Цей методологічний підхід переконливо доводить, що розвиток можливий лише у відкритих, самоорганізованих системах. Синергетика (від грец. Synergetics, syn – спільне й ergos – дія) – це теорія самоорганізації в системах різноманітної природи [54, с. 12]. Використання в освітніх процесах синергетичних уявлень зумовлює перехід від нормативного до відкритого навчання [31, с. 9], центром якого є студент з його неповторністю. Як доцільно підкреслює А. Рідкодубська, розкриття синергетичних закономірностей пов'язане з подальшим розвитком системного підходу і визначає передусім не нову науку з власним предметом вивчення, а нову систему поглядів, парадигму, що дає змогу досліджувати наукові проблеми з іншої позиції [415, с. 95]. Саме синергетична парадигма як методологія аналізу освітньої системи професійної підготовки майбутніх МСС дає змогу організовувати умови для продуктивного діалогу «поря-

док – хаос», на межі яких «кристалізується» новий сенс, та спрямувати процес навчання студентів на формування і розвиток творчої особистості, а також є методологічною основою для моделювання організації і самоорганізації освітнього процесу. Тобто синергетичний підхід як інтерсуб'єктний діалоговий процес демонструє, яким чином і чому хаос доцільно розглядати як чинник творення [500], конструктивний механізм еволюції, як з хаосу власними силами розвинути нову організацію.

Ключовими поняттями та положеннями, на яких базуються основні концепти синергетики, є *цілісність*, *відкритість* систем; складність і *дисипація* (впорядковані структури); *нелінійний* характер розвитку (порядок, хаос), флуктуація й атрактори як стани, що визначають мету розвитку систем, біфуркація та керовані параметри і, врешті-решт, *хаос* як «детермінована» упорядкована сутність [238]. Усі ці концепти мають колосальну евристичну цінність у сфері вищої медсестринської освіти, яка переживає період докорінних трансформацій, зумовлених інформаційним бумом, інформатизацією та комп'ютеризацією навчання у ВМНЗ та науково-технічною революцією загалом. Відмінними особливостями професійної підготовки майбутніх МСС як нелінійної системи є реакції на зовнішні умови і чинники та наявність біфуркації – переломного моменту в розвитку системи.

З позицій законів синергетики як науки про способи і закономірності самоорганізації складних систем (І. Пригожин [370], Г. Хакен [496] та ін.), магістратуру необхідно розглядати як складну, ієрархічно взаємопов'язану систему, в якій об'єднані процеси працюють на посилення результатів навчання. З позицій синергетичного підходу, провідними характеристиками магістратури як синергетичного агента є нелінійність, нерівномірність, впорядкованість, біфуркація тощо. Тому в сучасній магістратурі необхідно створити особливий, нелінійний, відкритий освітній простір, суттєвими характеристиками якого є протяжність, структурність та взаємозумовленість елементів.

Основними моментами, довкола яких вибудовується система вищої медсестринської освіти, є *суб'єкт* освіти (студент) та суб'єкт-суб'єктна взаємодія, в межах якої відбуваються взаємна циклічна детермінація всіх суб'єктів навчання, їх взаємне конструювання, становлення і розвиток; *мета* (концепція освіти) та особистісно орі-

ентована парадигма освіти; *процес* навчання з міжпредметними зв'язками, яке реалізується в системі освіти, і *засоби* освіти [185, с. 69], які є нелінійними та достатньо наповнені *синергетичним змістом* (наприклад, поведінкова, мисленнева, духовно-світоглядна, афективно-перцептивна, особистісна відкритість студента навколишньому світу; цілісний (інтегративний) характер навчання; *квантовий характер* розвитку студентів (чергування порядку та хаосу як етапів засвоєння навчального матеріалу); *цілісно-системний* міжпредметний характер репрезентації навчального матеріалу) [111, с. 99–107].

Перенесення методів синергетики в гуманітарну сферу (професійну підготовку майбутніх МСС) зумовлює виникнення певних труднощів, пов'язаних з формалізацією понять [54] і процесів розвитку систем. Тому педагогічні системи доцільно «відносити» до синергетичних лише умовно, використовуючи при їх дослідженні лише загальні методологічні ідеї та принципи синергетичної парадигми, хоча й це вже відкриває значні евристичні можливості [163, с. 58].

Синергетичний підхід уможливорює розширення уявлень щодо *трансдисциплінарного* освітнього процесу, який, на думку В. Буданова, є складноорганізованою системою, вільною від жорсткого детермінізму, має власну траєкторію саморуху, альтернативного й еволюційного розвитку і саморозвитку [54, с. 38]. Такий процес знаходить інтегративну властивість цілісності, якщо він забезпечує формування цілісної особистості у всьому різноматітті її суб'єктності та суб'єктивності [500].

Одним із найефективніших методологічних орієнтирів у побудові системи професійної підготовки майбутніх МСС вбачаємо використання *тезаурусного підходу*, який орієнтований на *осмислення й організацію* соціального та професійного досвіду студентів. У системі ступеневої професійної освіти тезаурус розглядають як повний систематизований склад інформації (знань) і установок у певній сфері життєдіяльності, що дає змогу приймати обґрунтовані рішення та нести за них відповідальність [144, с. 59]. У межах тезаурусного підходу метою підготовки майбутніх МСС є формування в студентів *концептуального стилю мислення* [140], збагаченого *інтегрованими знаннями* з різних предметних сфер. В авторському розумінні науковий тезаурус трактують як синтаксично детермінований відкритий інформаційний базис певної наукової предметної сфери, семан-

тично структурований відповідно до наявних специфічних ставлень до неї.

В організації професійної підготовки майбутніх МСС актуальними стають проблеми виокремлення з наукового тезауруса логічно замкнених підструктур [155; 319], призначених для засвоєння студентом з метою його успішного орієнтування та функціонування в інтегрованому особистісно або професійно значущому знанні. Розглядаючи тезаурусний підхід в освітньому процесі ВМНЗ, необхідно акцентувати увагу на його двоїтій природі: з одного боку, тезаурус – це безліч лексичних одиниць, які окреслюють найсуттєвіші концепти різних рівнів наукових сфер, тобто має синтаксично детерміновану структуру, а з іншого – відображає всі можливі логічні взаємозв'язки між поняттями, які становлять тезаурус, що уможливорює засвоєння семантичної ієрархії предметної сфери [324].

Зрозуміло, що тезаурусний підхід передбачає *відкритість* семантичної структури засвоюваного знання (змісту професійної підготовки), його постійний розвиток і вдосконалення [201, с. 210] в міру накопичення нових наукових знань. У тезаурусній концепції проектування системи професійної підготовки майбутніх МСС відображається загальний соціологічний принцип, суть якого полягає у визнанні *активності суб'єкта* (соціальної суб'єктності) як вирішального чинника, що визначає зміст і форми професійної діяльності [140, с. 63]. Отже, концептуально тезаурусний підхід орієнтує підготовку майбутніх МСС на оволодіння професійно або особистісно *значущими смислами* понять і формування вмінь вибудовувати *логічно зумовлені зв'язки* між ними, зокрема й у міждисциплінарному контексті.

Одним із провідних у світовій освітній стратегії є *компетентнісний підхід* [442], який сприяє перетворенню освітньої парадигми в суспільно значуще явище як концептуальну основу національної освітньої політики держав Європейського освітнього союзу в цілому [321, с. 18]. На думку науковців, в українській системі вищої медсестринської освіти періоду її модернізації компетентнісний підхід стає одним із провідних принципів методології і використовується для розробки державних освітніх стандартів нового покоління, тому йому надано статус безальтернативної нової освітньої парадигми [300, с. 37].

Реалізація компетентнісного підходу, на думку Л. Борисюк, сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтирів медсестринської освіти, появі нового бачення самого змісту освіти, її методів і технологій. Тому метою процесу глобально орієнтованого навчання є не лише трансляція знань студентам з різних дисциплін, виховання всебічно розвинутої особистості, формування позитивного ставлення до виокремлених цінностей, а й постійна активізація пізнавального інтересу в студентів [50, с. 11]. Реалізація цієї мети залежить від змісту навчання, оптимального вибору технологій, методів, форм і засобів освітнього процесу.

Компетентнісний підхід як один із пріоритетних концептуальних напрямів модернізації вищої медсестринської освіти репрезентує нову парадигму освіти. Це обґрунтовано принциповими змінами майже в усіх медичних професіях; появою нових професій та «демаркацією» існуючих; зростанням ролі горизонтальної мобільності протягом професійного життя; професіоналізацією вищої медсестринської освіти; глобалізацією медичних професій та професіоналів; посиленням ролі й ускладненням завдань особистісного розвитку [451, с. 54].

Ключовою ідеєю компетентнісного підходу є *компетентнісно орієнтована освіта*, яка зміщує акценти з процесу нагромадження нормативно визначених традиційних «знань – умінь – навичок» у площину формування та розвитку в майбутніх МСС здатності практично діяти і творчо застосовувати способи практичної діяльності для успішної самореалізації в різних сферах системи охорони здоров'я. Змінюється і модель поведінки студента на основі заміни пасивного засвоєння знань дослідницько-активною самостійною діяльністю. У системі компетентнісного підходу до навчання у ВМНЗ нових акцентів набувають вимоги до форм і засобів навчання [626, с. 41], де пріоритетними є інноваційні інтерактивні та дистанційна форми навчання.

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх МСС передбачає пріоритетну орієнтацію на цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності [418, с. 104]. Очевидно, впровадження окресленого підходу у вищу медсестринську освіту є фундаментом формування компетентного фахівця з од-

ночасною орієнтацією студента на інноваційний досвід успішної професійної діяльності в конкретній сфері [57, с. 85], що актуалізує необхідність чіткого відбору змісту вищої освіти відповідно до потреб особистості та суспільства.

Визначальними характеристиками компетентнісного підходу є два аспекти: *явище* (виявлення предмета, зовнішні форми його існування) і *сутність* (внутрішній зміст). Оскільки проникнення «вглибину» речей є завданням науки, в науковому відношенні проблему компетентнісного підходу необхідно вирішувати не лише шляхом фіксації його виявів у педагогічній практиці, а й осмисливши сутність освітніх *компетенцій і компетентності*.

У сучасній педагогіці професійної освіти компетенції розглядають як новий тип цілепокладання в освітніх системах [626], основною відмінністю якого є звільнення (однак не ігнорування) компетентнісної моделі від диктату об'єкта (предмета) діяльності й одночасне окреслення міждисциплінарних, інтегрованих вимог до результату освітнього процесу [57, с. 85]. Компетенція як категорія покликана забезпечити системну інтеграцію освіти та відобразити зростання системно-соціальної (системно-професійної) якості випускника ВМНЗ [307, с. 107].

У наукових розвідках етимологія поняття «компетенція» має різні семантичні трактування:

– міра освітнього успіху особистості у виконанні дій у професійних ситуаціях [142; 165; 210];

– внутрішні потенційні психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і стосунків) [120; 155; 237];

– готовність використовувати наявні знання, вміння, навички та способи діяльності для виконання практичних і теоретичних завдань [190; 244];

– здатність особистості діяти згідно з певними заданими правилами (стандартами) [159; 199].

Отже, компетенції – це певні, заздалегідь задані норми до освітньої підготовки; інтеграційна модель якостей випускника, яка є очікуваним результатом навчання.

Результатом набуття компетенцій як соціально закріпленого результату освітньої діяльності є *компетентність*, формування якої є одним із напрямів модернізації професійної освіти [270; 430], ре-

зультатом «моделювання» [271; 435], реальністю для конкретної особистості [253; 455; 605]. На думку Л. Білик, компетентність – це оцінювальна категорія, що характеризує особистість як суб'єкта спеціалізованої діяльності та відображає стійку здатність до професійної діяльності з високим рівнем знань і умінь [41, с. 5].

Наведені трактування дозволяють стверджувати, що в цілому компетентність характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, які дають змогу особистості ефективно проектувати і займатися професійною діяльністю у взаємодії з навколишнім світом. Тому в межах дослідження компетентність розглядаємо як інтегральну характеристику майбутніх МСС, що відображає цілісність та єдність їх кваліфікації і досвіду, коли випускник здатен не лише успішно працювати в певній галузі медсестринства, а й застосовувати власні знання, вміння, навички та особистісні якості для створення нових об'єктів професійної медсестринської діяльності.

Тлумачення компетентності в межах дослідження як здатності майбутніх МСС займатись практичною діяльністю, що вимагає наявності понятійної системи і відповідного типу мислення для оперативного вирішення професійних проблем, зумовлює необхідність формування у студентів ВМНЗ *готовності до професійної метадіяльності*, яку визначаємо системотвірним чинником професійної підготовки майбутніх МСС, структуру якої детальніше розглянемо в наступному пункті монографії.

Отже, реалізація компетентнісного підходу дає змогу під новим кутом розглядати проблему якості професійної підготовки майбутніх МСС.

Варто зазначити, що важливою філософсько-методологічною основою сучасної вищої медсестринської освіти є *особистісно орієнтований підхід*, який реалізується як науково обґрунтована стратегія, спрямована на забезпечення єдності соціально-морального, загальнокультурного та професійного розвитку особистості з урахуванням тенденцій функціонування і розвитку системи охорони здоров'я. Особистісно орієнтований підхід є методологічною орієнтацією в педагогічній діяльності, що дає змогу за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати й підтримувати процеси самопізнання, саморозвитку і самореалізації особистості, розвитку її *неповторної індивідуальності* [155, с. 123].

З позицій особистісно орієнтованого підходу, професійна підготовка доцільна настільки, наскільки вона сприяє набуттю студентами *особистісних смислів*. Саме в цих сенсах світ постає перед особистістю у світлі тих мотивів, цілей, заради досягнення яких вона діє [174, с. 103]. В особистісних смислах відкривається значення світу, життя, а не байдуже знання про дійсність. В особистісних сенсах породжуються орієнтири життєвого самовизначення, самоактуалізації і самореалізації. Водночас особистісно орієнтований підхід не вичерпується лише орієнтацією на формування особистісних смислів. Повноцінний розвиток особистості можливий лише тоді, коли не суперечить вимогам та умовам, які суспільство висуває сучасній людині. Трансформації у всіх сферах життя, зростання значення інформаційних і комунікаційних технологій, високі темпи старіння технологій актуалізують потребу нових видів особистісних, громадянських і соціальних якостей.

Сьогодні вимоги до розвитку особистості студента такі, що освіта повинна забезпечувати можливість подальшого випередження існуючих професійно орієнтованих та наукових знань, їх систематичного оновлення шляхом власної пізнавальної активності, а також сформованість умінь поєднувати досить широкі загальні знання з можливістю осягнення обмеженої кількості дисциплін [253]. Таким чином, особистісно орієнтований підхід передбачає в конструюванні та здійсненні педагогічного процесу орієнтацію на особистість як мету, суб'єкт, результат і основний критерій його ефективності [174, с. 77]; опору в навчальному процесі на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості з урахуванням її соціально-професійних перспектив та створення для цього оптимальних умов [519, с. 122]; вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу.

Очевидно, практичне виконання цього завдання повинно базуватися на чіткому *«інструментальному»* знанні про індивіда як про феномен. Орієнтація освіти на розвиток і формування особистості студента передбачає виокремлення конкретних властивостей та характеристик особистості, низки чинників, які впливають на їх становлення, а також розробку педагогічних засобів і методів, що забезпечують їх (і властивостей, і чинників) цілеспрямовану зміну. Центральною ланкою особистісно орієнтованої професійної освіти є

професійне становлення – розвиток особистості майбутніх МСС у процесі професійного навчання, освоєння професії та виконання професійної діяльності. На основі ідей суб'єктності можна зробити висновок, що бути особистістю – це, по-перше, бути суб'єктом своїх вітальних контактів, по-друге – суб'єктом предметної діяльності та пізнання, по-третє – суб'єктом спілкування, самопізнання і саморозвитку [165, с.138].

Особистісно орієнтований підхід як одна з філософсько-методологічних засад моделювання процесу навчання уможлиблює розгляд організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх МСС відповідно до потреб, інтересів, схильностей і здібностей студентів та з урахуванням вимог соціуму до їх морального, інтелектуального і професійного рівнів; забезпечення пріоритету особистості в контексті професійної підготовки; створення умов для розвитку здатності до самоосвіти, самонавчання, саморозвитку, самовизначення, самостійності й самореалізації в майбутній медсестринській діяльності; активну схему суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів; вибір оптимальних технологій, методів і форм навчальної діяльності, які забезпечують педагогічну підтримку кожного студента з урахуванням його індивідуального розвитку.

У філософсько-методологічному контексті особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх МСС базовими визначає уявлення про соціальну, діяльнісну і творчу сутність особистості студента [411, с. 305], що змінює парадигму науково-педагогічного мислення. Уявлення про соціально-діяльнісну сутність особистості, яка «відшуковує» своє «Я» в процесі спільної діяльності та спілкування, співпраці зі світом людей і продуктами культури [180, с. 26], привертає увагу до породжуваних особистісних сенсів і смислових установок, що регулюють діяльність і вчинки в різних проблемно-конфліктних ситуаціях життєвого вибору [326, с. 129–131].

Сутнісний взаємозв'язок процесів формування і буття особистості з діяльністю зумовлює закономірний інтерес педагогіки до цієї категорії. Саме наукове поняття діяльності використовував у своїх філософських роздумах І. Кант, однак, лише починаючи з робіт Ф. Гегеля, Л. Фейєрбаха та ін., було представлено змістовне тлумачення діяльності як категорії. Зокрема, Ф. Гегель окреслив загальну схему діяльності, ґрунтовно проаналізувавши діалектику її структу-

ри (зокрема, взаємовизначеність мети і засобів) та зазначивши соціально-історичну зумовленість діяльності та її форм. За його уявленням, будь-яка діяльність суб'єкта охоплює мету, засіб, сам процес перетворення і його результат [217, с. 233]. Водночас науковці представили значну кількість концептуальних схем діяльності. У схемі В. Краєвського діяльність – це єдність потреб, мотивів, завдань, засобів (виконання завдання), дії, операції, які несуть різне функціональне навантаження на певних рівнях діяльності [213, с. 41]. У схемі С. Калашнікової для вивчення саморегуляції діяльності відображені: мета, модель умов, програма, критерій успіху, інформація про результати, їх корекція [174, с. 194]. Дослідивши різні схеми діяльності, Т. Добко пропонує власний варіант: потреба, спрямованість, мотив, мета, результат, оцінка [165, с. 317].

На вищому, філософському рівні методології, з позиції матеріалістичної діалектики, діяльність трактують як основу, засіб і вирішальну умову розвитку особистості [69; 213], специфічно людський спосіб ставлення до світу, тобто предметну діяльність [217]. У такому «предметному» розумінні діяльність виконує певний суб'єкт, який планує, організовує, спрямовує і відкореговує її. Порівняно з особистісними структурами індивіда діяльність, на основі зовнішнього «вияву», є доступнішою для вивчення та «інструменталізації». Саме це спричинило інтерес до неї педагогів та активну розробку *діяльнісного підходу*, який, по суті, є однією з провідних методологічних основ у науково-педагогічних дослідженнях. Однак потрібно враховувати, що саме актуалізація особистісно орієнтованого підходу в педагогічних дослідженнях та освітній практиці зумовила необхідність реалізації тісно пов'язаного з ним діяльнісного підходу.

Будучи формою буття і способом існування індивіда, діяльність є чинником його духовного розвитку, формою та умовою реалізації культурних потреб; сферою реалізації особистісного потенціалу, досягнення життєвих цілей, успіхів; джерелом і критерієм наукового пізнання, самопізнання та саморозвитку, що забезпечує пізнання і перетворення навколишнього світу; створює умови для самореалізації особистості в системі суспільних відносин.

Необхідно зазначити, що в діяльності особистість формується і багатогранно виявляється, однак це ще не діяльнісний підхід [183]. Діяльнісний підхід вимагає спеціальної роботи щодо формування

способу діяльності студентів, їх трансформації в позицію суб'єкта пізнання. Це потребує навчання студентів цілепокладання, планування, організації, регуляції, контролю та рефлексії в оцінюванні результатів діяльності. Таким чином, діяльнісний підхід передбачає перетворення індивіда шляхом зміни ставлення до соціальних явищ [455], спрямованості інтересів і рівня потреб, системи цінностей.

З педагогічних позицій, цей підхід розглядають як альтернативу вербальним методам і формам догматичної передачі готової інформації, монологічності та знеособленості словесного викладання. Діяльнісний підхід у підготовці майбутніх МСС орієнтує не лише на засвоєння знань, а й на способи такого засвоєння, зразки і способи мислення та діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу особистості студента.

Діяльнісний підхід став методологічною основою значної кількості технологій навчання (проблемне, розвивальне, диференційоване, концентроване, модульне активне (контекстне) навчання, дидактична гра тощо). Для більшості технологій, які застосовують у вищій освіті, спільним є те, що вони спрямовані не лише на засвоєння студентами абстрактних знань, а й на одночасне оволодіння професійно орієнтованими основами діяльності, передусім навчальної, за допомогою якої засвоюються всі інші види діяльності [455, с. 111]. Діяльнісний підхід як методологічна основа професійної підготовки визначає *діялісну* природу знань, а навчальну діяльність майбутніх МСС розглядають як засіб *інтелектуального розвитку*, становлення і розвитку *суб'єктності* студентів, що забезпечує успішність у майбутній медсестринській діяльності.

Не менш важливим у побудові системи професійної підготовки майбутніх МСС є *праксеологічний підхід*, що розглядає діяльність з позиції успішності й основою якого є праксеологія. Практиологія як міждисциплінарний напрям наукових досліджень виникла на початку ХХ ст., а головним її завданням було пізнання загальних законів людської діяльності й визначення на їх основі узагальнених правил досягнення в ній досконалості [116, с. 9]. У праксеології сфера дослідження фокусується на перетині філософії, соціології, психології та менеджменту. Тому звернення до праксеології необхідне майбутнім МСС для оптимізації власних дій, інтеграції власних зусиль з

діями колег, окреслення меж професійної діяльності, забезпечення успішності практичної медсестринської діяльності. Праксеологія як загальна методологія розглядає способи діяльності, зокрема й мисленнєві, з позицій їх ефективності та передбачає пошук квінтесенції результативності шляхом відбору лише тих засобів і форм діяльності, які забезпечують досягнення поставлених цілей [170, с. 491]. Ключовим її напрямом є розвиток особистісного потенціалу студента як системи ресурсів особистості. Таким чином, праксеологія виконує функцію комплексної основи цілевідповідності професійних дій. Поєднуючи когнітивний (що належить до сфери усвідомлення) та інструментальний рівні професійного буття, праксеологія пропонує майбутнім фахівцям раціональну основу для усвідомленого пошуку і «втримання» себе в професії [131, с. 103]. Основу праксеології як методологічного й, водночас, практикоорієнтованого підходів становлять певні вимоги до організації навчальної діяльності майбутніх МСС у межах освітнього середовища ВМНЗ.

Праксеологічний підхід пов'язаний з актуалізацією методів раціональної та продуктивної особистісно орієнтованої або професійної діяльності за умов ускладнення всіх форм медсестринської роботи і необхідністю підвищення рівня її осмисленості майбутніми МСС. Цей методологічний підхід орієнтований на практику організації освітньої діяльності майбутніх МСС з позицій удосконалення форм, структури, методів у сучасному освітньому просторі за критерієм максимальної результативності з мінімальними ресурсними витратами [426, с. 12]. Праксеологічний підхід у підготовці майбутніх МСС розкривається в *оптимізації діяльності* дорослих суб'єктів освітнього процесу [47, с. 62], створенні умов для професійного й особистісно значущого *продуктивного навчання* [161] відповідно до вимог реальної соціальної практики [30]. Окреслений підхід оснований на уявленні про *єдність особистості з її діяльністю*, яка виявляється у впливі діяльності на зміни в структурах особистості [423, с. 11], де, водночас, особистість здійснює вибір адекватних видів і форм діяльності [427] для перетворення діяльності та задоволення потреб особистісного розвитку.

Місія праксеологічного підходу в контексті дослідження полягає в пошуку, відборі та впровадженні в освітню практику ВМНЗ різноманітних інноваційних засобів, необхідних для її здійснення з

позицій категорій «раціональність», «ефективність», «продуктивність», «технологічність», «успішність», «якість», «осмисленість діяльності», «цілевідповідність», «результативність».

Суть підготовки майбутніх МСС із позиції праксеологічного підходу полягає в тому, що в центрі уваги є не просто спільна діяльність студентів з викладачами, а *ефективна діяльність* для досягнення єдиних визначених цілей. Виконуючи функцію методологічного орієнтира, праксеологічний підхід уможливує перехід майбутніх МСС на новий рівень виконання особистісно орієнтованої або професійної діяльності *шляхом її оптимізації*.

Таким чином, праксеологічний підхід як методологію оптимізації системи професійної підготовки майбутніх МСС розглядаємо як загальну стратегію успішної навчальної діяльності в трьох аспектах: *оволодіння новими науково-практичними знаннями* (гносеологічний аспект), *зміна освітнього середовища* (процесуальний аспект), *досягнення регламентованої якості освіти* (результативний аспект).

Інтерес для нашого дослідження в контексті характеристики методологічного підґрунтя професійної підготовки майбутніх МСС становить *інноваційно-технологічний підхід*, оснований на організації навчального процесу та професійної підготовки з використанням креативної і інноваційної педагогіки (Н. Мачинська [276], О. Скубашевська [454], Н. Чернуха [511], З. Шарлович [519], Г. Яценко [589] та ін.); шляхом застосування в освітньому процесі інноваційних технологій, які уможливають швидку реакцію на динамічні зміни, що відбуваються в суспільстві, диктуються зовнішнім середовищем і часом (І. Кондіус [201], Т. Чернишенко [509], Д. Кіган (D. Keegan) [623] та ін.), та впровадження нововведень, нових технологічних рішень, сучасних методик, які відповідають потребам сучасної молоді для оптимізації підготовки до медсестринської діяльності.

Як один із проявів наукової думки, збагачений новими науковими здобутками, інноваційно-технологічний підхід є тим універсальним підходом, який дає змогу об'єднати складні та різноманітні явища, об'єкти, процеси в єдину цілісну систему на основі використання загальних властивостей і закономірностей вияву інформаційних процесів, водночас розкриваючи їх взаємодію та якісні взаємопереходи [18, с. 78].

З позиції *інноваційності*, окреслений підхід в освітньому процесі привертає все більшу увагу науковців, оскільки взаємозумовлений упровадженням інновацій (нововведень), які є найоптимальнішим засобом підвищення ефективності вищої медсестринської освіти [477]. За своїм основним змістом поняття «інновація» передбачає не лише створення і поширення нововведень, а й перетворення, зміни в способі діяльності, стилі мислення, які з цими нововведеннями пов'язані. У педагогічному процесі інновація спрямована на введення змін у всі компоненти педагогічної системи – цілі, зміст, методи, засоби, форми навчання, організацію спільної діяльності викладачів і студентів та їх методичне забезпечення. У процесі реалізації інноваційно-технологічного підходу в підготовці майбутніх МСС у ВМНЗ пріоритетними є такі інноваційні напрями:

1) використання педагогічних технологічних інновацій (різні технічні засоби й устаткування);

2) впровадження методичних інновацій, які є найпоширенішим і характерним типом нововведень у сфері вищої медсестринської освіти;

3) організаційні нововведення, які передбачають зміни співвідношення сфер впливу (у вертикалі та в горизонталі) структурних підрозділів, соціальних груп або окремих осіб;

4) розробка теоретичних інновацій (нові концепції, підходи, гіпотези, закономірності, отримані в результаті науково-дослідницької діяльності, яка є основою інноваційних процесів);

5) перевірка практичних інновацій (нові методики, правила, алгоритми, програми, технічні засоби навчання, демонстраційна апаратура, навчальні та контролювальні пристрої, аудіовізуальні засоби).

В аспекті креативності й творчості досліджуваний підхід взаємозумовлений реалізацією ідей креативної педагогіки як науки творчого навчання, цільова установка якої полягає в перетворенні ВМНЗ у творчий процес. *Креативна педагогічна технологія* навчання, з позиції філософсько-методологічного підґрунтя креативної дидактики, орієнтує систему професійної підготовки майбутніх МСС на інноваційний підхід до навчання (В. Бабак [18], І. Роберт [417], П. Федорук [488], В. Химинець [498] та ін.). Інноваційно-технологічне (креативне) навчання, на відміну від традиційного, створює новий тип освітнього процесу, що базується на декількох основних постулатах, таких, як: *цільова установка* (розвиток здатності самостійно

ставити мету і відшукувати способи вирішення нових нестандартних проблем); суб'єкт-суб'єктний тип і характер взаємин; демократичність, діалогічність, відкритість, рефлексивність у взаємодії; проблемні, частково-пошукові, евристичні, дослідницькі *методи навчання*; продуктивний, творчий, проблемний *тип діяльності* студентів; *способи засвоєння* (пошукова діяльність, рефлексія); *функції викладача* (організатор співробітництва, консультант, тьютор); *позиція студента* (активність, наявність мотивів самовдосконалення, інтересу до діяльності) [455, с. 139].

Отже, інноваційно-технологічний підхід у підготовці майбутніх МСС передбачає врахування та реалізацію таких ознак інноваційної діяльності в технологічному процесі навчання у ВМНЗ, як: акцент на розвивальному потенціалі навчання, орієнтація на самостійну цінність пошукової інноваційної діяльності викладача, постановка дидактичних цілей для формування високого пізнавального рівня студентів, прийняття викладачем позиції партнера в освітньому процесі.

Очевидно, методологічні підходи є одними з найважливіших науково-теоретичних категорій дидактики. Однак важливе не лише теоретичне осмислення проблеми реалізації методологічних підходів, а й їх культивування на рівні практикоорієнтованої концепції, в логіці гуманітарної експертизи всього освітнього процесу професійної підготовки майбутніх МСС. Технологічний аспект, суб'єктивно-особистісний компонент змісту враховують недостатньо, тому необхідною є розробка шляхів, способів «олюднення» змісту і прийомів навчально-пізнавальної діяльності щодо їх освоєння. Як доцільно зазначає Б. Спіноза, те, що існує в іншому, «...виявляється в іншому і представляється за допомогою іншого» – це модуси [462, с. 161]. Виявами методологічних підходів у змісті вищої медсестринської освіти, на нашу думку, є такі модуси:

– *інтегрованість* комплексу сучасних знань про людську особистість і шляхи вирішення актуальних проблем людства, трансформативність (перетворюваність) цих знань в уміння самопізнання, самореалізації, саморозвитку, їх трансформація на рівень особистісних ідей і переконань у професійній освіті;

– *аксіологічність* (гуманітарний зміст будь-якого знання передбачає акцент на сенсі, задає вектор від відображення до розуміння й освоєння гуманістичних та медсестринських цінностей);

– *суб’єктна орієнтованість* (створення умов для виявлення позиції студента, інтерпретації знань на індивідуально-особистісному рівні з опорою на власний досвід, активну діяльність; перехід до відкриття знання і виявлення в ньому «суб’єктивного значення» (М. Вебер);

– *діалектичність і полісемічність знання* (продукти людської діяльності й сама людина постійно переосмислюються, набувають нового значення, тому будь-які знання не остаточні й однозначні, а є відкритою системою, яка передбачає використання різних аутентичних джерел інформації);

– *проблемність і діалогічність* (індирективність – відмова від нав’язування як зразка певних уявлень про істину, цінності, загальне використання в освіті проблемно-діалогових та дослідницьких методів);

– *осмисленість і рефлексивність* (зміст вищої медсестринської освіти спрямовує студентів на освоєння світу культури, світу людини, на розуміння і саморозуміння, стимулювання рефлексивної активності);

– *екзистенційність* (знання повинні бути емоційно забарвлені, тому важливо максимально задіювати в процесі навчання уяву, інтуїцію, емоції, почуття переживання і співпереживання студентів тощо).

Узагальнюючи вищевикладене, варто зробити висновок, що у професійній підготовці майбутніх МСС є всі можливості для застосування окреслених методологічних підходів, а їх імплементація передбачає цілісне формотворення педагогічної системи професійної підготовки фахівців з повною вищою медсестринською освітою, реалізація якої у ВМНЗ спрямована на формування в майбутніх МСС *готовності до професійної метадіяльності*.

2.2. Готовність до професійної метадіяльності як системотвірний чинник професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи

Сучасний рівень розвитку суспільства, науки і техніки зумовив прагнення всієї світової спільноти подолати в освіті професійну замкнутість і культурну обмеженість та одночасну орієнтацію на підготовку «синтетичної, цілісної особистості» майбутнього фахівця, здатного виконувати інноваційну творчу діяльність. Найчастіше

період упровадження нових технологій у медсестринську діяльність коротший часу професійної підготовки, тому в нинішніх умовах потрібні випускники, які вміють гнучко і творчо мислити, активно діяти, приймати нестандартні та креативні рішення. В межах компетентнісної моделі ВНЗ та ВМНЗ перейшли на рівневу систему навчання, де другим рівнем є магістратура, яка покликана сформувати орієнтовну основу і досвід професійної діяльності дослідницького рівня [43, с. 5]. Традиційна система вищої медсестринської освіти виконує такі функції:

1) діагностичну – визначення здібностей студентів (майбутніх МСС), виявлення рівня їх підготовки до професійної діяльності;

2) компенсаторну – ліквідація «прогалін» в освіті, пов'язаних із появою нових знань у медицині, старінням раніше набутих знань, необхідністю глибшого оволодіння професійними знаннями і вміннями;

3) адаптаційну – сприяння самоосвіті студентів задля орієнтації на зміни, профілю підготовки, посади, місця роботи;

4) пізнавальну – задоволення інформаційних, професійних та інтелектуальних потреб особистості;

5) прогностичну – розкриття творчого потенціалу майбутніх МСС, виявлення їх можливостей і готовності до нових умов діяльності за фахом.

Однак за сучасних умов роль вищої медсестринської освіти зводиться до підготовки майбутніх МСС не як «до складного теперішнього», а як «постріл» у багатовимірне, поліцентричне, мінливе майбутнє. Це пов'язано передусім з діяльністю майбутніх МСС, яку в науці розглядають як суб'єктивну активність щодо перетворення навколишнього світу і себе в ньому [182, с. 112]. У такій інтерпретації поняття «діяльність» закладена ідея взаємозв'язку об'єктивного та суб'єктивного, цілого й одиничного. Вона відображає основні методологічні принципи структурно-динамічного існування будь-якої організованої системи. Саме тому діяльність майбутніх МСС зведена на *рівень метадіяльності*, оскільки наділена життєзабезпечувальною функцією щодо її об'єктів та суб'єктів, психологічним характером предметно-змістовної частини; системою духовно-імперативних цілей і смислів; основними вимогами професійної надійності її суб'єкта і надоперативністю характеру дій та вчинків. Масштабні трансформа-

ції освітньої системи охорони здоров'я підсилюються і швидким зростанням обсягу медичної інформації та її оновлення (згідно зі статистичними даними [218, с. 59], кожні 3–5 років обсяг медичної інформації збільшується вдвічі), активною розробкою інноваційних медичних технологій (інформаційних, телекомунікаційних, дистанційних), необхідністю підвищення якості медичної допомоги.

У вищій медсестринській освіті вирішення цих проблем уможлиблюється на основі *метапредметного навчання* майбутніх МСС, яке поєднує в собі ідею предметності та надпредметності й забезпечує формування логічних метарамок, за допомогою яких знання інтегруються на більш високому рівні абстракції. Свідомість студента є творцем символічних і віртуальних світів, виникає проблема його метафізичного пізнання – *трансцендентальність*. І. Кант характеризує це поняття як безліч апіорних умов можливого досвіду, формальних передумов пізнання, які організують науковий досвід.

Очевидна доцільність використання метапредметності дала змогу вважати її одним із основних способів вирішення освітніх проблем ХХІ ст. Про це свідчить текст Всесвітньої декларації про вищу освіту для ХХІ століття: підходи і практичні заходи, прийнятої учасниками Міжнародної конференції з вищої освіти (ЮНЕСКО). Так, статті 5 і 6 декларації містять такі рекомендації: «заохочувати трансдисциплінарність програм навчального процесу, навчати майбутніх фахівців використовувати трансдисциплінарний підхід для вирішення складних проблем у професії та суспільстві» [659, с. 22]. Ще одне підтвердження цього знаходимо й у дослідженні В. Онищенко, який зазначає, що метапредметні результати освітньої діяльності є способами діяльності, які застосовуються в межах освітнього процесу та передбачають продумування (а не запам'ятовування) найважливіших понять навчальної дисципліни, формування і розвиток у студентів предметних базових здібностей, використання способу «перевідкриття» знань на різному навчальному матеріалі (тобто повторення наукового відкриття в навчальному процесі), наявність рефлексивної діяльності [334, с. 159]. Отже, по-перше, метапредметне навчання орієнтоване на метапредметні (компетентнісні) результати освітньої діяльності, тобто такі способи діяльності, які використовують у межах освітнього процесу й у вирішенні проблем у реальних життєвих ситуаціях; по-друге, в його основі є суб'єкт-суб'єктні

відносини; по-третє, воно уможлиблює зміну структури та змісту навчального матеріалу, сприяє формуванню критичного мислення; по-четверте, передбачає, що студент не лише опанує систему знань, а й освоює універсальні способи дій та з їх допомогою зможе самостійно здійснювати пошук інформації, необхідної для ефективної медсестринської діяльності.

Як доцільно зазначає В. Воронкова, *метазнання* необхідно розглядати як знання про знання, про те, як вони влаштовані та структуровані; прийоми і методи пізнання (когнітивні вміння) та можливості роботи з ним. Тому метазнання є основою розвитку особистості, перетворюючи її зі «знаючої» в «думаючу». *Метаспособами*, на думку автора, є методи, за допомогою яких студент відкриває нові шляхи виконання завдань, створює нестереотипні плани і програми, що дають змогу відшукати змістовні способи виконання завдань. Тоді як *метавміння* – це засвоєні метаспособи, міждисциплінарні (надпредметні) пізнавальні вміння і навички (теоретичне мислення, узагальнення, навички переробки інформації (аналіз, синтез, інтерпретація, екстраполяція, оцінка, аргументація), критичне та творче мислення, регулятивні вміння, гнучкість, діалектичність мислення) [75, с. 100].

Отже, метапредметне навчання майбутніх МСС забезпечує ефективний розвиток особистості в соціальному та професійному відношенні шляхом переходу від існуючої практики дроблення знань до цілісного образного сприйняття професійної діяльності, тобто *професійної метадіяльності* – діяльності, спрямованої на організацію та управління іншою діяльністю.

Для визначення структури професійної метадіяльності майбутніх МСС у контексті дослідження доцільно проаналізувати цей феномен як *комплексне утворення*, що має свою структуру і компонентний склад. У певному сенсі діяльність майбутніх МСС пов'язана з іншими видами діяльності: адміністративно-управлінською, лікувально-профілактичною і діагностичною, аналітичною, педагогічною, науково-дослідною, експертно-консультативною тощо [274, с. 119]. Водночас професійна метадіяльність майбутніх МСС передбачає забезпечення раціонального управління сестринською діяльністю, підготовку кваліфікованого сестринського персоналу, а також розробку і реалізацію науково-дослідних, практичних програм та проектів щодо покращення здоров'я населення, організації і ме-

неджменту в сфері охорони здоров'я на основі прогнозування та наукової превенції.

Тобто професійна метадіяльність майбутніх МСС є універсальною «надпредметною» діяльністю. Предметною є будь-яка діяльність з певним предметом, однак її усвідомленість, відповідальність за результати, наявність *стратегічної* (мотив, мета, план, засоби, організація, дії, результат, аналіз), *дослідницької* (факт, проблема, гіпотеза, збір-перевірка нових фактів, висновки), *проектувальної* (задум, реалізація, рефлексія), *моделювальної* (побудова за допомогою знакових систем розумових аналогів – логічних конструктів досліджуваних систем) та *прогнозувальної* (уявне конструювання майбутнього стану об'єкта на основі передбачення) діяльності перетворюють предметну діяльність у метадіяльність. Метадіяльність як універсальний спосіб життєдіяльності студентів визначається рівнем їх оволодіння метазнаннями, метаспособами і метавміннями, тобто рівнем розвитку особистості.

Практичною діяльністю магістри сестринської справи займаються передусім у лікувально-профілактичних установах, урядових, муніципальних і неурядових організаціях, а об'єктами професійної діяльності МСС є середній медичний персонал і матеріальні та інформаційні ресурси, пов'язані з діяльністю середнього медичного персоналу; людина (пацієнт) та біологічні системи різних рівнів організації; соціальна сфера і групи ризику; навколишнє середовище та його якість; процеси життєдіяльності; соціальні, медичні, природоохоронні технології; медична і біологічна експертиза; біологічне тестування та моніторинг; професійна діяльність і професійне здоров'я.

Водночас сфера професійної діяльності магістра сестринської справи охоплює поглиблені фундаментальні дослідження та науково-практичні інноваційні розробки, спрямовані на системне виконання завдань у різних сферах і формах медицини, напрямках та змісті сучасної медицини. Особливості професійної діяльності майбутніх МСС пов'язані і з високим рівнем нервово-емоційної напруги, дефіцитом часу для прийняття рішення і високою особистісною відповідальністю.

У зв'язку з цим, сучасні умови вимагають спрямованості навчання майбутніх МСС на підготовку фахівців-професіоналів, які володіють важливими професійними якостями, що дозволяють гене-

рувати плідні ідеї та забезпечують позитивні результати медсестринської діяльності, а саме:

1) високим рівнем професійно-етичної, комунікативної, рефлексивної культури, здатністю вибудовувати міжособистісні та міжкультурні комунікації з пацієнтами і колегами з дотриманням лікувальної етики;

2) вміннями щодо оцінки, аналізу даних, контролю та здійснення сестринського процесу, встановлення методів і пріоритетів сестринського втручання, навчання персоналу на робочому місці, організації телеконсультацій;

3) здатністю до критичного мислення, системного аналізу, вмінням трансформувати теоретичні установки в конкретні практики професійної медичної діяльності в поєднанні з *науковою комунікативною компетентністю*;

4) знаннями у сфері функціонування психічних та фізіологічних процесів, станів і властивостей особистості, знаннями практичної психології та педагогіки, бухгалтерського обліку, основ маркетингу і менеджменту, напрямів страхової медицини, сучасних тенденцій розвитку сестринської справи в Україні задля прогнозування потреб населення в медичних послугах, виокремлення пріоритетних проблем, визначення партнерів (учасників) заходів, які беруть участь у наданні первинної медико-санітарної допомоги;

5) розвиненими вміннями щодо організаційної, педагогічної та експертно-консультативної діяльності;

6) навичками комплексного збору, обробки та інтерпретації медичної інформації, застосування сучасного обладнання в медичній практиці, вміннями прогнозувати результати власної діяльності.

Підсумовуючи вищевикладене, зауважимо, що до сфери метадіяльності майбутніх МСС необхідно віднести такі особистісні прояви фахівця: аналіз і оцінювання власних досягнень, вияв критичності у ставленні до цілісного змісту отриманого досвіду, рефлексію власної навчальної та квазіпрофесійної діяльності, здатність до відповідального, професійно значущого вчинку.

Генезису будь-якого знання, зокрема й науково-теоретичного, передують певний психічний стан особистості й певний досвід перебування в ньому. Тому метадіяльність є розумовим процесом цін-

нісно-сміслової регуляції, який вимагає застосування соціокультурного досвіду, метакогнітивних та метапредметних (розумових) стратегій. Водночас професія МСС як метадіяльність передбачає діяльність щодо засвоєння не лише самого змісту, а й метапредметного змісту вищої медсестринської освіти, і спирається на здатність студентів прогнозувати, аналізувати власну поведінку в медсестринській діяльності та керувати нею.

Результатом підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ є *готовність студентів до професійної метадіяльності*. Так, на думку А. Марона, готовність до професійної метадіяльності є найвищим рівнем професійної компетентності, що забезпечує творчу спрямованість діяльності за фахом, яка враховує об'єктивну оцінку власних можливостей, оволодіння загальною культурою дослідницької діяльності, здатність до швидкої адаптації в сучасних інтеграційних процесах [368, с. 291]. Тому можемо стверджувати, що формування готовності до професійної метадіяльності підсилює творчий потенціал майбутніх МСС, сприяє їх активно-діяльнісному входженню в професійну сферу, формуванню професійно значущих якостей шляхом самостійного набуття суб'єктивно нових знань і компетенцій, спрямовує на створення якісно нових продуктів.

Готовність майбутніх МСС до професійної метадіяльності як особистісне утворення має складну структуру, яка відображається в єдності статичної підструктури та характеризує готовність зі змістовного і динамічного аспектів, що відбиває процес її становлення. Змістовний план структури готовності виявляється у функціональному та особистісному аспектах. У функціональному аспекті базовими механізмами формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності є локус контролю, механізм ідентифікації, механізм динамічної рівноваги [477, с. 9].

Отже, *готовність майбутніх МСС до професійної метадіяльності* розглядаємо як системотвірний чинник професійної підготовки і майбутньої діяльності за фахом; інтегральне особистісне утворення, рівень сформованості якого визначається виразністю і гармонізацією її компонентів та виявляється на суб'єктивному рівні як складна система, що синтезує та інтегрує в собі множину професійних знань, умінь й особистісних якостей, визначає адаптацію фахівця до нових умов і видів діяльності, відповідальність у прийнятті

рішень та здатність до саморозвитку, які є її підсистемами і компонентами. Таким чином, у понятті «готовність до професійної метадіяльності майбутніх МСС» виокремлюємо кілька важливих складових. Перша пов'язана з професійною компетентністю фахівця, його адаптацією до професійної діяльності. Друга передбачає прийняття відповідальності за власні рішення. Не менш важливим є прагнення до самовдосконалення, саморозвитку і самореалізації в медсестринській діяльності та професійному співтоваристві.

З огляду на це, припускаємо, що для цілеспрямованого формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності необхідно чітко визначити її компонентний склад (рис. 2.1), зміст критеріїв і показників. Згідно з даною ідеєю, розглядаємо такі компоненти готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності:

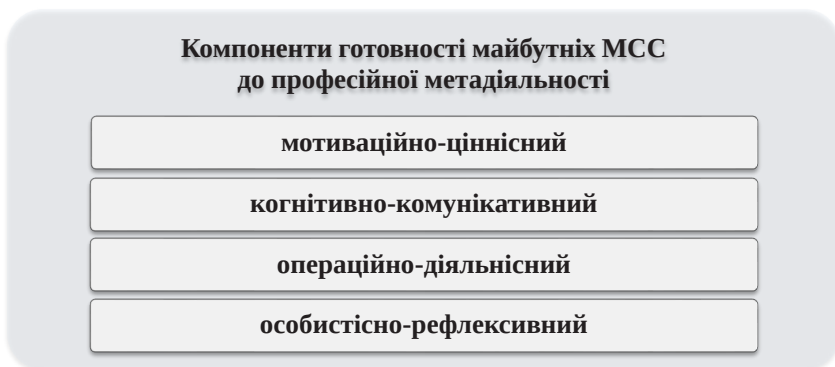


Рис. 2.1. Структура готовності майбутніх магістрів сестринської справи до професійної метадіяльності.

1) *мотиваційно-ціннісний компонент* відображає сформованість інтересу, потреби, прагнень щодо реалізації нормативного виконання соціальних ролей магістра медсестринства [119];

2) *когнітивно-комунікативний компонент* віддзеркалює сукупність професійних знань студентів, які перевищують рівень функціонально необхідних вимог [626];

3) *операційно-діяльнісний компонент* відображає здатність студентів до ефективної творчої діяльності (здатність до новацій у сфері професійної (медсестринської) та суспільної практики, вміння створювати якісно нове медсестринське знання) [605];

4) *особистісно-рефлексивний компонент* ґрунтується на рівні розвитку творчого потенціалу майбутніх МСС, який перевищує показники різних форм привласнення знань.

Методологія системного аналізу дає можливість розглянути феномен готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності не лише в аспекті її структурних компонентів і показників, а й з позицій критеріально-рівневих відносин і залежностей. Наявність психолого-педагогічних, медичних та медсестринських ідеалів, норм, правил, яким повинна відповідати готовність студентів – майбутніх МСС, уможлиблює вимір сформованості цієї готовності. Проблема вимірювання готовності студентів пов'язана з проблемою критеріїв і рівнів її сформованості. Критерій (від грец. *kriterion* – засіб для судження) є ознакою, на підставі якої здійснюється оцінювання суджень [456, с. 29]. Так, О. Щербак характеризує критерій як засіб, за допомогою якого вимірюють рівні, ступінь вияву того чи іншого явища; певне мірило оцінювання суджень [540, с. 140]. За допомогою критерію перевіряють відповідність результату поставленій меті або оцінюють рівень її реалізації. Однак критерії не фіксують найперспективніших та найпродуктивніших принципів і способів дії, а лише відображають об'єктивні закони та логіку розвитку явища.

Розглянемо сутність критеріїв і показників готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності. Успішність навчальної діяльності майбутніх МСС детермінована рівнем розвитку мотиваційної сфери особистості як сукупності стійких мотивів, які мають певну ієрархію і відображають спрямованість особистості. Тому не викликає сумніву той факт, що *мотиваційно-ціннісний компонент* готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності є стрижнем, навколо якого конструюються основні властивості та якості особистості як професіонала. У психолого-педагогічній науці [21; 69; 121; 214; 285; 302; 368] мотивацію розглядають як регулятор психофізіологічної свідоми-вольової діяльності особистості, що охоплює складну, багаторівневу неоднорідну систему збудників (потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності).

Інтегрованим *критерієм мотиваційно-ціннісного компонента* готовності студентів до професійної метадіяльності є сформована особистісна позиція майбутніх МСС, яка охоплює соціально й особистісно-ціннісні орієнтації та мотиви медсестринської ді-

яльності. Показниками сформованості мотиваційно-ціннісного компонента є:

1) усвідомлення цінності медсестринської діяльності в процесі особистісно-професійного розвитку і самореалізації;

2) інтерес, потреба, прагнення і спрямованість студентів на оволодіння сучасними медсестринськими знаннями засобами дистанційного навчання;

3) усвідомлене ставлення майбутніх МСС до медсестринської діяльності як метадіяльності.

Основним ціннісним орієнтиром щодо мотивації процесу становлення студентів – майбутніх МСС є життя і здоров'я пацієнта. На досягнення цього орієнтира і формування системи цінностей у майбутніх медичних сестер із вищою освітою, припускаємо, впливають такі культурні складові: формування філософського погляду на існування, прийняття загальногуманістичних норм і моралі в суспільстві, розвиток моральних та інтелектуальних якостей, виховання конституційного [257, с. 100], громадянського стилю мислення, самооздоровлення, розвиток творчого потенціалу, саморозвиток.

Безсумнівно, процеси гуманізації у ВМНЗ, збільшення кількості й покращення якості навчання гуманітарних дисциплін, які вивчають паралельно з медичними теоретичними дисциплінами, зміщують акцент на мотиваційно-ціннісний компонент [302, с. 18]. Така тенденція в сучасній вищій медсестринській освіті сприяє всебічному формуванню особистості майбутніх МСС. Між системою цінностей і медсестринською діяльністю існує чіткий взаємозв'язок, який простежується у формуванні мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій майбутніх МСС [657, с. 44]. Система цінностей фахівців медсестринства надає певної спрямованості їх діяльності, визначає потреби й інтереси, будучи, водночас, одним із найважливіших мотиваторів професійної діяльності.

Додатковим аргументом задля поєднання понять «мотивація» і «цінність» є динамічний характер цінностей та соціогенна спрямованість професійної діяльності майбутніх МСС. Якщо існування цінностей не підтримується і не актуалізується особистістю, то їх сенс поступово втрачається. Умовою примноження цінностей є *особистісна активність*, введення цінностей у «власний світ» [346, с. 11]. Розвиток активності особистості, як доцільно зазначає Л. Демінська,

відбувається в нормальній напруженій діяльності за допомогою ініціативи, активності, мотивів суб'єкта цієї діяльності [118, с. 102]. Тому в практиці вищої медсестринської освіти необхідно використовувати технології навчання, які сприяють перетворенню та генералізації цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки особистості.

Основними мотиваційними аспектами розвитку активності суб'єкта професійної підготовки та медсестринської діяльності є: трансформація загальних мотивів особистості у навчальні та професійні, системні зміни професійної активності студента в міру його переходу на нові рівні професіоналізації. Професійна активність зумовлює зацікавлене ставлення майбутніх МСС до діяльності, активну спрямованість на її соціально значущі аспекти. Для особистості з прогресивним мотиваційним профілем це передбачає перевищення загального рівня розвивальних мотивів над середнім рівнем мотивів підтримки і стеничний емоційний профіль, який відображається в домінуванні у суб'єкта активних, діяльних переживань [143].

Будучи системотвірним чинником професійного зростання, мотиваційно-ціннісний компонент відображає спрямованість особистості на реалізацію себе як професіонала; мотивацію до професійного самовдосконалення, досягнення професійної та особистісної зрілості в процесі медсестринської діяльності; стійкість до труднощів, які виникають на шляху професійного становлення, прагнення до досягнень у майбутній медсестринській діяльності, цінність самовдосконалення в ній. Специфічними особливостями мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності є:

1. Соціальне походження професійної мотивації з урахуванням того, що предметом потреб, які спонукають до діяльності майбутніх МСС, є передусім населення, пацієнти, їх здоров'я, потреби, хвороби, страждання. Тому мотивація професійної діяльності майбутніх МСС відповідає потребам суспільства і цим пояснюються її різноманітність та мінливість.

2. Опосередкованість метадіяльності спеціальними знаннями, навичками, вміннями, тривалою і складною професійною підготовкою, що вимагає наполегливості, напруження розуму і волі. З цим пов'язані стійкість, певна автономність мотивації від актуальних станів студентів, її спрямованість на віддалені цілі.

3. Внутрішня організація і динаміка мотиваційно-ціннісного компонента з урахуванням внутрішнього ставлення до власної діяльності як до обов'язку перед собою, іншими людьми, суспільством.

Визначальною складовою структури готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності є *когнітивно-комунікативний компонент*, оскільки відображає знання, без яких виконання медсестринської діяльності просто не можливе. Ці знання становлять зміст професійної підготовки, і, з огляду на її часову обмеженість, важливого значення набуває проблема відбору необхідних та достатніх знань, які дають системне і цілісне уявлення про сутність, види, форми, методи, технології діяльності медичних сестер з вищою освітою.

Враховуючи те, що важливим аспектом готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності є високий рівень професійних та психолого-педагогічних знань, прагнень і можливості їх постійного вдосконалення, актуалізується необхідність формування когнітивно-комунікативного компонента. Критерієм його сформованості є система медсестринських та комунікативно спрямованих знань, а показниками визначено:

- 1) наявність м'яких навичок «softskills»;
- 2) комунікативну компетентність;
- 3) обсяг, осмисленість засвоєних фахових знань і автоматизм їх застосування у квазіпрофесійній діяльності.

Основою когнітивно-комунікативного компонента є знання як форма існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності студентів; зафіксована і перевірена практикою інформація, яка має властивості багаторазового використання для виконання професійних завдань. Як предмет засвоєння поняття «знання» у своїй структурі об'єднують три взаємопов'язані аспекти: теоретичний (факти, теоретичні ідеї і поняття); практичний (уміння і навички застосування знань у певній сфері діяльності); світоглядно-моральний (світоглядні та морально-етичні ідеї, вміщені у знаннях) [123, с. 47].

Медсестринська діяльність, як і будь-яка професійна діяльність, орієнтується на певну теорію і використовує її принципи та методи, зміст у реалізації своїх цілей. Професія медичної сестри з вищою освітою є сферою знань, яка найбільше потребує дотримання правил і нормативів, тому отримання та осмислення інформації, зокрема з першоджерел, є не просто необхідністю, а й аксіомою для майбутніх

МСС. Тобто когнітивно-комунікативний компонент визначає значущість одержуваної інформації про суб'єктів та об'єкти взаємодії в результаті навчання.

Когнітивно-комунікативний компонент готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності визначає сукупність медсестринських знань як безліч пов'язаних між собою елементів, які є певним цілісним утворенням. Медсестринські знання є складною системою природничо-наукових і соціально-гуманітарних уявлень і умовиводів про людину та її буття: організму, індивідуальності, особистості. Це унікальна єдність пізнавальних і ціннісних форм розумового відображення та практичного перетворення людського життя. Дані знання, які сприяють успішній професійній діяльності в інноваційних медико-соціальних умовах, створюють основу для розвитку свідомості та клінічного мислення майбутніх фахівців і необхідні майбутнім МСС для:

- планування, організації та управління в системі охорони здоров'я на різних рівнях;

- використання інформаційних, комунікаційних технологій, технології обробки текстової та графічної інформації, медичних інформаційних систем;

- пошуку, оброблення, аналізу інформації з різних джерел та проведення досліджень на відповідному рівні (засвоєння категоріального апарату, класифікація методів та загальнонаукових методологічних принципів наукового дослідження, принципів патентознавства, способів отримання наукової інформації);

- виявлення зв'язку патогенезу захворювань з клінічними проявами та результатами додаткових методів дослідження;

- оцінювання організації та якості надання різних видів медичної допомоги і санітарно-епідеміологічного благополуччя населення;

- орієнтації у визначенні групової належності лікарських засобів, особливостях їх фармакокінетики та фармакодинаміки;

- виконання медсестринського втручання згідно з клінічними протоколами і стандартами медсестринської діяльності;

- надання медичної допомоги населенню у внутрішній медицині, хірургії, педіатрії, за принципом сімейної медицини, тяжкохворим та агонуючим у межах компетенції магістра медсестринства;

– застосування основ діагностики, лікування і профілактики найбільш поширених хвороб імунної системи та алергологічної патології;

– організації та надання невідкладної допомоги при різних гострих станах, у надзвичайних ситуаціях у мирний і воєнний час;

– оцінювання впливу небезпечних чинників щодо ризику розвитку найпоширеніших захворювань, опанування основних методів діагностики в клініці хвороб цивілізації;

– організації управління в медсестринських структурних підрозділах.

Для успішного виконання цих завдань та успішного встановлення відносин з пацієнтами, колегами і молодшим медсестринським персоналом майбутні МСС, окрім актуалізації медико-біологічних знань у професійній практиці, повинні спиратися на клініко-психологічні знання, які дають змогу інтерпретувати ставлення пацієнтів до захворювання і колег до власної діяльності та оцінити їх суб'єктивно-психологічні ресурси. Тому для майбутніх МСС важливий розвиток «гнучких» (soft skills) і «твердих» (hard skills) навичок в їх єдності. Гнучкими є соціально-психологічні навички, які мають універсальний характер, пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми та відображають індивідуальні, лідерські, командні, публічні, «мисленнєві», управлінські, комунікативні навички, навички запобігання конфліктам у колективі й у процесі спілкування з пацієнтами та їх родичами, здатність до кооперації, дипломатії, вміння презентувати власні ідеї, креативно виконувати відкриті завдання, зокрема й соціальні. Так звані «тверді» або ж технічні навички відображають професійні знання і навички, які є добре вимірюваними, досить стійкими та ототожнюються з конкретними конструкціями, а також входять до складу посадових інструкцій та кваліфікаційних характеристик [191, с. 164].

Професійна медсестринська діяльність має низку специфічних особливостей, а її успішність визначається не лише професійними знаннями і навичками, а й уміннями реалізувати їх у своїй діяльності шляхом розвитку професійних якостей особистості. Діяльність медичної сестри з вищою освітою належить до системи «людина – людина» і характеризується високою частотою інтенсивних і тривалих міжособистісних контактів у професійному спілкуванні з пацієнтами,

їх родичами, лікарями та молодшим сестринським персоналом і професійним співтовариством загалом. Тому важливе місце в медсестринській діяльності посідає *комунікативна компетентність*, яка забезпечує ефективну комунікацію, досягнення цілей спілкування з оптимальними витратами (відсутність нервово-психічних перевантажень) та взаєморозумінням між партнерами у спілкуванні.

Одним із центральних завдань дослідження генези комунікативної компетентності майбутніх МСС є розгляд студентів як суб'єктів дискурсу. Комунікативна компетентність майбутніх МСС передбачає здатність та вміння підтримувати і встановлювати необхідні контакти, узгоджувати вербальні та невербальні прояви в спілкуванні, володіння технологіями письмового та усного спілкування, а також за допомогою мережі «Інтернет», опанування сукупності знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективну комунікацію. Також комунікативна компетентність майбутніх МСС передбачає наявність таких особистісних якостей, як толерантність, коректність, тактовність, уміння налагоджувати контакт, слухати, розуміти і поважати інших, емпатійність, готовність допомагати, вміння керувати процесом спілкування та самим собою.

Комунікативну компетентність майбутніх МСС доцільно розглядати як певний рівень сформованості особистісного і професійного досвіду взаємодії з оточуючими, який потрібен студенту, щоб у межах власних здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в професійному середовищі й суспільстві.

Таким чином, комунікативна компетентність відповідає першочерговим потребам майбутніх МСС у спілкуванні, яке в межах дистанційної професійної підготовки передбачає обмін навчальною інформацією, обмін власним досвідом, процес спільного пошуку шляхів виконання професійно-дослідних завдань (так званий «діалог культур»). Етап професіоналізації у ВНЗ є сензитивним періодом формування необхідних професійно значущих якостей майбутніх МСС, основних новоутворень індивідуального стилю професійної діяльності. Тобто в межах дистанційної професійної підготовки майбутні МСС опановують досвід професійного спілкування, за умов якого активізуються всі процеси творчого саморозвитку: самопізнання, самоорганізація, саморегулювання, самоосвіта, самореалізація шляхом насичення освітнього процесу комунікативним змістом,

цілеспрямованої організації освітнього процесу, орієнтованого на самостійне отримання і поглиблення комунікативних знань на основі самоосвіти засобами ДН.

Однак когнітивно-комунікативний компонент готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності не лише відображає кількість і зміст медсестринських та комунікативно спрямованих знань, а й спрямовує студентів на формування вмінь у процесі практичного, усвідомленого застосування знань у конкретних умовах дистанційної навчально-пізнавальної діяльності. Такі вміння характеризуються сформованістю *операційно-діяльнісного компонента* готовності до професійної метадіяльності, що визначається за критерієм оволодіння студентами праксеологічними вміннями реалізації медсестринських знань у сестринській практиці шляхом виконання фундаментально-прикладних дій та операцій згідно з функціями і типовими завданнями професійної діяльності.

Показниками сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності є:

- 1) здатність до впровадження сестринських інновацій;
- 2) інформаційно-технологічна грамотність;
- 3) науково-дослідна компетентність.

Ефективна професійна діяльність МСС, основана на інноваціях, є найціннішим ресурсом за умов модернізації вітчизняної системи охорони здоров'я. У сучасному світі інноваційні медичні технології якісно змінюють форми, зміст і структуру сестринської практики. Так, інноваційні перетворення сестринської практики здійснюються за кількома векторами: по-перше, розширюється інформатизація медицини і, відповідно, розробляються нові способи роботи з медичною інформацією, необхідною для систематизації та швидкого доступу до інформаційних потоків у процесі надання медико-соціальної допомоги; по-друге, впроваджуються в практику нові організаційні форми сестринської практики, що базуються на сукупності медичних, соціальних і психологічних технологій і техніці (будинки і відділення сестринського догляду); по-третє, забезпечується професіоналізація сестринської практики на основі вищої сестринської освіти.

Усе це актуалізує необхідність формування в межах вищої медсестринської освіти носіїв інноваційних здібностей, здатних до інноваційної медсестринської діяльності, «добудовування» існуючих

інновацій у контексті сучасних тенденцій розвитку медицини та медсестринства. За сучасних умов інновації в системі охорони здоров'я затребувані як ніколи. Інноваційні розробки потрібні в різних сферах охорони здоров'я (профілактика, діагностика та лікування захворювань, організація ефективної підготовки медичних кадрів і кваліфікованих фахівців, які б могли виконувати завдання щодо інноваційного розвитку системи охорони здоров'я). Впровадження інноваційних технологій у систему охорони здоров'я сприяє розвитку медичної науки і підвищенню рівня практичної майстерності медичних працівників. Спектр напрямів діяльності магістрів медсестринства розширюється: вони освоюють сучасні методики медичної допомоги, профілактичної роботи, управління фінансовими ресурсами у відділеннях лікувально-профілактичних установ, беруть участь у впровадженні ресурсозберігальних технологій.

Інноваційний досвід організації сестринської справи свідчить про те, що функції та організаційні форми діяльності сестринського персоналу з вищою освітою змінюються згідно з новими завданнями, які постають перед системою охорони здоров'я, пов'язані зі змінами обсягу, технологій, інтенсивності лікування і догляду та зумовлюють необхідність підготовки фахівців, готових до впровадження й активного використання сучасних технологій сестринської діяльності. Інноваційна діяльність у сестринській справі є основою щоденної практики, спрямованої на підвищення якості догляду за пацієнтами і зниження вартості послуг системи охорони здоров'я [29, с. 235]. У повному обсязі інноваційна діяльність у медсестринстві передбачає всі види науково-дослідних робіт (фундаментальні, пошукові, прикладні), дослідно-конструкторські розробки, діяльність з освоєння нововведень і впровадження в практику медичної організації, тобто реалізацію інновацій. Інноваційна діяльність МСС є безперервним процесом удосконалення особистісної, теоретичної і практичної готовності фахівця до цілеспрямованого введення нововведень у систему охорони здоров'я.

Сестринські інновації активно впроваджують у галузь профілактики захворювань і зміцнення здоров'я населення: магістри медсестринства консультують, навчають населення само- і взаємодопомоги, здорового способу життя, догляду за пацієнтами. Тому можемо стверджувати, що сестринські інновації є основним дже-

релом розвитку систем охорони здоров'я, оскільки МСС працюють в усіх медичних установах, з усіма типами пацієнтів, сімей, спільнот, взаємодіючи з працівниками системи охорони здоров'я та фахівцями інших галузей. Інновації в сестринській практиці найчастіше є процесом постійного перегляду, оновлення та покращення результатів, а основне завдання магістрів медсестринства полягає в тому, щоб формувати у медичних працівників мотивацію інноваторів і робити власний внесок на рівні організації роботи сестринських служб.

У перелік п'яти груп ключових компетенцій, оволодіння якими є основним критерієм якості вищої освіти, зокрема й медсестринської, входять компетенції, що відображають сучасний рівень соціальної дифузії соціально-інформаційних та інформаційно-технологічних (ІТ) новацій: володіння новими технологіями на рівні професійного користувача; знання слабких і сильних сторін конкретних ІТ-рішень; здатність до критичного судження щодо інформаційних повідомлень, ресурсів, потоків та масивів. Усе це актуалізує необхідність формування *інформаційно-технологічної компетентності* майбутніх МСС, яку розглядаємо як інтеграційну характеристику фахівця, що виявляється в готовності приймати обґрунтовані та ефективні управлінські рішення за допомогою кваліфікованого використання медичних комп'ютерних систем і технологій в умовах конкретної ситуації професійної діяльності (лікувальної, діагностичної, профілактичної, реабілітаційної, управлінської, соціально спрямованої та ін.). Компетентність в інформаційно-технологічній діяльності також виявляється в здатності МСС долати негативні наслідки інформаційних технологій – відрив від реальності, комп'ютеробію, дегуманізацію праці шляхом зниження спілкування, деперсоналізації партнера у спілкуванні та зведення міжособистісної взаємодії до простої передачі інформації.

Такі вимоги зумовлені передусім бурхливим прогресом інформаційних технологій, процесом інформатизації освіти й охорони здоров'я, в межах якої оптимізується розгалужена інфраструктура електронних інформаційних ресурсів, які активно використовують у діяльності лікувальних установ. Широке впровадження персональних комп'ютерів дозволило прискорити процес інформатизації галузі й стало поштовхом до масової появи медичних інформаційних систем і

автоматизованих систем управління. Основними видами інформаційних ресурсів, необхідних у роботі майбутніх МСС, є:

– медичні бази знань, що охоплюють наукові та періодичні видання, довідково-інформаційні системи, ресурси мережі «Інтернет»;

– електронна історія хвороби (способи реєстрації, зберігання, передачі та обробки інформації про пацієнта і про все, що з ним відбувається);

– бази даних пацієнтів для доступу до амбулаторних карток і архівів історій хвороби, результатів лабораторних досліджень тощо;

– організаційно-довідкова інформація (електронний телефонний довідник, розклад роботи або підсистема планування робочого часу);

– робота з електронними медичними документами;

– медичні пристрійно-конструкторські системи (системи моніторингу за станом пацієнтів, системи комп'ютерного аналізу даних, системи автоматизованого аналізу тощо);

– комп'ютерна обробка зображень (покращення якості та автоматизація обробки медичних зображень, зокрема зображень, які створюються електронними мікроскопами, рентгенапаратами, томографами тощо).

У Галузевому стандарті вищої освіти України зі спеціальності «Сестринська справа» визначено знання, вміння і навички, спрямовані на формування інформаційно-технологічної компетентності майбутніх МСС:

1) знання теоретичних основ інформатики, збір, зберігання, пошук, переробка, перетворення, поширення інформації в медичних і біологічних системах, використання інформаційних комп'ютерних систем у медицині та охороні здоров'я;

2) вміння користуватися електронною навчальною, науковою, науково-популярною літературою, мережею «Інтернет» для професійної діяльності;

3) володіння базовими технологіями перетворення інформації (текстові, табличні редактори, пошук у мережі «Інтернет»);

4) мотиваційна спрямованість на використання інформаційних технологій, довіра до комп'ютера, установка на дотримання етикету електронного спілкування [79].

З терміном «ІТ-компетентність» тісно взаємопов'язані поняття «інформаційно-технологічна грамотність» (ІТ-грамотність) та «інформаційно-технологічна культура» (ІТ-культура).

Технологічна підготовка майбутніх МСС в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного освітнього середовища як системи педагогічного устаткування, електронних засобів навчання, нових умов для реалізації державних освітніх стандартів, інноваційних освітніх технологій реалізується шляхом виконання значної частини навчальних дій з використанням засобів ІКТ, передбачає необхідність початкової *інформаційної та технологічної грамотності* студентів. Інформаційна та технологічна грамотність виявляється не лише в оволодінні майбутніми МСС уміннями і навичками застосування у своїй діяльності сукупності технічних пристроїв, призначених для отримання, зберігання, обробки і передачі навчальної та професійно орієнтованої інформації, а й у здатності усвідомити, коли потрібна ця інформація, знайти її, оцінити й ефективно використовувати.

За таких умов особливу роль відіграють комп'ютерні засоби, які визначають окрему категорію інформаційних технологій і комунікацій. Ця категорія є основою глобальних, регіональних і локальних комп'ютерних мереж, зокрема й Всесвітньої інформаційної мережі «Інтернет», призначеної для гіпертекстового зв'язування мультимедійних документів з усього світу, яка встановлює легкодоступні й незалежні від фізичного розміщення документів універсальні інформаційні зв'язки між ними.

Водночас рівень ІТ-грамотності визначає й *ІТ-культуру*, яка є сукупністю правил поведінки у техносистемах. В узагальненому виді ІТ-культура є мірою і способом творчої самореалізації особистості, здатністю до практичної реалізації ІКТ у всіх видах діяльності й спілкування, спрямованих на засвоєння найраціональніших і ефективних способів, а також оптимальних методів перетворення інформації в особистих та професійних інтересах. Необхідність формування і розвитку ІТ-культури майбутніх МСС можна пояснити загальною потребою студентів в оволодінні досить широким спектром спеціальних знань і практичних умінь, а також певними експлуатаційними правилами, що забезпечують правильну орієнтацію та комфортні умови в сучасному інформаційному суспільстві й ЕІОС; ме-

тодами і засобами інформатики як професійно значущим інструментарієм, які базуються на використанні засобів ІКТ та призначені для отримання, зберігання, нагромадження, перетворення і застосування відібраної інформації не лише в освітньому процесі, а й у професійній медсестринській діяльності.

З огляду на це, можемо стверджувати, що сучасний рівень розвитку суспільства, науки і техніки вимагає від майбутніх МСС не лише знань і навичок, а й здібностей до інноваційної творчої медсестринської діяльності з використанням засобів ІКТ. У межах компетентнісної моделі ВМНЗ перейшли на рівневу систему навчання, де другий ступінь – магістратура – покликаний сформувану основу у досвід професійної діяльності дослідницького рівня [19, с. 19].

Однією із системотвірних компетенцій у підготовці МСС є *науково-дослідна компетентність*, яка визначає ефективний розвиток особистості в соціальному і професійному відношенні та є інтегральною якістю особистості. Науково-дослідна компетентність виявляється в здатності й готовності студентів до самостійного виконання дослідницьких завдань, володінні технологією дослідницької діяльності, визнанні цінності дослідницьких умінь і готовності їх використання в професійній сфері. Змістовну суть науково-дослідної компетентності становлять виконавчі дослідні та науково-дослідні компетенції. *Виконавчі дослідні компетенції* передбачають сформованість таких умінь:

- розуміти, аналізувати, узагальнювати і критично оцінювати інформацію для виконання поставлених завдань та постановки власних;
- збирати і зіставляти дані для підготовки інформаційних та/або аналітичних звітів, написання доповідей, тез конференцій, статей;
- аналізувати готові й отримані результати, використовувати їх як конкретні рекомендації, складати прогнози;
- конструювати стандартні, а також створювати і досліджувати нові моделі реальних процесів.

Науково-дослідні компетенції передбачають наявність здібностей:

- володіти на високому рівні предметною сферою;
- бачити і формулювати проблему, визначати мету дослідницької роботи та володіти методами наукового дослідження;
- розуміти й обґрунтовувати актуальність, новизну, теоретичну і практичну значущість завдань дослідження;

- висувати й обґрунтовувати гіпотези, планувати рішення, використовуючи готові та власні алгоритми і схеми;
- самостійно освоювати нові методи дослідження, опановувати знання, зокрема й за допомогою інформаційних технологій;
- формувати власні висновки за рівнем розвитку сучасної теорії та практики, презентувати результати наукового дослідження або відомі наукові досягнення, вести наукові дискусії.

Науково-дослідна компетентність майбутніх МСС є особистісною інтегративною якістю студента, яка виявляється в єдності оволодіння спеціальними знаннями, вміннями і навичками наукового пізнання, ціннісного ставлення до його результатів та прагненні використовувати їх у медсестринській діяльності. Водночас науково-дослідна компетентність відображає провідні характеристики процесу розвитку особистості, універсальність її зв'язків з навколишнім середовищем, ініціює здатність студентів до творчої самореалізації, визначає ефективність їх пізнавальної діяльності, сприяє перенесенню знань, умінь і навичок наукового дослідження в медичну, пізнавальну, практичну та професійну медсестринську діяльність.

Таким чином, операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності поєднує способи і прийоми, методи, засоби реалізації медсестринських знань у роботі за фахом, а також забезпечує формування у студентів відповідних професійних компетенцій.

Водночас розглянуті мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний та операційно-діяльнісний компоненти готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності становлять її *статичну підструктуру*. Інтегровані в ній якості особистості забезпечують можливість виконання суб'єктом ефективної медсестринської діяльності. Однак з позицій довготривалого і, водночас, успішного «буття» в професії значущими стають особистісні якості, які ми об'єднуємо в *динамічну підструктуру* готовності до професійної метадіяльності та які відображаються в *особистісно-рефлексивному компоненті*.

Особистісно-рефлексивний компонент визначає успішність медсестринської діяльності, яка, крім бажання здійснювати й удосконалювати діяльність, залежить від уміння аналізувати причини труднощів, шукати нові способи виконання поставлених завдань. Тому критерієм оцінювання особистісно-рефлексивного компонента го-

товності майбутніх МСС до професійної метадіяльності є сформованість сукупності особистісних якостей і професійно значущих здібностей, які визначають ефективність та результативність медсестринської діяльності як метадіяльності.

Показниками сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності є:

- 1) адаптивність;
- 2) професійна самосвідомість;
- 3) професійна рефлексія студента.

Сформованість у майбутніх МСС необхідних професійних і метапрофесійних якостей ще не забезпечує їх успішної самореалізації в професійній діяльності. Специфіка роботи медсестри-магістра висуває особливі вимоги до особистісних якостей фахівця цього профілю. Найбільш системний підхід щодо даної проблеми, на нашу думку, представлений моделлю професійно-особистісних якостей фахівців соціономічних професій (серед яких і магістри медсестринства), розробленою Н. Мачинською [276]. Автор виокремлює чотири групи особистісних якостей фахівців соціономічних професій:

1) *морально-гуманістичні якості*, зумовлені специфікою професійної діяльності (любов до людей, гуманність, доброзичливість, чуйність, альтруїзм, милосердя, терпимість, відвертість);

2) *психологічні характеристики*, що забезпечують професійну придатність до медсестринської діяльності (високий рівень емоційних і вольових характеристик, стійкість психічних станів, а також якості, що відображають стресостійкість, – психофізична тренованість, саморегуляція);

3) *психоаналітичні якості*, які є основою для вдосконалення магістра медсестринства як професіонала (самоконтроль, самокритичність, самооцінка);

4) *психолого-педагогічні якості*, що забезпечують встановлення ефективних взаємин з усіма об'єктами і суб'єктами діяльності (комунікабельність, емпатійність, терпимість, перцептивність, візуальність, красномовність, тактовність).

Принципово погоджуючись з автором, у межах дослідження виокремлюємо в кожній із розглянутих груп визначальні емоційно-психічні якості в контексті готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності:

– соціальну відповідальність, яка іманентно передбачає прийняття соціальних і моральних норм, орієнтованих на гуманістично значущі цілі;

– емоційно-психічну стійкість, що забезпечує вияв волі та самокерованість поведінки в стресових, конфліктних або інших складних ситуаціях медсестринської діяльності;

– самоконтроль, що дає змогу доцільно вибудовувати і відкоректувати власну поведінку й обирати найоптимальніші способи професійної діяльності в будь-яких ситуаціях.

Значущість цих якостей визначається тим, що в сучасному, швидко мінливому світі комфортно і впевнено почувається лише той фахівець, який володіє такою інтегрованою якістю, як *адаптивність* – здатність швидко й ефективно пристосовуватися до мінливих умов професійної діяльності. Адаптивність майбутніх МСС забезпечується такими особистісними якостями, як:

– *готовність до безперервної освіти та самоосвіти*, що виявляється в розумінні того, що жодні знання не є кінцевими, вони вимагають постійного оновлення, поглиблення, розширення;

– *готовність до професійного вдосконалення*, яка спрямовує майбутніх МСС на безперервний пошук ефективніших способів медсестринської діяльності, на постійне освоєння нових методів і технологій її виконання;

– *соціальна і професійна мобільність*, що дає змогу гнучко й оперативно реагувати на мінливі умови, бути готовим до змін, швидко «вловлювати» нові тенденції в професії та соціумі;

– *орієнтація на особистісний саморозвиток*, яка передбачає постійну внутрішньоособистісну роботу щодо цілеспрямованої зміни та формування особистісних якостей і здібностей, розвитку особистісного потенціалу.

Внутрішньоособистісним «механізмом», що сприяє формуванню професійно значущих якостей та особистісному засвоєнню майбутніми МСС змісту дистанційної професійної підготовки, є професійна самосвідомість, яка, водночас, відображає усвідомлене, а не формальне ставлення студентів до процесу навчання [151, с. 108].

Поняття «професійна самосвідомість» спирається на розуміння феномену «самосвідомості особистості» у вітчизняній науці. Так, Г. Яворська розглядає його як усвідомлене ставлення особистості до

власних потреб, здібностей, мотивів поведінки, переживань і думок [543, с. 240], тоді як Л. Рибалко визначає самосвідомість як властивість людини усвідомлювати себе суб'єктом діяльності зі специфічними та соціально-моральними характеристиками [412, с. 26]. Здатність до самосвідомості, на думку Ю. Ковалгіної, є винятковим надбанням особистості, яка у своїй самосвідомості усвідомлює себе як суб'єкта свідомості, спілкування і дії [189, с. 345]. Отже, самосвідомість є складним інтегральним результатом опосередкованого пізнання, розгорнутого в часі та пов'язаного з рухом від одиничних ситуативних образів до цілісного утворення – в поняття власного «Я» як суб'єкта. Тому в структурі самосвідомості містяться взаємодіючі та взаємопроникаючі процеси самопізнання, самоствавлення і саморегуляції.

На відміну від самосвідомості в цілому, *професійна самосвідомість* специфічніша за своїм змістом, оскільки її зміст належить до професійної діяльності й до себе як до суб'єкта цієї діяльності. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності та спілкуванні з оточуючими і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей тощо, то професійна самосвідомість є проекцією всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність [272, с. 98]. Видається важливим, що професійна самосвідомість, як інтегрована багаторівнева особистісна категорія, характеризується діалектичною тривимірністю її складових (процесуальної, результативної та особистісної) і є джерелом творчої зрілості фахівця. Тому її розглядають як відкриту систему, яка формується і розвивається протягом усього життєвого шляху особистості.

Досліджуючи можливі шляхи розвитку професійної самосвідомості студентів соціокультурних професій, О. Еннс розглядає професійну самосвідомість як усвідомлення особистістю себе в професійній діяльності, яке, з одного боку, є відображенням у свідомості суб'єкта об'єктивних умов професійної діяльності, своїх потреб, можливостей і регулюванням на цій основі власних професійних дій, а з іншого – умовою і найважливішим чинником професійного становлення, показником успішності оволодіння певною професійною діяльністю [541, с. 139].

Узагальнення концептуальних трактувань поняття «професійна самосвідомість» дало змогу резюмувати, що в процесі професійної підготовки майбутніх МСС недостатньо лише озброєння студентів

професійними знаннями, вміннями використання діяльності, яка імітує роботу магістра медсестринства. Необхідним є розвиток у них професійної самосвідомості, вмінь «входження» в рефлексивну позицію та сприяння усвідомленню власної діяльності. Це забезпечить переорієнтацію особистості студента з підпорядкування мотивів на їх визнання як об'єкта управління, усвідомленість його залучення до процесу професійного становлення ще під час навчання у ВМНЗ.

Таким чином, професійна самосвідомість майбутніх МСС є результатом і передумовою професійного розвитку особистості, що фіксує підсумок психічного розвитку медичної сестри-магістра та, водночас, є внутрішнім регулятором діяльності й необхідною внутрішньою умовою подальшого професійного саморозвитку. В контексті професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН професійна самосвідомість охоплює систему уявлень про себе як суб'єкта медсестринської діяльності вищого рівня, професійну самооцінку, професійний ідеал, усвідомлення значущості роботи за фахом та формується в результаті прояву рефлексивних процесів.

Основною рушійною силою розвитку професійної самосвідомості майбутніх МСС є внутрішньоособистісне протиріччя між «Я-реальне професійне» та «Я-ідеальне професійне». Механізмом, що забезпечує поступальний рух, є професійна рефлексія як теоретична діяльність, спрямована на усвідомлення навколишнього світу, себе та власної діяльності в цьому світі [347, с. 35]. У системі сучасної вищої медсестринської освіти професійна рефлексія є важливою умовою підготовки МСС до професійної метадіяльності, оскільки відображає здатність до усвідомлення самого себе, співвіднесення себе, власних можливостей і здібностей з тим, що вимагає обрана професія, й усвідомлення конкретних видів діяльності як фахівця. Найпоказовішим, з позицій логіки розвитку проблеми професійної рефлексії та характеристики спектра проведених досліджень, є напрям, пов'язаний з типологізацією рефлексивних феноменів. Так, у межах дослідження спиратимемося на розгорнуту класифікацію рефлексивних процесів і феноменів І. Семенова, що враховує основні аспекти вивчення феномену рефлексії: комунікативний, особистісний, інтелектуальний, кооперативний [439, с. 125–128].

Комунікативний аспект професійної рефлексії пов'язаний з розглядом її як суттєвої складової спілкування та міжособистісного

сприйняття, специфічної якості пізнання людини людиною. Для магістрів медсестринства необхідна постійна рефлексія власної поведінки в контексті взаємин з пацієнтом для розуміння його емоційного стану й очікувань та налагодження взаєморозуміння між суб'єктами лікувального процесу.

Особистісна професійна рефлексія спрямована на самоорганізацію шляхом осмислення майбутніми МСС себе і власної самостійної діяльності в сестринському процесі. Особистісна професійна рефлексія здійснюється шляхом самооцінки, яка є основою для усвідомлення власних сил, можливостей у процесі виконання професійних завдань.

Для медсестринської діяльності *інтелектуальний аспект професійної рефлексії* є найважливішим, оскільки пов'язаний з умінням студентів у процесі осмислення й усвідомлення виокремлювати, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії.

Кооперативний аспект професійної рефлексії пов'язаний з аналізом суб'єкт-суб'єктних видів діяльності, що забезпечують процес проектування медсестринської діяльності МСС з урахуванням необхідності координації професійних позицій суб'єктів та їх групових ролей, а також кооперації спільних дій.

Усі структурні компоненти готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності є взаємопов'язаними і взаємодоповнювальними. Формування операційно-діяльнісного компонента зумовлене сформованістю когнітивно-комунікативного компонента досліджуваного феномену. Водночас процес діяльності, в якому формується і виявляється операційно-діяльнісний компонент готовності до професійної метадіяльності, активізує розумову діяльність студентів, які усвідомлюють цінність і важливість медсестринської діяльності як метадіяльності. У результаті підвищується їх мотивація навчально-пізнавальної активності, що сприяє формуванню мотиваційно-ціннісного компонента. Внаслідок цього усвідомлені цінності й сформовані мотиви, які лежать в основі професійної самосвідомості, спонукають студентів до поглиблення фахових знань, умінь та навичок, що зумовлює формування особистісно-рефлексивного компонента готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності.

Необхідним є доповнення структурного і функціонального аналізу об'єкта генетичним, оскільки він уможливіє виявлення та ха-

рактеристику *рівнів* готовності студентів до професійної метадіяльності в процесі їх дистанційної професійної підготовки у ВМНЗ.

У науковій літературі рівень визначається як дискретний, відносно стійкий, якісно своєрідний стан матеріальних систем, як співвіднесення «вищих» і «нижчих» рівнів розвитку структур будь-яких об'єктів або процесів [13; 36; 185; 469]. Рівневий підхід дає змогу розглядати будь-який процес розвитку особистості як перехід від одного рівня до іншого, більш складного і якісно відмінного. У межах дослідження виокремлено такі рівні: *творчий, продуктивний, конструктивний, базовий*. Окреслені рівні інтегрують горизонтальний і вертикальний зрізи. Горизонтальний зріз відображає характер діяльності студентів відповідно до виокремлених рівнів готовності: імітаційна, інтерпретаційна, праксеологічна і креативна діяльність. Вертикальний зріз відображає ступінь вияву готовності студента до діяльності на кожному рівні: повна, часткова, відносна готовність, неготовність.

Творчий рівень характеризується цілковитим усвідомленням майбутніми МСС цінності медсестринської діяльності як метадіяльності, чітким прагненням до особистісно-професійного розвитку і самореалізації у професійній діяльності, стійким інтересом та спрямованістю студентів на оволодіння сучасними медсестринськими знаннями засобами ДН, що дає їм змогу творчо виконувати професійні завдання. Студенти демонструють відмінну комунікативну компетентність, наявність м'яких навичок «softskills», великий обсяг та особистісну осмисленість засвоєних фахових знань і автоматизм їх застосування у квазіпрофесійній діяльності. Майбутнім МСС притаманне креативне мислення в демонстрації інформаційно-технологічної грамотності й науково-дослідної компетентності, що характеризується здатністю до впровадження сестринських інновацій, професійною рефлексією і самосвідомістю та дає їм змогу усвідомлювати медсестринські проблеми в цілому, загалом. У виконанні проблемних і нестандартних професійних завдань, у дистанційній квазіпрофесійній діяльності студенти легко адаптуються, тобто пристосовуються до мінливих умов середовища. Загалом діяльність студентів, яким властивий творчий рівень готовності, має креативний характер.

Продуктивний рівень передбачає наявність усвідомленого ставлення майбутніх МСС до медсестринської діяльності як метадіяль-

ності, інтересу і спрямованості особистості на оволодіння сучасними медсестринськими знаннями засобами ДН, однак вони не завжди підкріплюються діями. Студенти визнають цінність медсестринської діяльності, проте не демонструють прагнення до особистісно-професійного розвитку і самореалізації. Рівень обсягу й осмисленості засвоєних фахових знань визначається оцінкою «добре», однак студенти не демонструють автоматизму в застосуванні цих знань у квазіпрофесійній діяльності. Майбутні МСС стабільно виявляють комунікативну компетентність, м'які навички «softskills», інформаційно-технологічну грамотність у процесі ДН, науково-дослідну компетентність у підготовці магістерських досліджень, проте в них ці феномени не сформовані повністю. Студенти демонструють здатність до впровадження сестринських інновацій, однак не завжди вдало застосовують їх у новій професійній ситуації. Майбутні МСС із продуктивним рівнем виявляють адаптивність у виконанні медсестринських завдань, часткову сформованість професійної самосвідомості та професійної рефлексії, що дозволяє їм критично ставитися до власних дій. Загалом діяльність студентів має праксеологічний характер.

Конструктивний рівень готовності до професійної метадіяльності характеризується періодичністю вияву інтересу і спрямованості на оволодіння сучасними медсестринськими знаннями засобами ДН, достатнім усвідомленням цінності медсестринської діяльності як метадіяльності, що передбачає ситуативний характер особистісно-професійного розвитку та самореалізації. Майбутні МСС демонструють незначний обсяг засвоєних фахових знань та репродуктивний характер їх застосування у квазіпрофесійній діяльності. Здатність до впровадження сестринських інновацій виявляють лише інколи, а комунікативна компетентність та м'які навички «softskills» у них є досить фрагментарними. Завдання, які вимагають інформаційно-технологічної грамотності та науково-дослідної компетентності, виконуються зі значними помилками на основі наслідування або інструкцій. У незнайомих ситуаціях студенти не виявляють достатньої адаптивності, часто розгублюються, уникаючи завдань, в яких необхідна професійна рефлексія, що свідчить про нестійкість та короткотривалість професійної самосвідомості. Загалом діяльність має інтерпретаційний характер.

Базовий рівень характеризується хаотичністю вияву інтересу і спрямованості особистості на оволодіння сучасними медсестринськими

ми знаннями, частковим усвідомленням цінності медсестринської діяльності як метадіяльності та поодинокими виявами спрямованості на особистісно-професійний розвиток і самореалізацію. На цьому рівні обсяг та осмисленість засвоєних фахових знань досить поверхневі, тому студенти відчують труднощі у трансформації теоретичних положень у конкретних ситуаціях квазіпрофесійної діяльності, що зумовлює недостатність м'яких навичок «softskills», неадаптованість до мінливих умов професійної реальності та нездатність до впровадження сестринських інновацій. Майбутні МСС часто виявляють комунікативну та науково-дослідну некомпетентність, інформаційно-технологічну безграмотність, демонструють пасивність у виконанні складних медсестринських завдань, що перешкоджає їх професійній рефлексії та самосвідомості. Загалом діяльність майбутніх МСС із базовим рівнем має імітаційний характер.

Таким чином, у результаті проведеного теоретичного аналізу та узагальнення емпіричних даних з урахуванням особливостей ДН у ВМНЗ виявлено критеріально-рівневий апарат дослідження, оснований на критеріях і показниках сформованості компонентів готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний) за чотирма рівнями (творчий, продуктивний, конструктивний, базовий). Водночас враховували, що фахова підготовка майбутніх МСС, у межах якої можливим є формування готовності до професійної метадіяльності, відбувається в умовах динамічно мінливого світу, глобальної взаємозалежності та конкуренції, постійного розвитку, ускладнення і широкого використання інноваційних освітніх технологій. Це зумовило необхідність урахування процесів інформатизації освітянської сфери різних напрямів підготовки майбутніх фахівців медицини, зокрема і магістрів сестринської справи.

2.3. Інформатизація навчального процесу у вищих медичних навчальних закладах

Пошук оптимальних та адекватних шляхів і способів практичної модернізації сучасної системи освіти зумовив бурхливий розвиток різноманітних освітніх інновацій [211, с. 63], спрямованість яких ви-

значається потребою в оновленні змісту професійної підготовки відповідно до нових ідеологічних та соціальних установок, відходу від одноманітності й авторитарності в організації освітнього процесу. Загальний характер інноваційних процесів в освіті відображає потребу в набутті нових смислів і пріоритетів освітньої політики [256, с. 5], філософські підстави яких визначають перспективи розвитку країни, здатність забезпечити на новій світоглядній основі національну інтеграцію та ідентичність українського суспільства [187, с. 40].

Зміст і якість освіти, її доступність, відповідність потребам конкретної особистості вирішальною мірою визначають стан інтелектуального потенціалу сучасного суспільства [159, с. 14]. Соціально-економічні реформи найактивніше розвиваються там, де процеси здебільшого містять гуманітарну складову, зокрема у вищій медсестринській освіті та системі охорони здоров'я [229]. Не викликає сумніву той факт, що домінуючою тенденцією сучасної світової цивілізації є *глобалізація* (всеедність) у різних формах інтеграції. Значений феномен виразно виявляється в освіті та медицині, де гуманітарні питання займають паритетне місце поряд із природничими науками.

Цілісний підхід до проблем освіти та науки, безумовно, пов'язаний зі стрімким зростанням інформаційного потоку [428]. Одним із проєктів адаптивного напрямку розв'язання проблем інформаційного вибуху є забезпечення науково-освітньої єдності з формуванням єдиного освітнього простору з метою створення методології поєднання інформаційних потоків та вирішення прагматичних соціально-економічних проблем [145, с. 93], зокрема підготовки висококваліфікованих кадрів у різних сферах діяльності, в тому числі й медсестринській.

За сучасних умов непомітно відбулася підміна поняття «*освіта*» на поняття «*інформованість*», що послужило основою для дидактичного спрямування на збереження в пам'яті студентів наростаючого валу спеціальної інформації [135, с. 9–11]. З урахуванням змін в освітньому процесі з'являється можливість перейти від навчальної парадигми (де освіту розглядають як самоціль) до *освітологічної* (спрямованої на виховання повноцінного та повноправного суб'єкта діяльності, пізнання і спілкування) з метою створення нового освітнього середовища для підвищення якості вищої освіти та збільшення інтелектуального потенціалу України.

Отже, освіта є найважливішим системотвірним чинником розвитку інформаційного суспільства. Освітня система індустріального суспільства, в якому по-своєму втілилися його основні цивілізаційні принципи, вже не задовольняє нових потреб суспільного розвитку, а низька ефективність традиційної системи освіти зумовлює необхідність пошуку не лише нових форм і методів навчання, а й нових освітніх парадигм [287, с. 84]. Світова криза освіти постає одним із проявів кризи всієї індустріальної цивілізації. Подолання цієї кризи відбувається в межах *інформаційно-технічної революції* (на базі інформаційної інфраструктури суспільства), яка полягає в інформатизації всіх сфер людського буття, проникненні інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери людської діяльності. Відомий фінський ідеолог теорії інформаційного суспільства М. Кастельс слушно зазначає, що бурхливе «розгортання» інформаційно-технологічної революції сприяє активному розвитку інноваційного середовища, зокрема й у системі вищої освіти, де відкриття та їх практична реалізація взаємодіють і досліджуються в безкінечному процесі спроб, помилок і навчання на практиці. Це середовище просторової концентрації дослідницьких центрів, інститутів вищої освіти, передових технологічних компаній, мережі допоміжних компаній і підприємницьких мереж для фінансування даних проектів [177, с. 93]. Така позиція автора дає змогу стверджувати, що інформатизація всіх сфер суспільного життя уможливить формування освітньої системи інформаційного суспільства на нових цивілізаційних принципах дестандартизації, антицентралізму, десинхронізації, оптимізації, деспеціалізації, роззосередження.

Передумовою й однією з основ, яка зумовлює подальший розвиток системи вищої медсестринської освіти, її реформування та модернізацію, є *інформатизація освітнього середовища* – невід’ємний складник загального процесу інформатизації сучасного суспільства. Розглядаючи трансформаційні процеси в освіті та визначаючи методологічні основи інформатизації суспільства, О. Дольська окреслює інформатизацію освіти як складний соціально-історичний процес переходу системи освіти до нової стадії розвитку, пов’язаний з якісним оновленням техніко-технологічної бази, появою систем штучного інтелекту, експоненціальним зростанням обсягів знань та інформації, змінами в змісті й характері освіти, структурі освітніх установ,

а найголовніше – з формуванням фахівців нового мислення, нового осягнення розуму [129, с. 382].

Інформатизація вищої медсестринської освіти основана на широкому впровадженні та використанні в освітніх цілях нових ІКТ, які, водночас, є механізмом *глобалізації*, побудови єдиного освітнього простору [25, с. 5]. Цей процес відбувається шляхом створення глобальних інформаційних систем, що відкривають новий етап міжнародної інтеграції у виконанні низки стратегічних завдань (реалізація системи безперервної медсестринської освіти, пріоритетне впровадження в систему освіти майбутніх МСС нових досягнень науки і техніки, науково-методична трансформація всіх форм навчання з використанням ІКТ тощо).

Відбувається перехід системи вищої освіти до якісно нового стану, оскільки інформатизацію в освіті розглядають як системно-діяльнісний процес оволодіння інформацією та ресурс управління й розвитку системи за допомогою засобів інформатики для створення інформаційного суспільства і, на цій основі, подальшого продовження прогресу цивілізації [105, с. 371]. Дослідники обґрунтовують концепції та розкривають проблеми інформатизації навчального процесу в педагогічній теорії і практиці [42; 69; 120; 224; 274 та ін.], акцентують увагу на необхідності створення комп'ютерного освітнього середовища [280; 291; 296; 320; 343; 405; 407; 432 та ін.] з активним застосуванням інтенсивних та перспективних інформаційних систем, мереж, ресурсів і технологій [106; 416; 422; 466; 512; 537; 594; 612 та ін.], ефективність використання яких залежить від технічної досконалості та сучасних педагогічних методик, що уможливають продуктивну реалізацію дидактичних принципів вищої медичної школи [324; 417; 488; 544; 623 та ін.].

Актуальність інформатизації медсестринської освіти підсилюється і тим, що система охорони здоров'я нині є однією з найбільш високотехнологічних галузей людської діяльності, а інформаційні технології – обов'язкові складові діяльності майбутніх МСС у будь-якій сфері охорони здоров'я (лікувальній, діагностичній, організаційній, профілактичній, науковій тощо) [422, с. 98]. Однак інформатизація системи охорони здоров'я переживає складний період свого розвитку: з одного боку, її модернізація вимагає пришвидшення інформатизації, комп'ютеризації й автоматизації системи, а з іншого –

відсутність системності та організаційної впорядкованості за умов непідготовленості керівників лікувально-профілактичних установ, медичних та медсестринських кадрів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Тому характерними ознаками сучасної вищої медсестринської освіти повинні стати: інтенсивне використання в процесі навчання інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують оптимальне отримання і передачу знань, вільний доступ до освітніх ресурсів, перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта протягом життя» – найважливішої проблеми в умовах інформаційного суспільства; орієнтація на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних до професійного зростання і професійної мобільності при інформатизації суспільства, розвитку нових наукоємних технологій, та індивідуалізація процесу отримання та передачі знань [192, с. 14].

Таким чином, на рівні світового освітнього співтовариства, поряд з тенденціями *глобалізації* і *стандартизації*, визначилися основні напрями вдосконалення освітніх процесів вищої школи, зокрема й медичної, – *інформатизація та персоніфікація*, що сприяло розвитку інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення мобільності майбутніх МСС в оволодінні необхідними знаннями, вміннями, навичками та досвіду фахової діяльності. Тому розробка, впровадження та використання ІКТ у вищій медсестринській освіті стають одним з основних чинників реалізації різних ідей і тенденцій у побудові нової системи освіти майбутніх МСС, що відповідає викликам та вимогам сучасного інформаційного суспільства.

Активне поглиблення інтересу науковців до модернізації освітнього процесу у ВМНЗ шляхом використання інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі супроводжується розгортанням докторських і кандидатських дисертаційних досліджень у цій галузі (О. Маркович [265], І. Махновська [274], Д. Ратушняк [407], Т. Уварова [485], О. Шавальова [516], Б. Шуневич [536], Г. Яценко [589] та ін.). Науковці обґрунтували актуальність упровадження нових інформаційних технологій у процес професійної підготовки медсестринських кадрів різних освітніх рівнів як комплексу функціонально залежних методологічних, педагогічних, психофізіологічних, інформаційних та ергономічних засобів і методик, які впливають на інтенсифікацію та підвищення ефективності навчання майбутніх МСС.

Одним із ключових аспектів модернізації вітчизняної вищої медсестринської освіти є її *інформатизація*, яка на сучасному етапі розвивається в таких основних напрямках:

1. Оснащення ВМНЗ сучасними засобами інформатики та їх використання як нового педагогічного інструменту, який дає змогу істотно підвищити ефективність освітнього процесу. Цей напрям одержав назву «*педагогічна інформатика*». Розпочавшись з освоєння та фрагментарного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у традиційні клінічні навчальні дисципліни, педагогічна інформатика стала розвивати і пропонувати викладачам нові методи й організаційні форми навчальної роботи, які в подальшому стали використовуватися повсюдно і нині здатні підтримувати практично все різноманіття освітнього процесу в системі вищої медичної та медсестринської освіти [291, с. 8]. Реалізація цього напрямку пов'язана з наявністю проблеми рівня оснащення освітніх медичних установ сучасними засобами інформатизації.

2. Використання сучасних засобів ІКТ для інформаційної підтримки освітнього процесу підготовки майбутніх МСС, забезпечення можливості віддаленого доступу викладачів і студентів до наукової та навчально-методичної інформації в межах власної країни і в країнах світового співтовариства [450, с. 65–71].

3. Розвиток і активне поширення *дистанційної освіти* – нової технології реалізації процесів освіти і самоосвіти, що істотно розширює масштаби освітнього простору і забезпечує можливість доступу студентів до освітніх ресурсів України та інших країн світової спільноти.

4. Перегляд і радикальна зміна змісту освіти на всіх її рівнях, що зумовлено стрімким розвитком процесу інформатизації суспільства. Ці зміни сьогодні орієнтовані не лише на загальноосвітню та професійну підготовку студентів у сфері інформатики, а й на вироблення якісно нової моделі підготовки до життя і діяльності при стрімкому розвитку інформаційного суспільства, формування в них абсолютно нових, необхідних для цих умов особистих якостей, навичок, певного рівня інформаційної культури.

Метою інформатизації вищої медсестринської освіти є глобальна раціоналізація інтелектуальної діяльності студентів шляхом використання інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій,

радикальне підвищення ефективності та якості підготовки майбутніх МСС до рівня, досягнутого в розвинених країнах, тобто підготовки медсестринських кадрів з новим типом мислення.

У сучасних розвідках інформатизацію медсестринської освіти інтерпретують дуже схематично і пов'язують передусім із соціально-педагогічними перетвореннями та залученням в освітні системи інформаційних засобів і технологій, з упровадженням у ВМНЗ інформаційних засобів, оснований на мікропроцесорній техніці. Таким чином, *інформатизація медсестринської освіти* (від лат. *informatio* – роз'яснення, виклад) [450, с. 23] як процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію ключових цілей навчання, передбачає:

1) створення методичних систем навчання, орієнтованих на інтелектуальний розвиток майбутніх МСС;

2) удосконалення методології відбору змісту, методів та організаційних форм навчання, які відповідають завданням розвитку особистості за умов інформатизації суспільства;

3) створення і використання діагностичних методик контролю та оцінки рівня знань майбутніх МСС на основі комп'ютерної техніки;

4) удосконалення механізмів управління системою освіти на основі використання автоматизованого банку даних.

Аналіз визначень дає змогу інтегрувати закладені в них смисли та узагальнити, що інформатизація вищої медсестринської освіти – це, як мінімум, сукупність кількох процесів: організаційного поступу до інформаційного суспільства; ефективного функціонування інформації, тобто підпроцесів її створення, переробки, зберігання, поширення в інформаційному суспільстві; ефективного використання інформації майбутніми МСС для виконання найрізноманітніших професійно орієнтованих завдань, що забезпечують прогресивний розвиток суспільства. Водночас усі процеси перебігають із застосуванням адекватної комп'ютерної техніки та інформаційних технологій.

Теоретичний образ інформатизації вищої медичної освіти, зокрема й медсестринської, О. Кефелі-Яновська пов'язує з *комп'ютеризацією* навчання – багатоцільовим використанням засобів електронної обчислювальної техніки у навчальному процесі. Дослідниця зазначає, що комп'ютеризація навчання та використання інформаційних

технологій у професійній підготовці майбутніх МСС відіграють ключову роль, оскільки інформатизація вищої медсестринської освіти – це сукупність низки взаємопов’язаних процесів, таких, як:

1) забезпечення сфери медичної та медсестринської освіти методологією і теорією інформатизації вищої школи;

2) розробка і практичне забезпечення системи вищої медсестринської освіти сучасною комп’ютерною технікою та інформаційними технологіями, які адекватні рівню суспільного розвитку або випереджають його;

3) ефективне використання сучасних технічних засобів і нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію педагогічних цілей та виконання завдань вищої медсестринської освіти [179, с. 135].

Особливість поняття «інформатизація вищої медсестринської освіти» полягає в тому, що воно відображає системний процес у межах певного ВМНЗ із використанням інформаційних технологій та комп’ютерної техніки. Вищий медичний навчальний заклад, на думку Ю. Колесник та О. Рижова, – це складна багатокomпонентна система, основною цільовою функцією якої є підготовка медичних кадрів різних освітніх рівнів [197, с. 19]. Тому інформатизація у ВМНЗ із використанням ІКТ, які розширюють поняття системного простору та часу в університеті, повинна розповсюджуватися на всіх учасників освітнього процесу та всі підрозділи навчального закладу.

Підтвердження цього знаходимо й у дослідженні С. Чернишевої, яка зазначає, що впродовж останніх десятиліть спостерігається бурхливе впровадження комп’ютерних та інформаційних технологій у медичну і медсестринську освіту в усьому світі, оскільки медична наука та практика тісно пов’язані з керуванням інформацією. Інформаційні технології, на думку дослідниці, відкривають широкі можливості для отримання і поширення медичних знань без жодних обмежень у часі, просторі та відстані. Найпотужнішим інструментом, який відкриває нові маршрути для навчального процесу та обробки медичних знань, є персональний комп’ютер зі своєю здатністю керувати інформацією [512]. Сучасні інформаційні та комп’ютерні технології у навчальному процесі дають змогу реалізувати безперервність професійної освіти майбутніх МСС, проте лише в тих навчальних закладах, які володіють високим рівнем інтерактивності у віртуальному інформаційно-освітньому середовищі ВМНЗ. Однак просте

насичення комп'ютерною технікою навчального процесу професійної підготовки майбутніх МСС не вирішує повною мірою питань щодо інформатизації вищої медсестринської освіти [197, с. 21], оскільки необхідно визначити місце комп'ютерних технологій у педагогічній системі та здійснити реалізацію принципу доцільного поєднання традиційних і комп'ютерних дидактичних систем.

Враховуючи наведене, підсумовуємо, що професійна підготовка майбутніх МСС не може залишатись осторонь від глобальної інформатизації суспільства та системи охорони здоров'я і передусім переймає всі її основні складники [107]. Інформатизація сучасної медсестринської освіти охоплює три взаємопов'язані процеси: *медіатизацію* як удосконалення засобів збору, збереження і поширення інформації; *комп'ютеризацію* як удосконалення засобів пошуку та оброблення інформації; *інтелектуалізацію* як розвиток здібностей, сприйняття і продукування інформації [492, с. 191].

За таких багатоманітних характеристик доволі складно надати визначення інформатизації вищої медсестринської освіти, яке б охоплювало всі показники. Враховуючи те, що будь-який процес – це закономірна послідовна зміна станів і стадій розвитку, найважливішими характеристиками процесу інформатизації вищої медсестринської освіти є: її *спрямованість*, яка зумовлює всі зміни; *стадійність* – процес розвивається в часі, переходячи від однієї стадії розвитку до іншої; *нелінійність* – одні стадії процесу інформатизації вищої медсестринської освіти розвиваються швидше, інші повільніше, можливі періоди пауз або стрибків у розвитку; процес інформатизації характеризується також *принциповою незавершеністю*, тобто можливістю подальшого розвитку шляхом розробки нових технічних засобів, телекомунікаційних мереж, постановкою нових цілей. Тому спрямованість інформатизації вищої медсестринської освіти визначаємо як процес створення якісно нової системи вищої освіти у сфері медсестринства, що гарантує високий рівень професійної підготовки майбутніх МСС із використанням комп'ютерної техніки та інформаційних технологій для продуктивної професійної діяльності в інформаційному суспільстві.

Впровадження комп'ютерної техніки та інформаційних технологій у різні сфери сучасної системи вищої медсестринської освіти набуває все більш масштабного і комплексного характеру. Водночас

необхідно розуміти, що інформатизація вищої медсестринської освіти забезпечує одночасне досягнення двох стратегічних цілей [330]. Перша з них полягає в підвищенні ефективності всіх видів освітньої діяльності на основі використання інформаційних і телекомунікаційних технологій, а друга – в підвищенні якості підготовки майбутніх МСС із новим типом мислення, що відповідає вимогам інформаційного суспільства. У процесі інформатизації вищої медсестринської освіти *інформаційні технології* в широкому сенсі розглядають як галузь дидактики, що займається вивченням освітнього процесу із застосуванням інформаційно-комунікаційних засобів, а у вузькому – як сукупність методів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, організації, зберігання, обробки, передачі та демонстрації навчальної інформації [201, с. 211]. Досліджуючи розвиток інтегративних підходів у створенні засобів інформатизації вищої освіти, В. Гриншкун розглядає інформаційні технології як апаратні засоби і пристрої, що функціонують на основі обчислювальної техніки та сучасних засобів і систем інформаційного обміну та забезпечують функції збору, продукування, накопичення, зберігання, обробки, передачі інформації [106]. Подібної думки дотримується і Є. Громов, розглядаючи інформаційні технології у навчальному процесі як поєднання процедур, які реалізують функції збору, отримання, накопичення, зберігання, обробки, аналізу та переробки інформації в організованій структурі з використанням засобів інформатизації [107].

Інформатизація медсестринської освіти, забезпечуючи інтеграційні тенденції пізнання закономірностей розвитку предметних сфер, актуалізує розробку сучасних теорій навчання, оснований на ефективному використанні потенціалу комп'ютерних технологій, та цілеспрямоване застосування високих технологій, сучасних *засобів інформатизації* – сукупності інформаційних технологій, телекомунікаційних засобів і різного забезпечення (технічного, програмного, психологічного, педагогічного, методичного, ергономічного тощо) [154, с. 50], які спрямовані на підготовку компетентних магістрів сестринської справи.

Поняття «*засоби інформатизації освіти*» значно ширше, ніж розуміння комп'ютерних засобів навчання. До засобів інформатизації вищої медсестринської освіти належать різні комп'ютерні засоби навчання, інформатизації організаційно-управлінської діяльності

установ вищої медичної освіти, засоби методичного та контроль-но-вимірального призначення, засоби інформаційного забезпечення позанавчальної та науково-дослідницької діяльності, інструментальні засоби.

У ВМНЗ засоби інформатизації використовують у трьох взаємопов'язаних і взаємозумовлених напрямках: управління освітнім процесом; науково-дослідна діяльність у ВМНЗ; засіб розвитку учасників процесу навчання [60, с. 42]. Основні напрями пов'язані між собою не лише єдиним об'єктом і спільною метою, вони доповнюють один одного, водночас кожен з них має власні завдання, критерії та умови, що визначають корисність (доцільність і ефективність) їх застосування. Слід зазначити, що найбільшого ефекту реалізації засобів інформатизації в педагогічному процесі ВМНЗ досягають завдяки тісній і цілеспрямованій взаємодії компонентів у системі вищої медсестринської освіти.

Варто зазначити, що за сучасних умов не вирішеною проблемою є якість і роз'єднаність існуючих засобів інформатизації медсестринської освіти, які використовуються у ВМНЗ в освітніх цілях та охоплюють *апаратні засоби* (комп'ютери, периферійні пристрої, мережеве обладнання, локальні обчислювальні мережі, засоби введення і маніпулювання текстовою, графічною та аудіовізуальною інформацією, системи штучного інтелекту, системи машинної графіки) та *програмні засоби* (операційні системи, утиліти, офісні програми, прикладні системи, мови програмування, транслятори, компілятори тощо) [107]. Підкреслимо повсюдну відсутність інтерфейсного, технологічного, змістовного й інформаційного зв'язку між окремими засобами інформатизації освіти, які застосовуються в підготовці майбутніх МСС. Як правило, такі засоби ніяк не пов'язані між собою і невиправдано дублюють одну і ту ж інформацію, що спричинює змістовну та методологічну колізію. Засоби, які використовуються в процесах інформатизації вищої медсестринської освіти, вимагають принципово різних методичних і технологічних підходів, накладають суттєві вимоги на знання та вміння студентів, що негативно відображається на ефективності системи професійної підготовки майбутніх МСС [12, с. 95].

Відсутність єдиних підходів до створення нових засобів автоматизації та інформаційного забезпечення педагогічної діяльності істот-

но стримує розробку, впровадження та ефективне спільне використання інформаційних технологій у вищій медсестринській освіті. Це пов'язано передусім з існуючим невиправданим прагненням до створення нових спеціалізованих технологій розробки і підходів до формування змістового наповнення практично для кожного нового електронного підручника, посібника або методичного керівництва, тоді як наявність однакових технологій, а також методів їх розробки та застосування дає змогу підвищити кількість і якість створених засобів інформатизації. Це ставить перед ВМНЗ необхідність виконання фундаментальних взаємопов'язаних завдань щодо використання у професійній підготовці майбутніх МСС засобів інформатизації:

1) забезпечення системи професійної підготовки майбутніх МСС сучасними засобами інформатизації;

2) цілеспрямоване моделювання, проектування та конструювання педагогічно-доцільного програмного забезпечення навчального призначення (цілісні комп'ютеризовані курси, електронні підручники тощо);

3) розробка теоретичних основ використання в системі професійної підготовки майбутніх МСС програмних засобів навчального призначення;

4) створення наукового дидактичного і методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх МСС;

5) організація управління процесом інформатизації системи професійної підготовки майбутніх МСС;

6) побудова баз даних програмних засобів навчального призначення;

7) створення в системі ВМНЗ органу, який би здійснював координацію процесу інформатизації вищої медсестринської освіти.

Існує необхідність розробки і використання у професійній підготовці майбутніх МСС педагогічних та інформаційних технологій і засобів, що створюються в загальному концептуальному і технологічному ключі та забезпечують їх тісну інтеграцію. Стає очевидним, що життєздатність і ефективність педагогічного застосування засобів інформатизації визначаються не лише їх високими психолого-педагогічними, техніко-технологічними та ергономічними показниками, а й рівнем уніфікації змістовних, методичних і технологічних підходів до реалізації й експлуатації таких засобів [109]. Припускаємо,

що формалізація підходів вимагає обґрунтування концептуальних принципів створення і використання уніфікованих засобів інформатизації у вищій медсестринській освіті. Зупинимось детально на розгляді таких принципів:

1. *Розробка та інтеграція інформаційних ресурсів, орієнтованих на модель підготовки майбутніх МСС, яка відповідає цілям навчання.* Тут особливу увагу звертали на дослідження психологічних аспектів застосування комп'ютерної техніки і засобів інформатизації в освітньому процесі ВМНЗ, в яких доведено, що важливу роль у формуванні знань відіграє розпізнавання досліджуваних об'єктів і явищ [208, с. 270]. Будь-яке розпізнавання, метою якого є певне оцінювання об'єкта, обов'язково містить прихований мисленнєвий аналіз виокремлених ознак, на підставі яких і узагальнюється висновок про об'єкт. Так, наприклад, А. Лурія наголошує, що предметне сприйняття у студента завжди пов'язане з процесом розпізнавання предметів, де він спершу засвоює значення предмета, виокремлює його істотні ознаки, позначає їх певним словом та відносить до певної загальної категорії [254, с. 111], а процес категоризації об'єктів сприйняття передбачає умовивід, що ґрунтується на наявних відомостях про об'єкт, його структурування, та підведення під уже знайому схему. Водночас структурована інформація, яка видається з використанням переваг комп'ютерної та телекомунікаційної техніки, прискорює процес категоризації і, як наслідок, полегшує формування мисленнєвого образу досліджуваного предмета. Таким чином, необхідним є пошук нових шляхів організації навчального та іншого змістовного матеріалу в побудові засобів інформатизації вищої медсестринської освіти і системи методичних рекомендацій щодо їх застосування.

2. *Розвиток єдиного електронного інформаційно-освітнього простору* – системи інструментальних засобів і ресурсів для забезпечення умов реалізації освітньої діяльності майбутніх МСС на основі використання інформаційних технологій. Досліджуючи можливі шляхи створення єдиного медичного освітнього простору України в контексті загальноєвропейської стратегії, М. Банчук розглядає інформаційно-освітній простір як комплекс інформаційно-освітніх та цифрових освітніх ресурсів, сукупність технологічних засобів ІКТ (комп'ютери, інше ІКТ-обладнання, комунікаційні канали, система сучасних педагогічних технологій), які забезпечують інформаційно-

методичну підтримку освітньої діяльності; планування освітньої діяльності та її ресурсне забезпечення; моніторинг і фіксацію результатів освітньої діяльності; сучасні процедури створення, пошуку, збору, аналізу, обробки, зберігання та подання інформації; дистанційну взаємодію всіх учасників навчального процесу, зокрема й у межах дистанційного навчання [26]. У такому просторі інформаційні технології є засобом фундаменталізації, індивідуалізації та інтенсифікації процесу професійної підготовки майбутніх МСС і забезпечують посилення професійної складової знань, візуалізацію інформації, чітке відображення професійно орієнтованих ситуацій, доступність матеріалу для сприйняття студентами, оперативний і системний характер контролю за процесом засвоєння знань, адекватний моніторинг знань.

3. *Упровадження сучасних мультимедійних технологій як педагогічного програмного засобу в навчальний процес професійної підготовки майбутніх МСС з урахуванням дидактичних та психологічних аспектів взаємодії комп'ютера і студента.* Ґрунтовне вивчення психолого-педагогічної та спеціальної літератури [50; 58; 106; 407 та ін.] засвідчило, що всі навчальні програмні продукти розробляються на основі мультимедійних технологій – арсеналу способів подання різноманітної навчальної інформації, які є педагогічним засобом постійного вдосконалення змісту, форм і методів навчання. У межах медичної інформатики *мультимедійну технологію* (від англ. multi – багато і media – середовище) розглядають як інформаційну технологію, яка інтегрує аудіовізуальну інформацію кількох середовищ (текст, відео, аудіо, графіка, анімація тощо) та реалізує інтерактивний діалог користувача із системою, а також різноманітні форми самостійної діяльності [295, с. 29]. За сучасних умов ВМНЗ, завдяки активному розвитку та використанню Інтернету/Інтранету, застосовують веб-орієнтовані мультимедійні технології, які мають низку переваг:

- можливість одночасного застосування великою кількістю користувачів;
- студенти можуть бути віддалені на будь-яку відстань від викладача, що дозволяє застосовувати дистанційне навчання;
- значна апаратна і платформова незалежність;
- можливість внесення змін у готовий програмний продукт, який відразу ж стає доступним для всіх користувачів.

4. *Максимальна структуризація навчального матеріалу* шляхом його структурної реорганізації та використання ієрархічних інформаційних структур, які є основою спеціалізованих технологій створення та застосування уніфікованих засобів інформатизації вищої медсестринської освіти. Структуризація навчального матеріалу є можливою в змісті практично всіх предметних і освітніх сфер, а сучасна комп'ютерна техніка й інші засоби автоматизації та інформатизації володіють достатнім набором можливостей для створення, зберігання, візуалізації й обробки подібних структур. Представлені в електронній формі за допомогою сучасної комп'ютерної та телекомунікаційної техніки подібні ієрархічні структури здатні покращити не лише власне навчальний процес, а й процеси проектування і розробки засобів інформатизації навчання майбутніх МСС. Окрім зазначених напрямів інформатизації вищої освіти, уніфіковане педагогічне застосування електронних інформаційних ієрархій можливе й у таких сферах, як автоматизоване формування систем тестування, автоматизація оцінки складності й труднощів навчальних текстів, оптимізація інформаційних потоків, які виникають у дистанційних формах освітньої діяльності, організації та управлінні діяльністю навчального закладу. Моделювання тезауруса вищої медсестринської освіти за допомогою електронних інформаційних ієрархічних структур дає змогу інтенсифікувати не лише традиційні, а й відносно нові форми організації освітнього процесу, передусім *дистанційне навчання*, яке передбачає розподіл не тільки в просторі, а й у часі.

5. *Зміна та адаптивність програмного навчального матеріалу з можливістю дистанційного навчання та самонавчання*. Динамічність цивілізації та інформаційний вибух породили проблему старіння підручників. Тому найадекватнішими сучасному інформаційному розвитку суспільства є електронні підручники, навчальні посібники, комп'ютерні тести та інші засоби інформатизації освіти, які демонструють так звані відкриті педагогічні системи [134, с. 48]. Відкритий електронний педагогічний засіб характеризується тим, що він у певний момент зароджується, далі постійно оновлюється, відкореговується, розширюється, тобто еволюціонує. Для електронних педагогічних матеріалів базовою основою є модель знання у вигляді семантичного графа понять і об'єктів [56, с. 12]. Таким чином, сучасний електронний педагогічний засіб повинен відображати модель

освітньої галузі, бути відкритим для наповнення змістовної частини кожного поняття та за допомогою гіперпосилань пов'язуватися з будь-яким необхідним світовим інформаційним джерелом, яке знаходиться в телекомунікаційній мережі.

Таким чином, інформатизація всіх сфер суспільства й освіти зокрема, стрімкий прогрес та постійне оновлення у сфері інформаційних технологій і засобів інформатизації освіти уможливили використання персональних комп'ютерів як ефективних засобів навчання. В сучасних умовах за допомогою навчальних програм, електронних підручників, локальних і глобальних комп'ютерних мереж здійснюється автоматизація процесу навчання, а з використанням глобальної комп'ютерної мережі відбувається формування спеціалізованого інформаційного освітнього простору, що дає змогу повною мірою реалізувати сучасні технології навчання, серед яких провідне місце посідають *технології дистанційного навчання*. Однак, незважаючи на значний обсяг наукових досліджень щодо інформатизації медсестринської освіти, невирішеними залишаються проблеми нормативного регулювання інформатизації системи охорони здоров'я та використання в межах вищої медичної освіти засобів дистанційного навчання.

2.4. Феномен дистанційного навчання в контексті нормативно-правового забезпечення в Україні та за кордоном

За сучасних умов проблема інформатизації вищої освіти й дистанційного навчання є однією з основних у розвитку вищої медичної школи і знайшла широке відображення в низці нормативних документів світового та вітчизняного рівнів (програма ЮНЕСКО «Освіта для XXI століття» [399], Концепція інформаційної політики для розвитку і просування інформаційного суспільства [400], Закон України «Про вищу освіту» [372], Концепція інформатизації сфери охорони здоров'я України на 2013–2018 роки [203], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [309]), в яких чітко окреслюється необхідність удосконалення освітніх систем із використанням інноваційних інформаційних технологій, сучасних технічних засобів комунікацій та реалізації інноваційних заходів, які

відповідають тенденції розвитку цивілізації і становлення інформаційного суспільства.

На початку ХХІ ст. починають з'являються наукові дослідження, присвячені постановці та вирішенню теоретико-методологічних і науково-методичних проблем удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх МСС як майбутніх фахівців за умов інформатизації освіти (В. Кушнір [229], В. Марценюк [267], І. Мельничук [281], Т. Чернишенко [507] та ін.). Окремі аспекти цієї проблеми розглянуто в наших публікаціях (С. Ястремська [549; 551; 560; 563; 642]). Інформаційна складова педагогічних основ вищої медсестринської освіти передбачає масове використання медіатехнологій, створення інформаційних систем, програм навчання, контролю та корекції (О. Вознюк [68] Б. Колеман [196] та ін.), що загалом уможливорює ефективне здійснення управління педагогічним процесом у професійній підготовці майбутніх МСС.

Як доцільно зазначає Ю. Вороненко, традиційне програмно-методичне забезпечення навчального процесу професійної підготовки майбутніх МСС уже не задовольняє повноцінно потреби студентів ВМНЗ [74, с. 44]. Сучасний рівень розвитку комп'ютерної техніки, програмного забезпечення, нові інформаційні й технічні засоби доставки навчального матеріалу дають широкі можливості щодо модернізації та підвищення ефективності процесу вищої медсестринської освіти. Однак, незважаючи на значні потенційні можливості сучасних інформаційних технологій навчання у вищій медичній школі, вони ще не знайшли належного застосування в підготовці майбутніх МСС.

Сучасний рівень розвитку інформаційних і комунікаційних технологій, надаючи небачений динамізм розвитку суспільства, створює реальні передумови для формування *глобальної системи дистанційної вищої медсестринської освіти*, відкритого інформаційного середовища з можливістю вільного поширення знань та інформації, які виходять за межі державних кордонів і національних контекстів [461, с. 22]. У зв'язку з цим, розвиваються нові технології навчання, в тому числі й дистанційного, які в сукупності з іншими чинниками сприяють виникненню і значному розповсюдженню нової форми професійної підготовки – дистанційної освіти.

Протягом останніх десятиліть дистанційне навчання стало глобальним явищем освітньої та інформаційної культури, суттєво впли-

нувши на характер освіти в багатьох країнах світу, де відбувається інтенсивний розвиток спектра освітніх послуг із використанням дистанційних освітніх технологій [81]. Їх застосування дає змогу швидко, адекватно і гнучко реагувати на потреби суспільства, реалізувати конституційну норму доступності освіти, забезпечити широкий доступ до отримання освіти, зокрема для тих, кому за низкою причин не прийнятні традиційні форми навчання (віддалене проживання від ВНЗ, фізичні вади тощо), а також вирішити проблему значного розширення контингенту населення з вищою та додатковою професійною освітою. Незважаючи на скепсис прихильників традиційної (контактної) очної форми освіти щодо перспектив дистанційного навчання, віртуальні ВНЗ, на думку європейських аналітиків, до 2025 р. стануть основним постачальником вищої освіти у світі [591, с. 50].

Слід зазначити, що нині в Україні та світі накопичено значний позитивний досвід реалізації системи дистанційної освіти не як різновиду заочного навчання, а як нової самостійної форми професійної підготовки зі значними потенційними можливостями не лише у вищій школі, а й у корпоративній освіті. Тому необхідним є здійснення аналізу становлення систем ДН та їх нормативно-правового забезпечення на основі вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду.

Експериментальні роботи щодо впровадження елементів ДН у ВНЗ та ВНЗ України було розпочато під керівництвом Міністерства освіти і науки України на початку 90-х років ХХ ст., практично відразу після того як Інтернет та інформаційно-телекомунікаційні технології стали доступні для освітньої сфери (Закони України «Про інформацію» (1992 р.) [387] та «Про науково-технічну інформацію» (1993 р.) [388]). Уже нині до нормативно-правової бази дистанційної освіти і дистанційного навчання належать більш ніж 400 міжнародних (конвенції, декларації, угоди) та вітчизняних нормативно-правових актів (Конституція України, закони, укази Президента України, постанови і розпорядження Верховної Ради України, накази, розпорядження, інструктивні листи, рекомендації, програми галузевих центральних органів виконавчої влади).

Так, досліджуючи проблему історико-логічного аналізу становлення дистанційного навчання та його нормативно-правового забезпечення у вищій школі, П. Стефаненко виокремлює три основні етапи розвитку:

- 1) реалізацію заочної форми навчання на основі технологій ДН;

2) значне поширення і визначення можливостей ДН;

3) створення освітніх установ «відкритого типу» та використання можливостей мережевого навчання [466, с. 91–98].

Однак вважаємо необхідним деталізувати та конкретизувати етапи становлення дистанційного навчання у вищій медсестринській освіті, що дасть змогу дослідити еволюцію поняття «дистанційне навчання» (від distanceeducation, e-Learning (Electronic Learning) або e-education (Electronic Education) і вирішити проблему з невизначеністю його термінології. На основі аналізу історичної [9; 38; 72; 84], медичної [134; 310] та педагогічної [1; 181; 297] літератури визначено етапи (стихийний, академічний, методичний, теоретичний, організаційний, уніфікований, веб-орієнтований і мобільний) становлення дистанційного навчання в медсестринській освіті, які характеризуються певними хронологічними віхами, змістом, використанням ресурсів ІКТ, термінологічним апаратом та пов'язані з певними педагогічними процесами (табл. 2.1).

Таблиця 2.1. Етапи становлення дистанційного навчання в медсестринській освіті

Етап (роки)	Змістова характеристика етапу	Ресурс ІКТ	Педагогічне явище, факти
1	2	3	4
I етап (до 1992 р.)	<i>Етап «стихийного» використання можливостей комп'ютерних мереж. Поява комп'ютерних комунікацій і перші спроби застосування їх в освіті</i>	Основний мережевий ресурс навчання – електронна пошта	Поява термінів «distance education» (дистанційна освіта) і «distance learning» (дистанційне навчання)
II етап (1993–1995 рр.)	<i>Етап появи «академічних» (науково-освітніх) мереж. Поява спеціальних освітніх мереж за кордоном, комп'ютерних мереж з ініціативи «знизу» в провідних ВМНЗ України. Перші спроби використання ІКТ у дистанційному навчанні</i>	Електронна пошта, форуми, електронні дошки оголошень	Міжнародні телекомунікаційні проекти для виконання навчальних завдань

Продовження табл. 2.1

1	2	3	4
III етап (1996–1998 рр.)	<i>Етап методичного осмислення технологій ДН і накопичення практичного досвіду.</i> Впровадження інформаційних технологій у всі сфери медсестринської освіти, побудова систем ДН і одиничних курсів в основному з гуманітарною спрямованістю	Навчальні програми, комплекси кейс-технології у взаємозв'язку з очними формами навчання, телевізійні супутникові ІКТ	Запуск у 1997 р. Міжнародного пілотного проекту ДН
IV етап (1998–2002 рр.)	<i>Етап осмислення теорії ДН.</i> Тенденція зміщення акцентів з методичного рівня обговорень проблеми ДН у медсестринській освіті на загальнопедагогічний рівень розгляду. Активна розробка дистанційних спецкурсів з різних дисциплін для професійної і вищої освіти	Інтернет-технології у взаємозв'язку з традиційними освітніми програмами	Реалізація перших педагогічних моделей ДН на основі ІКТ. Поява терміна «e-learning»
V етап (2002–2005 рр.)	<i>Етап створення установ і структур, які організовують ДН</i> (представництва ВМНЗ в інших регіонах та країнах, інститутів ДН тощо). Визнання технологій ДН на рівні держави. Розвиток систем ДН у трьох основних формах: кейс-технологій, теле- й аудіотехнологій, спеціалізованих мережевих курсів. Розвиток мережі представництв ВМНЗ як механізм реалізації ДН	Розвиток Інтернеторієнтованих ресурсів для ДН	Контроль за якістю навчання в системі ДН, осмислення феномену з позицій філософії освіти
VI етап (2005–2007 рр.)	<i>Етап появи уніфікованих електронних загальнодоступних систем для ДН.</i>	Побудова спеціалізованих систем ДН на	Осмилення різних аспектів ДН:

Продовження табл. 2.1

1	2	3	4
	Побудова систем ДН ВМНЗ на основі нормативних документів. Поява великих освітніх порталів. Розвиток електронного навчання (e-learning) як нового трактування ДН і технологічних основ систем відкритого навчання. Розроблено ресурси ДН – міжнародний стандарт SCORM	основі SCORM (MOODLE, Прометей, E-Learning), розвиток повноцінних порталів ДН	активізація самостійної роботи, використання різних електронних ресурсів
VII етап (2007–2012 рр.)	<i>Етап упровадження в систему професійної освіти ДН технологій веб 2.0 (web 2.0).</i> Взаємопроникнення форм навчання на основі електронних ресурсів. Використання ресурсів веб 2.0	Використання технологій веб 2.0 для систем ДН, соціальних мереж як комунікаційного середовища навчання	Відпрацювання методик використання на практиці різних технологій веб 2.0
VIII етап (2013 р. і донині)	<i>Етап використання мобільних пристроїв для ДН.</i> Реалізація концепції «навчання в будь-який час у будь-якому місці», розвиток «хмарних» технологій для формування і наповнення систем ДН	«Хмарні» технології, акцент на системах ДН для мобільних пристроїв	Поява термінів «хмарні» технології»; «мобільне навчання». Перехід ВМНЗ на ДН

Розглянемо детально зміст кожного етапу.

Етап «стихийного» використання можливостей комп'ютерних мереж характеризується появою персональних комп'ютерів та комунікацій, першими спробами застосування науково-технічних досягнень у медичній і медсестринській освіті та розробкою нормативно-правового забезпечення дистанційного навчання. На окресленому етапі вперше вживається термін «дистанційне навчання» та прослідковуються його термінологічна плутанина, пов'язана з поняттями «викладання на відстані (teaching at a distance)», «ресурсно орієнтоване навчання (resource-based learning)», «дистанційна освіта

(distance/distant education)», «дистанційне навчання/викладання (distance learning/teaching)», «відкрите навчання (open education/learning)», та відсутність єдиного розуміння змісту базових визначень [45, с. 126].

Так, *дистанційне навчання* (distance education, або distance learning) науковці розглядають як:

– фізичний розподіл студентів з викладачем на певних етапах процесу навчання [297, с. 42];

– універсальну форму навчання, що ґрунтується на передачі знань віддалено в просторі й у часі з використанням супутника чи широкого спектра традиційних, інформаційних і телекомунікаційних технологій, які створюють умови для вільного вибору студентом освітніх дисциплін і діалогової взаємодії з викладачем [290, с. 6];

– комплекс освітніх послуг, що надаються широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища на будь-якій відстані від освітньої установи, а інформаційно-освітнє середовище ДН є системно організованою сукупністю засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, орієнтованих на задоволення освітніх потреб користувачів [40, с. 99].

Водночас Д. Кіган (D. Keegan) наголошує на необхідності створення інноваційних структур освіти з програмами навчання, які охоплюють усе життя людини, а не лише період професійного навчання [623], тобто на створенні освітніх установ за принципами *відкритого навчання*.

Відкрите навчання, на думку В. Семенець, передбачає політику освітньої установи щодо організації навчального процесу з використанням гнучких способів, методів і форм навчання, зокрема й дистанційних, у поєднанні з елементами традиційного та самостійного навчання з відповідною формою контролю [438, с. 44]. Ключовою метою відкритого навчання є забезпечення можливості отримання студентами освіти альтернативними до традиційної форми навчання засобами. Часткова модернізація традиційної системи освіти шляхом заміни деяких принципів і часткової зміни набору вимог (нормативів) вимагала її пристосування до системи відкритої освіти та розробки дидактики відкритої освіти.

У межах окресленого періоду вітчизняні та зарубіжні науковці активно ведуть дискусію щодо визначення парадигмальних відмінностей між дистанційним і відкритим навчанням. Досліджуючи чинники інтенсифікації дистанційного навчання, Г. Яценко зазначає, що дистанційне та відкрите навчання не тотожні поняття, оскільки відкрите навчання може бути дистанційним, очним, заочним, тоді як дистанційне навчання необов'язково організовується за принципами відкритого навчання [589, с. 101]. Тобто відкрите навчання є не конкретною формою освіти, а її характеристикою, яка вказує на демократичність, гнучкість, суб'єкту парадигму «викладач – студент», коли викладач є партнером у навчальному процесі, а студент з пасивного накопичувача інформації перетворюється на активного здобувача знань. Навчання за цими принципами може бути організоване в будь-якій формі: очній, заочній чи дистанційній.

Така диверсифікація підходів щодо визначення поняття «дистанційне навчання» спричинила появу терміна «*відкрите і дистанційне навчання*» («*open and distance learning*» – ODL) [437, с. 41], прототипом якого в цей період була створена в США (1989 р.) система публічного телемовлення (PBS TV), яка передбачала консорціум 150 медичних коледжів і телекомпанії, а на теренах нашої держави – заочне («консультаційне») навчання.

Однак для цього періоду в Україні характерні відсутність інфраструктури цифрового зв'язку (мережі «Інтернет») і переважання технологій, які давали можливість у штатному режимі працювати лише з електронною поштою, низький рівень інформатизації та забезпеченості комп'ютерною технікою закладів освіти.

З поширенням у світі нових ІКТ, які були передумовою появи дистанційної освіти, питання ДН в Україні стали активно обговорюватись і знаходити своє відображення в документах, пов'язаних із проблемами інформатизації (Указ Президента України «Про державну політику інформатизації України» (1993 р.) [374], Постанова Кабінету Міністрів України «Питання інформатизації» (1994 р.) [358]), що знаменувало початок *етапу появи «академічних» (науково-освітніх) мереж*. Характерними рисами цього етапу були поява за кордоном спеціальних освітніх мереж (DFN, B-WIN – у Німеччині, SURFNET – у Голландії, SUPERJANET – у Великій Британії, RENATER-2 – у Франції, CANET-2 – у Канаді та ін.), пошук ефективних шляхів ство-

рення системи використання комп'ютерних мереж і реалізації зворотного зв'язку «викладач – студент» [108, с. 39]. У нашій країні розвиток комп'ютерних освітніх комунікацій як явище відбувався в 1992–1995 рр. і мав певні особливості, які знайшли відображення в створенні та функціонуванні науково-освітніх («академічних») мереж, що розвивалися «знизу вгору». Наприклад, у 1995 р. за ініціативою науково-дослідних установ, ВНЗ та громадських організацій створено Українську асоціацію «Комп'ютерна медицина», яка сьогодні об'єднує 80 установ та організацій і понад 1500 індивідуальних членів та є національним членом Міжнародної асоціації медичної інформатики і Європейської федерації медичної інформатики [153, с. 48].

Активне використання ІКТ і розвиток глобальної комп'ютерної мережі «Інтернет» відкрили нові перспективи у сфері медсестринської освіти та передували третьому етапу становлення ДН – *етапу методичного осмислення технологій ДН і накопичення практичного досвіду*, в межах якого створюються умови для двостороннього зв'язку як у синхронному (відео- або аудіографічні конференції, лекції на CD-ROM, комп'ютерні навчальні посібники, інтерактивні дистанційні курси), так і в асинхронному режимі (електронна пошта, телеконференції, Інтернет, зворотний відеозв'язок) [433, с. 463].

Розвиток ДН в Європі та США відбувався шляхом поєднання традиційних форм навчання й інноваційних, насамперед дистанційних. Так, у 1995 р. в Шотландії створено перший в Європі віртуальний університет (Клайдський), який фактично об'єднав академічний і технологічний потенціал п'яти найбільших ВНЗ Шотландії. Відповідно до законопроекту № 2552/23-11, у Греції з 1997 р. уможливилося дистанційне навчання студентів на рівні бакалаврату і на магістерському рівні [651, с. 410]. Тоді як у США, згідно з документом KRS 164.800(3), університети повинні спершу розробляти й використовувати в підготовці студентів на рівні бакалавра та магістра програми для денного навчання і лише тоді пропонувати їх для дистанційного навчання, наприклад у віртуальному університеті [651, с. 92–114].

Щодо нашої країни, то протягом 1994–1998 рр. за підтримки Міністерства освіти та Національної академії наук України видано низку наказів і рішень, проведено значну кількість заходів, тематика яких пов'язана з проблемами функціонування системи дистанційної

освіти в Україні та за її межами. Так, у 1997 р. створено Асоціацію користувачів телекомунікаційною мережею закладів освіти і науки України, більше відому під назвою «УРАН» (Ukrainian Research and Academic Network – URAN), Український сервер Європейської обсерваторії з телемедицини (ЕНТО), Society for Academic Continuing Medical Education (SACME) [153, с. 50], які функціонують і донині, що дає змогу розвивати процес інформатизації системи охорони здоров'я та медсестринської освіти, інтегрувати систему підготовки майбутніх МСС та охорони здоров'я України у світовий інформаційний простір.

Правовою основою формування єдиного простору ДН в Європі було створення і прийняття в 1997 р. під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО Лісабонської конвенції (угоди) щодо визнання кваліфікацій, що існують у системі вищої освіти Європи [228, с. 54], яка була ратифікована 43 країнами (зокрема й Україною), а згодом стала методологічною основою Болонської декларації. Лісабонська угода декларувала необхідність і вагомість наявності різноманітних освітніх систем, спрямованих на гармонізацію та демократизацію національних систем вищої освіти, формування відкритого європейського освітнього простору задля забезпечення мобільності на європейському ринку праці [200].

До 1997 р. в Україні використовували зарубіжні зразки ДН, і лише з 1998 р. з прийняттям Закону України «Про Національну програму інформатизації» [389] почали нараховувати держбюджетні кошти на розвиток повномасштабних науково-освітніх мереж [539]. Саме з його прийняттям започатковано процес розробки системи правового регулювання ДН в Україні. Ще одним не менш важливим кроком у впровадженні дистанційного навчання в освітній процес ВМНЗ стала розробка в 1998 р. центру електронної освіти eMeReCU (Electronic Media Resource Centre Ukraine), створена в співпраці з Лейпцизьким університетом прикладних наук [357, с. 13]. Це не лише сприяло появі нових форм і методів управління університетами й організації навчального процесу, а й супроводжувалося трансформацією принципів організації, контролю та управління освітніми процесами, розширенням меж і можливостей доступу викладачів і студентів до світових баз наукових даних, якісною зміною характеру навчання та змісту одержуваних знань.

Суттєвих змін зазнала і матеріально-технічна база комп'ютерних комунікацій у ВМНЗ, яка давала змогу організовувати навчання студентів у режимі реального часу. Всі ці кардинальні та об'єктивно необхідні зміни створили нормативно-правову, організаційну і матеріальну базу практичної реалізації ідей дистанційного навчання, проте проблеми в цілому не вирішили. Тому окреслений етап характеризується активним упровадженням дистанційних освітніх технологій у ВМНЗ і необхідністю підвищення рівня освоєння технології використання й побудови інформаційних систем та їх структурної основи – баз даних та Інтернет-програмування.

Протягом періоду 1998–2002 рр., що збігався з *етапом осмислення теорії ДН*, відбувався безперервний активний розвиток ДН на міжнародному, регіональному і муніципальному рівнях, визначалося правове поле освітніх закладів, які застосовували дистанційні освітні технології згідно з принципами, викладеними у Спільній декларації міністрів освіти країн Європи від 19.06.1999 р. у м. Болонья [429, с. 124] (Україна приєдналася до Болонського процесу 19.05.2005 р.). На основі її прийняття в Україні та Європі спостерігали тенденцію до зміщення акцентів з власне методичного рівня на рівень розгляду загальнопедагогічних і теоретичних проблем ДН.

У Болонській декларації, а також інших нормативних документах, які підписали учасники Болонського процесу, розглянуто питання щодо контролю знань у системі дистанційного навчання, реалізації електронних тьюторів, створення тезауруса знань, розвитку ДН у сфері вищої та професійної освіти, узгоджено використання технічних засобів інформації в педагогічному процесі [429, с. 126]. Водночас широкомасштабне використання Інтернету в освіті, зростання кількості онлайн-курсів, їх тематики, різних способів реалізації та загальної спрямованості загалом призвели до виникнення більш ємного терміна «*електронне навчання*», або «*e-learning*» (Electronic Learning, або Electronic Education) [136], яке інтегрувало низку термінологічних понять у сфері застосування ІКТ в освіті (мультимедіа, онлайн-навчання тощо).

Досліджуючи переваги і недоліки електронного навчання, А. Сатуніна визначає e-learning як цілеспрямований, організований освітній процес інтерактивної взаємодії з використанням нових технологій мультимедіа та Інтернету для підвищення якості навчання

шляхом покращення доступу до ресурсів і сервісів, віддаленого обміну знаннями та спільної роботи, який реалізується в специфічній дидактичній системі [431, с. 89].

Одна з проблем у дослідженні терміна «електронне навчання», який активно поширювався в міжнародному та вітчизняному науковому дискурсі, пов'язана з невизначеністю термінології. Здійснивши аналіз вживання поняття «e-learning», науковці Каталонського університету (Universitat Oberta de Catalunya – UOC) [653] у межах дослідження узагальнили чотири категорії визначень, де електронне навчання тлумачиться як:

1) технологія, наприклад, використання нових технологій мультимедіа та Інтернету для підвищення якості навчання шляхом полегшення доступу до ресурсів і послуг, а також віддаленого обміну та співробітництва (С. Арафех (S. Arafeh)) [592];

2) система доставки контенту – широкий набір додатків та процесів з використанням наявних електронних інструментів для доставки професійної освіти і навчання (Р. Барб'єр (R. Barbier)) [594];

3) орієнтація на комунікації, тобто плановий освітній діалог за допомогою сучасних засобів комунікації (Хуан Яо Цинь) [502];

4) освітня парадигма – інноваційний підхід у навчанні, який застосовують для створення інтерактивного навчального середовища з використанням ресурсів різних цифрових технологій (Д. Кіган (D. Keegan)) [623].

Наведені визначення поняття «e-learning» демонструють різницю в його трактуваннях, однак очевидно, що електронне навчання без застосування інформаційних технологій існувати не може. Таким чином, e-learning є *новим поколінням дистанційної освіти*, метою якого є використання нових ІКТ та мережі «Інтернет» для підвищення ефективності освіти. На основі проведеного дослідження пропонуємо таку генетичну дефініцію: e-learning є будь-якою діяльністю навчання і викладання; це всі процеси навчання, підготовки або консультування, а також формування та розвитку досвіду і компетенцій у студентів, що розгортаються в будь-якому електронному інформаційному освітньому середовищі.

Відзначаючи стрімке збільшення попиту на міжнародному ринку освітніх послуг за допомогою дистанційного навчання, Р. Ріжняк констатує, що це знайшло відображення в стратегії «електронна

Болонья» як процесі створення глобального віртуального середовища для реалізації Болонського процесу. Водночас акцентувалась увага на створенні нових педагогічних моделей індивідуального і спільного навчання, впровадженні (*e-learning*) і змішаного навчання (*blended education*) в глобальний освітній простір для забезпечення доступності та гнучкості європейської освіти [416, с. 206]. Досліджуючи моделі змішаного навчання, П. Валіатан (P. Valiathan) зазначає, що *blended education* передбачає використання дистанційного та очного навчання, а також гнучку комбінацію різних способів доставки освітнього контенту: проектів спільної роботи, курсів, побудованих на веб-технологіях, електронних систем підтримки виконання робіт або проектів (*Electronic performance (project) support system – EPSS*) і систем управління освітнім контентом [654].

Справді, активна імплементація ДН була неможливою без відповідних технічних, програмних і комунікаційних складових, а існуюча нормативна база не регламентувала низки аспектів упровадження електронного та дистанційного навчання. Прийняття в 2000 р. наказу Міністерства освіти і науки України «Про створення Українського центру дистанційної освіти», Указу Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» [385] створило необхідні передумови для використання ІКТ у процесі навчання на різних рівнях: розвивалася телекомунікаційна інфраструктура, зростала оснащеність комп'ютерами, розроблялися програмно-технічні засоби, створювалися інформаційні системи та ресурси закладів освіти.

Окреслені нормативні акти стали основою ДН, в якій визначено, що ДН є системою, яка охоплює такі положення: інноваційне мислення як передумова модернізації освіти і впровадження дистанційного навчання; освітній ефект ДН є індивідуальним; ДН – це природний процес передачі та сприйняття інформації, який пов'язаний із практикою використання технічних засобів навчання та можливостями ІКТ; ДН – це діяльність, що вимагає активних свідомих зусиль студентів. Досліджуючи правове забезпечення комп'ютеризації навчання у ВНЗ у кінці ХХ – на початку ХХІ ст., Р. Ріжняк на основі аналізу нормативних документів, особливостей програмно-технічних пристроїв та їх дидактичних можливостей визначає ДН з ураху-

ванням технологічного аспекту як передачу й отримання навчальної інформації з використанням різних технологій на будь-який портативний пристрій, за допомогою якого здійснюються вихід в Інтернет, отримання або пошук матеріалів для оптимізації та розширення освітніх процесів [416, с. 206].

Отже, дистанційне навчання – це діяльність, яку виконують систематично за допомогою портативних пристроїв і технологій для отримання, створення або надання навчальної інформації будь-якого формату, забезпечення швидкого доступу до автентичних навчальних і довідкових ресурсів та програм, постійного зв'язку з викладачем і навчальним співтовариством, організації автономного навчання та створення персоналізованого професійно орієнтованого навчального середовища студента.

Важливою подією в розвитку нормативно-правового забезпечення системи дистанційного навчання на основі ІКТ була розробка на законодавчому рівні першої Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, затвердженої міністром освіти і науки України у грудні 2000 р. Хоча ця перша спроба в короткий термін урегулювати ДН на основі застосування засобів ІКТ привела до реалізації лише початкового задуму (робочий етап повного розгортання дистанційного навчання планували на 2004 р.), сам проект, маючи досить глибоке теоретичне опрацювання, зберіг цінність основних положень і донині. У березні того ж року створено Українську асоціацію дистанційної освіти, а вже в травні вона запропонувала Меморандум щодо створення інформаційної освітньої мережі «Українська дистанційна освіта» задля формування єдиного інформаційного освітнього середовища вільного користування інформацією суб'єктами мережі.

Наступним значущим кроком у легалізації та затвердженні на законодавчому рівні ДН було прийняття в лютому 2001 р. наказу Міністерства освіти і науки України «Про створення Координаційної ради Міністерства освіти і науки України з питань дистанційної освіти» [396] та відкриття в березні цього ж року Українського центру дистанційної освіти, основними завданнями діяльності якого визначено:

- 1) створення повноцінної системи ДН, її організаційної структури та ефективних методів і засобів навчально-методичного забезпечення;

2) розробку концепції, проектів нормативно-правової бази функціонування ДН та механізму узгодження координованих дій ВНЗ і установ у межах системи дистанційного навчання в Україні;

3) організацію та здійснення навчального процесу за дистанційною формою, дистанційного тестування відповідно до міжнародних вимог і стандартів [536, с. 120–127].

Важливість розвитку системи ДН підсилювалась і вимогами світового співтовариства. Так, у Резолюції Ради Європи від 13.07.2001 р. «Про електронне навчання» [386] обґрунтовано необхідність використання потенційних можливостей мережі «Інтернет», мультимедійних і віртуальних засобів навчання для забезпечення доступу до освіти всіх осіб, зокрема й тих, у кого доступ до освітніх послуг обмежений соціальними, економічними, географічними, політичними або іншими причинами.

Незважаючи на це, відчувалося значне відставання України від країн зарубіжжя в питаннях ДН, яке було зумовлене об'єктивними та суб'єктивними чинниками, стримувало розвиток вітчизняної освіти, уповільнювало темпи її входження у світовий освітній простір як рівноправного партнера.

Поштовхом до розгортання конструктивної роботи щодо створення правового забезпечення ДН стало прийняття в лютому 2002 р. Закону України «Про вищу освіту», в якому вказано, що, поряд із заочною формою навчання, офіційно дозволяється впроваджувати дистанційну форму освіти в Україні. Саме це ознаменувало початок *етапу створення установ і структур, які організують ДН*. Поява закону – важливий, однак не завершальний етап процесу впровадження ДН. Для того, щоб втілити положення закону в життя, приймали підзаконні, відомчі акти, що конкретизували права та обов'язки всіх учасників процесу ДН. Так, за сприяння Академії педагогічних наук України видано наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення педагогічного експерименту з дистанційної форми навчання в регіонах України» [393], що уможливило створення мережі ДН у 15 регіонах країни та створення єдиного освітнього простору України на трьох рівнях: загальнодержавному, рівні суб'єкта України та рівні освітніх установ.

Активний розвиток нових засобів комунікацій (глобальних (Інтернет) і локальних (Інтранет) інформаційних систем) створював

умови для підвищення ефективності освітнього процесу шляхом використання інформаційних і телекомунікаційних технологій під час опосередкованої або не повністю опосередкованої взаємодії викладача та студентів. Низка ВНЗ, упроваджуючи ДН у традиційний навчальний процес, перетворювала не лише технології і структури навчання, а й самі структури університетів. Це вимагало правового забезпечення ДН на державному рівні.

Еволюцію прийняття нормативно-правових законодавчих актів для розвитку системи дистанційного навчання у ВНЗ, зокрема й ВМНЗ України, доцільно розглядати в контексті розв'язання загальнодержавної проблеми «освіти протягом життя», яка стала компонентом державної політики з прийняттям у 2004–2006 рр. низки важливих документів: Постанови Кабінету Міністрів «Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 рр.» (2004 р.), наказів Міністерства освіти і науки України «Про створення Координаційної ради з розвитку системи дистанційного навчання при Міністерстві освіти і науки» (2004 р.) [395], «Положення про дистанційне навчання» (2004 р.) [362], «Про продовження педагогічного експерименту з дистанційного навчання» (2005 р.) [394], Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки» (2005 р.) [377] та розробкою проекту «Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти за дистанційною формою навчання» (2005 р.) [246], в яких визначалися мінімальні нормативи, структура, функції та принципи управління системою ДН, стандарти, організаційні засади і складові забезпечення ДН, окреслювалися основні завдання їх реалізації (науково-методичне, кадрове, матеріально-технічне, економічне, нормативно-правове та фінансове забезпечення системи ДН).

Згідно з цими нормативними документами, організаційна структура системи дистанційного навчання України охоплювала: Раду з питань моніторингу розвитку ДН при Кабінеті Міністрів України; Координаційну раду МОН України з питань ДН; Український центр ДН; регіональні центри ДН у Харкові, Львові, Одесі, Донецьку, Дніпрі, Хмельницькому; локальні центри ДН; базові центри ДН за напрямками фахової підготовки; науково-методичні комісії за напрямками діяльності системи ДН [142, с. 96].

Надзвичайно важливим періодом щодо правових напрацювань у сфері розвитку системи дистанційного навчання був *етап появи уніфікованих електронних загальнодоступних систем для ДН*, який характеризувався великою кількістю систем ДН і систем контролю знань (зазвичай найпростіших тестових систем викладу навчального матеріалу у вигляді статичного гіпертексту або архіву документів). Однак ефективний розвиток системи ДН вимагав створення цілісної системи законодавства, гармонізованої з нормами міжнародного права з питань розвитку інформаційного суспільства.

З цією метою було прийнято Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005 р.) [390] та Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007 р.) [392], які регулювали питання вдосконалення правових і організаційних засад розвитку системи ДН в Україні. Однак існуюча нормативна база не регламентувала багатьох аспектів упровадження ДН (наприклад, технологічні засоби його реалізації), тому вони вирішувались у межах локальних нормативних актів, що давало змогу ВНЗ автономно обирати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, які доцільно використовувати у навчальному процесі.

Основними технологічними засобами реалізації дистанційного навчання у ВНЗ на етапі появи уніфікованих електронних загальнодоступних систем для ДН, як доцільно зазначає А. Сатуніна, були:

1) face-to-face (обличчям до обличчя) – застосування традиційних методів, оснований на безпосередньому спілкуванні викладача і студентів;

2) використання аудіо-, відеоматеріалів і телебачення навчального призначення;

3) друковані матеріали;

4) CD – офлайнове використання матеріалів (зокрема й інтерактивних);

5) e-mail (електронна пошта);

6) WWW – використання онлайн-матеріалів, представлених за допомогою world wide web (Всесвітньої павутини як одного з ресурсів мережі «Інтернет»);

7) LMS – застосування онлайн-ових систем управління навчанням (Learning Management Systems) [431, с. 89–90].

Одним із напрямів у становленні ДН стає стандартизація – нормативно-правове регулювання та регламентування у сфері вищої освіти. В основному це виявлялось у стандартизації сфери ІКТ, зокрема в появі SCORM (Sharable Content Object Reference Model) – стандарту, розробленого для систем ДН. Окреслений стандарт містить вимоги щодо організації навчального матеріалу і всієї системи ДН, забезпечуючи сумісність компонентів і можливість їх багаторазового використання (навчальний матеріал демонстрували окремими невеликими блоками, які застосовували в різних навчальних курсах засобами ДН незалежно від того, ким, де і за допомогою яких засобів були створені). В основу SCORM покладено XML (eXtensible Markup Language – розширена мова розмітки) – рекомендовану Консорціумом Всесвітньої павутини мову розмітки, що фактично є зведенням загальних синтаксичних правил [534, с. 27].

Це активізувало на базі окресленого стандарту розробку систем управління навчанням (Learning Management System – LMS), наприклад MOODLE (цю систему активно використовують у сучасних ВНЗ, зокрема й ТДМУ, під час підготовки майбутніх МСС). MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – це модульне об'єктивно орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке розповсюджувалося за ліцензією GNUGPL (General Public License – Універсальна громадська ліцензія або Відкрита ліцензійна угода GNU) [466, с. 122–127]. Система організовує взаємодію викладача і студентів, хоча її використовують для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного навчання.

Активні спроби детальної розробки нормативно-правового забезпечення ДН були зроблені у 2007–2012 рр. Вони ознаменували початок *етапу впровадження в систему професійної освіти ДН технологій веб 2.0* (web 2.0). Цей період характеризувався високим рівнем розвитку інформаційних і комунікаційних технологій, однак їх застосування потребувало детального аналізу та систематизації. Новим чинником розвитку систем ДН став бурхливий розвиток технологій веб 2.0 – сукупності технологій, які дають змогу користувачам працювати спільно в мережі. Тобто студент став не просто пасивним «споживачем» освітніх послуг, а активним, діяльним учасником навчального процесу [650]. На цьому етапі відбувалися значні зміни в ресурсах мережі: з'явилися соціальні мережі, відкриті енциклопедії,

блоги і мережеві сервіси. Мережеві технології уможлилювали застосування текстових, графічних і мультимедійних ресурсів, а тому з'явилася необхідність зберігання даних у мережі. Основною особливістю більшості опублікованих матеріалів стала можливість їх коментування користувачами, що є однією з особливостей ресурсів покоління web 2.0 [195]. Однак залишалася відкритою проблема організації навчального процесу, пов'язана з розробкою методик застосування інформаційних технологій веб 2.0 у навчальному процесі.

Правову основу реалізації технологій web 2.0 у системі ДН розроблено згідно з наказом МОН України та Національної академії наук України «Про затвердження Основних наукових напрямів та найважливіших проблем фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 роки» (2009 р.) [380], Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової науково-технічної програми впровадження і застосування грид-технологій на 2009–2013 роки» (2009 р.) [378]. Також у розвитку правового регулювання ДН важливе значення мають локальні документи ВНЗ, прийняті задля організації навчального процесу із застосуванням технологій ДН. Усі окреслені документи дають змогу розширити можливості подальшого вдосконалення і впровадження ДН в освітній процес з подальшою орієнтацією на визнання його як окремої форми навчання (поряд з очною, заочною та очно-заочною формами), а не лише як освітньої технології. Особливо перспективною є норма про те, що освітня організація може реалізовувати освітні програми з використанням електронного навчання та дистанційних освітніх технологій.

Істотні зміни в нормативно-правовому регулюванні ДН відбулися з прийняттям Законів України «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій» (2012 р.) [375] та «Про державну підтримку розвитку індустрії програмної продукції» (2012 р.) [373], Указу Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.) [384] та розробленням Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012 р.) [309], які регламентували правові основи і стандарти ДН, засади фінансування системи ДН, моделі ДН (абсолютні та часткові), використання дистанційних освітніх технологій, інформаційно-освітнього середовища, електронних навчальних посібників.

Згідно з окресленими нормативними документами, ДН розглядають як організацію освітньої діяльності з використанням інформації, яка міститься в базах даних і застосовується під час реалізації освітніх програм, здійснюючи її обробку за допомогою інформаційних технологій, технічних засобів та інформаційно-телекомунікаційних мереж. Таким чином, ДН стає частиною *нової парадигми освіти*, створеної завдяки технологіям, які підтримують гнучке, доступне, індивідуальне навчання, оскільки скасовує необхідність створення спеціальних комп'ютерних класів, і передбачає безперервний доступ студентів до навчальної інформації (аудіоматеріали, обмін текстовими повідомленнями, участь в опитуваннях, текстові чати, ведення та перегляд конспектів).

Незаперечним є те, що впровадження ІКТ у навчальний процес сприяє підвищенню якості вищої освіти, а бурхливий розвиток технічних засобів розширює можливості ДН. Нині більшість цифрових пристроїв мінімізувались і «порозумнішали» (ноутбуки, смартфони, планшети, кишенькові комп'ютери PDA (Personal Digital Assistants), мобільні та портативні IT-пристрої тощо) [225, с. 110], а їх широке застосування у вищій освіті ознаменувало початок *етапу використання мобільних пристроїв для ДН* та виникнення поняття «мобільне навчання» (m-learning). У дидактиці вищої школи Є. Лубіна розглядає мобільне навчання як освіту з використанням мобільних додатків для різних портативних (мобільних) пристроїв, які мають International Mobile Equipment Identify – міжнародний ідентифікатор мобільного устаткування, оснований на операційних системах (Windows Phone, iOS, Android та ін.), і підтримують роботу в мобільних мережах 3G та 4G і технологію Wi-Fi [252, с. 63].

У цьому випадку зміст «m-learning» розширюється на основі сепарації таких категорій, як: *технологічність* (технологічні інновації розміщуються в академічному оточенні для демонстрації технічної доцільності й педагогічної можливості), *мініатюрність* (портативне електронне навчання, основане на мобільних бездротових технологіях та мережі «Інтернет») і *неформальність* (персоналізованість і ситуаційність, які пов'язані з локальною обізнаністю або відеопередачею), що дає змогу говорити про «педагогіку мобільного навчання».

У межах дослідження педагогіку m-learning розглядаємо як спеціальну галузь педагогіки, науку про освіту, яка розкриває законо-

мірності розвитку особистості в процесі мобільного навчання за допомогою мобільних і портативних пристроїв, реалізована для створення нових форм пізнання і менталітету та характеризується мультимедійністю, структурованістю, доступністю, модульністю й інтерактивністю. На сучасному етапі нормативна база ДН дає змогу традиційній педагогіці трансформуватися еволюційним шляхом в *електронну педагогіку* за наявності умов для функціонування електронного інформаційно-освітнього середовища.

Розвиток основних концептуальних положень щодо розвитку ДН, а також m-learning на окресленому етапі супроводжувався розробкою низки нормативних документів (наказів Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (2013 р.) [382], «Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями» (2013 р.) [376], Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [372]), які регламентували освітню діяльність з використанням дистанційних і мобільних освітніх технологій, *легітимізували ДН як форму навчання* та сприяли їх повномасштабному розгортанню й упровадженню у ВНЗ, визначали ліцензійні нормативи щодо забезпеченості студентів ВНЗ доступом до електронних наукових та освітніх ресурсів, забезпечували інтеграцію системи ДН України у світову систему.

На основі наведених нормативно-правових актів доцільним є розмежування понять «дистанційне навчання», «e-learning» та «m-learning». Якщо останні два терміни розглядати як самостійні, то m-learning є дотичним з e-learning у питаннях використання «мобільних пристроїв» та бездротових мереж, а з ДН поєднується тим, що здійснюється в будь-який час, будь-де та за обов'язкової взаємодії викладача і студентів [53]. Якщо ж ці поняття ототожнювати, то m-learning слід розглядати як один із *підвидів дистанційного навчання* (мобільне ДН, коли навчальний процес здійснюється за межами навчального закладу, а взаємодія викладача і студентів відбувається синхронно, асинхронно (он-лайн, офлайн) або e-learning (мобільне електронне навчання, тобто навчання в межах ВНЗ за допомогою мобільних пристроїв та бездротових мереж) (рис. 2.2).

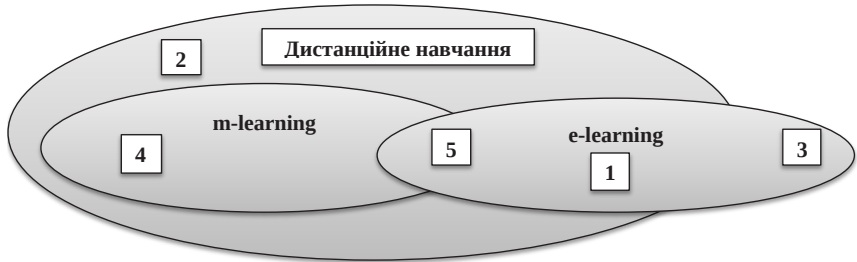


Рис. 2.2. Співвідношення e-learning, дистанційного навчання та m-learning: 1 – можливість здійснення e-learning лише в межах ВНЗ; 2 та 3 – ДН є електронним або віддаленим; 4 та 5 – m-learning є повністю електронним або ж здійснюється віддалено (офлайн та он-лайн).

Отже, на основі аналізу законодавчих документів щодо правового регулювання ДН узагальнюємо, що за сучасних умов існування ДН є неможливим поза телекомунікаційними мережами, без використання електронних пристроїв, мережі «Інтернет» та сучасних мережевих сервісів, доступних через Інтернет/Інтранет.

Таким чином, в Україні система ДН перебуває на стадії утвердження. Проведений системний аналіз процесу створення нормативно-правового забезпечення ДН уможливив виокремлення восьми етапів його становлення, в межах яких приймали нормативно-правові акти щодо розв’язання стратегічних проблем інформатизації українського суспільства, розробляли правові засади та стандарти ІКТ, засади фінансування ДН, запровадження ІКТ у навчально-виховний процес ВМНЗ, упроваджували систему ліцензування, атестації й акредитації закладів ДН. Незважаючи на законодавчу можливість застосування в Україні ДН і прогресивних дистанційних, мобільних та портативних освітніх технологій, у підзаконних актах представлено істотні обмеження щодо їх розвитку.

Дослідження ДН у його становленні тісно пов’язане не лише з аналізом нормативних документів, а й із розглядом різноманітних моделей та платформ дистанційного навчання, які використовують у педагогічному процесі.

Висновки до розділу 2

Філософсько-методологічні засади дослідження професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ базуються на системному, синергетичному, тезаурусному, особистісно орієнтованому, діяльнісному, праксеологічному, компетентнісному та інноваційно-технологічному підходах, методологічно забезпечуючи системне бачення цілісного освітнього процесу в його діяльнісній інтерпретації, та є основою для конкретно-наукової методології цього феномену. Окреслені методологічні підходи в теорії та практиці професійної освіти застосовують у різних інтерпретаціях, проте їх продуктивність стає очевиднішою з урахуванням загальної тенденції розширення спектра діяльнісної підготовки майбутніх МСС. Водночас вони утворюють єдину систему багаторівневого характеру та становлять наукову платформу для розробки концепції, моделі та методики професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами дистанційного навчання.

Виявами методологічних підходів у змісті вищої медсестринської освіти є такі модуси: інтегрованість комплексу знань і трансформативність цих знань в уміння саморозвитку; аксіологічність; суб'єкторієнтованість; діалектичність та полісемічність знання; проблемність і діалогічність (індирективність); осмисленість та рефлексивність; екзистенційність.

На основі аналізу наукових поглядів щодо проблеми готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності з урахуванням нормативних, психологічних та педагогічних аспектів вивчення цього феномену, узагальнення різних позицій на основі методології метапредметного навчання розглянуто готовність до професійної метадіяльності як інтегральне особистісне утворення. Готовність виявляється на суб'єктивному рівні як складна, цілісна система, що синтезує та інтегрує в собі сукупність взаємозумовлених професійних, метапрофесійних та емоційно-психічних якостей особистості, які відображають статично й динамічно значущі характеристики і властивості майбутніх МСС та забезпечують успішність медсестринської діяльності як метадіяльності. З опорою на специфіку та особливості медсестринської діяльності на основі принципу ідентифікації посадових обов'язків і вимог професійних та освітніх стандартів

розроблено структуру готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності, яка представлена чотирма компонентами за визначеними критеріями та показниками: *мотиваційно-ціннісним* (сформованість інтересу, потреби, прагнень щодо реалізації нормативного виконання соціальних ролей магістра медсестринства), *когнітивно-комунікативним* (сукупність професійних знань студентів, які перевищують рівень функціонально необхідних вимог), *операційно-діяльним* (здатність студентів до ефективної творчої медсестринської діяльності), *особистісно-рефлексивним* (творчий потенціал студентів, який перевищує показники різних форм привласнення знань). Сформованість готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності встановлюють за конкретними показниками за такими рівнями: творчим, продуктивним, конструктивним, базовим.

Узагальнюючи прогресивні тенденції інноватизації професійної підготовки майбутніх МСС на сучасному етапі розвитку вищої медсестринської освіти, ми встановили, що оптимальне середовище для формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності створюється шляхом використання засобів дистанційного навчання, за допомогою інформатизації вищої медсестринської освіти. Основними концептуальними принципами створення і застосування уніфікованих засобів інформатизації у вищій медсестринській освіті є: розробка та інтеграція інформаційних ресурсів, орієнтованих на модель підготовки майбутніх МСС, яка відповідає цілям навчання; розвиток єдиного електронного інформаційно-освітнього простору; впровадження сучасних мультимедійних технологій як педагогічного програмного засобу в навчальний процес майбутніх МСС з урахуванням дидактичних та психологічних аспектів взаємодії комп'ютера і студента; максимальна структуризація навчального матеріалу шляхом її структурної реорганізації та використання ієрархічних інформаційних структур; зміна та адаптивність програмного навчального матеріалу з можливістю дистанційного навчання і самонавчання.

На сучасному етапі розвитку наукового знання доцільно говорити про синтез восьми етапів становлення уявлень та нормативно-правового забезпечення дистанційного навчання: стихійного, академічного, методичного, теоретичного, організаційного, уніфікованого, веб-орієнтованого і мобільного. Для першого етапу характерні

поява і технічний розвиток комп'ютерних комунікацій та спроби їх упровадження в освіту. Далі відбувається розширення комп'ютерних мереж і з'являються спеціальні «академічні» мережі – навчально-наукові мережеві спільноти. На наступних етапах спостерігають централізацію управління системою дистанційного навчання як технічною складовою системою відкритої освіти, визнання технологій ДН на рівні держави. Сучасні етапи характеризуються значною кількістю систем дистанційного навчання та систем контролю знань, оскільки існує проблема співвідношення уявлень про дистанційне, електронне і мобільне навчання та їх правове обґрунтування.

Основою нормативно-правової бази функціонування ДН в Україні є чинні міжнародні, вітчизняні, локальні законодавчі нормативно-правові акти, концепції, положення та стандарти, які частково відображають державну політику в системі ДН, визначають правовий статус і засади фінансування системи дистанційного навчання, закріплюють мінімальні умови ліцензування та акредитації дистанційної форми навчання, регламентують відносини у сфері ДН.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [4; 78; 149; 369; 409; 410; 550; 555; 556; 559; 561; 562; 564; 567; 574; 582; 583; 586; 660].

РОЗДІЛ 3

ЗАСОБИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

3.1. Класифікація моделей та платформ дистанційного навчання

Початок другої декади ХХІ ст. для системи вищої освіти України, зокрема й медсестринської, характеризується масштабними перетвореннями, що пов'язані з реалізацією підходу до освіти як до сервісу, який надається споживачеві та окреслюється схемою «потреба → послуга». Зазвичай диференціація та індивідуалізація навчання реалізуються з метою врахування потреб студентів і забезпечують його адаптивність. У такому вимірі технологізацію освітнього процесу розглядають передусім як засіб підвищення його адаптивності. Чим ширше диверсифікуються технології, тим більше можливостей для реалізації індивідуальних освітніх маршрутів. Поєднання освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює широкий спектр моделей дистанційного навчання.

Методичним обґрунтуванням моделей дистанційного навчання є наукові пошуки, в яких відображено проблеми термінології та термінографії ДН (О. Абакумова [1], О. Борзенко [49], Б. Шуневич [538], Г. Яценко [589], С. Арафех (S. Arafeh) [592]), інформаційно-програмного забезпечення дистанційної освіти (Н. Жевакіна [142], Г. Козлакова [194], М. Козяр [195], І. Кондіус [201]), філософії практичного використання дистанційної медичної освіти (М. Банчук [26], І. Мельничук [284], О. Мінцер [290], Л. Момоток [295]); обґрунтовано концепцію проектування розвивальних середовищ ДН за умов використання континuumу сучасних телекомунікаційних технологій (В. Артеменко [14], В. Бех [36], В. Биков [38], Н. Монахов [297], Б. Шуневич [537] та ін.), що знайшли відображення і в наших публікаціях [563; 568; 573; 584; 588].

При аналізі дистанційного навчання як самостійної системи, однієї з форм навчання, цілком логічним є розгляд можливих варіантів його організації (моделей дистанційного навчання) та їх специфіки для визначення цілей та умов застосування, а також особливостей компонентів кожної з моделей. Виникає потреба в уточненні впливу моделі ДН на організацію освітнього процесу, вибір змісту, методів, форм і засобів навчання.

У науковій літературі представлено декілька класифікацій моделей дистанційного навчання за низкою критеріїв. Уперше класифікацію моделей дистанційного навчання запропонували С. Манджуліка (S. Manjulika) та В. Редді (V. Reddy), виокремивши три основні моделі навчальних закладів, які пропонують ДН: віртуальне навчання у традиційному університеті/коледжі, віртуальне навчання в гібридному університеті, віртуальна модель університету державної власності [627, с. 23]. Однак науковці упустили можливість віртуального навчання у відкритому університеті. Водночас окреслені моделі автори поділяють таким чином: модель-консорціум з видачею випускникам сертифікатів (*Consortium Certification Model*), модель-провайдер консорціуму (*Consortium Service – Provider Model*), прибуткова модель (*For Profit Model*), корпоративна секторна модель (*Corporate Sector Model*), модель-консорціум – Глобальна багатонаціональна модель (*Global Multinational Model*) [627, с. 119–140].

Моделі організації дистанційного навчання, на думку В. Бикова, доцільно класифікувати на основі таких трьох параметрів:

- 1) рівня активності педагогічної взаємодії викладача і студентів під час реалізації освітнього процесу;
- 2) рівня інтеграції теоретичного навчання студента за певною освітньою програмою з професійною практичною діяльністю у відповідній сфері;
- 3) рівня організаційно-методичної підтримки та контролю самостійної діяльності студентів освітньою установою [38].

Такий підхід дає змогу з'ясувати значення нормативів ресурсного забезпечення дистанційного навчання для різних обсягів навчальних програм у поєднанні з технологією їх реалізації, формами і способами організації освітнього процесу.

Досліджуючи педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання, О. Андреев [353] пропонує класифікацію моделей ДН за

способом комунікації викладача та студентів у межах навчального закладу:

1) навчання за типом екстернату, орієнтоване на слухачів, які з певних причин не мають можливості відвідувати стаціонарні навчальні заняття;

2) університетське навчання (на базі одного університету), спрямоване на студентів, які навчаються не стаціонарно (on-campus), а на відстані (заочно або дистанційно), тобто на основі нових інформаційних технологій, комп'ютерних телекомунікацій (off-campus) [14, с. 84];

3) консорціум або співпраця декількох навчальних закладів, у межах якої організовується спільна розробка програм курсів, навчальних і навчально-методичних матеріалів, що дає можливість зробити їх якіснішими та дешевшими [56, с. 11];

4) навчання в спеціалізованих освітніх установах, створених спеціально для реалізації програм дистанційної освіти [537, с. 265];

5) автономні навчальні системи, які базуються на використанні телебачення або радіопрограм, CD-ROM-дисків, друкованих посібників;

6) ДН на основі мультимедійних програм [353, с. 131].

Орієнтація на реалізацію високого потенціалу комп'ютерних і телекомунікаційних технологій як однієї з основних тенденцій сучасної освітньої системи зумовила класифікацію моделей ДН залежно від технологій, що домінують у навчанні, а також загального підходу до навчання:

1. Консультаційна модель, яка передбачає регулярне відвідування студентом консультаційного (навчального) центру для прослуховування лекцій, консультацій з викладачами та оцінювання виконаних самостійних робіт [36, с. 91]. Перебіг навчального процесу контролюють у консультаційному центрі тьютори. Для реалізації цієї моделі необхідні такі умови: наявність часу для регулярного відвідування консультаційного центру; забезпеченість центру спеціальними наставниками – тьюторами; наявність сформованої групи слухачів.

2. Асинхронна модель, в основі якої – процес регулярного обміну між викладачем та слухачами навчальними матеріалами, домашніми завданнями і результатами (поштою, електронною поштою або іншими каналами зв'язку, такими, як телефон, факс, комп'ютерні

мережі) без особистого контакту. Необхідними дидактичними умовами реалізації цієї моделі є надійна система зв'язку, хороша структура навчальних матеріалів та наявність викладачів, здатних оперативно та кваліфіковано оцінити роботу студента. Водночас є можливість доповнення асинхронної моделі особистими зустрічами й одиничними лекціями.

3. Модель регульованого самонавчання, спрямована на активну самостійну роботу студентів шляхом вільного вибору часу і місця навчання, кількості часу, який витрачають на навчання, вибір дати початку курсу і складання іспиту. Необхідною умовою реалізації цієї моделі є врахування методичної та дидактичної специфіки в розробці навчального матеріалу.

Таким чином, у сучасній освіті відбувається стирання меж між технологічно просунутим традиційним та дистанційним навчанням, що знайшло відображення в основних міжнародних специфікаціях освітніх технологій. Так, у проекті стандарту освітніх технологій – Архітектури технології навчальних систем (Learning Technology Systems Architecture – LTSA) [619] йдеться про інформаційні технології, які підтримуються студентами та освітніми системами (information technology-supported learning, education and training systems), однак навчання з використанням ІКТ не розподіляється на навчання в традиційному освітньому процесі та дистанційному навчанні (e-learning).

В інших провідних міжнародних специфікаціях акцентується увага на тому, що вони призначені для «просунутого» розподіленого навчання (Advanced Distributed Learning – ADL) – специфікації Sharable Content Object Reference Model (SCORM) [590] або для дистанційного навчання (e-learning) – специфікації міжнародного освітнього консорціуму IMS [620] (аббревіатуру ADL тут також використовують). Фактично ці міжнародні специфікації цілком придатні й для окреслення компонентів навчального процесу на основі ІКТ у межах традиційних освітніх форм, тому мають педагогічну, культурну та платформову нейтральність. Дані стандарти і специфікації визначають структуру (framework) для аналізу систем навчання.

Відповідно до стандарту IEEE P1484.1 [619], архітектура навчальної системи (LTSA) охоплює такі компоненти (рис. 3.1):

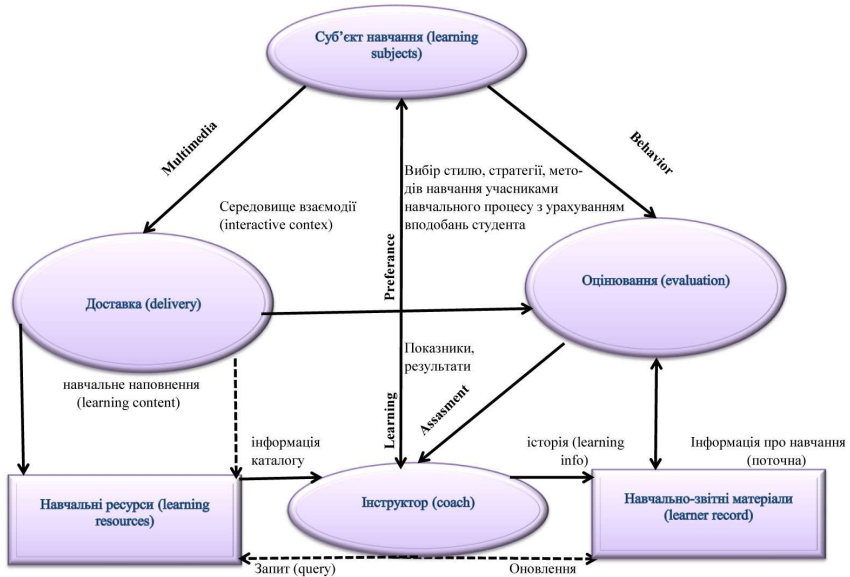


Рис. 3.1. Архітектура навчальної системи дистанційного навчання відповідно до стандарту IEEE P1484.1 (розробка автора за [619]).

1) процеси (processes), пов'язані із суб'єктами навчання, оцінюванням процесу навчання, викладанням (coach), доставкою навчального наповнення;

2) сховища (store): навчальні ресурси (Learning resources), звітні навчальні матеріали (learner record);

3) потоки даних (flow), що дають можливість вибору форм і методів навчання (learning preference); вияву різної активності студентів (behavior) (довіді, письмові звіти, вибір варіантів тощо); оцінка стану процесу навчання (assessment); група потоків, пов'язаних із засобами навчання.

При використанні означеної ідеології в усіх варіантах освітніх технологій (традиційне, дистанційне та змішане навчання) логіка самого процесу навчання залишається однаковою: рівень знань студентів змінюється під керівництвом викладача та фіксується за допомогою оцінювання. Необхідно звернути увагу на те, що в схемі LTSA слово «Multimedia» використовують у первинному сенсі, тобто суб'єкт навчання отримує інформацію в будь-якому форматі (текстовому, графічному, аудіо-, відео- тощо).

У зв'язку з цим, надзвичайно важливим є розгляд класифікації моделей дистанційного навчання Є. Полат [476], яка отримала досить широке застосування. Автор розглядає п'ять інтегрованих моделей ДН (модель інтеграції очних і дистанційних форм навчання, модель мережевого ДН, модель змішаного навчання, модель інтерактивного телебачення, модель мобільного ДН) з використанням традиційних засобів і засобів нових інформаційних технологій та з опорою на архітектуру системи ДН. Розглянемо докладніше їх сутність.

Модель інтеграції очних і дистанційних форм навчання, на думку Є. Полат, є досить перспективною, оскільки передбачає, що значну частину інформаційного матеріалу, який не вимагає значних інтелектуальних зусиль для його засвоєння, доцільно перенести на дистанційні форми, водночас не заперечуючи необхідності проведення очних консультацій, тестувань, контролю. Заміна таких форм аудиторного навантаження на самостійні, реферативні або проектні види діяльності з подальшою їх презентацією на семінарських заняттях, дискусіях тощо не лише дає можливість значно вивільнити час студентів, створити умови для їх результативної самостійної творчої діяльності, а й дозволяє викладачеві проводити додаткові консультації для тих студентів, які цього потребують.

Модель мережевого дистанційного навчання (Інтернет-навчання, e-learning) дає свободу вибору часу і місця навчання. По суті, вона є самостійною роботою студентів у вивченні теоретичного матеріалу та виконанні практичних завдань, націлених на формування готовності до професійної діяльності [194, с. 98] (теоретичні дослідження, віртуальні практикуми та лабораторні роботи, тренажерні та симуляційні заняття тощо). Обов'язковою складовою є система тестів, що дає змогу контролювати процес навчання і здійснювати оцінювання рівня знань студентів.

Навчання зазвичай здійснюють у спеціалізованому інструментальному середовищі управління навчальним процесом, яке охоплює систему інструкцій (детальний опис методів роботи студента і його кроків у вивченні матеріалу курсу) та фіксацію досягнутих результатів. Обов'язковою умовою навчання є мережева взаємодія: форуми, спілкування за допомогою e-mail тощо.

За таких умов модель ДН виглядає таким чином: студент взаємодіє з інструментальним середовищем ДН, що охоплює всі компо-

ненти LTSA (які зображені на рисунку 3.1). Взаємодія сторін реалізується за допомогою інструментального середовища, тому мережеве навчання не передбачає аудиторних занять, винятком є лише підсумкові атестації для виконання лабораторних робіт і проходження практики на реальному обладнанні, які не можна проводити дистанційно [382].

Для моделі мережевого ДН характерне поєднання онлайн- та офлайн-режимів навчання. Центральним елементом усього освітнього процесу є середовище ДН, в якому, як правило, відбуваються всі взаємодії учасників навчання. Головними вимогами щодо забезпечення взаємодії розглянутих компонентів LTSA за допомогою середовища ДН є:

1. Основний канал доставки освітнього контенту для студентів – Інтернет (Інтранет). Окрім дидактичних вимог у визначенні складу наданого контенту, необхідно враховувати швидкісні характеристики каналів, які використовує студент. З урахуванням цього чинника для контенту, який має великий мультимедійний обсяг, потрібно вказувати цей показник, а також передбачати можливість отримання необхідної інформації в стислішому вигляді (часткова відмова від аудіо- і відеоматеріалів, зміна якісних параметрів мультимедійних фрагментів, наприклад зменшення розміру вікна відеозображення) [490, с. 201].

2. Підтримка роботи викладачів, програмістів і дизайнерів щодо підбору та формування освітнього контенту. З позиції створення нових електронних освітніх ресурсів (ЕОР), а також підтримки життєвого циклу вже існуючих, вкрай привабливою є об'єктно орієнтована технологія, яка передбачає використання *освітніх об'єктів* (learning objects) [194; 466; 476; 488]. Освітній об'єкт визначається як будь-яка сутність (цифрова або інша), яка використовується в одному і більше контекстах або на яку зроблено посилання під час технологічно забезпеченого навчання. Важливою властивістю освітніх об'єктів є можливість багаторазового повторного їх застосування. Сьогодні науковці активно ведуть дискусію щодо оптимального рівня розбиття навчального матеріалу на освітні об'єкти, однак очевидно, що, поряд із закінченими модулями текстового або текстово-графічного матеріалу, також освітніми об'єктами є різні аудіо-, відео-, анімаційні, розрахункові фрагменти тощо. Для підтримки життєвого циклу освітніх об'єктів зазвичай необхідно зберігати матеріали, які недоцільно безпосередньо

використовувати у навчальному процесі, однак без яких не можлива модернізація освітніх об'єктів [476, с. 199]. Такі матеріали є *вихідними об'єктами*, наприклад вихідні коди навчальних програм або flash-ролики, статичні ілюстрації, відеоролики високої якості тощо, а також авторські тексти навчальних і методичних матеріалів (до верстки в гіпертекстовому представленні).

3. Мережева взаємодія студентів і викладачів, в якій, поряд з онлайн-засобами, використовують ефективні технології офлайн-режиму (e-mail, електронні форуми). Доступними і дешевими навіть у низькоякісних каналах зв'язку є чати й Інтернет-пейджери (ICQ та ін.) [479, с. 60]. Перспективним способом комунікацій є відеоконференції, однак їх організація висуває значно жорсткіші вимоги до якості телекомунікацій.

4. Результати навчання оцінюють насамперед за допомогою Інтернет-тестування, фіксації проміжних результатів роботи студентів з освітніми ресурсами в середовищі ДН, а також використання розглянутих у попередньому пункті засобів комунікацій для контролю знань.

5. Обов'язковий облік результатів освітньої діяльності здійснюють в електронній формі з можливістю формування необхідних друкованих звітів.

Таким чином, мережева модель навчання володіє всіма потенційними можливостями для заміни очної форми навчання й отримання якісної освіти за умови її правильної реалізації. В мережевій моделі інформаційно-предметне середовище – це цілісна освітня система з певної спеціальності з повним набором усього інформаційного матеріалу, необхідного й достатнього для виконання поставлених завдань у даній освітній системі.

Модель змішаного дистанційного навчання передбачає диференціацію навчання. Справа в тому, що інколи немає потреби у створенні електронних мережевих підручників, оскільки вже існують затверджені відповідним міністерством друковані навчальні посібники. Більш ефективною є організація процесу навчання на основі вже виданих підручників і навчальних посібників та з використанням додаткового матеріалу, розміщеного в мережі. Основними елементами цієї моделі є:

1. Багатоканальність доставки освітнього контенту студентам за допомогою ІКТ. Засобами доставки контенту або забезпечення підви-

щення її ефективності у навчальному процесі є: *локальні носії* (CD, DVD та ін.); *локальна мережа* навчального закладу або Інтернет [466, с. 126]; *комп'ютери та презентаційне обладнання* в сукупності з презентаціями, анімацією тощо; *принтери та копіювальне обладнання* для оперативного тиражування необхідних друкованих матеріалів.

2. Засоби підтримки методичної роботи викладача у процесі навчання в ІКТ-насиченому середовищі (електронна бібліотека, медіатека, електронний каталог традиційної бібліотеки навчального закладу тощо).

3. Розширений набір засобів взаємодії викладача і студентів: традиційне спілкування в аудиторії, електронна пошта, освітні Інтернет-форуми, трансляція лекцій, відеоконференції тощо [537, с. 263].

4. Сучасні засоби підвищення ефективності оцінювання результатів навчання, які передбачають використання контрольних елементів і комп'ютерного тестування.

5. Одночасне застосування електронної та паперової систем обліку успішності результатів освітньої діяльності. Особливо актуальним це є в межах кредитно-модульного навчання.

З цієї позиції, велике значення має оптимальне поєднання дистанційних і технологічно підтримуваних очних занять. Так, досліджуючи гібридні формати навчання, С. Ріффел (S. Riffell) окреслив переваги змішаного навчання в найконсервативнішому його використанні – збереженні активних форм аудиторних занять і заміні пасивного прослуховування лекцій на домашню онлайн-роботу [638] (рис. 3.2). Науковець довів, що навіть у такому випадку змішане навчання має суттєві переваги порівняно з традиційним.



Рис. 3.2. Модель змішаного дистанційного навчання [638].

Модель інтерактивного телебачення (Two-way TV) оснований на використанні телевізійних технологій, які нині є досить дорогий

ми. Ця модель передбачає онлайн-трансляцію занять за допомогою відеокамер і телевізійного обладнання на відстані (рис. 3.3).

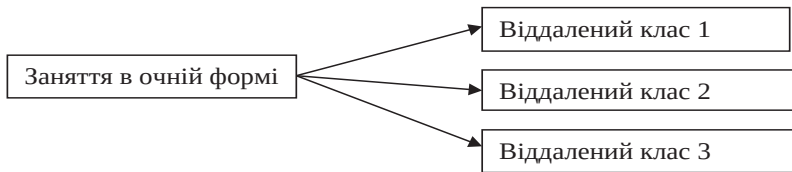


Рис. 3.3. Модель інтерактивного телебачення (Two-way TV).

Для представлення навчальної інформації в межах моделі інтерактивного телебачення використовують телебачення та радіо. Із застосуванням цих засобів проводять установчі заняття і лекції, тоді як консультації, іспити та інші форми занять реалізують як в очній формі, так і віддалено.

Модель мобільного ДН передбачає такий варіант організації навчання, в межах якого студент (слухач) використовує мобільний персональний портативний комп'ютер. Електронні аналоги курсів розміщуються в його пам'яті для послідовного (в часі) вивчення навчального матеріалу і, в міру освоєння, оновлюються [16, с. 14]. Модель мобільного ДН, по суті, не має відмінностей від організації навчального процесу за моделлю мережевого ДН. Такий підхід є найраціональнішим і різнобічним. Водночас низка фахівців [16; 136; 194] концептуально виокремлює в межах мобільної моделі ДН так звану «модель відкритої освіти», яка базується на таких принципах, як:

- вступ до навчального закладу без конкурсу;
- відкрите планування навчання, тобто свобода у формуванні індивідуальної програми навчання шляхом вибору із системи окремих курсів;
- свобода вибору часу і темпів навчання, тобто прийом слухачів до ВНЗ протягом усього року і відсутність фіксації конкретних термінів навчання;
- свобода вибору місця навчання: можливість фізичної відсутності в аудиторіях основної частини навчального часу;
- перехід від принципу «рух до знань» до зворотного процесу «доставка знань», а також забезпечення свободи для розвитку індивідуальності студента.

Окрім того, відкрите навчання передбачає відкритість освіти в майбутньому, вільне користування різними інформаційними системами, розвиток інформаційної культури та зміну ролі викладача.

Окреслені моделі досить повно характеризують різноманіття освітніх процесів ДН і технічних засобів, які використовують для доставки та демонстрації навчальної інформації. Однак у них не враховано особливостей технологічних засобів, які застосовують у навчальному процесі. Так, розглядаючи ДН в освіті, Т. Савенкова пропонує такі організаційно-технологічні моделі ДН:

1. *Одиничні медіа* – використання одного засобу навчання або каналу передачі інформації (навчання за допомогою переписки, трансляції навчальних радіо- або телепередач). Двостороння комунікація практично відсутня, що робить цю модель ДН близькою до традиційного заочного навчання.

2. *Мультимедіа* – застосування різних засобів навчання: навчальних посібників на друкованій основі, комп'ютерних програм навчального призначення на різних носіях, аудіо- та відеозаписів тощо; використання, за необхідності, елементів очного навчання: особисті зустрічі студентів і викладачів, проведення підсумкових навчальних семінарів та консультацій, очний прийом іспитів тощо.

3. *Гіпермедіа* – модель ДН третього покоління, яка базується на використанні нових інформаційних технологій, де ключову роль відіграють комп'ютерні телекомунікації. Найпростіша форма цієї моделі передбачає застосування електронної пошти та телеконференцій, а в подальшому – цілого комплексу засобів (наприклад, аудіографіки) з одночасним широким використанням відеодисків, різних гіперзасобів, систем знань, а також штучного інтелекту [425, с. 216–220].

Таким чином, усі окреслені в різних класифікаціях моделі ДН мають власну специфіку, передбачають виконання конкретних практичних завдань, спрямовані на «свого» користувача. Особливість кожної моделі ДН зумовлює розробку і структурування змісту навчання, організаційних форм навчального процесу, методів та засобів навчання.

Досліджуючи тенденції розвитку моделей ДН та досвід їх застосування, І. Государьов акцентує увагу на тому, що будь-яке ДН за сучасних умов здійснюється в електронному інформаційно-освітньому середовищі [100, с. 163]. Це означає, що всі можливі варіанти педагогічної взаємодії в межах процесу навчання здійснюються за допомо-

гою компонентів ЕІОС. Тому логічно вважати, що та чи інша модель ДН визначається переважаючими способами і технологіями взаємодії в середовищі та є результатом інформаційного педагогічного проектування в конкретних умовах. Припускаємо, що не існує певного наперед заданого кінцевого набору моделей ДН, є лише набір вихідних компонентів, які комбінуються з урахуванням потреб студентів.

Характерно, що дослідники [179; 331; 357; 476; 488] відзначали перевагу технологічного аспекту над педагогічним одразу після появи в 2001–2002 рр. терміна «електронне навчання», який почали використовувати замість терміна «Web (Computer) Based Training, Online Learning». Слово «Web» (Computer) вказує на технічну основу, слово «Online» (Інтернет) – на режим доступу; а визначення Electronic свідчить про абстрагування від конкретних технічних засобів. Слово «електронний» тут має значення «доступний для обробки цифровою та аналоговою електронною технікою» [194, с. 45].

У межах нашого дослідження ми будемо розглядати *електронне дистанційне навчання* (ЕДН). В основі будь-якої моделі ЕДН лежать такі базові інформаційні структури: *електронний ресурс* (електронне зображення, звук, текст загального призначення); *електронний освітній ресурс*; *електронний курс*; *інформаційна система*, яка забезпечує управління ресурсами і процес взаємодії. Водночас суб'єкти ДН можуть взаємодіяти одночасно або в різний час. З огляду на це, моделі ДН групуємо з урахуванням доступу до базових інформаційних структур (рис. 3.4) за такими ознаками:

1. *За режимом доступу*: он-лайн та офлайн (одночасна і віддалена взаємодія).

2. *За способом доступу*: глобальні (взаємодія через Інтернет) та локальні (взаємодія через локальні мережі, наприклад Інтранет).

3. *За регулюванням доступу*: відкриті (публічна взаємодія) та закриті (взаємодія з обмеженим доступом).

4. *За незалежністю доступу від географічного розташування*: стаціонарні та мобільні.

5. *За рівнем організації доступу до контенту*: ресурсорієнтовані та курсорієнтовані.

6. *За характером програмного забезпечення, яке використовують*: пропрієтарні (захищені комерційними ліцензіями – WebCT/Blackboard, Graderpoint, Desire2Learn, Learn.com) та вільні (розпов-



Рис. 3.4. Класифікація моделей електронного дистанційного навчання з урахуванням доступу до базових інформаційних структур (розробка автора).

сюджувані, наприклад, під ліцензіями Creative Commons). У процесі становлення ДН в Україні пропрієтарні моделі зайняли корпоративний сектор, а державні освітні установи орієнтуються на вільні моделі, прикладом чого є значне поширення MOODLE, ATutor, Whiteboard, Sakai та ін.

7. *Залежно від складу (повноти) компонентів:* компілятивні (модель «Хрестоматія») та цілісні. Прикладом реалізації компілятивної моделі є кейси, які підбирає викладач, або ж портфоліо, оскільки, з одного боку, складаються з авторських матеріалів, а з іншого – лише інколи є цілісною сукупністю.

8. *За наявності спроб імітації присутності викладача:* імітують особисту взаємодію (найчастіше шляхом використання коротких відеофрагментів і скрінкастів із голосовим супроводом) та безособові (застосування особистих форм у тексті).

Враховуючи те, що в межах дослідження ми будемо акцентувати увагу на електронному дистанційному навчанні, доцільним вбачаємо

розгляд тривіальної моделі ЕДН (рис. 3.5), запропонованої М. Омаровим та В. Мурадовою [332], яка охоплює мінімальний набір елементів: тьютор, студент та платформа дистанційного навчання.

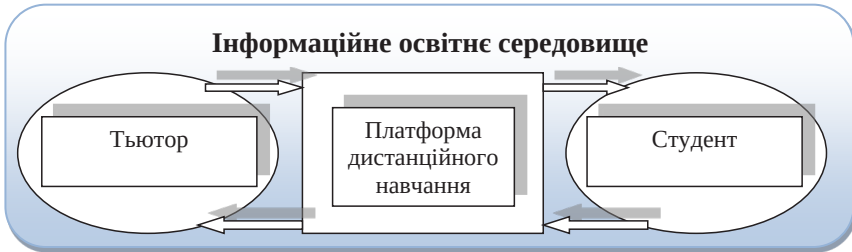


Рис. 3.5. Тривіальна модель електронного дистанційного навчання за М. Омаровим та В. Мурадовою [332].

Усі ці елементи знаходяться в інформаційному освітньому середовищі, яке охоплює соціальні, культурні, законодавчі, спеціально організовані психолого-педагогічні умови, що впливають на процес навчання. Тобто *інформаційне освітнє середовище* доцільно розглядати як інформаційний простір, у межах якого за допомогою природних і/або штучних засобів передачі знань, значень, смислів, способів діяльності розвивається особистість студента в системі професійної освіти, а основним інструментом підтримки ДН є *платформи ЕДН* (їх ще називають системами управління навчанням) – програмні засоби, побудовані на сучасних ІКТ. Платформи є одним із засобів ЕДН, тому розглянемо їх різновиди.

У різноманітні засобів організації ЕДН виокремлюються такі групи:

- 1) авторські програмні продукти (Authoring Packages);
- 2) системи управління контентом (Content Management Systems – CMS);
- 3) системи управління навчанням (Learning Management Systems – LMS);
- 4) системи управління навчальним контентом (Learning Content Management Systems – LCMS).

Авторські програмні продукти (Authoring Packages) дають змогу викладачеві самостійно розробляти навчальний процес на основі візуального програмування. Такі продукти розроблено для створення занять з одночасним зворотним зв'язком, тому що в них відсутня

можливість контролю часу в процесі навчання й успішності великої кількості студентів. Окрім того, значна частина цих програм не дозволяє організувати чати і дискусії. Такі системи не становлять інтересу для організацій внаслідок локальності своїх можливостей і лише частково вирішують проблеми організації ЕДН.

Системи управління контентом (Content Management Systems – CMS) дають змогу створювати каталоги графічних, звукових, аудіо-, відеозаписів, текстових та інших файлів і маніпулювати ними. Такі системи є базою даних, яка оснащена механізмом пошуку за ключовими словами, що дозволяє викладачеві або розробнику курсів швидко знайти те, що потрібно. Ці системи використовують для створення веб-сайтів, порталів з розміщенням на них освітніх матеріалів, однак для повноцінної організації дистанційної системи навчання вони не підходять.

Системи управління навчанням (Learning Management Systems – LMS) надають можливість реєстрації та контролю доступу користувачів до системи і навчального контенту, а також можливість складання звітності та управління аудиторними і викладацькими ресурсами. Студент отримує від LMS можливості доступу до навчального порталу, вибору відповідних навчальних курсів на основі попереднього і проміжних тестувань, використання додаткових матеріалів. LMS забезпечує інтеграцію додаткових елементів навчального процесу (практичні заняття, лабораторні роботи, тести, засоби спільної роботи, посилання на зовнішні матеріали). Можливостями LMS є підтримка змішаного навчання, інтеграція з HR, наявність інструментів адміністрування, інтеграція контенту, дотримання стандартів SCORM і AICC, можливість тестування, управління знаннями.

Системи управління навчальним контентом (Learning Content Management Systems – LCMS) концентруються на завданнях управління змістом навчальних програм і орієнтовані на розробників контенту, фахівців з методологічного компонування курсів та керівників проектів навчання. В основі LCMS лежить концепція подання змісту навчання як сукупності багаторазово використовуваних навчальних об'єктів зі своєю цільовою аудиторією та певним контекстом застосування. LCMS повинні охоплювати такі ключові компоненти: репозиторій навчальних об'єктів, програмне забезпечення автоматизованого ауторингу, інтерфейс відображення контенту, засоби адмініст-

рування. Репозиторій навчальних об'єктів – це центральна база даних, яка зберігає і керує навчальним контентом [101].

Системи управління навчанням і системи управління навчальним контентом є так званіми *платформами організації ДН*. Моделюючи та проектуючи синхронний моніторинг інформаційного освітнього середовища навчальної діяльності, С. Деспрес (С. Després) розглядає платформи ДН як програмне забезпечення для підтримки ДН та управління педагогічним змістом, індивідуалізованого навчання і телетьютората [604].

У межах дослідження платформи ДН розглядатимемо як прикладні програмні продукти для управління навчальною діяльністю майбутніх МСС, що дозволяють розробляти та поширювати електронні навчальні матеріали, забезпечувати спільний доступ до інформації, організувати навчальний процес і контролювати результати навчання з формуванням пакета відповідної звітної документації. Здійснюючи аналіз навчальних можливостей програмних платформ ДН, С. Сисоєва та К. Осадча наголошують на тому, що надійна платформа повинна забезпечувати:

- централізоване й автоматизоване управління навчальним процесом;
- використання технологій самообслуговування і самоуправління;
- швидкість та зручність формування й доставки інформації;
- масштабування (здатність платформи до розширення і збільшення обсягів оброблюваної інформації);
- веб-орієнтованість та використання веб-технологій, коли клієнтом є браузер, а сервером – веб-сервер;
- підтримку мобільності та відповідність усім існуючим стандартам [445].

Існує чимало різновидів платформ для ДН, і їх кількість невинно зростає, однак умовно їх можна розподілити на дві групи: масові відкриті онлайн-курси (Massive open online courses – МООС) і програмне забезпечення. Нині МООС міцно ввійшли в основну професійну лексику сучасної ДН у вищій освіті, тому заслуговують детальнішого розгляду й оцінки [28, с. 64]. Так, деякі науковці вважають, що «масові курси» передусім надають унікальні можливості для диверсифікації університетської освіти (Н. Басараба [28], В. Биков [40], Г. Гапоненко [80], І. Доброскок [128], Г. Козлакова [194],

С. Сисоева [445] та ін.). Інші дослідники (О. Андреев [353], П. Стефаненко [466], П. Федорук [488], С. Деспрес (С. Després) [604] та ін.) обґрунтовують можливості формування за допомогою МООС глобальних самоорганізованих співтовариств студентів, які розподіляють пропоновані їм освітні ідеї, ресурси і практики та розглядають МООС передусім як інструмент, який істотно розширює доступ до освіти (А. Гладир [83], А. Соловов [461], А. Харківська [497], Б. Шуневич [537] та ін.).

Охарактеризуємо МООС як сформований інноваційний тип нової інституційної форми навчання. Так, усі освітні платформи є відкритими для постачальників контенту й самих студентів, обмежуючись лише стандартами розміщення контенту, мовою опису результатів навчання і деякими іншими вимогами [104, с. 70]. Ці платформи принципово орієнтовані на *глобальну освітню аудиторію*, наприклад, спільний проект онлайн-навчання Массачусетського технологічного інституту й Гарвардського університету щодо створення та розвитку МООС EdX орієнтується на залучення аудиторії в один мільярд студентів у середньостроковій перспективі [83]. Нині серед МООС успішно функціонують такі популярні сайти, як Coursera, Udacity, EdX. В Україні ця форма лише починає розвиватися.

Однак МООС призначені здебільшого для самоосвіти. Використовувати такі платформи для організації повноцінного дистанційного навчання у ВНЗ незручно, оскільки будь-який сервіс має свої обмеження і вимоги. Окрім того, масові онлайн-курси припускають збиток монетизації ДН [353, с. 130]. Тому найзручнішим рішенням для навчальних закладів є безкоштовне веб-орієнтоване програмне забезпечення, що реалізується на базі рішень OpenSource. Коло основних розробників платформ для ДН досить невелике. Лідерами західного ринку традиційно є компанії IBM, Saba Software, Adobe Systems Incorporated, Docent, WBTSYSTEMS, які пропонують для організації ДН платформи трьох видів: 1) коробкові сервіси (в яких є безкоштовні та платні готові рішення); 2) SaaS-сервіси зі встановленою орендною платою за їх користування; 3) платформи для проведення різних вебінарів і конференцій [480, с. 147]. Зважаючи на зростання кількості платформ ДН на базі рішень OpenSource, розглянути всі з них неможливо, тому поміркованим кроком вважаємо розгляд з існуючих на сьогоднішній момент найперспективніших та

найзручніших рішень, до яких належать Lotus Learning Space (LLS), Lotus Workplace Collaborative Learning (LWCL), WebTutor, Blackboard Learning System, Прометей, Microsoft Learning Gateway, Claroline, Dokeos, MOODLE.

Масштабовану, гнучку комерційну платформу ДН *Lotus Learning Space (LLS)*, яка базується на Lotus Domino, розробила компанія IBM. Вона дає змогу виконувати навчальну діяльність в асинхронному режимі в реальному або ж віртуальному класі зі своїми ресурсами, навчальними планами і каталогами курсів [618]. Ця платформа максимізує переваги різних моделей отримання знань (віртуальне та спільне навчання у віртуальному або реальному класі, самонавчання), оскільки охоплює розширені можливості спільної роботи, має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс користувача та легко масштабовану структуру, що уможливує організацію навчальної системи будь-якого розміру та надання нових продуктів і послуг надзвичайно швидко [616].

Lotus Learning Space дозволяє в короткі терміни створити навчальні курси, ефективно збираючи інформацію з різних джерел, оскільки може інтегруватися практично з будь-яким типом корпоративної інформаційної системи та синтезує технології, що створюють найкращі рішення, здатні підтримати цю модель навчання. Повнота закладених у програму можливостей, її інтерфейс, можливості інтеграції нових додаткових програмних модулів, використання стандартних ODBC-сумісних реляційних баз даних ставлять навчальне середовище Learning Space поза конкуренцією, пропонуючи викладачеві та студенту практично необмежений вибір засобів і методів навчання. Базова архітектура цього пакета ґрунтується на таких базах даних, як: *Schedule* – менеджер списків; *Media Center* – менеджер бібліотеки курсових мультимедійних матеріалів; *The Course Room* – інструмент електронної взаємодії, що дозволяє створювати загальні та спеціалізовані студентські форуми; *The Profile Manager* – містить базову інформацію про учасників, на зразок домашньої сторінки або онлайн-CV; *The Assessment Manager* – інструмент тьютора для проведення конфіденційних тестувань, оцінювання їх результатів і розсилки результатів студентів. Пакет також дає змогу створювати журнал успішності всіх студентів цього курсу.

Перевагами цієї платформи в межах проходження онлайн-курсу є можливість участі в різних спільних заняттях, організованих на

сервері спільної роботи (Collaborationserver), роботи в режимі офлайн без підключення до мережі, використання засобів миттєвого обміну повідомленнями Sametime для спілкування студентів, відображення викладачем різних типів файлів, переведення студентів на один або більше веб-сайтів, запуск додаткових програм, а також робота на електронній класній дошці [616].

Lotus Workplace Collaborative Learning (LWCL) – це наступна комерційна версія LLS, яка є ще більш універсальною, надійною, гнучкою і легко масштабованою для організації традиційного ЕДН, управління навчальними ресурсами та матеріалами. Як і Lotus LLS, Lotus WCL охоплює такі модулі:

1. Learning Server – у його межах здійснюються управління користувачами, запис на курси, розміщені каталоги курсів, ресурси, розклад занять і звіти.

2. Authoring and Assembly Tool – утиліта для робочих станцій, що дозволяє розробляти навчальні матеріали без програмування і сприяє створенню контенту, доступного для всіх.

3. Content Delivery Server – розміщує/відстежує зміст курсів, відсилає дані про успішність на LearningServer.

4. Offline Learning Client – підтримує користувачів, які не підключені до мережі, й реплікує проходження курсів назад на сервер, завдяки чому навчання є доступним віддаленим студентам [617].

Функціями цієї платформи є широкі можливості для управління навчальним процесом (традиційним, дистанційним і змішаним); складання розкладів навчальних занять та програм навчання; створення й імпорт навчальних матеріалів; управління каталогом курсів; відстеження програм та результатів навчання і тестування; ведення дискусій та обміну повідомленнями. Недоліком платформи є відсутність можливості проведення онлайн-зустрічей і презентацій, переговорів, нарад та інших заходів.

Програмний комерційний комплекс *WebTutor*, розроблений WebSoft, оснований на модульному підході й дає змогу на базі набору програмних модулів створювати гнучко налаштовувані системи, функціонал яких залежить від визначених завдань. Доступ до функціональних можливостей модулів забезпечується двома інтерфейсами WebTutor: інтерфейсом Портал та інтерфейсом Адміністратор [337; 447]. Платформа охоплює декілька модулів:

1) модуль управління ДН (із вбудованим редактором навчальних курсів, інтерактивних вправ і тестів/контрольних запитань);

2) модуль управління навчальним порталом (має редактор інформаційних матеріалів, сховище організаційної структури, керує і модерує форуми);

3) шлюз для обміну інформацією з іншими системами (можливість завантаження даних з інших платформ, а також інтеграції з ними, експорт даних у сховищі тощо) [337].

У межах платформи WebTutor можливими є формування модульних навчальних програм, управління процесом навчання та аналіз його результатів, ведення звітності, форумів, чатів, блогів, робота з навчальними групами, контроль термінів початку і завершення курсів, а також навчального процесу, проведення електронних конференцій, інтеграція із зовнішніми інформаційними системами [447].

Комерційна платформа ДН *Blackboard Learning System* є веб-платформою на базі серверного програмного забезпечення. До її складу входять:

1. Blackboard Course Delivery – платформа ДН, спрямована на управління віртуальним навчальним середовищем і надання платформи для курсів ДН.

2. Blackboard Content Management – сховище електронних освітніх ресурсів для централізованого накопичення і структурування електронних освітніх ресурсів та управління доступом до них.

3. Blackboard Community Engagement – навчальний портал для організації єдиного доступу до сервісів системи Blackboard Learn, забезпечення комунікацій і спільної роботи користувачів [597].

Платформа Blackboard забезпечує цілісність інтерактивного освітнього середовища шляхом активної взаємодії, обміну інформацією між студентами, викладачами та тьюторами ВНЗ. Водночас Blackboard уможливує створення електронних освітніх ресурсів, керування віртуальним навчальним середовищем, забезпечення віддаленого доступу до освітніх ресурсів навчального закладу, здійснення контролю за освітнім процесом, накопичення, структурування, керування доступом до освітніх ресурсів, запобігання плагіату за допомогою програми SafeAssign, поповнення освітньої бази, надання засобів комунікації та інформування студентів, інтеграцію з платфор-

мою Facebook для доступу до інформації з навчального курсу та соціального навчання в межах інтерфейсу Facebook [656].

Платформа ДН *Прометей* є розробкою російських фахівців та має модульну архітектуру, надає можливість для розширення і модернізації продукту, підтримує імпорт курсів у стандартах IMS та SCORM 2004. Вона призначена для проведення навчання та перевірки знань у локальних мережах і мережі «Інтернет» та є додатковим засобом для доповнення традиційних форм навчання. Платформа містить 10 видів тестів, надає можливість для використання графіки та мультимедіа в тестах, а також об'єднання декількох систем в єдине освітнє середовище [448]. Механізм реєстрації на курси організований за типом електронного магазину (до курсу може бути прикріплено будь-яке число електронних книг). Кількість базових модулів досить велика:

- 1) типовий веб-вузол (набір HTML-сторінок з інформацією про навчальний центр, список курсів, дисциплін і тьюторів);
- 2) «адміністратор» – з цього модуля адміністратор управляє системою, надає права доступу, реєструє нових тьюторів тощо;
- 3) «організатор» – формує групи студентів, реєструє слухачів, контролює оплату навчання, здійснює розсилку навчальних матеріалів;
- 4) «тьютор» – забезпечує консультування студентів, контролює їх успішність, проводить тестування, виставляє оцінки;
- 5) «слухач» – забезпечує студентів усіма навчальними матеріалами, організовує процес виконання практичних та лабораторних робіт, складання тестів, роботу над помилками тощо [448].

Нині безпосередньо з інтерфейсу платформи *Прометей* є можливість автоматичного доступу до безкоштовних Інтернет-сервісів MicrosoftLive@Edu. Така інтеграція значно розширює можливості для спільної роботи слухачів і викладачів, одночасно суттєво знижуючи витрати на мережеву інфраструктуру [459].

Microsoft Learning Gateway (MLG) є гнучкою платформою для взаємодії всіх учасників освітнього процесу в єдиному інформаційно-освітньому просторі ВНЗ. Ця технологія має набір потужних функціональних можливостей, забезпечуючи легке поєднання з уже існуючими в навчальному закладі системами управління, їх надійність і безпеку, тому не лише задовольняє головні потреби ВНЗ у роботі з інформацією, а й може бути надійною основою для подаль-

шого розвитку навчального закладу. Платформа забезпечує організацію ЕДН: дає змогу керувати навчальними матеріалами, ставити завдання, проводити тестування, отримувати звіти про результати тестування і засвоєння навчальних матеріалів. Навчальні матеріали використовують у форматах SCORM та Microsoft Class Server.

Платформа Microsoft Learning Gateway, розроблена на базі Microsoft Share Point Portal Server, охоплює:

1) Microsoft SQL Server – рішення для роботи з базами даних з метою аналізу і пошуку інформації, що спрощує процес розгортання, управління та оптимізації корпоративних даних і аналітичних додатків;

2) Microsoft Office SharePoint Server – інформаційний портал і платформа для документів, служби індексування та сертифікації;

3) Microsoft SharePoint Learning Kit – простий і ефективний засіб для створення завдань, що зберігаються в бібліотеці документів SharePoint [63, с. 16–17];

4) Microsoft Office Communications Server – рішення, що допомагає студентам спілкуватись у режимі реального часу в добре захищеному середовищі на рівні організації, а також організувати багатоточкові відеоконференції (Microsoft Office Live Meeting);

5) Microsoft NET Framework – стратегія об'єднання систем, інформації та пристроїв за допомогою веб-служб для ефективної взаємодії [629].

Враховуючи те, що деякі компоненти навчального процесу у ВНЗ можуть бути достатньо автоматизовані, а інші – перебувати на початковій стадії комп'ютеризації, модульний підхід, реалізований у MLG, сприяє створенню структури, яка охоплює наявні компоненти і дає змогу взаємодіяти всім учасникам навчального процесу в будь-який час у будь-якому місці.

Досить поширеною є і безкоштовна бельгійська платформа *Claroline*, яка використовує стандарти SCORM та IMS/QTІ для обміну вмістом. Простір кожного курсу містить низку інструментів для окреслення курсу, публікації документів у будь-якому форматі (текст, PDF, HTML, відео), розробки шляхів навчання, об'єднання студентів у групи, їх підготовки до онлайн-вправ, керування порядком і термінами виконання завдань, публікації інформації про поточні завдання, перегляду статистики активності користувачів, використання вікі для спільного оформлення документів.

Платформою підтримується кілька типів користувачів, які мають різні права: «анонім» (не зареєстрований), «гість» (зареєстрований, але не зарахований на курс), «користувач» (на своєму курсі) та «відповідальний» (Course Administrator, викладач курсу). За необхідності перелік прав для кожної категорії легко редагується [420, с. 321].

Ще однією безкоштовною доступною відкритою платформою ДН є *Dokeos*, яка відповідає міжнародним стандартам систем дистанційного навчання SCORM і AICC. Беззаперечною перевагою цієї платформи є простота її використання: система орієнтована на користувача, має інтуїтивно-зрозумілий інтерфейс. Немає необхідності бути фахівцем у сфері комп'ютерних технологій. Щоб створити власний дистанційний курс, успішно здійснювати викладання або навчання, цілком достатньо знання ПК.

Нині найпопулярнішою і наймасовішою у світовому використанні є розробка австралійських програмістів – платформа *MOODLE* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Користувачами платформи є понад 18 млн осіб, а кількість створених з її допомогою курсів наближається до 2 млн. MOODLE є безкоштовним готовим коробковим рішенням, яке дає змогу працювати з об'єктами SCO, відповідає стандарту SCORM і має модульну архітектуру [480, с. 150]. Також платформа дозволяє підключати такі типи модулів: елементи курсу, звіти адміністратора, типи завдань, плагіни аутентифікації, формати курсів, звіти по курсах, оцінках і тестах, плагіни підписки на курси, фільтри, формати експорту/імпорту оцінок, типи запитань у тестах, сховища файлів, типи ресурсів, плагіни пошуку [639].

У платформі MOODLE існують три типи форматів курсів: форум, структура (навчальні модулі без прив'язки до календаря), календар (навчальні модулі з прив'язкою до календаря) [649]. Курс може мати будь-яку кількість ресурсів (веб-сторінки, книги, посилання на файли, каталоги) і довільну кількість інтерактивних елементів курсу (wiki, анкети, глосарій, завдання, опитування, пояснення, тести, лекції). Використовуючи поєднання різних елементів курсу, викладач організовує вивчення матеріалу таким чином, щоб форми навчання відповідали цілям і завданням конкретних занять.

У платформі MOODLE активно використовують e-mail для розсилки копій повідомлень з форумів, відгуків викладачів, є можли-

вість відправки e-mail повідомлень довільній групі учасників курсу [639]. Окрім того, одним із важливих компонентів цього інформаційно-освітнього середовища є комунікаційний: до основних засобів, що дозволяють учасникам спілкуватися між собою та зі своїми тьюторами, належать форум (загальний для всіх студентів на головній сторінці програми, а також різні приватні форуми); електронна пошта; обмін вкладеними файлами з викладачем (всередині кожного курсу); чат; обмін особистими повідомленнями. Характерною особливістю проекту MOODLE є те, що навколо нього сформувалося найактивніше міжнародне мережеве співтовариство розробників і користувачів, які обговорюють проблеми, обмінюються досвідом роботи, планами і результатами подальшого розвитку середовища. Слід зазначити, що платформу MOODLE активно й ефективно використовують у ТДМУ, зокрема й у підготовці майбутніх МСС.

Вибір платформи, на якій буде побудовано віртуальне навчальне середовище, залежить від вимог, які ставлять до середовища. Основними критеріями вибору засобів організації ДН є функціональність, надійність, стабільність, вартість, наявність засобів розробки контенту, підтримка SCORM, система перевірки знань, зручність використання, модульність, забезпечення доступу, мультимедійність, масштабованість і розширюваність, перспективи розвитку платформи, кросплатформність, якість технічної підтримки, наявність (відсутність) української локалізації продукту.

Отже, аналіз наукових досліджень та особливостей моделей та платформ ДН дав змогу узагальнити, що нині спільними зусиллями програмістів і педагогів розроблено значну кількість моделей та платформ ДН для організації ЕГД у навчальних закладах різного типу. Сучасні тенденції розвитку ринку LMS спрямовані на універсалізацію та збільшення функціональності платформ ДН, а вдосконалені версії розглянутих платформ володітимуть новими можливостями для вдосконалення навчального процесу. Тому необхідним є розгляд основних інструментів ДН, які використовують у професійній підготовці майбутніх МСС.

3.2. Реалізація медіапедагогіки дистанційного навчання у професійній підготовці майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах

Застосування автоматизованих систем навчання (створення комп'ютерних засобів навчання і контролю знань, програмно-апаратних засобів користувачів і технологій, розробка мультимедіапродуктів) у вищій медсестринській освіті дозволило значно вдосконалити професійну підготовку у ВМНЗ завдяки новому напрямку в педагогіці – *медіапедагогіці*, основною складовою якої є педагогіка ДН. Медіапедагогіка, як доцільно зазначає Г. Онкович, дає змогу розширити уявлення про інформатизацію сучасної освіти, розглянути сучасне розуміння медіазасобів, їх види та освітні функції, розкрити дидактичні, психолого-педагогічні й методичні аспекти застосування медіа у навчанні, дослідити способи використання різних медіазасобів в освітньому процесі та сприяє формуванню практичних навичок використання освітніх медіапродуктів і ресурсів для виконання освітніх, виховних, дослідницьких завдань [336, с. 359]. Заради об'єктивності слід зазначити, що поняття «медіапедагогіка» пов'язане з вирішенням проблем інтеграції освіти і нових інформаційних технологій з метою повноцінного використання освітніх цінностей, цілей навчання та технологічних досягнень для розширення освітніх можливостей ВМНЗ.

Як ілюстрації вищенаведеної тези визначаються новий вектор розвитку наукової парадигми медіапедагогіки – способу формування гармонійної особистості в її відносинах з медіа і соціореальностями [311, с. 72]; певна сукупність методик, які забезпечують розвиток творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння повноцінно сприймати, інтерпретувати, аналізувати та оцінювати медіатексти [458, с. 53]; сукупність усіх педагогічних концепцій, теорій, технологій і методик, які базуються на комплексному застосуванні медіа (емпіричний досвід, теоретичні положення та нормативні акти) [505, с. 255].

У зв'язку з вищезазначеним, зауважимо, що цілі медіапедагогіки орієнтовані на активну роботу з медіа, в результаті якої суб'єкт навчається емансиповано і дієздатно мислити, а також діяти вільно

від чужих установок, протистояти загрозам соціальної реальності. Водночас медіа є способом і посередником у комунікації між суб'єктами медіареальності, засобом в артикуляції власних думок і так званих змістовних дискусій, головним повсякденним інструментом суб'єкта. Саме тому в центрі медіапедагогічних прагнень перебувають не лише засоби масової інформації, а й особистість в її громадському контексті.

Показово, що медіапедагогіка не є абсолютно новою й альтернативною педагогічною парадигмою. Йдеться лише про зміну освітніх акцентів – від споживача і користувача інформаційних технологій до активного й осмисленого суб'єкта соціальної комунікації. Ідея свідомої дії суб'єкта – ключова суть медіапедагогіки, що дає змогу виявити її певні закономірності, однією з яких є *стимулювання активності суб'єкта* стосовно медіа. Наприклад, така активність виявляється в можливості вибору інформаційного каналу. Окрім того, ще однією закономірністю є *подолання маніпулятивно-технологічної відособленості* від інших наукових напрямів, тобто осмислення зв'язків з медіареальністю. Це вимагає врахування універсальності інформації (розвиненої мови масової комунікації) та рівності реципієнтів перед інформацією. Водночас у медіапедагогіці передусім необхідно виокремити закономірність обов'язкової *змістовно-психологічної диференціації* інформаційних цінностей як умови суспільного прогресу і соціальної адаптації студентської медіааудиторії. Метою медіапедагогіки, на наше переконання, є розвиток особистості, якого досягають за допомогою ціннісно-сміслового звернення особистості з медіа.

У цьому контексті досить актуальною є думка Г. Немец, який, розкриваючи сутність педагогічного потенціалу медіапедагогіки, вказує на її багатоаспектність: гносеологічний (пізнання закономірностей масової комунікації), культурологічний (аналіз медіакомунікацій у системі масової культури), комунікативний (розвиток комунікативних компетенцій масової аудиторії), критичний (розвиток критичного мислення в масової аудиторії). Звідси випливає, що основним завданням медіапедагогіки є формування у студентів аксіологічних концептів – нормативних і культурно-ціннісних критеріїв відбору та засвоєння інформації, яка циркулює в медійному просторі [313, с. 78].

Таким чином, медіапедагогіка спрямована на визначення цілей, вибір педагогічно обґрунтованих заходів, необхідних для досягнення цих цілей, і передбачає виконання всіх наукових дій для пошуку та/або перевірки цілей, засобів, гіпотез. Водночас основним предметом медіапедагогіки є не різні види медіа, а різні форми спілкування, контакту з різними видами медіа.

Ще одне підтвердження вираження актуальності реалізації медіапедагогіки у професійній підготовці майбутніх МСС знаходимо в наукових дослідженнях В. Різуна, який, розкриваючи комунікативно-компетентнісний аспект медіапедагогіки, обґрунтовує необхідність розвитку в студентів здатності інтерпретувати, трактувати і критично оцінювати медіатексти, що сприяє розвитку в них медіаграмотності й підвищенню медіакомпетентності [277, с. 103–105], показниками розвитку якої, на думку О. Мокрогуз, є: 1) знання про медіа; 2) медіавикористання; 3) медіакритика; 4) медіаконструювання [294, с. 12]. Таке глибоке осмислення медіапедагогіки дає можливість говорити про так зване герменевтичне коло медіапедагогічної комунікації: перші два відповідають за медіарозуміння, а наступні два – за медіаінтерпретацію [505, с. 257].

Викладене вище дає підстави стверджувати, що медіапедагогіка як наука і практика відповідає не лише за освітні процеси, які здійснюються за допомогою сучасних медіасистем. У когнітивному відношенні вона відповідає за формування знань нового типу, створення нових дискурсів та онтологій, які трактують уже існуючі картини світу або їх відокремлені фрагменти.

Ще одним важливим вектором дослідження медіапедагогіки є *конвергенція педагогічної науки й інформаційних і комунікаційних технологій*. Визначимо конвергенцію (від англ. convergence – наближення, сходження, уподібнення [456, с. 69]) як зближення або схожість певних ознак чи властивостей незалежних один від одного об'єктів, процесів, явищ. Водночас педагогічну науку розглядаємо як науку про спеціально організовану, цілеспрямовану і систематичну діяльність, направлену на навчання та передачу соціального досвіду студенту з використанням певного набору методів передачі змісту освіти. Оскільки ІКТ ми розглянули в попередньому розділі, виокремимо лише їх характерні особливості:

1) реалізація можливостей сучасних програмних, програмно-апаратних і технічних засобів та пристроїв, засобів і систем передачі, транслявання інформаційних ресурсів, інформаційного обміну;

2) використання спеціальних формалізмів (логіко-лінгвістичних моделей) для подання декларативних і процедурних знань в електронній формі;

3) забезпечення безпосереднього доступу до діалогового режиму із застосуванням професійних мов програмування і засобів штучного інтелекту;

4) забезпечення простоти процесу взаємодії користувача з комп'ютером, уникнення необхідності регулятивного супроводу.

З огляду на вищевикладені позиції, конвергенцію педагогічної науки й ІКТ розглядаємо як наближення, сходження, уподібнення педагогічних технологій та ІКТ, а також їх взаємовплив один на одного, виникнення подібності в їх функціях і структурах. Такий процес конвергенції ініціює інформатизацію вищої освіти шляхом взаємного впливу різних сфер психолого-педагогічної науки й інформаційних і комунікаційних технологій.

У контексті інформатизації освіти з'явилися численні дослідження щодо реалізації сучасних інформаційних технологій в освіті (О. Баришполець [27], В. Кремень [215], К. Люшук [256]), використання Інтернету як інформаційної підтримки освітнього процесу (Я. Глинський [84], Л. Ковальчук [193], В. Олексюк [329], В. Рижковський [413] та ін.), наукових пошуків з теорії програмування (В. Биков [38], С. Буртовий [56], П. Федорук [488] та ін.) та основ дистанційного і мобільного навчання (К. Бугайчук [53], Р. Горбатюк [93], Б. Кремінський [216], А. Семенець [436], С. Сисоєва [445], П. Стефаненко [466] та ін.); дослідження, присвячені сучасним інформаційним технологіям у навчальному процесі ВМНЗ (Г. Арунянц [17], І. Булах [55], Л. Валентович [58], О. Кефелі-Яновська [179], Я. Кульбашна [225], Д. Джордж (D. George) [611] та ін.), використанню відеохостингу, наприклад YouTube (А. Семенець [437], А. Швець [525], А. Райкос (A. Raikos) і П. Вайдясекара (P. Waidyasekara) [637] та ін.), соціальних мереж (Л. Манюк [264], Н. Стучинська [468]) та медичних додатків у медичній освіті (С. Іщук [168]), а також мобільного контенту для проведення занять у ВМНЗ (Є. Лубіна [252], Р. Ілловей (R. Ellaway) [608]) та ін.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., у зв'язку з масовим поширенням Інтернету, зароджується особливий тип педагогіки на основі медіапедагогіки – *дистанційна медіапедагогіка* (педагогіка дистан-

ційного навчання) з власним понятійним апаратом і принципами. У структурі цивілізаційних змін, на думку В. Кременя, дистанційна медіапедагогіка вмщує основні принципи і підходи заочної та очної форм навчання зі зміщенням акценту на самостійне вивчення матеріалу, а її інтенсивний розвиток сприяв вирішенню таких проблем, як взаємодія викладачів і студентів, навчання тьюторів, упровадження нових інтерактивних методів навчання тощо [215, с. 9].

Основними завданнями дистанційної медіапедагогіки є соціалізація студентів та їх адаптація до професійної діяльності в соціальній системі. Сучасний світ техніки і прискороного науково-технічного прогресу є породженням зрозумілого бажання людей вберегти від смислової перебудови свій внутрішній світ, оскільки простіше змінити навколишній світ, ніж пристосувати себе до нього [216]. У цьому контексті зумовлюються не реформи, а необхідність перегляду системи поглядів, етичних норм взаємовідносин з людьми та навколишнім середовищем. Сприйняття цих явищ та їх осмислення – досить складне освітнє питання, яке, зокрема, й вирішує дистанційна медіапедагогіка.

Дистанційне навчання як основна складова дистанційної медіапедагогіки визначається у двох іпостасях. З одного боку, ДН розглядають як певний обмін інформацією між студентами і викладачами за допомогою електронних мереж або інших засобів телекомунікації [147, с. 159]. Водночас знання трактують як особистий досвід студентів та їх діяльність щодо пошуку необхідної інформації і конструювання знань [268]. У межах другого підходу домінантою є *продуктивна діяльність* студентів, яка вибудовується за допомогою сучасних засобів телекомунікації. Цей підхід передбачає інтеграцію інформаційних і педагогічних технологій, що забезпечують інтерактивність взаємодії суб'єктів освіти і продуктивність навчального процесу. Особистісний [293], креативний [314] і телекомунікативний [436] характер освіти – основні риси ДН даного типу. Ще однією перевагою ДН є можливість урахування індивідуального темпу навчально-пізнавальної діяльності кожного студента, насичений і швидкий зворотний зв'язок з викладачем-тьютором та віртуальними однокурсниками.

Дистанційна медіапедагогіка, з позиції віртуальної освіти, є ситуативною, оскільки особливості її застосування визначаються конкретними умовами навчання і тією освітньою ситуацією, яка існує в цьому просторі, в цей час та між цими суб'єктами й об'єктами осві-

ти [503, с. 108]. Необхідною умовою в організації навчання на відстані, з позицій дистанційної медіапедагогіки, є врахування психологічних особливостей: зміщення акцентів на самостійну роботу з необмеженими можливостями отримання інформації; впровадження інноваційних методів навчання, які мають характер колективних досліджень та спрямовані на пошук і прийняття рішень у результаті самостійної творчої діяльності [611, с. 1158].

Зауважимо, що організація професійної підготовки майбутніх МСС на основі положень дистанційної медіапедагогіки ґрунтується на особливій філософії навчання, так званій *медіапедагогіці соціального конструктивізму* (social constructionist pedagogy). Конструктивізм у дистанційній вищій медсестринській освіті дає змогу розглядати знання як конструкції інтерпретованого фрагмента реальності. Розгляд знання, отриманого в результаті навчання студентів, як їхньої власної спродукованої конструкції істотно зміщує акценти педагогічного процесу в бік активного самонавчання, що сприяє виробництву нового інтелектуального продукту та уможливорює корекцію вихідного навчального матеріалу в освітньому процесі. Навчальний матеріал набуває властивостей версальності (незакінченості й недоконаності), яка іноді іменується як «вічна бета» [294, с. 12].

Ще одним принциповим та важливим постулатом дистанційної медіапедагогіки є *інтелектуалізація інформаційних систем освітнього призначення*, яка передбачає:

- розробку і застосування тренажерів, які дають змогу імітувати та моделювати будь-які операціоналізації, що максимально наближує діяльність користувача-студента до реальної навчальної та квазіпрофесійної діяльності;

- створення «віртуальних світів», які є моделями реального світу та дають змогу імітувати динаміку досліджуваних об'єктів або розвитку процесів;

- створення моделей віртуальних об'єктів та навколишнього віртуального середовища [497], що дозволяють імітувати реальні об'єкти, динаміку перебігу певних реальних процесів з подальшим аналізом і прогнозом тенденцій їх зміни або розвитку;

- візуалізацію тривимірних об'єктів (у сфері біології, медицини, медсестринства тощо) або абстрактних даних у вигляді графіків, діаграм, матриць, таблиць, схем, структур;

– використання бібліотек готових віртуальних об'єктів або моделювання об'єктів з наперед створених окремих їх частин, зокрема з використанням звукових можливостей програмного забезпечення.

Переваги використання інформаційних систем освітнього призначення, різних ІКТ та мультимедіа в освітньому процесі ВМНЗ особливо відчутними стають із застосуванням можливостей Інтернету, його сервісних засобів (серверів) – програмних засобів, які забезпечують можливість доступу користувачів до великих масивів інформації, серед яких:

1) файлові сервери, які забезпечують обмін файлами між користувачами мережі у відкритому та шифрованому вигляді;

2) сервер новин або списків розсилки, який дає змогу користувачам мережі здійснювати оперативний обмін інформацією, оскільки інформація на сервері новин дуже динамічно поповнюється;

3) FTP-сервер, функціональне призначення якого – зберігання містких (об'ємних) файлів протягом декількох років або десятків років;

4) сервер доступу (TELNET), що забезпечує можливість використання обчислювальних потужностей і програмного забезпечення віддалених високопродуктивних машин (TELNET забезпечує доступ до баз даних);

5) сервер баз даних, що дозволяє здійснити вибірку з наявних інформаційних масивів за певними ключовими ознаками, використовуючи або діалоговий доступ, або регламентовані поштові запити [497].

Нині існує значна кількість уже звичних мережевих засобів, які використовують у повсякденному житті та вищій медсестринській освіті:

1. Gopher – засіб пошуку інформації в мережах, що базується на системі меню та функціонально схожий з базами даних; відмінності зводяться до застосовуваних способів опису процесу пошуку інформації.

2. WAIS (Wide-area Information Server) – засіб для роботи із сукупністю баз даних на основі природної мови. Це програма, яка здійснює пошук одночасно в багатьох базах даних за одним запитом.

3. WWW (W3) – засіб роботи в мережі з гіпертекстами. Гіпертекст поєднує різні документи на основі посилань, подібних до по-

силань на статті в енциклопедії. Наприклад, якщо в тексті зустрічається нове слово або поняття, гіпертекст дає можливість перейти до іншого документа, в якому це слово чи поняття розглянуто більш детально. В мережевому гіпертексті можливі посилання на тексти, що зберігаються на різних, часто надзвичайно віддалених один від одного комп'ютерах.

4. IRC (Internet Relay Chat) – засіб для переговорів у реальному масштабі часу, який дає можливість спілкуватися в усьому світі в режимі діалогу.

У підсумку відзначимо, що ДН із використанням можливостей Інтернету передбачає застосування мережевих сервісів, створених для консультування в режимі он-лайн. Такими є веб-сервіси з використанням відеочатів («Skype», «Google», «Hangouts»), різноманітних соціальних мереж («Google+», «Instagram», «Facebook» та ін.), які дають змогу учасникам працювати віддалено і застосовувати вбудовані інструменти для розміщення коментарів щодо матеріалів. Також дедалі популярнішими стають віртуальні дошки (наприклад, розробники сервісів WikiWall і Scribblar створили такі інтерактивні віртуальні дошки: Twiddla (twiddla.com) та RealtimeBoard (realtimeboard.com)), на основі яких працює більшість інших віртуальних дощок. У цих мережевих сервісах є можливість розміщення на робочій поверхні різних файлів (електронних таблиць, презентацій, текстових та PDF-файлів, тобто малюнків і фотографій), що дає змогу вбудувати html-код та різні віджети. Також для організації спілкування і консультування є можливість використання текстових та голосових чатів.

Ключовою перевагою мережевого сервісу є зміна ролі користувача, який стає активним суб'єктом комунікації (обміну інформацією), взаємодії, розуміння й оцінки. Завдяки цьому реалізуються функція соціальної адаптації суб'єкта і його інтеграція в соціум, тобто будь-який користувач сервісу занурюється в мережеву соціальну діяльність і освоює її нові види, тому мережевий сервіс з безліччю сервісних служб доцільно розглядати як інфраструктуру інформаційного, освітнього простору, що дає змогу його користувачам створювати додаткові умови для освіти й адаптації в соціумі.

Отже, дистанційна медіапедагогіка досліджує проблеми організації і підтримки освітнього процесу за допомогою електронних носіїв інформації та інформаційно-комунікаційних технологій, серед яких:

веб-простір, комп'ютерне програмне забезпечення, електронна пошта, чати, форуми, віртуальні освітні портали, телебачення, відеолекції. Дидактичними властивостями, які свідчать про ефективність використання цих засобів інформаційних технологій, є:

1) можливість надзвичайно оперативної передачі на будь-якій відстані інформації будь-якого обсягу, будь-якого виду (візуальної і звукової, статичної та динамічної, текстової і графічної) та її зберігання в пам'яті комп'ютера (електронна пошта) необхідну кількість часу, можливість її редагування, обробки і друку;

2) можливість інтерактивності за допомогою спеціально створеної для цих цілей мультимедійної інформації й оперативного зворотного зв'язку в процесі діалогу з викладачем або іншими учасниками навчального курсу;

3) можливість доступу до різних джерел інформації, зокрема віддалених і розподілених баз даних, численних конференцій у всьому світі за допомогою мережі «Інтернет», роботи з цією інформацією;

4) можливість організації спільних міжнародних телекомунікаційних проєктів, електронних конференцій у режимі реального часу, комп'ютерних аудіо- та відеоконференцій.

Підсумовуючи вищевикладене, зауважимо, що для розробки основ ДН у контексті підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН ми детально розглянули головних світових розробників контенту в сфері дистанційної освіти:

1. Lynda.com – освітня компанія (Каліфорнія), яка надає більше 100 онлайн-тренінгів для вдосконалення комп'ютерних, особистісних та бізнес-навичок і досягнення особистих та професійних цілей.

2. Khan Academy – сайт академії, що надає доступ до понад 3600 безкоштовних лекцій з математики, охорони здоров'я, фізики, хімії, біології, астрономії, економіки та ін. [121, с. 26].

3. New technologies, new pedagogies: Mobile learning in higher education (University of Wollongong) – процес, спрямований на дослідження можливостей використання мобільних технологій для розробки нових способів навчання.

4. Coursera – освітній онлайн-проєкт, який надає всім бажаючим безкоштовний доступ до освітніх курсів кращих навчальних закладів світу.

5. EdX – проект у сфері онлайн-навчання, який створили Гарвардський університет і Массачусетський технологічний інститут. Він пропонує безкоштовний доступ до більш ніж 60 курсів, які розробили університети Берклі, Остіна, Джорджтауна, Гарвардський університет, Массачусетський технологічний інститут та ін.

6. Udacity – освітня організація, що пропонує близько 30 курсів, які розробили не лише університетські професори, а й провідні галузеві експерти за такими напрямками, як охорона здоров'я, математика, комп'ютерна наука [17].

7. Проект Mobile Learning Experience Arizona K12 Center in affiliation with Northern Arizona University.

У результаті аналізу контенту, запропонованого в зазначених проєктах, встановлено, що вони орієнтовані на використання ідей ДН, реалізуються на основі застосування відкритого доступу до ресурсів, зокрема й доступу з мобільних та портативних пристроїв. Однак проєкти не ставлять за мету модернізацію професійної підготовки майбутніх МСС у контексті використання засобів дистанційного навчання.

Водночас медіапедагогіка ДН тісно пов'язана з поняттям «Інтернет-освіта» (Інтернет-навчання), оскільки передбачає можливість здійснення навчального процесу за умов віддаленості викладача від студентів, забезпечуючи лише доступ до Інтернету як засобу навчання [252, с. 62]. Тому Інтернет доцільно розглядати одночасно як середовище навчання і як медіасередовище. Це стало особливо очевидно після появи технологій web 2.0 та напередодні появи семантичного вебу (web 3.0). Поняття «Інтернет-навчання» стосовно поняття «дистанційне навчання» є видовою відмінністю, яка більш чітко регламентує техніко-технологічну специфіку навчання – використання мережі «Інтернет». Відмінною особливістю ДН від Інтернет-навчання є велика різниця в технології навчання, зокрема в меті, механізмах, засобах і методах [488, с. 28]. Так, дистанційне навчання майбутніх МСС у ТДМУ впроваджують за допомогою контенту, який у контексті дослідження розглядаємо як спеціально систематизоване для дидактичних цілей програмне забезпечення, операційні системи і платформи, що створені й якісно працюють на мобільних, портативних і мережевих пристроях. Специфіка такого освітнього контенту основана на можливості навчання незалежно від місця і часу, в будь-який вільний час та протягом усього життя.

З позиції автоматизації процесу професійної підготовки майбутніх МСС із використанням комп'ютерів, медіапедагогіка ДН взаємозумовлена положеннями *кіберпедагогіки* й *електронної педагогіки*, які зародилися в кінці ХХ ст. Досліджуючи кіберсоціалізацію та соціальне виховання студентів і викладачів в інформаційному просторі, В. Плешаков розглядає кіберпедагогіку як інноваційну галузь психолого-педагогічної думки, яка науково обґрунтовує спеціально організовану цілеспрямовану і систематичну діяльність щодо кібервиховання, кібернавчання і кіберосвіти сучасної людини в процесі її кіберсоціалізації засобами сучасних інформаційно-комунікаційних, електронних, цифрових, комп'ютерних і освітніх технологій [360, с. 28–29]. Ключова ідея кіберпедагогіки базується на кіберонтологічній концепції освіти (О. Воїнова [70], В. Плешаков [360] та ін.), яка базується на безпосередньому зв'язку студентів з електронними, комп'ютерними та цифровими технологіями; визначається освітніми можливостями й умовами функціонування та життєдіяльності особистості в кіберпросторі з урахуванням різних чинників її кіберсоціалізації.

У контексті обґрунтування методології медіапедагогіки ДН необхідно звернути увагу на вивчення феномену *«інформаційна педагогіка»*, оснований на положеннях електронної дидактики та педагогічної інформатики. Для визначення сутності цієї категорії звертаємося до дослідження В. Воронкової, присвяченого розкриттю тезауруса інформаційної педагогіки. Автор зазначає, що інформаційна педагогіка є міждисциплінарною сферою знання про закономірності й методики використання автоматизованих інформаційних систем і систем навчання, створених для вдосконалення і підвищення ефективності освітньої діяльності та виконання окремих дидактичних завдань на основі комплексного застосування теорії методології суспільних наук, а також методів і засобів інформатики та обчислювальної техніки [75, с. 81–82].

У контексті методологічного обґрунтування медіапедагогіка ДН взаємозумовлена аксіоматикою дистанційного навчання:

– *мотивація і зацікавленість* сучасної молоді навчанням протягом життя незалежно від місцезнаходження за допомогою портативних і мобільних технологій на основі спеціального контенту та ігрових додатків;

– *консультаційна підтримка* і регулювання навчального процесу викладачем (тьютором) у контексті сприйняття студентами запропонованого для навчання контенту;

– *здійснення моніторингу* та система контролю за ефективністю впровадження засобів дистанційного навчання (мобільних, портативних технологій, гаджетів і мережі «Інтернет»);

– *вільний доступ* до інтерактивного спілкування між учасниками ДН;

– *диференціація* освітнього ресурсу в аспекті впровадження засобів ДН;

– *динамічність аудіовізуалізації* змісту професійної підготовки майбутніх МСС шляхом удосконалення контенту для мобільних та портативних пристроїв і гаджетів [179, с. 135–136].

Проведений аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дає змогу виокремити основні положення і сутнісні параметри медіа-педагогіки дистанційного навчання, такі, як:

1) *мета* – формування здатності до безперервного навчання протягом життя в будь-якому місці й у будь-який час;

2) *основна ідея ДН* – полягає в пізнанні й осмисленні навчального процесу;

3) *інтегральна характеристика* – школа вільного і творчого самовияву;

4) *провідний принцип* – принцип мобільності;

5) *характер взаємовідносин* – суб'єкт-суб'єктний;

6) *стиль взаємодії*: зворотний зв'язок, гнучкість, доступність, діалогічність, рефлексивність, інтерактивність, індивідуальність;

7) *форми організації процесу*: дистанційні, віртуальні, мобільні, автономні, персоналізовані;

8) *методи навчання*: телекомунікативні, мультимедійні, інтерактивні, багатоканальні, модульні, оцінювальні;

9) *вид діяльності*: інформаційний, своєчасний, безперервний;

10) *способи засвоєння знань*: самостійна пізнавальна діяльність у віртуальній групі, аналіз, синтез;

11) *функції викладача*: віртуальний консультант, мобільний тьютор;

12) *позиція студента*: наявність свободи вибору, інтересу до діяльності, оригінальність, аналітичність.

Професійна підготовка майбутніх МСС, основана на ідеях дистанційної медіапедагогіки та реалізації високого дидактичного потенціалу мобільних і портативних пристроїв і технологій, формує нове бачення навчання студентів та є передумовою формування нової освітньої моделі вищої школи [233, с. 28]. У цьому контексті Дж. Тракслер (J. Traxler) стверджує, що ДН повністю змінює процес навчання, оскільки мобільні та портативні пристрої, мережа «Інтернет» не лише модифікують форми подачі матеріалу і доступу до нього, а й сприяють створенню нових форм пізнання і менталітету [652]. Саме тому навчання стає своєчасним, достатнім і персоналізованим (just-in-time, just-enough, just-for-me). Такий тип навчання характеризується мультимедійністю, структурованістю, доступністю, модульністю та інтерактивністю. Мобільні та портативні пристрої як засоби ДН трансформують баланс між процесом навчання та участю студента.

Таким чином, у межах дослідження дефініцію «медіапедагогіка ДН» розглядають як спеціальну галузь педагогіки, науку про освіту та навчання, яка розкриває закономірності розвитку особистості в процесі ДН за допомогою мобільних і портативних пристроїв та спрямована на створення нових форм пізнання і менталітету, характеризується мультимедійністю, структурованістю, доступністю, модульністю й інтерактивністю.

Як основна складова цього виду педагогіки ДН надає нову якість навчанню, забезпечуючи постійний доступ до інформації в будь-який момент часу [512], є новим інструментарієм у формуванні особистості інформаційного суспільства, в якому зароджується та розвивається медіасередовище навчання, що не залежить від місця і часу [72].

Прагнення до створення сучасних електронних освітніх засобів у дусі загальної концепції ДН спостерігають в усьому світі, однак принцип єдиний: за допомогою електронних засобів цілеспрямовано створюється освітній простір, що відповідає певному запиту (суспільства або держави). В освітній моделі ДН інформаційні технології використовують для створення середовища, в якому спілкування студентів з комп'ютером відбувається «один на один» [453, с. 117]. Тому концепція ДН передбачає застосування певного мобільного або ж портативного пристрою, яким студенти і викладачі користуються у ВМНЗ та вдома. Наявність Інтернету є обов'язковим компонентом цієї навчальної моделі.

У результаті проведеного аналізу літератури видається можливим визначити принципові положення, на яких ґрунтується медіапедагогіка ДН: наявність конкретної *дидактичної мети* в кожній конкретній ситуації, яку визначають студенти і викладачі-тьютори, є основою навчального завдання та створення умов для самоорганізації і самодисципліни студентів в оволодінні методами пізнавальної діяльності.

У розробці системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН ми виявили такі принципові переваги реалізації медіапедагогіки дистанційного навчання:

- ДН із використанням мобільних і портативних пристроїв та технологій розширює межі навчального процесу шляхом можливості навчання в будь-якому місці, в будь-який час;

- інформаційні технології навчання мають вищу дидактичну ефективність порівняно з традиційними методами та засобами підтримки навчання, водночас високий рівень інтересу студентів зумовлений передусім технологічним аспектом використання електронних засобів навчання;

- ДН за допомогою мобільних і портативних пристроїв робить навчання індивідуалізованим та персоніфікованим;

- гнучкість, можливість швидкого доступу до інформації, необхідної для конкретної роботи, сприяють підвищенню якості навчання майбутніх МСС;

- у процесі ДН відбувається саморегуляція студентів, що сприяє самостійному опануванню ними знань за власною ініціативою шляхом самоорганізації, самоврядування та керівництва власним розвитком;

- навчальні матеріали легко поширюються між користувачами завдяки сучасним бездротовим технологіям (WAP, GPRS, EDGE, Bluetooth, Wi-Fi).

Отже, врахування принципових засад дистанційної медіапедагогіки, поєднання можливостей сучасних Інтернет-технологій та освітніх ІКТ створюють умови для формування відкритого освітнього простору професійної підготовки майбутніх МСС, яке виявляється доступним для різних країн, регіонів, громадських організацій та окремих громадян, що дає змогу залучатися до інтеграційних процесів, характерних для вищої медсестринської освіти. Тому необхідним

є створення у ВМНЗ освітнього середовища на основі використання глобальних комп'ютерних мереж, які є об'єктивним та універсальним механізмом взаємодії інформаційних середовищ і освітніх систем, а в його межах ДН є чинником формування світового освітнього простору, що органічно «входить» у сучасний мережевий образ світу, знімає низку принципових соціально-економічних та соціокультурних труднощів в отриманні вищої медсестринської освіти.

3.3. Характеристика електронного інформаційного освітнього середовища підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах

На сучасному етапі розвитку вищої медичної школи спостерігають процес «кристалізації» і синтезу понять «освітнє середовище» та «інформаційне середовище», що зумовлено об'єктивними потребами суспільства у висококваліфікованих медсестринських кадрах на ринку праці та важливістю інформації як економічної категорії, яка стає однією з ключових характеристик «постіндустріальної» епохи [147, с. 162]. Це актуалізує проблему створення диференційованого освітнього середовища з ознаками неперервності, векторності, цілісності, інтерактивності, множинності освітніх траєкторій та інноваційності [276, с. 16] з адекватним використанням в освітньому процесі ВМНЗ інформаційного ресурсу як концентрації наявних фактів, документів, даних і знань, які відображають реальний стан світу [435, с. 304].

Формуванню адекватних понять «освітнє середовище» та «інформаційне середовище» значно перешкоджає ототожнення в розумінні змісту навчання і змісту освіти, яке, по суті, стало традиційним у педагогічній практиці ВМНЗ. Науковці розглядають *зміст навчання* як систему навчальної інформації, яка підлягає засвоєнню, а *зміст освіти* – як сукупність особистісних та професійних якостей майбутнього фахівця, сформованих у цій системі навчання, які визначають міру його залучення до культурної спадщини людської цивілізації [331, с. 8; 443].

Правомірність наведених суджень та умовиводів підтверджується тим, що вони узгоджені з визначеннями змісту навчання і змісту освіти, які отримав Б. Гершунський шляхом узагальнення позицій

провідних вітчизняних та зарубіжних педагогів. На думку автора, *зміст навчання* необхідно розглядати як педагогічно обґрунтовану, логічно впорядковану і зафіксовану в навчальній документації наукову інформацію щодо навчального матеріалу, який підлягає вивченню, тоді як змістом освіти є система знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості, які зумовлені вимогами суспільства й на досягнення яких спрямовані зусилля студентів і викладачів [82, с. 96–104].

З цих позицій, *метою навчання* у ВМНЗ стає «вирощування» особистісного потенціалу майбутніх МСС і розвиток здатності до цілісної професійної діяльності в майбутніх предметних та соціальних ситуаціях [276, с. 212]. Отже, *змістом навчання* є все те, що забезпечує досягнення поставленої мети і детермінацію освітнього процесу: умови, форми, методи, засоби, прийоми навчання, рівень суб'єкт-суб'єктних відносин, спрямованість педагогічних впливів та взаємодій. Коли мета і зміст навчання не ототожнюються, а детермінуються, принципового значення набуває не лише те, що засвоюється, а й те, за яких умов відбувається освоєння системи знань і адекватних способів мислення.

За такого підходу сукупність соціальних, культурних та спеціально організованих умов у межах ВНЗ, у результаті яких відбувається становлення особистості, доцільно визначити як *освітнє середовище*, що стає середовищем й умовою професійного становлення майбутніх МСС. Водночас єдиного визначення поняття «освітнє середовище», його змісту, структури, функцій немає. Нам імпонує думка О. Чернобай, що освітнє середовище є динамічно-мінливим предметно-просторовим середовищем, яке поєднує ресурси освітніх установ та інших соціальних інститутів (інформаційні, матеріальні, науково-виробничі, навчально-виробничі тощо) з метою збагачення соціальної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу і характеризується розширенням продуктивної діяльності [510, с. 38].

Досліджуючи відкрите освітнє середовище та сучасні мережеві інструменти систем відкритої освіти, В. Биков узагальнює декілька варіантів моделей освітнього середовища, таких, як:

1) еколого-особистісна модель, у межах якої освітнє середовище розглядають як систему впливів і умов формування особистості, її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні;

2) комунікативно орієнтована модель, що характеризує освітнє середовище як форму співробітництва, в межах якого утворюються особливі види спільності між студентами та викладачами, а також між самими студентами;

3) антрополого-психологічна модель освітнього середовища, яка передбачає, що спільна діяльність викладача і студентів є одним з основоположних понять; в її межах підкреслюються відносність і опосередкований характер освітнього середовища, його початкова відсутність;

4) психодидактична модель, основою якої є концепція особистісно орієнтованої освіти, підкреслюється значущість студента як суб'єкта пізнання та передбачається, що навчання повинно відбуватися шляхом занурення студента в спеціально змодельоване освітнім закладом освітнє середовище [38, с. 122–126].

Водночас освітнє середовище не можна розглядати як щось зовнішнє стосовно його суб'єктів (викладачів-тьюторів, студентів, професійної спільноти). Внутрішні межі освітнього середовища кожного суб'єкта відносні, гнучкі, рухомі, їх зв'язки і взаємини лише частково визначаються нормативними документами. Взаємодія суб'єктів у межах загального освітнього середовища організовується на основі активної участі кожного з них у процесах управління спільною та індивідуальною діяльністю у формі координації, співпраці.

У процесі підготовки майбутніх МСС освітнє середовище є особливим соціокультурним феноменом, який поєднує систему безперервної освіти, різні види діяльності, суб'єктів і об'єктів (реальні та потенційні види, форми, зміст і технології) медсестринської освіти. Ці структурні складові освітнього середовища доцільно відобразити у трьох векторах:

- суб'єкти розвитку, якими в контексті освітньої діяльності є не лише студенти, а й викладачі;

- система безперервної освіти, складовими якої є професійна підготовка, вища медсестринська освіта, широкий спектр додаткових освітніх послуг (факультативи, майстер-класи, проблемні курси і курси підвищення кваліфікації, творчі об'єднання);

- багатопланові види діяльності (навчально-пізнавальна, навчально-професійна, квазіпрофесійна, творча, дослідницька) і соціальні практики, які виконують особистісно розвивальну функцію.

Поєднання в одне середовище цих трьох об'єктивно існуючих і саморозвивальних чинників дає змогу розглядати освітнє середовище ВМНЗ як відкрите. Функціонування цих структурних складників у взаємодії утворює відкрите, відтворювальне, розвивальне освітнє середовище, в межах якого відбувається одночасний розвиток суб'єктів освіти і самої системи освіти, адекватної вимогам ринку праці, особистості й суспільства [347, с. 36].

Однак за сучасних умов переходу від індустріальної економіки до економіки знань та швидких темпів інформатизації медсестринської освіти освітнє середовище стрімко змінюється, що пов'язано з новими реаліями, потребами освіти та введенням ІКТ у всі види освітньої діяльності сучасного ВМНЗ. Одним із перспективних напрямів інноваційної діяльності ВМНЗ є теоретичне обґрунтування, проектування, створення і використання у навчальному процесі *інформаційного освітнього середовища*.

Розгляд інформаційного освітнього середовища ми здійснюємо на основі положення про те, що воно володіє всіма типологічними ознаками освітнього середовища, такими, як: комплексна реалізація цілей навчання на рівні безперервної освіти [435, с. 306], визначення вектора ціннісних орієнтацій, забезпечення процесу діалектичної взаємодії соціального, предметного та психолого-дидактичних компонентів [524, с. 248]. Враховуючи це, інформаційно-освітнє середовище розглядаємо як:

1) основане на використанні комп'ютерної техніки програмно-телекомунікаційне середовище, що реалізується єдиними технологічними засобами, взаємопов'язаним змістовим наповненням та якісним інформаційним забезпеченням освітнього процесу [298];

2) системно-організовану сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, орієнтовану на задоволення освітніх потреб користувачів (студентів) [146];

3) складну систему, що акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси і забезпечує продуктивну діяльність студентів; сукупність взаємопов'язаних умов, які сприяють виникненню та розвитку інформаційної взаємодії між суб'єктами освітнього простору.

Основою проектування інформаційного освітнього середовища у ВМНЗ є такі принципи:

- створення умов для розвитку в студентів здатності до самостійного визначення власної мети і потреби професійної освіти [449];
- зміст освіти (дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, світоглядних проблем);
- оцінювання освітніх результатів, ґрунтоване на аналізі рівнів освіченості, яких досягнули студенти на певному етапі навчання.

Перебуваючи в абсолютному системному взаємозв'язку, ці принципи впливають на формування інформаційного освітнього середовища ВМНЗ, основними властивостями якого є гнучкість організаційної структури навчання [449, с. 22], цілісність, відкритість, поліфункціональність, варіативність, візуалізація, інтерактивність. Сучасними компонентами інформаційного освітнього середовища ВМНЗ є ресурси світового інформаційного простору, інформаційна інфраструктура та засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які впливають на зміну не лише засобів і форм навчання, а й принципів, закономірностей і сенсу вищої медсестринської освіти (формування «середовища знань» – *knowledge environment*), одним із видів якої є *«електронне інформаційне освітнє середовище»* [408, с. 64].

Електронне інформаційне освітнє середовище ВМНЗ є освітньою системою, що ґрунтується на веб-технологіях і виконує спеціальні функції, які забезпечують подання майбутнім МСС навчальної інформації в різних формах і форматах, а також дає змогу здійснювати контроль за засвоєнням матеріалу й вести адміністрування діяльності студентів. Організація ЕІОС передбачає модифікацію традиційних методів і технологій навчання, а цілі медіапедагогіки ДН, ґрунтованої на компетентнісному та темпоральному підходах [535, с. 77] у вищій медсестринській освіті, сприяють трансформації процесу навчання на новому технологічному рівні.

Така трансформація та модифікація методів і технологій навчання істотно полегшують доставку навчального матеріалу за допомогою комп'ютерних мереж. У найпростішому вигляді ці технології застосовують у національних і світових комп'ютерних мережах типу «Інтернет», «Bitnet», «EUNet». Однією з їх можливостей є викорис-

тання протоколу передачі файлів (FTP-протоколу). Матеріали для вивчення і довідкові матеріали зберігаються в архівах на серверах глобальних комп'ютерних мереж та надаються на запит студентів, підключених до цієї мережі, в оперативному режимі або за допомогою асинхронної електронної пошти.

Використання комп'ютерних мереж у підготовці майбутніх МСС засобами ДН забезпечує зручність і швидкість механізмів інформаційного обміну [306], оскільки досить підключитися до інформаційної мережі «Інтернет», щоб отримати миттєвий доступ до інформації в будь-якій точці земної кулі. Завдяки Інтернету з'являється віртуальний інформаційний простір – продукт новітніх телекомунікаційних та інформаційних технологій [317]. У цьому середовищі реалізуються новітні технології високопродуктивного обміну інформацією [85, с. 16], які кинули виклик тимчасовим (швидкість обробки і передачі інформації), *просторовим обмеженням* технології навчання, що забезпечили появу нових дистанційних форм.

Розглядаючи ЕІОС як складну багатофункціональну інформаційну систему, зазначимо, що важливим моментом у її проектуванні є врахування розподіленості інформаційних ресурсів. З цієї позиції ЕІОС є корпоративною інформаційною системою, що охоплює організаційно або територіально розподілені підсистеми, які забезпечують інформаційну взаємодію учасників, обробку інформаційних потоків, збір і аналіз інформації з багатьох джерел. Засобом структурування інформаційної, програмної та телекомунікаційної розподіленості ЕІОС є спеціалізовані *Інтернет-портали*, які забезпечують зберігання, систематизацію та поширення електронних навчально-методичних ресурсів. Поняття «портал» науковці розглядають як телекомунікаційний ресурс, призначений для швидкого доступу до електронних ресурсів, з розвиненим користувацьким інтерфейсом та широким діапазоном послуг і сервісів [269, с. 34]; мережевий вузол або комплекс вузлів, підключених до Інтернету за допомогою високошвидкісних каналів, що володіють розвиненим інтерфейсом та надають єдиний, з концептуальної та змістовної точок зору, доступ до широкого спектра інформаційних ресурсів і послуг, орієнтованих на спеціальну аудиторію [124; 125]; сайт, який поєднує веб-сервіси, зміст (контент) і посилання на інші ресурси таким чином, щоб відповідати потребам великого числа користувачів [408, с. 62].

З урахуванням цього освітній портал підготовки майбутніх МСС розглядаємо як комп'ютерну систему в телекомунікаційній мережі «Інтернет», яка забезпечує оперативний доступ студентів до інформаційних ресурсів навчального призначення, надання освітніх послуг навчальним закладом, сприяє створенню перспективного напрямку використання мережі «Інтернет» у формі дистанційного навчання.

Створення та реалізація освітнього порталу вирішує питання щодо ефективної взаємодії викладача і студентів; розробки навчально-методичних матеріалів і способів їх доставки майбутнім МСС; реалізації ефективного зворотного зв'язку між викладачем і студентами. Також портал надає можливість розсилки навчальних матеріалів (електронних лекцій, навчальних посібників), листування студента з консультантом або викладачем. Таким чином, освітній портал доцільно позиціонувати як засіб, що надає можливість вибору змісту освіти відповідно до вимог державних освітніх стандартів і забезпечує надійний доступ до нього, додатків і служб, організованих як єдине ціле. Працюючи в режимі офлайн, освітній портал здійснює передачу (контент) лекційного матеріалу, віртуальних лабораторних робіт. Для цього використовуються *цифрові освітні ресурси*, головним критерієм яких є відповідність стандарту SCORM, що дозволяє забезпечити сумісність компонентів і можливість їх багаторазового застосування. Водночас основною функцією освітніх порталів є забезпечення різних користувачів інформаційними ресурсами і послугами освітнього характеру згідно з їх індивідуальними потребами за допомогою інформаційних, навігаційних, комунікаційних та інших сервісів.

Отже, характеристиками освітнього порталу є:

- підібраний і *структурований контент* для цілей навчання;
- *доступ і відображення інформації* з множинних гетерогенних джерел даних (реляційні та багатовимірні бази даних, системи управління документами, системи електронної пошти, веб-сервери, канали новин та різні файлові системи або сервери, на яких зберігаються гіпертекст, аудіо-, відеоінформація);
- *персоніфікація* для конкретного користувача.

Таким чином, освітній портал є системою, що забезпечує учасників освітнього процесу різними інформаційно-методичними матеріалами.

Розглянемо структуру ЕІОС як приклад освітнього порталу. До недавня інформаційним наповненням ЕІОС були лише електронні курси або електронні навчально-методичні комплекси, які охоплювали електронні підручники, навчальні посібники, комп'ютерні програми, лабораторні практикуми та інші матеріали для організації самостійної роботи студентів. Однак зростання кількості інформаційних ресурсів та їх багатоформатність, інтелектуалізація ІКТ [298, с. 195], процес віртуалізації вищої медсестринської освіти і соціальних процесів спричинюють швидке поширення віртуальних форм комунікації та передбачають одночасне використання «хмарних» сервісів і мережі «Інтернет» у формуванні предметного змісту, які застосовують в освітньому процесі ВМНЗ.

У *технологічному аспекті* ЕІОС є інформаційним середовищем взаємодії учасників навчального процесу, яке породжується технологіями інформації та комунікації й охоплює комплекс комп'ютерних засобів і технологій, які дають змогу здійснювати управління вмістом освітнього середовища і комунікацією учасників. В *організаційно-комунікативному аспекті* ЕІОС є складною самоналагоджувальною (коригування поведінки, дій учасників процесу комунікації стосовно ситуації, що змінюється) і самовдосконалювальною (поступове встановлення ефективного взаємозв'язку, вдосконалення цієї системи в міру засвоєння складніших типів взаємозв'язків) комунікативною системою, що забезпечує прямий і зворотний зв'язок між студентами, викладачами та іншими учасниками навчального процесу.

Електронне інформаційне освітнє середовище є багаторівневою і багатофункціональною системою, яка швидко розвивається та поєднує в собі:

1) інноваційні та традиційні технології, специфічні для взаємодії учасників навчального процесу в межах відкритої моделі асинхронного індивідуального навчання;

2) інформаційні ресурси: бази даних і знань, бібліотеки, електронні навчальні матеріали тощо;

3) сучасні програмні засоби: програмні оболонки, «хмарні» сервіси, засоби електронного зв'язку.

У системі професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ (на прикладі ТДМУ) засобами ДН враховано найсучасніші технологічні тенденції, які охоплюють такі аспекти, як:

1. Віртуалізація та інтернетизація вищої медсестринської освіти шляхом використання мережі «Інтернет». Ключовим чинником використання Інтернету є його інтерактивний характер, який приводить до перегляду концепцій освіти з відмовою від акценту на лінійних моделях педагогічної діяльності, оскільки традиційний поділ учасників освітнього процесу на суб'єктів і об'єктів інформації втрачає свій сенс. Окрім цього, Інтернет має низку специфічних функцій, відмінних від інших навчальних засобів: *транскордонність, оперативність, універсальність, різноманітність*. Водночас використання Інтернету дало змогу усунути або помітно знизити тимчасові, просторові та фінансові бар'єри в поширенні інформації, створити власні інтегровані інформаційні структури.

2. Використання «хмарних» сервісів і технологій. «Хмарні» технології (відт англ. cloud computing) є розподіленою в часі обробкою даних на базі Інтернет-сервісу для надання послуг на вимогу. Основною перевагою застосування «хмарних» платформ та сервісів є безперервність і доступність навчання будь-де та будь-коли. Взаємодія викладачів, студентів або адміністраторів із «хмарною» платформою та її сервісами відбувається за допомогою будь-якого пристрою (комп'ютер, планшет, мобільний телефон тощо), на якому встановлено браузер із можливістю підключення до глобальної мережі «Інтернет» [329, с. 69]. Так звані «хмари» використовують можливості безстрокової, універсально доступної комп'ютерної мережі для електронного ДН – від онлайн-класів акредитованих університетів до маленьких навчальних модулів [635, с. 4]. У сучасній вищій медсестринській освіті з трьох базових моделей «хмар» застосовують «програмне забезпечення як сервіс» (Storage as a Service (SaaS)) – послугу надання дискового простору на вимогу та «інфраструктуру як сервіс» (Infrastructure as a Service (IaaS)) – набір фізичних пристроїв (сервери, жорсткі диски тощо) для обробки даних, на базі яких вибудовується платформа. В українській вищій медсестринській освіті, яка здобувається засобами ДН, набувають поширення системи управління навчанням на основі платформ Windows Azure in education, MOODLE, WebCT, E-Learning Server для розробки власних навчальних онлайн-додатків, що сприяє популярності пакета програм Microsoft Learning Suite та «хмарного» продукту Microsoft Office 365. Наприклад, в освітній практиці ТДМУ використовують такі системи «хмарних» сервісів:

– Microsoft Live@edu, яка уможливиле практичне вивчення відомих офісних додатків через веб-браузер;

– Google Apps Education Edition, що передбачає роботу з електронною поштою Gmail із підтримкою текстового, голосового GoogleTalk та відеочату, календарем Google для планування будь-яких заходів, які є інструментами підвищення ефективності спілкування і спільної роботи викладачів-тьюторів та студентів, тобто відповідають цілям соціальної кооперації;

– Google Apps for Work, у пакет якої входять популярні веб-додатки Google (Gmail, Google Диск, Google Календар, Google Документи). У сервісах Google Apps є широкій набір програмних продуктів, які з успіхом використовують у професійній підготовці майбутніх МСС: онлайн-редактори для роботи з текстовими документами теми, електронними таблицями, презентаціями та опитуваннями. Google Документи, Таблиці, Презентації і Форми працюють у будь-яких браузерах і на всіх мобільних пристроях, підключених до Інтернету. З їх допомогою надається доступ до файлів, є можливість коментування і редагування в режимі реального часу разом з іншими користувачами. Додатковими можливостями є відслідковування історії змін за весь період існування документа й офлайн-доступ до файлів, які з успіхом використовують для контролю за здійсненням освітнього процесу;

– «хмарний» сервіс OpenTest для розробки власних або використання існуючих тестів з можливістю одночасного безкоштовного обслуговування до 100 студентів;

– «хмарні» сервіси й «хмарні» сховища SkyDrive, AppleiCloud, GoogleDrive, Dropbox та ін. [137, с. 58].

3. Візуалізація, вебінари і відеоконференції, перехід від візуальної взаємодії типу «one to many» до взаємодії типу «many to many», використання інтерактивних інструментів, інтегровувальних аудіо-, відео-, комп'ютерних та комунікаційних технологій для здійснення зв'язку територіально віддалених викладача-тьютора і студентів.

4. Використання сервісів соціальних мереж ВМНЗ між студентами для просування освітніх послуг і студентами для навчальної взаємодії; створення у ВМНЗ власних соціально-освітніх мереж для інтерактивної інформаційної взаємодії між суб'єктами навчального процесу.

5. Посилення диференціації користувацьких переваг: студенти використовують різні пристрої для виходу в Інтернет (комп'ютери, ноутбуки, планшети, смартфони) та різні операційні системи (Windows, Apple, Android), що диктує необхідність створення електронних навчальних курсів із застосуванням різних технологій.

6. Експансія мобільних пристроїв, які забезпечують мережевий доступ до цифрових ресурсів у будь-якому місці й у будь-який час, посилення ролі мобільного навчання (m-learning) у системі електронного ДН.

Отже, сучасні технологічні тенденції кардинально змінюють сприйняття майбутніми МСС освіти за умов ДН, що знаходить відображення в таких аспектах, як:

- повсюдний доступ до інформації в будь-який час, можливість постійного підключення до Інтернету;

- усунення бар'єрів від джерела інформації до споживача, уможливлення безпосереднього спілкування автора і читача, викладача та студентів;

- віртуальне середовище одностороннього спілкування, яке формується за допомогою соціальних мереж, блогів, створення веб-ресурсів (наприклад, на базі wiki);

- поєднання сервісів та освітнього контенту в одному пристрої, що дає величезні можливості для доступу до інформації.

Розглянуті тенденції технічного розвитку уможливили значний розвиток ДН майбутніх МСС у ТДМУ, що відображалось у таких діях, як:

1. Побудова «хмарної» інфраструктури, яка є логічною надбудовою над об'єднаним фізичним середовищем ВМНЗ. Це дає змогу надавати доступ до ресурсів споживачам з різним рівнем довіри без загрози порушення працездатності всієї системи.

2. Використання мобільних рішень на корпоративному рівні, що продиктовано необхідністю оснащення корпоративних сервісів спеціалізованими клієнтськими додатками для мобільних пристроїв. Найзатребуванішими для мобільних клієнтів ВМНЗ є сервіси доступу до корпоративної поштової системи, електронних освітніх ресурсів, сервісів і довідкової інформації.

3. Використання віртуальних середовищ викладачами для формування навчальних ресурсів, які є корисними у навчанні. 3

цією метою застосовують віддалені сервіси (блоги і wiki) та «цифрові кампуси» ВМНЗ, де викладачі розміщують актуальну інформацію, пов'язану з навчальними дисциплінами і навчальними планами.

4. Використання соціально-освітніх мереж як інформаційно-комунікаційного порталу підтримки освітньої діяльності ВМНЗ, побудованого за принципами соціальних мереж («Facebook», «Twitter», «Instagram», «Google+» та ін.), що надає загальні та спеціалізовані засоби для роботи керівників, викладачів-тьюторів і студентів. Соціально-освітні мережі є інтерактивним веб-сайтом (автоматизованим соціальним середовищем), розрахованим на багатьох користувачів, контент якого наповнюється самими учасниками мережі, що дає змогу спілкуватися групі користувачів, об'єднаних спільним інтересом. Перевагами застосування соціально-освітніх мереж у навчальному процесі є зрозумілість ідеології й інтерфейсу для Інтернет-аудиторії, можливість перегляду в режимі віддаленого доступу відео й аудіоматеріалу.

Таким чином, розвиток педагогічної категорії «середовище» за умов розширення меж її розуміння і виходу в глобальні інформаційні мережі спричинює необхідність її уточнення і подання механізму функціонування інфраструктури професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН:

1. Персональне цифрове середовище (learning spaces – personal digital spaces) є ядром освітнього простору, яке відображає записи результатів засвоєння індивідуальних знань студента. Зазвичай персональний цифровий аккаунт знань належить і керується окремим кібер-студентом (cyber student).

2. Комунікативне та соціальне середовище (connecting and social spaces), в якому майбутні МСС обмінюються досвідом і взаємодіють з іншими спільнотами та соціальними мережами. Ключовими чинниками, що визначають можливість реалізації такого простору, є зростання мобільних технологій і успіх додатків web 2.0.

3. Середовище довіри (trusted spaces), в якому студенти мають змогу легко перевірити й оцінити якість навчальної інформації та навчання загалом. Характер довіри майбутніх МСС до викладачів та навчального матеріалу не є абсолютним і збереженим у незмінному стані. Види довіри, передбачені в освітньому просторі ВМНЗ, охоп-

люють весь спектр матеріалів, процесів і результатів, які становлять досвід навчання.

4. Середовище мотивації та емоційності (motivating and emotional spaces) передбачає, що дистанційний освітній процес охоплює широкий спектр мотивів та емоційних станів студентів, створює простір для різноманітності мотивів і емоцій, які є одночасно причинами й результатами навчання.

5. Середовище управління, креативності/експериментальності, відкритості/рефлексивності (controllable, creative/experimental, open/reflexive spaces) – управління процесом ДН майбутніх МСС, що регламентує можливість індивідуального вивчення різних дисциплін у зручний для студентів час. Тому процес ДН оснований на принципах креативності, відкритості та рефлексивності.

6. Середовище управління знаннями (knowledge management) має всі класичні інгредієнти для виконання управлінських завдань: інформацію, можливість вибору й умови для експертизи інформації на відповідність вибору.

7. Середовище інклюзивності (inclusive spaces) характеризується процесами розвитку гранично доступної освіти для кожного студента, тобто можливістю отримання актуальних та необхідних медсестринських знань.

Слід зазначити, що формування електронного інформаційного освітнього середовища ТДМУ здійснюється шляхом активного використання сучасних інформаційних технологій, які підвищують ефективність професійної підготовки майбутніх МСС, сприяють розвитку освітніх середовищ і мережевих форм організації освіти. Сучасні тенденції розвитку ДН, як уже зазначалося, пов'язані із застосуванням технології web 2.0, основаної на спільній діяльності користувачів мережі:

- wiki – платформа для спільного створення ресурсів, проведення досліджень, збору матеріалів та інформації, участі в уже минулих подіях;

- блоги для онлайн-публікації та відкритого обговорення доповідей, рефератів, статей, авторських матеріалів;

- подкастинг – технологія, яка дає змогу опублікувати мультимедійну інформацію для студентів [9, с. 108];

- медіашерінг – інтерактивний процес, який використовує мережева спільнота, він має платформу та різноманітний інтерфейс

для поєднання, завантаження, розміщення і розподілу інформації (графічної, текстової, відео-, аудіопрограм та іншого виду електронної інформації).

Враховуючи роль ІКТ у вищій медсестринській освіті, окреслимо основні *положення* побудови електронного освітнього інформаційного середовища ТДМУ, в межах якого організовується процес електронного ДН майбутніх МСС.

Системність застосування інформаційних технологій. ЕІОС охоплює сучасне програмне забезпечення, бази даних, бази знань, технології роботи для підтримки процесу управління організаційною діяльністю ВМНЗ та здійснення освітніх і наукових комунікацій, актуальних для реалізації цілей та завдань освіти й розвитку науки за сучасних умов. Незважаючи на важливість створення матеріальної бази інформатизації вищої медсестринської освіти, «наріжним каменем спотикання» є не технічне забезпечення, а ефективно, якісно нове використання ІКТ. Тому введення ІКТ зумовлює необхідність обізнаності викладачів-тьюторів, їх володіння знаннями та практичним досвідом застосування інноваційних освітніх технологій, що є важливою передумовою створення *інформаційної інфраструктури*, тобто середовища для вільного обміну інформацією в межах ВМНЗ, яке охоплює програмне забезпечення, технології, периферійні пристрої, доступ до Інтернету.

Доступність і відкритість. Доступність необхідна для ефективного використання додатків викладачами-тьюторами і студентами. Майбутнім МСС необхідно забезпечити відкритий доступ до корпоративних даних університету, який здійснюється за допомогою облікових та керуючих інформаційних систем і сервісів. Водночас студентам забезпечують доступ до цифрових освітніх ресурсів (повнотекстових внутрішніх та зовнішніх бібліотек, цифрових версій матеріалів, опублікованих викладачами ВМНЗ, відеоматеріалів програми дисциплін, презентаційних матеріалів лекцій тощо). Саме тому ЕІОС ТДМУ є відкритим і не обмежується лише використанням у цьому ВМНЗ, оскільки стрімке зростання знань та обсягів інформації вимагає ефективної взаємодії наукової спільноти для спільного створення і застосування освітнього контенту, а також навчання.

Поліфункціональність. Сучасне ЕІОС має безліч можливостей, які забезпечують усі елементи освітнього процесу, тобто є одночас-

но джерелом і засобом доступу до інформації, засобом реалізації різноманітних інноваційних організаційних форм пізнавальної діяльності студентів, контролю освітніх досягнень, індивідуалізації освітнього процесу тощо.

Індивідуалізація, модульність і адаптивність. У професійній підготовці майбутніх МСС ЕІОС забезпечує підтримку індивідуальних траєкторій навчання та його адаптивну модель, коли на основі результатів контролю вибудовується подальша індивідуальна програма навчання. Повноцінне використання можливостей ЕІОС підготовки майбутніх МСС вимагає інтеграції навчальних систем з ЕІОС ВМНЗ. Для реалізації цього аспекту студенти і співробітники ВМНЗ є повноцінними користувачами його інформаційних систем. Декомпозиція змістовної частини дисциплін на логічно завершені модулі сприяє формуванню індивідуальних освітніх траєкторій.

Економічна доцільність. Упровадження нових рішень досить часто здійснюється в межах невеликих ІТ-бюджетів. Інколи це допомагає досягненню ефективності шляхом підвищення якості управління в упровадженні інформаційних систем та їх інтеграції. Також необхідне врахування основних економічних параметрів у розробці ЕІОС. Як і всі види інтелектуальних ресурсів, ресурси ДН є основними економічними, зокрема й експортними, ресурсами ВМНЗ за нових умов, навіть якщо вони не структуровані в систему і не є інтелектуальними активами ВМНЗ.

Конкурентоспроможність передбачає проектування ЕІОС на основі врахування вітчизняного та зарубіжного досвіду, використання результатів аналізу пріоритетних напрямів науки, техніки і технологій.

Орієнтація на міжнародні стандарти. Як уже зазначалось, у 2005 р. Україна приєдналася до Болонської декларації, ввійшовши в єдиний освітній простір Європи. За умов інтеграції української вищої медсестринської школи зі світовою освітньою спільнотою не втрачає актуальності проблема формування у ВМНЗ сучасних й ефективно діючих систем забезпечення якості наукових досліджень, освітніх послуг і підготовки майбутніх МСС на основі світового досвіду.

Багатомовність. В ЕІОС ТДМУ професійну підготовку майбутніх МСС здійснюють українською, російською та англійською мовами. Така орієнтація на багатомовність освітнього середовища є

позитивним чинником для розвитку експорту освітніх послуг, участі в міжнародних проєктах та академічній мобільності, яка є складним і багатоплановим процесом інтелектуального просування, обміну науковим і культурним потенціалом, ресурсами, технологіями навчання.

Інтерактивність відображає специфічну властивість ЕІОС, за допомогою якої створюються необхідні умови для організації оперативного контролю навчальних досягнень студентів, доповнення змісту навчання інформацією з різноманітних джерел (зокрема й з мережі «Інтернет»), реалізації індивідуальних траєкторій навчання, розвитку в майбутніх МСС творчості та пізнавальної самостійності, використання нових психолого-педагогічних конструктів виконання освітніх завдань.

Для розгляду можливостей використання ДН у координатах сучасної вищої медсестринської освіти вдамося до розкриття основних компонентів ЕІОС із застосуванням технологій дистанційного навчання, від яких залежить ефективність професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ, що відображено у функціональній схемі ЕІОС ТДМУ:

1. Структура дистанційного курсу, яка забезпечує можливість залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, тобто здійснення процесу навчання, а не викладання.

2. Засоби доставки навчальних курсів, серед яких Інтернет, електронна пошта, телеконференції, електронні дошки, супутникові освітні системи, інтерактивне телебачення, радіо тощо.

3. Засоби і способи взаємодії між студентами та викладачами-тьюторами. Як засоби зворотного зв'язку використовують мобільний телефон, електронну пошту, телеконференції тощо, як засоби взаємодії – синхронні (он-лайн) та асинхронні (офлайн) навчальні системи або змішані системи.

4. Методи оцінювання знань. Для контролю якості засвоєння знань студентів здійснюють постійний моніторинг із використанням електронних засобів.

5. Підготовка викладачів-тьюторів. Викладачі, які в освітньому процесі використовують технології ДН, не лише є висококваліфікованими фахівцями у своїй галузі, а й володіють засобами телекомунікацій та комп'ютерних технологій.

Таким чином, у дистанційному навчанні інформаційні, телекомунікаційні та інноваційні педагогічні технології, які є основою ЕІОС, уможливають створення віртуальних аналогів умов очного навчання шляхом постійного спілкування всіх учасників навчального процесу, де аудіовізуальні технології дають змогу уявити квазіреальні професійні ситуації. Це має на студентів ефективний полісенсорний вплив та сприяє формуванню всіх компонентів готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності.

Висновки до розділу 3

Дистанційне навчання як самостійна система, одна з форм навчання зумовлює розгляд можливих варіантів його організації (моделей ДН) та їх специфіки для визначення цілей та умов застосування. У межах дослідження запропоновано класифікацію моделей ДН з урахуванням низки критеріїв (режим, спосіб та регулювання доступу, незалежність доступу від географічного розташування, рівень організації доступу до контенту, характер програмного забезпечення, яке використовують, склад (повнота) компонентів, наявність спроб імітації присутності викладача).

Донедавна найпоширенішим способом створення системи ДН було переведення навчальних матеріалів у HTML-форму та їх розміщення на сайтах навчальних закладів. Однак лише доступу до навчального матеріалу через Інтернет недостатньо для функціонування повноцінної навчальної системи. Тому в сучасних ВНЗ організацію ДН здійснюють різними засобами (Authoring Packages, Content Management Systems, Learning Management Systems, Learning Content Management Systems) на спеціальних програмних продуктах – платформах, які є інноваційним типом нової інституційної форми навчання. Найперспективнішими та найзручнішими рішеннями на сьогодні є Lotus Learning Space (L.S), Lotus Workplace Collaborative Learning (LWCL), WebTutor, Blackboard Learning System, Прометей, Microsoft Learning Gateway, Claroline, Dokeos, MOODLE.

Встановлено, що проблеми організації і підтримки освітнього процесу за допомогою електронних носіїв інформації та інформаційно-комунікаційних технологій досліджує дистанційна медіапедагогіка, що ґрунтується на інтеграції дистанційної, гуманної медіапе-

дагогіки як самостійних видів педагогіки. Потенційні можливості дистанційної медіапедагогіки на основі комп'ютерної, електронної та мобільної складових за своєю ефективністю значно перевершують традиційні форми навчання, які застосовують у вищій медсестринській освіті, оскільки поєднують різні форми і засоби дистанційного навчання, що впливають на різні види навчально-пізнавальної діяльності майбутніх МСС. Як основа дистанційної медіапедагогіки дистанційні технології навчання сприяють своєчасному засвоєнню значного обсягу інформації, що має велике значення за умов інтенсивного науково-технологічного прогресу, оскільки медсестринські знання оновлюються щороку з тенденцією до скорочення цього періоду. В дистанційних технологіях навчання реалізований величезний арсенал засобів, які дозволяють активізувати самостійну пізнавальну діяльність студентів, що, водночас, є найважливішою умовою ефективності формування готовності майбутніх МСС до професійної мета діяльності в освітньому середовищі VMH3.

Ключовою сутністю дистанційної медіапедагогіки є ідея свідомої дії суб'єкта, що дає змогу виявити такі закономірності: стимулювання активності суб'єкта стосовно медіа; подолання маніпулятивно-технологічної відособленості від інших наукових напрямів, тобто осмислення зв'язків з медіареальністю; змістовно-психологічна диференціація інформаційних цінностей як умови суспільного прогресу і соціальної адаптації студентської медіааудиторії; конвергенція педагогічної науки й інформаційних і комунікаційних технологій; інтелектуалізація інформаційних систем освітнього призначення; врахування положень кіберпедагогіки, електронної та інформаційної педагогіки.

Методологічне обґрунтування медіапедагогіки ДН взаємозумовлене аксіоматикою дистанційного навчання: мотивація і зацікавленість сучасної молоді навчанням протягом життя за допомогою засобів ДН на основі спеціального контенту; консультаційна підтримка і регулювання навчального процесу викладачем-тьютором; здійснення моніторингу та системи контролю за ефективністю впровадження засобів дистанційного навчання; вільний доступ до інтерактивного спілкування між учасниками ДН; диференціація освітнього ресурсу в аспекті впровадження засобів ДН; динамічність аудіовізуалізації змісту професійної підготовки майбутніх МСС шляхом

удосконалення контенту для мобільних та портативних пристроїв і гаджетів.

Урахування принципових засад дистанційної медіапедагогіки, поєднання веб-технологій, можливостей мережі «Інтернет» та освітніх ІКТ створюють умови для формування відкритого електронного інформаційного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх МСС, яке дає змогу уникнути низки принципових соціально-економічних та соціокультурних труднощів в отриманні вищої медсестринської освіти. Електронне інформаційне освітнє середовище ВМНЗ є багаторівневою і багатофункціональною освітньою системою, що ґрунтується на веб-технологіях та виконує спеціальні функції, які забезпечують подання майбутнім МСС навчальної інформації в різних формах і форматах, а також дає змогу здійснювати контроль за засвоєнням матеріалу й вести адміністрування діяльності студентів. Електронне інформаційне освітнє середовище ВМНЗ поєднує в собі: інноваційні та традиційні технології взаємодії учасників освітнього процесу в межах відкритої моделі асинхронного індивідуального навчання; інформаційні ресурси (бази даних і знань, бібліотеки, електронні навчальні матеріали тощо); сучасні програмні засоби (програмні оболонки, «хмарні» сервіси, засоби електронного зв'язку).

Основними положеннями побудови електронного освітнього інформаційного середовища Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського, в межах якого організовується процес електронного ДН майбутніх МСС, є: системність застосування інформаційних технологій; відкритість доступу до цифрових освітніх ресурсів; поліфункціональність електронного освітнього інформаційного середовища; індивідуалізація, модульність і адаптивність навчання; економічна доцільність ресурсів ДН; конкурентоспроможність проектування ЕІОС на основі врахування вітчизняного та зарубіжного досвіду; орієнтація на міжнародні стандарти; багатомовність дистанційної професійної підготовки майбутніх МСС; інтерактивність освітнього процесу.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [64; 124; 125; 258; 284; 344; 552; 555; 568; 577; 578; 587].

РОЗДІЛ 4

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

4.1. Концептуальні положення професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання

Проблема використання сучасних технічних пристроїв у вищій медсестринській освіті багатоаспектна і багатогранна. Однак, незважаючи на значну кількість наукових пошуків у цій сфері [10; 179; 256; 273; 276; 356 та ін.], недостатньо досліджено концептуальні положення професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН, що зумовлює протиріччя, пов'язані із застосуванням сучасних ІКТ у навчанні, а їх впровадження у навчальний процес вимагає врахування психолого-педагогічних аспектів навчання з використанням електронних медіа.

Незважаючи на активні спроби науковців залучити всі ВМНЗ до єдиного інформаційного простору [38; 39; 42; 328; 356], донині відсутня єдина концепція роботи з електронними засобами дистанційної медіапедагогіки в професійній підготовці майбутніх МСС. Це протиріччя зумовлює необхідність з'ясування ролі комп'ютерної техніки та інформаційних ресурсів у навчанні, розробки нової дидактичної концепції для ефективної інтеграції сучасних медіа в освітнє середовище ВМНЗ.

Основна ідея нашого дослідження полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні нової концепції організації освітнього процесу майбутніх МСС засобами ДН, здатної виконувати функції теоретико-методологічної бази моделювання освітнього процесу в нормативно-правовому форматі. Будучи теоретико-методологічною осно-

вою дослідницької діяльності, концепція містить ідею перетворення існуючої системи вищої медсестринської освіти, шляхи її формування та розвитку за умов постійного зростання потреб особистості, суспільства і держави в сучасних цифрових, технологічних перетвореннях медсестринської діяльності.

Водночас визначення й узагальнення основних положень концепції професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН вимагають конкретизації сутності таких понять, як «концепт» і «концепція».

Дефініцію «концепт» (від лат. *conceptus* – сприйняття, зміст) у класичній філософії трактують як акт «схоплення» сенсу проблеми в єдності мовленнєвого висловлювання [503, с. 106]. У філософію окреслений термін ввів П. Абеляр у зв'язку з аналізом проблеми універсалій, що, так само, як і концепт, передбачають зв'язок речей та мови про них, оскільки саме в процесі промовляння відбуваються концептування всіх можливих смислів і відбір необхідного для конкретної демонстрації певного смислу [2, с. 121]. Розуміння концепту як феномену, який охоплює різноманітні смисли, близьке до ідеї в її сучасному трактуванні, де концепт розглядають не просто як вимовлене або написане слово, а передусім як ті смисли, враження, цінності, які він актуалізує.

Розуміння сутності концепції професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН передбачає взаємозалежне й одночасне розгортання змісту основних понять дослідження у лінійній послідовності та повноті смислового виразу, а тому відображає не діахронічний процес звукової послідовності, а суб'єктивний синхронічний процес виявлення смислів.

На думку французьких філософів Ж. Делез та Ф. Гваттарі, концепт є досить індивідуальним, багатовимірним, структурно невизначеним, охоплює частини, які, водночас, самі є концептами, а тому не може функціонувати в якомусь певному дискурсі. В їх розумінні концепт – одночасно абсолютне і відносне утворення, яке є «неподільністю кінцевого числа різнорідних складових» [117, с. 133]. У такій формі концепт близький до терміна «ідея», коли неможливо визначити точні межі мисленнєвого утворення. Утворення ідей, на думку А. Книгіна, пов'язане з механізмом ретенції (первинна пам'ять, яка зберігає, утримує і продовжує сприйняття (феномен)), а ідеєю є

взаємозв'язок «слово – ретенція – первинні феномени» [188, с. 209]. Тобто зв'язок ретенції зі словом породжує ідею. Ідея в такому розумінні досить близька до розуміння концепту, який, на нашу думку, охоплює індивідуальний досвід, асоціації, уявлення, спогади. На відміну від поняття, концепт не має регламентованої структури, тому неможливим є суворе визначення конкретного концепту або ідеї. Водночас поняття «ідея» відмінне від поняття «концепт», оскільки ідея є молекулою думки, в якій переважають когнітивні складові. Тоді як філософське розуміння концепту дає змогу розглядати його як фундаментальну форму людського мислення, в основі якого лежить когнітивний і перцептивний досвід.

Основний критерій розрізнення концепту і поняття досить простий: якщо є чітке визначення слова, то це поняття, а якщо немає, тоді це концепт [184]. Таку ж думку щодо визначення поняття і невизначеності концепту висловлює О. Аргуткіна, називаючи поняття конструктами. На її думку, концепти і конструкти – продукти діяльності деякої спільності людей, водночас визначення є обов'язковим для конструкту, тоді як концепт може існувати і без визначення [13, с. 9]. Поняття має жорстку структуру і чітку сукупність основних ознак предмета, тоді як концепти не лише мисляться, а й переживаються [455; 469].

Ще однією проблемою в межах дослідження є буття концепту, яке, на думку науковців, існує на чотирьох рівнях: свідомість – авторський текст – текст інтерпретатора – колективна свідомість [471, с. 72]. Перший рівень буття концепту – це *індивідуальна свідомість особистості*, в якій знаходяться суб'єктивні, динамічні, мінливі індивідуальні концепти, що формуються шляхом освоєння мови й особистого пізнавального та емоційного досвіду. Концептосферою особистості є її індивідуальні концепти. Другим рівнем буття концепту є *авторський текст*, за допомогою якого особистість намагається висловити свій індивідуальний концепт. Водночас авторський концепт відображає значущу для особистості інформацію, її особистісні смисли, дає змогу відтворити картину світу особистості, й у цьому випадку концепт переходить на новий рівень буття – в *текст інтерпретатора*. На думку П. Рікера, інтерпретація має двоїстий вектор розвитку: з одного боку, вона здійснює рух до вихідних смислів суб'єктивного буття, а з іншого – рухається в напрямі народження нових смислів [414, с. 517]. Інтерпретація уможливорює виявлення

тих смислів, які «заклав» автор, реконструювання авторського концепту. Однак, на нашу думку, неможливо повною мірою розкрити авторський концепт, оскільки певна його частина залишиться невідомою. Дослідник як носій мови завжди спирається на власні індивідуальні концепти і вже через їх призму розглядає авторський концепт. У результаті створюється конструкт, який відображає частину авторського концепту і частину індивідуальних концептів інтерпретатора. Інтерпретація авторського концепту – це завжди новий концепт; телеологія породження нових смислів. Інтерпретатор, вивчаючи і реконструюючи авторський концепт, створює власний, відмінний від оригінального концепту. Четвертим рівнем існування концепту є *колективна свідомість*. На цьому рівні існують авторські й інтерпретаторські концепти, які стали колективними. Колективні концепти характеризуються об'єктивністю, формуються шляхом закріплення досвіду і зберігаються в колективній свідомості.

Таким чином, концепт є медійною структурою суб'єктивно-об'єктивного характеру, фундаментальною формою мислення. Мислення в концептах характерне не лише для повсякдення, а й для всіх наук, що спостерігають на початковому етапі розвитку будь-якої нової сфери в конкретній науці [471, с. 74]. Тільки з розвитком цієї галузі понятійний апарат стабілізується і концепти стають поняттями.

Проведений аналіз різних наукових напрямів дав змогу виокремити в межах нашого дослідження такі системоутворювальні концепти: теорію системного підходу у вивченні складних педагогічних об'єктів; синергетичний, тезаурусний, особистісно орієнтований, діяльнісний, праксеологічний, компетентнісний та інноваційно-технологічний підходи щодо організації педагогічного процесу та відображення об'єктивних закономірностей наукового знання; концепції безперервної освіти та переходу до багаторівневої системи вищої освіти в Україні. Нормативно-правовою основою розробки концепції нашого дослідження є Закон «Про вищу освіту» [372], Галузевий стандарт вищої освіти України зі спеціальності 6.110102 «Сестринська справа» [79], а також професійний стандарт, які визначають базові ресурси і сенс дидактичної концепції системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ.

Різноманіття концептів поєднується в певних концепціях, які є терміном філософського дискурсу і відображають або акт схоплен-

ня, розуміння та осягнення певних смислів під час обговорення і конфлікту інтерпретацій, або їх результат та представлені в сукупності концептів [8, с. 308]. У педагогічній науці *концепцію* (з лат. *conceptio* – розуміння) трактують як систему ідей, висновків щодо закономірностей і сутності педагогічного процесу, принципів його організації та методів здійснення, яка побудована на певній теоретико-методологічній основі [328, с. 230]; логіку способів розуміння, трактування певних явищ, а також конструктивних принципів функціонування різних видів діяльності [214, с. 149]. Основою концепції є сукупність низки концептуальних положень, які відображають найбільш значущі її аспекти. Якщо ж розглядати концепцію як систему, то в цьому випадку її цілісність забезпечується осмисленням з єдиних методологічних позицій, передусім основних системотвірних елементів.

З огляду на специфіку педагогіки як науки, концепцію необхідно розглядати як складну, цілеспрямовану, динамічну систему *фундаментальних знань* про педагогічні феномени, які всебічно розкривають їх сутність, зміст та особливості. Згідно із загальнотеоретичними положеннями, знаннями є практично перевірений результат пізнання дійсності та його відображення в мисленні особистості [115, с. 246]. Знання є ідеальним виявленням у знаковій формі об'єктивних властивостей і зв'язків природного та людського.

Концепція як результат наукового пошуку покликана забезпечити ефективне оперування досліджуваним феноменом за умов сучасної вищої медсестринської освіти. Загальним функціональним призначенням концепції професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ є:

- синтезування окремих знань в єдину логічну систему;
- пояснення суттєвих характеристик, зв'язків, закономірностей виникнення і розвитку досліджуваного явища;
- представлення методології дослідження та практичного апарату для ефективного оперування досліджуваним явищем;
- передбачення перспектив розвитку дослідження, розкриття особливостей та пов'язаних з ним чинників об'єктивної реальності.

Динаміку формування концепції відображено на рисунку 4.1.

Оскільки наповнення концепції спричиняє розуміння її специфіки, то ключовими особливостями наповнення концепції професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН є:

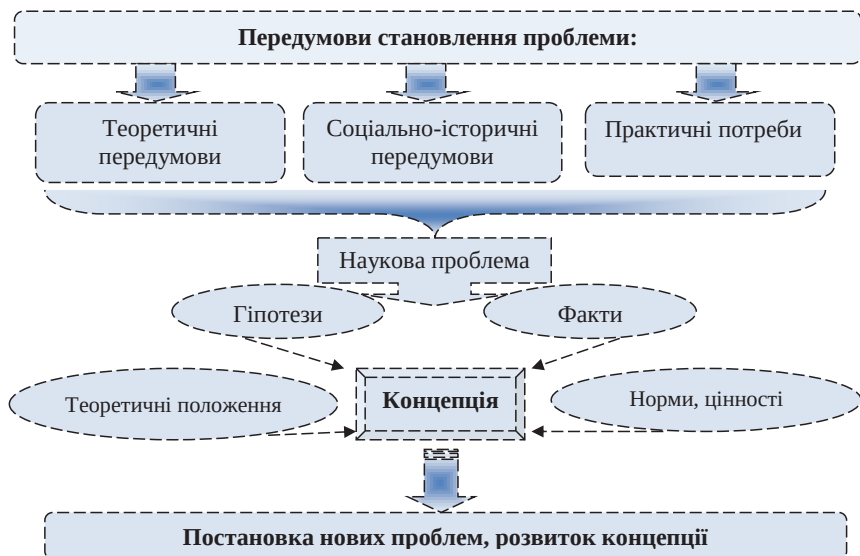


Рис. 4.1. Динаміка формування концепції.

1) предмет концепції пов'язаний з динамічними процесами, в яких дистанційно беруть участь викладачі-тьютори і студенти, змінюючись самі та змінюючи педагогічну реальність;

2) наповнення концепції детерміновано власними ціннісними орієнтаціями автора, які відображають наші наукові знання й уявлення;

3) основні методологічні інструменти отримання нового наукового знання в межах концепції мають абстрактний характер та пов'язані з мисленневими операціями;

4) завершена концепція має матеріальний носій, тобто закріплена в текстовій, знаково-символьній формах.

Таке розуміння особливостей змісту авторської концепції дещо наштовхує на синонімічність термінів «теорія» і «концепція». Традиційно в наукових колах теорію розглядають як систему узагальненого достовірного знання про певний «фрагмент» дійсності, яка пояснює і передбачає функціонування визначеної сукупності складових її об'єктів [334, с. 208]. Справді, за своєю будовою, компонентним складом і властивостями концепція відповідає теорії. Однак ми виокремлюємо між ними низку принципових відмінностей:

- на основі однієї теорії вибудовується безліч концепцій;
- концепція щодо змісту відображає лише певний аспект теорії, оскільки конкретизована певною її стороною;
- концепція має чіткіші контури і, на відміну від теорії, не має неопрацьованих напрямів, невиконаних завдань, невіршених питань, оскільки концепція охоплює лише ті відомості, щодо яких отримано достовірні дані;
- на відміну від теорії, концепція завжди має однозначну термінологію.

Таким чином, композиційно виклад педагогічної концепції як системи наукових знань і форми представлення результатів досліджень охоплює: загальні положення, понятійно-категоріальний апарат, теоретико-методологічні основи, ядро, змістовно-сміслову наповнення, педагогічні умови ефективного функціонування та розвитку досліджуваного феномену, верифікацію. Представлення концепції професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН згідно із запропонованою структурою надає їй вигляду цілісної теорії, забезпечує комплексність авторських висновків, логічність, послідовність, наочність та завершеність, чітко визначає сферу її ефективного застосування.

Професійна підготовка майбутніх МСС базується на психолого-педагогічних концепціях, які називають також дидактичними системами. Дидактична система становить сукупність елементів, які утворюють єдину цілісну структуру і сприяють досягненню цілей навчання. Розробка системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН зводиться до характеристики цілей, змісту освіти, дидактичних процесів, методів, засобів, форм навчання і принципів. Розробку нової дидактичної концепції за умов активного застосування електронних медіа у навчальному процесі ВМНЗ доцільно розглядати з позиції спеціального наукового напрямку в цій сфері – медіапедагогіки (науки про медіаосвіту і медіаграмотність), яка розкриває закономірності розвитку особистості в процесі медіаосвіти [631, с. 126–128]. На думку С. Ауфенанджера (S. Aufenanger), медіапедагогіка охоплює такі основні розділи: медіадидактику (мультимедіадидактику), медіавиховання, медіаосвіту, медіакомпетенцію [593].

Концепцію професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН ми визначали на основі ідей дистанційної медіапедагогі-

ки, яка розглядає використання різних медіа в освітньому процесі (традиційних медіа, електронних технічних пристроїв, персональних комп'ютерів як навчальних інструментів, Інтернету як простору навчання та комунікації, офлайн- та онлайн-медіапродуктів, мульти-медіа, e-learning (електронного дистанційного навчання), blended learning, навчальних платформ, менеджменту знання).

У межах медіапедагогіки розрізняють:

1) класичні концепції – розкривають питання використання медіа як навчальних інструментів, допоміжних засобів навчання, інструментів організації інноваційного навчального середовища;

2) концепцію веб-дидактики (навчання за допомогою мережевих ресурсів (Інтернету та Інтранету) і продуктів) [44];

3) концепцію проектно орієнтованої медіадидактики (створення студентами власних медіапродуктів);

4) концепцію коопераційного навчання.

У сучасному вимірі для структурно-системного і методологічного осмислення інноваційних функцій вищої медсестринської освіти та визначення концептуальних напрямів професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН враховували різні підходи до її цілей і цінностей, які окреслені такими основними медіапедагогічними концепціями, як: заборонно-охоронна, естетична (культурно орієнтована), функціональна (діяльнісно орієнтована), інтерактивна (комунікативно орієнтована).

Історичне коріння *заборонно-охоронної медіапедагогічної концепції* бере початок з появи нових масмедіа наприкінці XIX – на початку XX ст. Страх перед шкідливим впливом фільмів та інших медіа відігравав значну роль, тому окреслену концепцію характеризують два основних принципи: 1) захист від реальних або уявних загроз медіа; 2) ознайомлення аудиторії із цінною (корисною) медіапродукцією [44, с. 90]. Основна проблема, яка розв'язується в межах концепції, полягає в тому, що студенти є незрілими, недосвідченими користувачами, тому їм необхідні допомога, підтримка для безпечної та продуктивної взаємодії з медіа.

На відміну від заборонно-охоронної медіапедагогічної концепції, *естетична, або культурно орієнтована*, основана на позитивному (оптимістичному) ставленні до медіапродукції, оскільки знання і розуміння медіасередовища слід заохочувати, а медіа розглядати як

вид мистецтва [487]. Концепція ґрунтується насамперед на кінопродукції: з'являються спроби за допомогою наукових фільмів та відеопродукції розвивати у студентів критичне мислення, сприяти засвоєнню навчального матеріалу.

Окрім друкованих медіа, фільмів та відеопродукції, об'єктом розгляду медіапедагогічних концепцій стають різноманітні технічні засоби, тому в центрі уваги *функціональної (діяльнісно орієнтованої) концепції* перебуває становлення «медіааудиторії» [27]. Важливого значення набуває фахова освіта дорослих у сфері медіа, яка базується на різних компонентах (медіаповідомлення, використання образів фантастики і реальності, медіатекст, роль аудиторії тощо) [171, с. 303].

Своєрідною відповіддю на різні труднощі й недоліки медіапедагогічних концепцій є *інтерактивна, або комунікативно орієнтована, концепція*, яка ґрунтується передусім на потребах, знаннях та вміннях користувачів медіа, а також на їх звичках у застосуванні тих чи інших технічних засобів для комунікації [487, с. 344]. Взаємодію з медіа розглядають як інтерактивний процес. У межах концепції основна увага спрямована на вивчення очікувань аудиторії від використання ІКТ для задоволення (досягнення) навчальних потреб та цілей, а також аналіз міжособистісних комунікацій у сфері медіаосвіти [173, с. 56].

На основі проведеного аналізу головних медіапедагогічних концепцій та реальної практики використання ІКТ у вищій медсестринській освіті встановлено, що для ефективного застосування медіа в дистанційному освітньому процесі ВМНЗ важливо виокремити з кожної розглянутої концепції елементи, необхідні для виконання поставлених освітніх завдань, і на їх основі розробити власну концепцію професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН, навчальні програми та дистанційні курси.

Застосування електронних медіа в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх МСС відрізняється від тих форм роботи, до яких студенти звикли в межах домашнього медіавикористання (пошук необхідної інформації, спілкування тощо) [171, с. 305]. Раціональне застосування комп'ютерної техніки в освітньому процесі не замінює викладача (лише іноді бере на себе деякі його функції), а перетворюється у важливий когнітивний інструмент. У професійній підготовці майбутніх МСС електронні медіа не пропонують студентам готового знання або навіть дидактично обробленої та готової до

засвоєння інформації. Однак на цій основі здійснюється продуктивна робота щодо пошуку знань, їх критичної оцінки і подальшого (творчого) використання.

Найважливішим аспектом успішності функціонування нової концепції професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН є всі потенційні можливості та інституційні, кадрові, матеріально-технічні, фінансові ресурси вищої медсестринської освіти. Для формування концептуальної платформи професійної підготовки майбутніх МСС акцентуємо увагу на таких методологічних положеннях діалектики (або ж альтернативної синергетики), як: необхідність, закономірність, причинна зумовленість, суперечливість розвитку об'єкта.

Враховуючи наведене, зазначимо, що концепція професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН є авторським уявленням реалізації цього процесу й охоплює такі елементи:

- провідну ідею концепції й основні поняття дослідження (сутність яких розкрито в попередніх розділах);

- ядро концепції, в основу якої покладено закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН, виявлені на підставі аналізу теоретико-методологічних засад;

- змістовно-смісловне наповнення, представлене моделлю професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН.

Ядро концепції професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН як результату теоретико-методологічного аналізу становлять виявлені:

- закономірності й тенденції як комплекс об'єктивно існуючих, значущих і стійких зв'язків цього процесу, які впливають на нього зовнішніми чинниками та безпосередньо діють на ефективність його реалізації;

- принципи як вихідні положення, що визначають загальну організацію, зміст, форми і методи взаємодії викладачів-тьюторів і студентів у процесі вищої дистанційної медсестринської освіти.

У межах нашого дослідження *закономірності й тенденції* є об'єктивно існуючими, необхідними і систематично повторюваними зв'язками між явищами процесу професійної підготовки майбутніх МСС, які характеризують його темпоральний (послідовний, систематичний) розвиток. Виокремимо найсуттєвіші, які, з педагогічної точки зору, мають загальний характер:

1) залежність результативності професійної підготовки майбутніх МСС від соціальних пріоритетів, згідно з якими сучасному суспільству потрібні конкурентоспроможні, гармонійно розвинені фахівці, здатні забезпечити розробку й упровадження управлінських рішень щодо підвищення ефективності діяльності організацій у системі охорони здоров'я;

2) залежність професійної підготовки майбутніх МСС від складності соціально-економічних умов життя суспільства, існування різних поглядів на проблему впровадження засобів ДН в освітній процес ВМНЗ;

3) залежність продуктивності процесу професійної підготовки майбутніх МСС від науково і дидактично обґрунтованого використання педагогічних та інформаційних технологій, які охоплюють засоби ДН та авторський освітній контент у мережі «Інтернет»;

4) залежність ефективності професійної підготовки майбутніх МСС від саморозвитку і самоформування студента в електронному освітньому середовищі паралельно із засвоєнням змісту вищої медсестринської освіти шляхом цілеспрямованого тьюторського супроводу за умов суб'єкт-суб'єктної взаємодії з використанням засобів ДН та освітнього контенту мережі «Інтернет»;

5) зміна цільової орієнтації вищої медсестринської освіти за умов ДН на цілісне формування готовності до метадіяльності в майбутній медсестринській діяльності на основі ДН;

6) перехід від масових, колективних форм навчання студентів до індивідуальних і мобільних на основі ІКТ;

7) звернення до наукових стратегій креативної психології й інноваційної медіапедагогіки на основі врахування вітчизняної та міжнародної науково-педагогічної спадщини.

Водночас концептуальний фундамент побудови концепції професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН становлять дидактичні принципи, які відображають основні закономірності її розвитку і формулюють загальні вимоги до змісту, методики та організації. Системотвірним елементом концепції професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН є програма згідно з її метою, завданням, змістом, педагогічними умовами, технологіями, засобами реалізації, результатом.

Таким чином, у процесі наукового дослідження ми розробили й упровадили в освітній процес ВМНЗ цільову педагогічну програму

професійної підготовки майбутніх МСС, в основі якої гіпотетично обрано концептуальне підґрунтя. У ньому пріоритетними виокремлено головні концептуальні положення, які всебічно розкривають її суть, зміст і особливості функціонування:

1. Прогресивні тенденції інформатизації медсестринської освіти тісно пов'язані з переходом вищої освіти в Україні до нової освітологічної парадигми, що сприяє формуванню інноваційного типу освітньої системи інформаційного суспільства на основі медіапедагогіки, нових цивілізаційних принципів дестандартизації, антицентралізму, десинхронізації, оптимізації.

2. Сучасне розуміння інформатизації вищої медсестринської освіти не обмежується розробкою і використанням інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх МСС, а характеризується переосмисленням можливостей дистанційної медіапедагогіки та пошуком напрямів її технологізації, модернізації та раціоналізації.

3. Дистанційність навчання у професійній підготовці майбутніх МСС організовує викладач-тьютор шляхом забезпечення доступності інформаційно-комунікативних технологій кожному студенту, генералізації навчальної інформації, трансформації віртуальної інформації в моделі реальної медсестринської діяльності, інтенсивного самовдосконалення майбутніх МСС за допомогою використання портативних пристроїв, мережі «Інтернет» та освітнього контенту, персоналізованості професійної підготовки.

4. Електронне інформаційно-освітнє середовище професійної підготовки майбутніх МСС є інтегрованою багатокомпонентною інформаційною системою, компоненти якої відповідають навчальній, позанавчальній, науково-дослідницькій діяльності, виміру, контролю й оцінюванню результатів навчання, діяльності щодо управління навчальним закладом. Інформаційні ресурси, які використовуються і розроблені в ЕІОС, відповідають стандартним дидактичним вимогам, що висуваються до традиційних навчальних видань та, водночас, задовольняють специфічні вимоги, зумовлені перевагами сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

5. Актуальним і перспективним напрямом розвитку медіапедагогіки за умов глобальної інформатизації сучасного соціуму є використання технологій віртуалізації та мережі «Інтернет» у межах ос-

вітнього процесу професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН. Максимальне застосування технологій віртуалізації у професійній підготовці майбутніх МСС (віртуальні машини (VMWare, Virtual Box, Xen), віртуальні освітні середовища (системи управління навчанням – LMS), «хмарні» технології (наприклад, сервіси Google, сервіси створення презентацій та спільного доступу до інтерактивних дощок) уможливилює створення умов диверсифікації освітнього простору ВМНЗ (цілеспрямованого забезпечення горизонтальної і вертикальної мобільності всіх суб'єктів дистанційної освітньої діяльності).

6. Створення та реалізація системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН базується на використанні інформаційних та телекомунікаційних технологій, які забезпечують створення віртуальних аналогів умов очного навчання шляхом постійного спілкування всіх учасників навчального процесу, водночас аудіовізуальні технології дають змогу спроектувати квазіреальні професійні ситуації, які мають на майбутніх МСС ефективний полісенсорний вплив та сприяють формуванню в студентів готовності до професійної метадіяльності в майбутній роботі за фахом.

7. Дистанційне навчання майбутніх МСС розглядаємо на двох рівнях. На першому рівні ДН є сукупністю методів, прийомів, засобів і ресурсів, які дають змогу студентам здобувати знання, а викладачам – здійснювати тьюторський супровід за допомогою комп'ютерних технологій і спеціалізованого програмного середовища. На другому рівні ДН відображає технологічні та семіотичні аспекти процесу віртуалізації.

8. Широке впровадження комп'ютерних способів передачі й обробки інформації, мережевих інформаційних баз і навігаційних інструментів у професійній підготовці майбутніх МСС передбачає зміну значення навчальної інформації: замість колишньої епістемі, яка володіє «змістовною», тобто смисловою, концептуальною, ціннісною цілісністю, з'являється гіпертекст – множинні фреймові «зв'язки», що перетворюють кожен одиницю інформації в слот універсального інформаційного простору.

9. Передумовами створення системи підготовки майбутніх МСС у вищих медичних навчальних закладах засобами ДН є врахування дидактичних переваг дистанційного (мережевого, електрон-

ного) навчання: висока адаптивність, гнучкість цієї освітньої системи; можливість формування індивідуальних освітніх траєкторій, оперативного оновлення, рівневої диференціації та графічного насичення змісту навчальних матеріалів, варіювання їх формату. Перенесення тих чи інших компонентів навчального процесу у віртуальний простір є економічно доцільним та потужним поштовхом для активізації конкуренції у сфері освітніх послуг.

10. Для забезпечення можливості студентів-дистанційників використовувати навчальні матеріали, що відповідають програмі професійної підготовки майбутніх МСС, викладачі розробили навчально-методичні комплекси в електронній формі; відео- та аудіокурси лекцій англійською, російською та українською мовами; відеопосібники з дисциплін; медсестринську медіатеку; методичні матеріали з різних аспектів навчання; інформаційно-довідкові матеріали; інтерактивні тести (тренажери для самоперевірки і самоконтролю знань).

Таким чином, науково обґрунтовано, що ефективність реалізації розробленої концепції професійної підготовки майбутніх МСС залежить від окреслених концептуальних положень, які проектуються з метою створення умов для формування готовності студентів до професійної метадіяльності в майбутній роботі за фахом. Розроблена авторська концепція є системою сучасних поглядів, ідей, цільових установок, пріоритетних напрямів розвитку вищої медсестринської освіти з урахуванням реальних умов модернізації системи охорони здоров'я.

4.2. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання

Реалізація експериментальної системи професійної підготовки майбутніх МСС в освітньому процесі ВМНЗ засобами ДН вимагає відповідного, концептуально зумовленого перетворення багатьох його складових. Як доцільно підкреслює В. Химинець, інноваційний процес у системі професійної освіти має структуру, компоненти якої піддаються змінам залежно від умов [498, с. 29]. Тому такої зумовленості змін, цілеспрямовано внесених у процес професійної підготов-

ки медсестринських кадрів, досягають шляхом створення певних педагогічних умов.

У філософії поняття «умова» визначається як чинник, від якого залежить щось інше (зумовлене) і яке робить можливою або неможливою наявність речі, стану, процесу [491, с. 368]. Водночас умовою можуть бути матеріальні об'єкти та «неречові» дії людей, відносини тощо [335, с. 16]. Умови становлять те середовище, в якому досліджуване явище виникає, існує та розвивається [504, с. 176].

У педагогічних дослідженнях [148; 261; 455; 460 та ін.] різноманітні умови середовища, в якому перебігає освітній процес, розглядають з позиції впливу. Однак освіта передбачає і цілеспрямоване створення певних умов, які забезпечують досягнення тих чи інших освітніх цілей. Оцінюючи умови організації магістерської освіти, Н. Мачинська наголошує, що результати діяльності, розвитку та навчання особистості залежать саме від створення оптимальних умов [276, с. 156]. Такі спеціально створені умови прийнято визначати як *педагогічні умови*.

Розглядаючи вищу освіту як чинник державотворення України, В. Журавський характеризує педагогічні умови як суттєвий компонент освітнього процесу, який інтегрує певну сукупність заходів педагогічного характеру, спрямованих на досягнення поставленої освітньої мети [148, с. 277]. Водночас сукупністю заходів є зовнішні характеристики педагогічного процесу – зміст, форми, методи, педагогічні прийоми і засоби матеріально просторового середовища [33], орієнтовані на певні взаємини з внутрішнім світом студента – потреби, інтереси, ціннісні орієнтації тощо (О. Бобер [46], Г. Васянович [62], В. Воронкова [75], Н. Лобач [248] та ін.).

В основі педагогічних умов, на думку А. Муттігуліної, лежить результат *цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування* елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення визначених цілей [304, с. 14]. Тобто, по-перше, педагогічні умови не виникають стихійно, незалежно від педагогічних цілей, наприклад як соціальні умови, в яких здійснюється освітній процес, а є прямим результатом діяльності суб'єктів освіти. По-друге, педагогічні умови не завжди є безпосереднім компонентом процесу навчання, однак саме вони забезпечують його здійснення, більше того – визначають його спрямованість на досягнення запланованого результату.

Варто зазначити, що жодна окремо взята умова не здатна забезпечити необхідних параметрів освітнього процесу. Підтвердження цього знаходимо в наукових пошуках Н. Нестерової, яка зазначає, що успішне функціонування об'єкта забезпечує лише певний комплекс умов, оскільки випадкові, розрізнені умови не здатні вирішити це завдання ефективно [314, с. 159]. Комплексом є сукупність заходів та об'єктів, які взаємодіють і взаємодоповнюють один одного [455, с. 23]. Оскільки освітній процес – явище динамічне, яке безперервно змінюється та розвивається під впливом різноманітних чинників соціального, нормативно-освітнього, матеріально-технічного, технологічного характеру, умови його перебігу також повинні бути гнучкими, легко адаптовуваними до змін. Припускаємо, що ефективним може бути лише комплекс педагогічних умов, які динамічно розвиваються, що забезпечує досягнення освітніх цілей.

З огляду на багатомірність, багатоконпонентність освітнього процесу, що охоплює безліч складників різної природи, сукупна взаємодія яких і забезпечує його цілісність, надзвичайним різноманіттям характеризуються й умови його оптимального, ефективного перебігу та функціонування. З цієї позиції в педагогічній теорії та практиці, залежно від цілей, виокремлюються різні групи умов: соціально-педагогічні, адміністративно-управлінські, матеріально-технічні, організаційно-педагогічні, дидактичні тощо. Будь-яка цілеспрямована зміна освітнього процесу також передбачає створення відповідних умов. Залежно від визначених цілей складники освітнього процесу змінюються на різних рівнях: одні піддаються кардинальним трансформаціям, інші лише відкореговуються, а деякі взагалі залишаються незмінними, тобто акцент перетворень переноситься на ту чи іншу групу умов.

У контексті нашого дослідження поняття «умови» розглядаємо як загальнонаукове, яке використовують у двох взаємопов'язаних значеннях: як *середовище*, в якому забезпечується ефективна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів [455, с. 129], та як *обов'язкове виконання* (здійснення) визначених *педагогічних заходів* для створення необхідного середовища, в якому можлива організація відповідних видів діяльності [484, с. 88].

Видається правомірним твердження О. Бобер, яка відносить категорію «чинник» до більш об'єктивних обставин (їх можна лише

прогнозувати), тоді як «умови» не заперечують можливості їх конструювання. До того ж умови є зовнішніми чинниками процесу [46, с. 8]. Отже, в межах нашого дослідження умовами є ті заходи, які створюють середовище навчання студентів ВМНЗ та дозволяють успішно реалізувати концептуальну модель професійної підготовки майбутніх МСС до діяльності за фахом засобами дистанційного навчання. Тому ми поставили за мету виявлення комплексу необхідних і достатніх умов для ефективного формування в студентів у процесі їх підготовки у ВМНЗ готовності до професійної метадіяльності. З огляду на те, що такі умови охоплюють передусім процес навчання студентів, хоча й розглядають його в широкому розумінні, їх правомірно концептуалізувати як *педагогічні умови*.

Здійснюючи моделювання інтеграції знань у підготовці майбутніх медичних сестер, Л. Джулай розглядає педагогічні умови як певні достатні обставини, які спричиняють процес формування у студентів готовності до успішної медсестринської діяльності, де достатнім є таке їх поєднання, яке неодмінно викликає потрібні дії – ефективність перебігу означеного процесу [123, с. 47]. Водночас ефективність необхідно розглядати як характеристику, яка відображає взаємозв'язки між досягнутою і можливою продуктивністю функціонування досліджуваного процесу.

На основі комплексного аналізу поняття «педагогічні умови» розглядаємо цей феномен як:

1) якісну характеристику головних чинників, процесів і явищ *освітнього середовища*, яка відображає основні вимоги до організації діяльності;

2) сукупність об'єктивних можливостей, обставин *педагогічного процесу*, цілеспрямовано створюваних і реалізованих в освітньому середовищі для забезпечення виконання визначених педагогічних завдань;

3) комплекс заходів, які сприяють підвищенню ефективності процесу формування готовності майбутніх МСС до метадіяльності:

– *інформаційні* (зміст освіти, когнітивна основа педагогічного процесу);

– *технологічні* (форми, засоби, методи, прийоми, способи організації освітньої діяльності; процесуально-методична основа педагогічного процесу);

– *особистісні* (поведінка, діяльність, спілкування, особистісні якості суб'єктів освітнього процесу);

– *психологічні основи* освітнього процесу.

Умови інформаційної та технологічної підгруп (в сукупності із сутністю та змістом педагогічного завдання) характеризують власне освітній процес і є так званою *дидактичною кліткою*, тоді як зміст умов особистісної та психологічної підгруп є умовами ефективного функціонування власне цієї дидактичної клітки.

Отже, в межах дослідження педагогічні умови розглядаємо як комплекс необхідних і достатніх взаємопов'язаних та взаємодіючих заходів педагогічного характеру, які тією чи іншою мірою сконструював викладач. Вони істотно впливають на перебіг педагогічного процесу та інтенційно передбачають, однак не гарантують певного результату процесу – досягнення майбутніми МСС готовності до професійної метадіяльності. Як і педагогічний засіб, педагогічну умову (а точніше комплекс умов) спеціально створює, конструює та реалізує викладач з метою впливу на перебіг освітнього процесу. Однак, на відміну від засобу, умова не передбачає жорсткої причинної детермінованості результату.

Виокремлюючи педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування в майбутніх МСС готовності до метадіяльності, ми керувалися рекомендаціями О. Жерновникової, яка вважає, що успішність виокремлення умов залежить від чіткості визначення кінцевої мети або результату та врахування того, що на певних етапах педагогічного процесу умови вже є результатом, якого досягнуто у процесі їх реалізації [143, с. 94]. Окрім того, ми враховували, що процес підготовки майбутніх МСС засобами ДН ефективно та продуктивно функціонуватиме лише за наявності певного комплексу умов, оскільки випадкові умови ускладнюють виконання поставленого завдання. Водночас структура комплексу умов повинна бути досить гнучкою, динамічною, розвиватися залежно від ускладнення цілей на кожному новому етапі підготовки студентів [248, с. 125].

Визначаючи педагогічні умови професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН, ми врахували той факт, що освітній процес у ВМНЗ оснований на певних *закономірностях*. Саме закономірності зумовлюють послідовність досягнення визначених цілей, уможливають ефективне управління процесом навчально-пізнавальної діяль-

ності студентів шляхом передбачення її результатів та сприяють науковому обґрунтуванню й оптимізації змісту, форм і методів підготовки фахівців з вищою медсестринською освітою на сучасному етапі реформування системи вищої освіти та охорони здоров'я в Україні.

Для ефективного функціонування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у ВМНЗ засобами ДН урахували закономірності навчання студентів у ВМНЗ, аналізували різні педагогічні умови, реалізовані науковцями в підготовці майбутніх МСС [41; 45; 58; 67; 133; 142; 178; 274 та ін.]. У контексті нашого дослідження згруповано педагогічні чинники, які впливають на формування електронного інформаційного освітнього середовища, за певними напрямами:

1) *організаційно-процесуальні* (керівництво, планування та організація професійної підготовки майбутніх МСС);

2) *технологічні* (формування електронного інформаційного освітнього середовища за допомогою комп'ютерних і телекомунікаційних мереж у системі професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи; застосування сучасних веб-технологій, комп'ютерних симуляційних навчальних програм, віртуальних лабораторій тощо);

3) *організаційно-методичні* (змістовне та програмно-методичне забезпечення навчального процесу).

Визначення педагогічних умов є завершеним самостійним видом діяльності, на основі якого визначають стратегічні цілі навчання, засоби, форми і методи організації освітнього процесу у взаємозв'язку з певною спеціальністю майбутніх фахівців, науково-освітніми особливостями та профілем конкретного ВНЗ. Тобто у визначенні педагогічних умов педагогічне завдання трансформується в педагогічний процес, який характеризується трьома основними складовими: цілями і способом управління освітнім процесом, видом освітнього процесу, алгоритмом передачі навчальної інформації та оцінкою результативності педагогічного процесу (охоплюючи, за необхідності, й корекцію) (рис. 4.2).

Оскільки вплив усіх можливих чинників у досліджуваній системі підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН має бути типований, вони зведені в певні групи за ознакою спільності очікуваного ефекту даного впливу. На основі цього в дослідженні конкретизовано такі педагогічні умови:



Рис. 4.2. Визначення педагогічних умов у контексті постановки педагогічного завдання і розробки моделі педагогічного процесу.

- 1) інтеграцію електронних освітніх та дидактичних ресурсів ДН в освітньому процесі ВМНЗ;
- 2) дидактичне забезпечення електронного інформаційного освітнього середовища у ВМНЗ для ДН майбутніх МСС;
- 3) тьюторський супровід дистанційної професійної підготовки майбутніх МСС на основі реалізації можливостей коучингу;
- 4) організація самоосвітньої діяльності майбутніх МСС засобами ДН.

Розглянемо сутність і специфіку організації та реалізації визначених педагогічних умов.

Специфічні умови ДН детермінують пошук і розробку науково обґрунтованих цілісних дидактичних освітніх систем на основі застосування новітніх методів та засобів навчання в поєднанні з традиційними (особистісно орієнтованими, модульними, проблемними, диференційованими) технологіями навчання, які спрямовані на професійно-особистісний розвиток майбутніх МСС і забезпечують фундаменталізацію та гуманізацію вищої медсестринської освіти. Тому першою педагогічною умовою в межах дослідження визначено *інтеграцію електронних освітніх та дидактичних ресурсів у професійній підготовці майбутніх МСС засобами ДН*.

Оскільки термін «електронний освітній ресурс» у межах дослідження має основне смислове навантаження, визначимо, який зміст ми вкладаємо в нього. Для цього коротко розглянемо поняття-передники в хронологічному порядку їх виникнення, сучасні погляди на сутність понять, близьких досліджуваному терміну, і на основі аналізу даних поглядів сформулюємо поняття, якого будемо дотримуватися в подальшому.

Одним із перших термінів, який з'явився у сфері інформатизації освіти, є термін «педагогічний програмний засіб» – програмний засіб,

призначений для організації та підтримки навчального діалогу студента з комп'ютером [9, с. 56]. На основі цього терміна виникає новий – *«розгалужено-діалогова навчальна система»*, яка визначається як набір інструментальних педагогічних програмних засобів, які дають змогу користувачеві, який не володіє навичками програмування, створювати розгалужено-діалогові навчальні програми, а студентові й викладачеві – використовувати дані засоби в процесі навчальної діяльності [14, с. 100]. Однак цей термін не отримав значного розповсюдження. Згодом був адаптований до освітньої сфери термін *«комп'ютерні телекомунікації»* як комп'ютерні засоби передачі, прийому, обробки та зберігання інформації [323, с. 122]. Нині комп'ютерні телекомунікації розглядають у власне технічному аспекті – передача і прийом будь-якої інформації на відстані за допомогою різних каналів.

Похідним поняттям комп'ютерних телекомунікацій є *«комп'ютерні засоби навчання»* – комплекс електронних програмних засобів, які володіють дидактичним потенціалом, що забезпечує досягнення нових освітніх результатів в інформаційному суспільстві [324]. У межах Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років виник термін *«відкриті освітні ресурси»* [206] – освітні або наукові ресурси, розміщені у вільному доступі чи забезпечені ліцензією, що дозволяє їх вільне використання або переробку.

На сучасному етапі розвитку освіти найбільшого поширення набуло поняття *«електронні освітні ресурси»* як ключовий компонент сучасного ЕІОС – освітній ресурс в електронно-цифровій формі з певною структурою, предметним змістом і метаданими про них [232, с. 253]. Структура, предметний зміст, методи та засоби розробки і застосування ЕОР визначаються його функціональним призначенням та специфікою використання в конкретних інформаційних освітніх середовищах. Тобто ЕОР є одночасно засобом навчання та інструментом підвищення його якості, одним із компонентів сучасного ЕІОС (системи суб'єктів освітнього процесу – викладача і студентів, компонентів методичної системи навчання (цілі, зміст, форми, методи і засоби навчання, навчальні та методичні посібники, традиційні й електронні засоби навчання, освітні Інтернет-ресурси, засоби комунікації)).

Зміна засобів навчання неминуче спричинює перебудову всієї освітньої системи: вдосконалюються структура змісту навчального

матеріалу, форми і методи навчання, а також діяльність суб'єктів освітнього процесу. В традиційному освітньому середовищі, в якому превалюють репродуктивні методи навчання, активна роль належить викладачеві, а студента розглядають здебільшого як об'єкта, на якого впливають задля досягнення запланованих освітніх результатів. Натомість у характері діяльності учасників навчального процесу за умов сучасного ЕІОС, побудованого на основі ЕОР, необхідні зміни напряму збільшення частки самостійної, дослідницької, творчої і продуктивної діяльності майбутніх МСС.

Нині можливості сучасних ЕОР дають змогу одним натиском клавіші вивести на екран для вивчення весь письмовий досвід минулих поколінь. Саме тому важливою є інтеграція електронних освітніх та дидактичних ресурсів. Інтеграція цих ресурсів, будучи однією з педагогічних умов професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН, здатна дати імпульс до розвитку освітнього процесу з мінімальними витратами коштів. Це видається можливим з використанням потенціалу інтеграції електронних освітніх і дидактичних ресурсів, завдяки активному переосмисленню (інвентаризації) всього кластера застосовуваних у вищій медсестринській освіті педагогічних технологій, забезпеченню лаконічного поєднання процесів упровадження інноваційних складових технологічного підходу в освіті та розвитку інструментарію традиційної системи навчання.

Одним із смислів *інтеграційного підходу* в освіті є цілісне поєднання раніше роз'єднаних однорідних і різнорідних компонентів змісту освіти [265, с. 66]. Важливими є розробка узагальнених предметних структур і способів діяльності на основі забезпечення особистісної мотивації студентів, створення умов для актуалізації самостійності майбутніх МСС у постановці й вирішенні навчально-дослідних проблем, системність та діалогове навчання.

Процес інтеграції електронних освітніх та дидактичних ресурсів полягає в поєднанні електронного освітнього ресурсу, що є змістом навчання, і дидактичного ресурсу, який охоплює теорії, концепції та принципи навчання, в єдине ЕІОС, що в процесі трансформації перетворюється в якісно новий процес на основі технологій, методів, прийомів і засобів формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності.

Зміст процесу інтеграції ЕОР і дидактичних ресурсів передбачає поетапну зміну технологій подання інформації залежно від характеру навчальних і наукових знань з реалізацією наступного комплексу заходів, спрямованих на формування в студентів готовності до професійної метадіяльності:

1) аналіз, вибір та обробка електронних освітніх ресурсів для подальшої інтеграції за допомогою інформаційно-освітнього середовища: наповнення за допомогою різних інформаційних джерел ЕІОС, відбір найбільш значущого змісту, встановлення оптимального співвідношення теоретичної та практичної підготовки з кожної навчальної дисципліни, структурування навчального матеріалу, відбір прикладів та доказів з урахуванням спеціальності студентів і особливостей їх пізнавальної діяльності;

2) проектування напрямів інтеграції ЕОР та їх трансформація залежно від дидактичних принципів навчання, форми організації навчального процесу;

3) вибір концепцій, педагогічних технологій і методів навчання відповідно до етапів навчання для подальшої інтеграції з ЕОР: інформаційних, репродуктивних, проблемно-пошукових, репродуктивно-творчих та ін.;

4) вибір засобів навчання і навчального обладнання для передачі змісту ЕОР: електронних підручників та навчальних посібників, інформаційних матеріалів до аудіовізуальних засобів навчання;

5) аналіз результатів контролю інтеграції та виконання заходів на основі отриманого зворотного зв'язку в освітньому процесі.

Основними методами інтеграції ЕОР і дидактичних ресурсів є: *метод програмованого навчання* (постулює здійснення навчання як процесу, суворо регламентованого алгоритмом засвоєння невеликих «доз» навчального матеріалу із запрограмованим результатом); *інтерактивний метод навчання* (передбачає здійснення освітнього процесу з використанням електронних підручників, відеоконференцій або комп'ютерних мереж, які забезпечують спілкування викладача-тьютора і майбутніх МСС на відстані); *проблемний метод навчання* (передбачає організацію пошуково-дослідної діяльності студентів, спрямовану на вирішення проблемних завдань та підготовку до написання магістерської роботи).

Таким чином, нові засоби комунікації (пошукові системи, локальна і дистанційна публікація тексту, відеоматеріали та програмне забезпечення, електронна пошта, інтерактивні веб-сервіси (форуми, журнали, гостьові книги, чат і мультимедійні конференції)) приводять до якісної зміни взаємодії учасників навчального процесу професійної підготовки майбутніх МСС завдяки високому рівню інтерактивності, легкості запису і відтворення повідомлень, можливості модифікації та масштабного поширення матеріалів. Множинні способи взаємодії студентів з електронним освітнім контентом ЕОР та інноваційних педагогічних технологій охоплюють такі рівні інтерактивності:

1-й рівень – умовно-пасивна форма взаємодії (вибір фрагмента контенту для засвоєння без оперування з його елементами): компонування навчальних матеріалів, читання тексту/гіпертексту (без навігації та виконання завдань), перегляд статичних реалістичних/синтезованих зображень, сприйняття (прослуховування/перегляд) аудіо-візуальних мультимедійних ресурсів.

2-й рівень – активна форма взаємодії (взаємодія на рівні найпростіших операцій зі складовими контенту): здійснення навігації по елементах контенту, проведення множинного вибору з елементів контенту, управління інтерактивними ресурсами, які використовують для організації вищої медсестринської освіти засобами ДН (застосування підказок, демонстрація правильних відповідей, інтерактивних інструкцій, виклик мультимедійних об'єктів/сторінок Інтернету тощо).

3-й рівень – діяльнісна форма взаємодії (управління інтерактивними ресурсами, які використовують для організації продуктивних видів навчальної діяльності майбутніх МСС, наприклад засобами аудіозапису; видалення/введення об'єктів у діяльне поле контенту; переміщення/виділення об'єктів для встановлення їх співвідношень, ієрархій; поєднання об'єктів зв'язками з метою організації певної системи; застосування інтерактивних елементів управління для введення відповідей у контрольовано-вимірювальних матеріалах (прапорців, «випадаючих» списків, полів для введення тексту тощо); моделювання навчальних ситуацій; використання інструментів редагування і корекції ресурсів).

4-й рівень – творча і дослідницька форма взаємодії в ЕІОС: контрольований імпорт об'єкта (медіаелементів) в активне поле се-

редовища; контрольований вибір безлічі об'єктів зі складу мультимедійного ресурсу з перевіркою відповідності заданим умовам; активізація об'єктів зі складу панорамного мультимедійного ресурсу; переміщення об'єктів для встановлення їх співвідношень, ієрархій, складання визначених ресурсів; декомпозиція об'єкта, яка є складною багаторівневою системою; контрольоване виконання певної послідовності дій з отриманням роз'яснень помилок на кожному кроці; зміна параметрів або характеристик процесів з аудіовізуальною демонстрацією результатів; розробка знаково-символічних конструкцій (тестів, інтерактивних завдань), текстового і графічного контенту в ЕІОС; синхронізація детермінованих дій студентів, які взаємодіють в ЕІОС з об'єктами контенту.

Отже, актуалізується проблема *дидактичного забезпечення електронного інформаційного освітнього середовища у ВМНЗ для ДН майбутніх МСС.*

Новий етап розвитку медсестринської освіти в Україні, зумовлений реалізацією концепції її модернізації [205], актуалізував проблему пошуку нових моделей магістерської освіти фахівців сестринської справи. У вітчизняній практиці утвердилася низка ідей, втілення яких передбачає докорінну перебудову професійної підготовки медсестер у ВМНЗ. По-перше, нормативно в освітніх стандартах закріпилася ідея формування магістерських програм прикладної та академічної спрямованості [206; 222; 340; 341; 357; 397; 398]. По-друге, активно обговорюється ідея різного «входу» в медсестринську професію, зокрема й вступ у магістратуру [276; 402; 418; 422 та ін.]. По-третє, значна увага приділяється ролі інноваційних інформаційних технологій у цілісній підготовці майбутніх медсестер [143; 153; 314; 428; 451 та ін.]. Сучасна наукова дискусія вибудовується навколо реалізації цих ідей у межах дистанційного навчання майбутніх МСС [172; 193; 268; 270; 410 та ін.].

Ці історичні традиції магістерської підготовки запропонували ще в 2005 р. Віденський і Тірольський медичні університети, магістерські програми яких орієнтувалися на реальну інтеграцію науки і практики в освітньому процесі. Це уможливило одночасну фундаменталізацію і практичну спрямованість освітніх програм професійної підготовки майбутніх МСС [348, с. 14]. Проведений аналіз світового досвіду магістерської підготовки фахівців сестринської справи

дає змогу виокремити характерні риси позитивних практик, актуальних для вирішення проблеми сучасної організації магістерської підготовки медсестер в Україні за умов ДН:

1. *Варіативність типів програм магістратури з урахуванням освітнього і професійного досвіду студента.* Заслугує на поглиблене вивчення в цьому відношенні досвід Німеччини, де існує три типи магістратури – послідовна, непослідовна та підвищення кваліфікації. Найпоширенішою формою магістратури є *послідовна (konsekutiv)*, яка базується на ступені бакалавра і розпочинається одразу після завершення бакалаврату. Магістратура цього типу передбачає отримання більш високого рівня освіти за напрямом освіти або спеціальності, які освоювалися під час навчання в бакалавраті. Змінити спеціальність і отримати ступінь магістра у сфері, тематично не пов'язаній зі здобутою бакалаврською освітою, можуть студенти так званої *непослідовної магістратури (nicht konsekutiv)*. Основним її завданням є формування у студентів навичок і досвіду наукової й дослідницької діяльності, а також здатності самостійно вивчити і засвоїти раніше незнайомий матеріал. Третя форма магістратури розрахована на студентів із досвідом роботи, які бажають підвищити кваліфікацію (*weiterbildende – підвищення кваліфікації*). Магістратура такого типу передбачає навчання для тих, хто пропрацював за спеціальністю близько п'яти років і бажає продовжити систематичне навчання.

2. *Варіативність програм з урахуванням пріоритетної спрямованості магістерської підготовки майбутніх МСС.* Дилема академічної (дослідницької) та прикладної магістратури в зарубіжному досвіді представлена досить різноманітно. Так, у Франції сформувався два різні підходи до магістерської підготовки фахівців сестринської справи. Перший підхід передбачає магістерську підготовку з отриманням диплома Master (Магістр), у межах якої перший рік навчання є загальним для одного професійного напрямку, а з другого року здійснюється поділ на Master recherche (Магістр-дослідник) і Master professionnel (Магістр професійного спрямування). Тоді як другий підхід зумовлений одночасним існуванням професійної, наукової та спеціалізованої магістратури [366]. Професійна магістратура орієнтована на практичну підготовку до професійної діяльності, наукова – передусім на наукову, дослідницьку та викладацьку діяльність із продовженням навчання в докторантурі, а спеціалізована –

на отримання вузьких спеціальних знань у конкретній галузі діяльності. Однак сьогодні набувають популярності й міждисциплінарні магістерські програми підготовки МСС.

3. *Організація магістерської підготовки з орієнтацією на дослідницьку діяльність студентів у ВМНЗ та високий рівень їх індивідуальної мобільності з одночасним чітким плануванням розкладу занять* [227, с. 25].

Пріоритетними методологічними векторами функціонування сучасної системи вищої медсестринської освіти є: створення ефективною системи підготовки майбутніх МСС шляхом поєднання національних надбань та усталених світових тенденцій; андрагогізація, екзистенційність і гуманістичність освітнього процесу; впровадження багатоваріантних, диференційованих, диверсифікованих за профілем програм магістерської підготовки, інноваційних форм, моделей і метатехнологій, які задовольняють індивідуальні потреби, запити студентів.

З огляду на специфіку підготовки студентів до майбутньої медсестринської діяльності та множинність маршрутів отримання медсестринської магістерської освіти, слід зазначити, що в українських ВМНЗ сучасна освітня магістерська програма підготовки майбутніх МСС має інтегрований практико-академічний характер, де основний акцент робиться на науково-дослідній діяльності майбутніх МСС. Така програма використовується і в Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського. Поступово в університеті сформувалася цілісна інноваційна система вищої медсестринської освіти, пов'язана з розробкою мережевих технологій і розвитком мережевої взаємодії у сфері медсестринської освіти. Основними елементами цієї системи стали побудова інноваційних моделей магістерської підготовки нового змісту (наприклад, запровадження дистанційної форми навчання) та організації освітнього процесу, інноваційне залучення роботодавців до підготовки майбутніх МСС, інтеграція науки й освіти, інтернаціоналізація освіти. Тобто доцільно говорити про зміну статусу ННІ медсестринства ТДМУ як провайдера освітніх послуг, діяльність якого ґрунтується на принципах *бенчмаркінгової діяльності* та передбачає створення гнучкого конкурентного інноваційного електронного освітнього середовища підготовки майбутніх МСС. Саме тому важливою педагогічною умо-

вою професійної підготовки майбутніх МСС є *дидактичне забезпечення електронного інформаційного освітнього середовища у ВМНЗ для ДН майбутніх МСС.*

Варто зазначити, що професійна підготовка майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН відбувається при безпосередній взаємодії трьох учасників освітньої діяльності: *викладача-тьютора*, який здійснює підготовку майбутніх МСС засобами електронних освітніх технологій, *студентів*, в яких формується готовність до професійної метадіяльності в процесі участі в спільному освітньому процесі, та *ЕІОС*.

Якість ДН майбутніх МСС визначальною мірою залежить від рівня навчально-методичного забезпечення, тому на основі українського та зарубіжного досвіду в ННІ медсестринства ТДМУ було створено й протягом 5 років реалізовано авторську схему ДН майбутніх МСС (рис. 4.3), яка охоплює:

- навчально-методичні комплекси в електронній формі (ЕНМК);
- відеокурси лекцій англійською, російською та українською мовами;
- відеопосібники з дисциплін;
- медсестринську медіатеку;

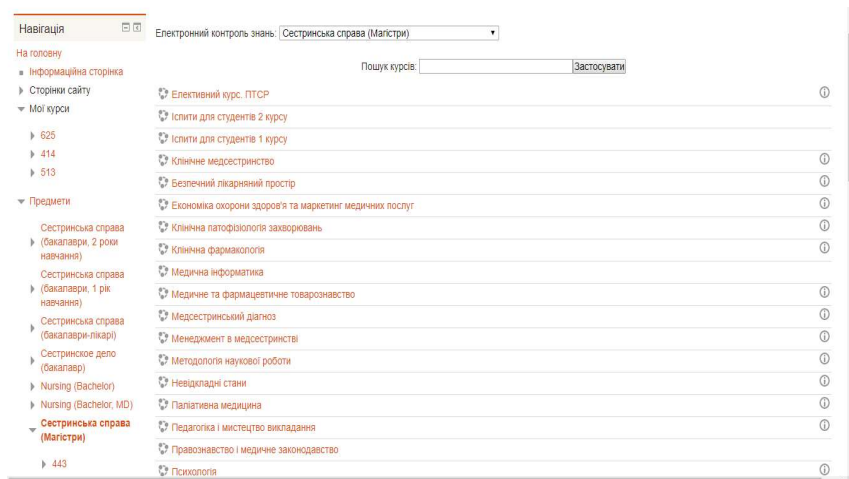


Рис. 4.3. Навчально-методичне наповнення електронного інформаційного освітнього середовища підготовки майбутніх магістрів сестринської справи в Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського.

- методичні матеріали для забезпечення різних аспектів навчання;
- інформаційно-довідкові матеріали;
- інтерактивні тестові тренажери для самоперевірки і самоконтролю знань та інші матеріали.

Оснoву навчальних матеріалів становлять *навчально-методичні комплекси в електронній формі* (електронні підручники) як найпоширеніша форма подання освітнього контенту, які створюють на базі простого інтерфейсу з урахуванням вимог універсальності, інваріантності, функціональності. На сьогодні їх розроблено більше двадцяти п'яти. Частиною ЕНМК дисципліни є електронний навчальний контент, який пов'язаний із системою інформаційних посилань. Створення ЕНМК, які мають модульну інфраструктуру, передбачає наповнення навчально-науковими, довідковими матеріалами та системою підтримки електронних бібліотечних систем, колекцій та інших інформаційних матеріалів, які перебувають у відкритому доступі в глобальній мережі. Розміщений у сховищі контент постійно оновлюють й удосконалюють викладачі. Він проходить атестацію на методичних радах.

Для загального доступу до навчальних ресурсів використовують систему управління контентом – програмне забезпечення, що дозволяє самостійно розміщувати та змінювати опубліковану на сайті інформацію. Серед програмних рішень, які застосовують для управління контентом, є такі CMS-системи: DLE, Drupal, Joomla, Wordpress, Plone.

На відміну від друкованого підручника, електронні підручники на платформі MOODLE розробляють таким чином, щоб вони змогли забезпечити:

- більш чітку і детальну структурування змісту курсу, «завершеність» фрагментів курсу з обмеженим числом нових понять;
- інтерактивність (зокрема, зручність навігації) – можливість зміни подання матеріалу залежно від дій студента, а також можливість зміни індивідуальної траєкторії навчання;
- гіпертекстову структуру теоретичного матеріалу в понятійній частині курсу (посилання на глосарій), у логічній структурі викладу (послідовність, взаємозв'язок частин);
- використання великої кількості ілюстративних матеріалів – різноманітних малюнків, схем, анімаційних ефектів та інших мультимедійних додатків;

– застосування різних форм навчальних завдань (тести, вправи, творчі, індивідуальні та групові завдання тощо) для закріплення знань, самоконтролю, контролю й оцінки отриманих знань, вбудованих в електронний підручник;

– наявність системи гіперпосилань на друківані й електронні навчальні та наукові джерела, електронні бібліотеки й інші освітні та наукові ресурси, розміщені в мережі «Інтернет»;

– аудіо- або відеосупровід кожного текстового фрагмента («живі лекції»);

– супровід текстової частини численними перехресними посиленнями, що дає змогу зменшити час пошуку необхідної інформації;

– наявність аудіо-, відеоінформації та анімацій, які супроводжують складні для розуміння розділи, що важко сприймаються в традиційному викладі (в цьому випадку витрати часу для користувачів у 5–10 разів менші порівняно з традиційним підручником).

Електронні підручники з базових навчальних дисциплін охоплюють: навчальну програму, навчальний посібник, хрестоматію, систему інтерактивних тестових завдань, методичні рекомендації щодо використання електронних підручників, інформаційно-довідкові (словник, персоналії, Інтернет-ресурси) та інші матеріали. Особливістю ЕНМК є те, що всі його елементи підготовлені на основі єдиного підходу до тематики і структури викладу навчального матеріалу (рис. 4.4).

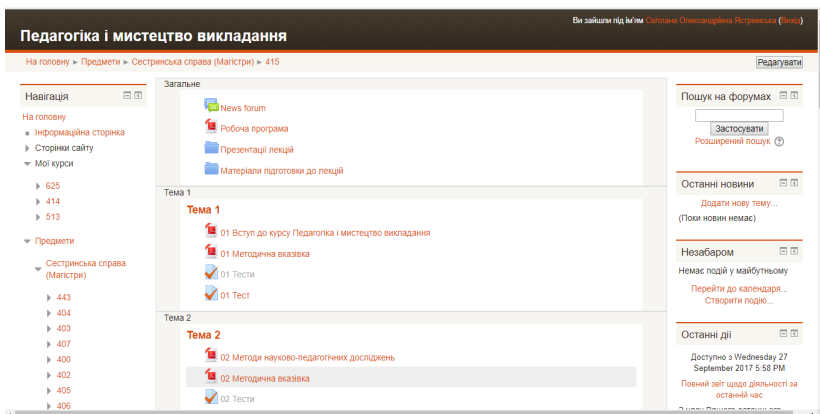


Рис. 4.4. Структура електронного навчально-методичного комплексу з дисципліни «Педагогіка і мистецтво викладання».

Також для роз'яснення студентам складних моментів з певної дисципліни, надання відповідей на їх запитання викладачі проводять *дистанційні консультації*, що, як правило, передбачають додатковий розбір навчального матеріалу, роз'яснення щодо виконання магістерських робіт. Інтернет-консультації для студентів з усіх навчальних дисциплін проходять в індивідуальному та груповому режимах. Для організації консультування використовують різні форми дистанційної взаємодії (асинхронна та синхронна дистанційна консультація).

Асинхронна дистанційна консультація є різновидом віддаленого консультування, в межах якого взаємодія студентів і викладачів-тьюторів послідовна і розділена в часі. Прикладами асинхронної дистанційної консультації є *веб-форум* (консультація на відкритому форумі) та *e-mail-консультація* електронною поштою – проста й багатofункціональна мережева послуга, яка дозволяє організувати обмін повідомленнями і прикріпленими (вкладеними) поліформатними файлами.

Синхронна дистанційна консультація передбачає взаємодію учасників у режимі реального часу: *чат-консультацію* (консультацію з викладачем-тьютором або науковим керівником у спеціально виділеному чат-кабінеті шляхом оперативного обміну короткими текстовими повідомленнями) та *Skype-консультацію* (консультацію з використанням відеоконференц-зв'язку).

Важливим етапом у розвитку системи ДН майбутніх МСС у ННІ медсестринства ТДМУ є створення провідними викладачами *відеокурсів лекцій* з усіх дисциплін українською, англійською та російською мовами.

Наступним надзвичайно цінним, у практичному відношенні, елементом реалізації другої педагогічної умови (дидактичне забезпечення електронного інформаційного освітнього середовища у ВМНЗ для ДН майбутніх МСС) є підготовка *медсестринської медiateки* (навчально-пізнавальні, науково-популярні фільми з медсестринства та медсестринського процесу, відеоматеріали науково-практичних конференцій, симпозіумів, семінарів). У навчальних цілях використовують відеоматеріали конференцій та семінарів з різних аспектів і напрямів медсестринської діяльності.

Професійна підготовка майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН не можлива без розробки та використання сучасних ІКТ в освітньому

процесі. Серед них одне з найважливіших місць посідає *електронний деканат*, побудований на основі системи MOODLE, за допомогою якого планується, організовується, контролюється і здійснюється дистанційне керування організацією та проведенням повномасштабного навчання студентів із застосуванням мережевих технологій. У кожного студента є особистий кабінет в електронному деканаті – персональний простір, доступний за умови введення власного логіну та пароля. Особистий електронний кабінет надає студенту із загальної бази даних системи необхідну кількість сервісів, доступних для категорії користувача «студент». В особистому кабінеті кожного студента є індивідуальний навчальний план на поточний семестр, в якому вказано назви дисциплін, імена та прізвища викладачів, терміни навчання, форми і дати проходження поточного та проміжного контролю.

За допомогою *електронного особистого кабінету* студент має змогу виконувати різні операції, зокрема:

- отримувати варіанти завдань і відправляти виконані завдання;
- дізнаватися результати виконаних робіт і отримувати рецензію на них;
- отримувати різну довідкову інформацію, яка стосується навчального процесу, і відсилати повідомлення до будь-якого викладача-тьютора або ж адміністраторів;
- відправляти різні документи, які не стосуються дисциплін поточного семестру: звіти, довідки, заяви, копії квитанцій та інші файли;
- здійснювати дистанційний доступ до інформаційних ресурсів (навчальних, навчально-методичних матеріалів, розкладу занять тощо);
- розміщувати додаткові інформаційні ресурси, які становлять інтерес і для інших студентів;
- брати участь у роботі форуму (ставити запитання викладачеві-тьютору з його навчальної дисципліни, отримувати конкретну інформацію з тих чи інших навчальних і/або організаційних питань у методиста або одного із співробітників навчального закладу).

Важливим компонентом будь-якого освітнього процесу є *система контролю*. За умов ДН вимагає розвитку таких способів і засобів оцінювання навчальних досягнень студентів, які забезпечують об'єктивною та порівняльною інформацією всіх учасників навчального процесу. Тому на основі комплексної реалізації першої і другої педагогічних умов у професійній підготовці майбутніх МСС у ВМНЗ за-

собами ДН використовують адаптивне комп'ютерне тестування, яке ґрунтується на сучасній теорії конструювання і застосування тестів (items response theory) [655]. У цілому адаптивне комп'ютерне тестування визначаємо як науково обґрунтований метод педагогічного контролю [646, с. 3], який реалізується за допомогою автоматизованих процесів генерації, демонстрації та оцінювання результатів виконання адаптивних тестів [130, с. 91].

Адаптовані комп'ютерні тестові завдання розроблено з урахуванням діючої навчальної програми та загальних вимог тестології. Платформа ДН MOODLE дає можливість гнучкої організації тестування в контролювальному та навчальному режимах. У контролювальному режимі студент дізнається про оцінку і результати виконання кожного завдання лише після завершення всього тесту, а в навчальному – має змогу перевіряти кожне завдання і дізнаватися правильний варіант його виконання.

Таким чином, електронне інформаційне освітнє середовище підготовки майбутніх МСС у Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського, з позиції застосовуваних ІКТ, розглядають як розподілену систему освітніх порталів, яка забезпечує освітній процес необхідними інформаційними ресурсами та засобами комунікації.

Система дистанційної професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ орієнтована перш за все на цінності, потреби та інтереси особистості студента, що зумовлює актуальність вивчення діяльності викладача в аспекті її вдосконалення, в результаті чого і спостерігають перехід від керівництва до результативнішої позиції – тьюторства.

Саме тому в системі підготовки майбутніх МСС засобами ДН важливе місце посідає *тьюторський супровід* освітньої діяльності студентів. Тому третьою педагогічною умовою в межах дослідження визначено *тьюторський супровід дистанційної професійної підготовки майбутніх МСС на основі реалізації можливостей коучингу*.

У загальному сенсі супровід – це вплив на процес з метою його впорядкування, збереження якості, специфіки вдосконалення і розвитку [401, с. 419]. Розглядаючи управління процесом упровадження дистанційного навчання у ВМНЗ, О. Набока тлумачить тьюторський супровід як цілеспрямований творчий системотвірний процес, що диференціюється від адміністративного управління об'єктом і від

технології, яка відображає лише один з аспектів управління [305, с. 55]. Подібної думки дотримується і Н. Максимовська, яка розглядає тьюторський супровід як сукупність організаційних дій, спрямованих на управління та координацію діяльності, розподіл повноважень і відповідальності суб'єктів процесу підготовки (організаційна складова); визначення змісту, форм і методів ДН, програмно-методичного, інформаційного, технологічного забезпечення, особистісної підтримки, адекватних цілям, принципам, закономірностям процесу підготовки майбутніх МСС засобами ДН (педагогічна складова) та орієнтованих на підвищення результативності цього процесу [261, с. 176].

Слід відзначити, що тьюторський супровід процесу підготовки майбутніх МСС засобами ДН вимагає адаптації до нових умов, адже в такому процесі величезну роль відводять не лише освітній діяльності студента і процесу викладання, а й організації та координації дій студента і викладача, який, перетворюючись у тьютора (консультанта) зі своєї дисципліни, не повинен супроводжувати весь процес підготовки майбутніх МСС у цілому. Тому з'являється третій суб'єкт освітнього процесу, який є не абсолютно новою фігурою у ВМНЗ, а результатом перевизначення і перерозподілу функцій суб'єктів професійної підготовки. Основна його діяльність – організаційна:

- він структурує взаємодію інших учасників процесу підготовки;
- створює й оновлює інформаційний простір у LMS, організовує підготовку майбутніх МСС для подальшої роботи в електронній LMS;
- ознайомлює з принципами роботи модульної технології навчання, системою оцінювання знань;
- забезпечує організаційну підтримку електронних курсів дисциплін;
- бере участь у попередженні та усуненні різних ускладнень, що виникають у студентів під час навчання;
- сприяє розробці індивідуальних освітніх траєкторій протягом усього періоду магістерської підготовки;
- здійснює моніторинг процесу і результатів навчання студента, групи, курсу в електронному освітньому інформаційному середовищі;
- виконує всі функції *співробітника деканату* або навчально-організаційного відділу в єдиній автоматизованій паспортній сис-

темі управління навчальним процесом (електронний деканат, електронні відомості, електронний документообіг, зв'язок LMS з автоматизованою інформаційною системою);

– забезпечує зручний доступ до електронних баз даних, електронної бібліотеки ВМНЗ.

Одним із недоліків тьюторського супроводу освітньої діяльності майбутніх МСС у системі ДН, що обмежує широке використання цієї форми в сучасній освіті, є нівелювання міжособистісної емоційної взаємодії. Однак у практику сучасної вищої медсестринської освіти входять психологічні механізми, які дозволяють індивідуалізувати навчальний процес і максимально задіяти внутрішньоособистісні резерви студентів. Вибудовування системи ДН майбутніх МСС у контексті *коучингового підходу* уможливило вирішення низки протиріч, які перешкоджають значному розповсюдженню віддаленої форми навчання. Розвиток *коучинг-технології* у навчанні можна пояснити її гуманістичною спрямованістю, співзвучною змінам, які відбуваються в системі української вищої медсестринської освіти.

Термін «коучинг» бере свій початок від англійського слова «*coaching*» – повчання, насага, тренерство [456, с. 41]. Однак, на думку одного із засновників коучингу Дж. Уйтмора, суть поняття «коучинг» необхідно розглядати від дієслова «*coach*» – «тренувати, вчити, спрямовувати, підказувати, постачати факти». Тому успішність коучингу зумовлена взаємною підтримкою коуча і його підопічного, а також використанням ними оптимальних засобів і стилю спілкування [486, с. 16].

Розробляючи положення «Про педагогічний коучинг в системі післядипломної освіти», В. Сидоренко розглядає коучинг як систему андрагогічних, акме-синергетичних принципів і прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особистості й групи людей, які спільно працюють (команди, організації), а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу [441, с. 6]. Досліджуючи можливі шляхи ефективного управління людьми, С. Шекшня розглядає коучинг у такому розумінні:

- процес системного співробітництва;
- розкриття внутрішнього потенціалу особистості й приведення в дію системи її мотивації;
- процес, сфокусований на максимально ефективному досягненні мети в різних сферах життя;

– короткострокова інтервенція майбутнього фахівця, метою якої є підвищення результативності певної діяльності або розвиток конкретного досвіду [530, с. 129].

У широкому розумінні коучинг є способом розвитку особистостей у певній організації з метою підвищення ефективності діяльності та реалізації повною мірою їх потенціалу [646, с. 3]; сучасним напрямом педагогічного консалтингу, який уможлиблює ефективне досягнення мети шляхом роботи з особистими ресурсами, усвідомленням і «відточенням» внутрішніх інструментів успішності [315, с. 78].

На основі проведеного аналізу літератури коучинг розглядаємо як:

1. *Мистецтво*: розуміння коучингу як мистецтва ґрунтується на тому факті, що коуч (зазвичай це викладач або тьютор) і особа, якій надають коучингові послуги, взаємодіють один з одним для отримання результату. Найбільший результат досягається за повного розкриття потенціалу учасників коучингової діяльності, основаної на науковому знанні та мистецтві застосування цього знання в конкретних умовах [235].

2. *Процес*: розуміння коучингу як процесу відображає прагнення дослідників інтегрувати дії коуча щодо досягнення поставленої мети в єдину послідовність. Важливим є взаємозв'язок дій-функцій коучера, що створюють процес, який динамічно розвивається в часі [255].

3. *Метод управління*: взаємодія коуча і клієнта має партнерський характер [646, с. 4–6].

Коучинг-технології звернені передусім до емоційної сфери, тому забезпечують розкриття внутрішнього потенціалу студентів. Таке розкриття здійснюється шляхом зрушення фокуса уваги спершу з результату на *процес*, потім на *студента* з його актуальним рівнем розвитку і, нарешті, на *потенціал* – «зону найближчого розвитку» [497]. Важливою умовою реалізації коучингу в ДН майбутніх МСС є рівність позицій викладача (тьютора) і студентів, а це є можливим лише в ситуації довіри [315, с. 111]. Одним з інструментів довіри є надання свободи вибору, навіть помилкового (студент має право не лише на успіх, а й на помилки, а завданням тьютора є поважливе ставлення до особистості студента, віра в його потенціал, допомога в усвідомленні безлічі варіантів вибору та прийнятті усвідомленого рішення) [441, с. 17–19].

Таким чином, коучинг є ефективним засобом розвитку внутрішньої мотивації студентів, оскільки дає змогу майбутнім МСС не лише зрозуміти власний механізм самореалізації в медсестринській діяльності, а й пов'язати свої бажання з навчально-професійною діяльністю у ВНЗ, яка дозволить реалізувати ці бажання в майбутній професії [613, с. 244]. Коучинг органічно «вписується» в систему професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН з двох причин: по-перше, коучинг є набором практичних інструментів, які мають чіткі інструкції щодо застосування й готові мовні модулі, тому, на відміну від інших методів взаємодії, коучинг «дуплікує» – його прийомів можна навчитися самостійно і навчити інших [235]; по-друге, позитивна і життєрадісна філософія коучингу повністю збігається з філософією самовизначення студентів.

Таким чином, реалізація можливостей коучингу в системі професійної підготовки майбутніх МСС у ВНЗ засобами ДН передбачає:

1) орієнтацію викладача (тьютора) на цілісність педагогічного процесу, його диференціювання та вибір найефективніших засобів, методів, прийомів і змісту магістерської підготовки фахівців сестринської справи;

2) виявлення детермінант розвитку особистості майбутніх МСС, становлення процесів «самості», реалізація педагогічних засобів і методів, які актуалізують виявлені чинники;

3) ставлення до студентів як повноправних, активних, самоцінних суб'єктів освітнього процесу;

4) підтримку ініціативності, самостійності та вільного самовиявлення студентів шляхом забезпечення проблемності (на основі вирішення питань, які містять протиріччя) і варіативності освітнього процесу.

Особливості ДН також відображаються на взаємодії викладача-тьютора та майбутніх МСС. У період ДН у ВНЗ студент потребує допомоги і підтримки викладача [512], що зумовлено передусім індивідуальним графіком навчання, який передбачає самостійну роботу у вивченні значного об'єму дисциплін за обраною *індивідуальною освітньою траєкторією*. Оскільки самоосвіту ми розуміємо як процес, керований і організований студентом самостійно, то виникає необхідність організації тьюторського супроводу самоосвіти зі збереженням власної активності майбутнього МСС. Тому четвертою

педагогічною умовою визначено *організацію самоосвітньої діяльності майбутніх МСС засобами ДН*.

Такий вибір зумовлений тим, що нині необхідні нові підходи до організації навчального процесу в магістратурі медсестринського напрямку, і передусім це стосується самостійної роботи та самоосвітньої діяльності магістрантів. Викладачі-тьютори магістратури, враховуючи доцільність уникнення повторення загальнозрозумілого навчального матеріалу в процесі лекцій, спрямовують студентів до переміщення акценту на самостійне отримання знань, а магістранти до цього готові й навіть прагнуть [273, с. 176]. Застосування такого ресурсу, як самоосвіта (самоосвітня діяльність), відкриває для майбутніх МСС додаткові переваги, відображені на рисунку 4.5.

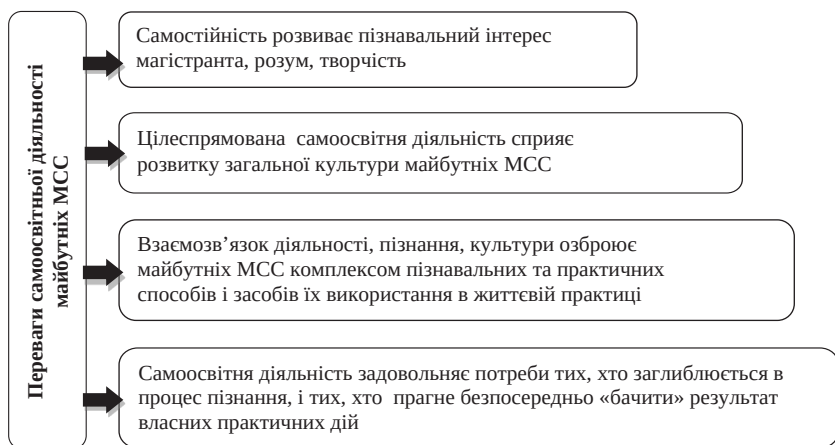


Рис. 4.5. Переваги самоосвітньої діяльності майбутніх магістрів сестринської справи засобами ДН.

Зокрема, в роботах американських дослідників С. Мерріам та Р. Каффарелла (S. Merriam, R. Caffarella) самоосвітня діяльність трактується як форма навчання, в якій студенти несуть основну відповідальність за планування, виконання та оцінювання свого досвіду навчання [628, с. 112].

Тому пропонуємо розглядати самоосвіту майбутніх МСС як специфічний вид діяльності, який особистість виконує на добровільних засадах з метою задоволення пізнавальних потреб або покращення власних особистісних властивостей і здібностей.

У такому розумінні самоосвіти підкреслюється її *діяльнісна складова* [614], яка реалізується відповідно до задуму самої особистості (тобто цілі самоосвіти особистість визначає або сприймає як власні) [77, с. 60]. Отже, суть самоосвітньої діяльності полягає в тому, що особистість є суб'єктом своєї діяльності щодо досягнення внутрішньо засвоєних нею цілей, які становлять основний мотив самоосвіти.

З огляду на зміни в цільових характеристиках професійної підготовки майбутніх МСС, вважаємо, що самоосвітня діяльність – це цілеспрямована, самостійна, пізнавальна, практикоорієнтована діяльність щодо розширення наявних знань і компетенцій та отримання нових в одній або декількох сферах медсестринської діяльності; це процес самовдосконалення особистості МСС. Отже, довготривале та якісне отримання і структурування знань відбувається в результаті самоосвітньої діяльності студентів.

Самоосвітня діяльність є ключовою в системі підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН, оскільки цей процес організовується з метою суб'єктного розвитку студента, охоплює послідовний збір, переробку й інтерпретацію професійно значущої інформації та є супутнім освітній діяльності в межах ДН. Таким чином, *індивідуально-особистісний процес* перетворення інформації в знання (самоосвіта) стає провідним видом діяльності в сучасному інформаційному суспільстві.

Однією з форм самоосвітньої діяльності є *самостійна робота*. Її відмінність від самоосвіти полягає в тому, що самостійна робота в основному породжується і керується ззовні, тоді як самоосвітня діяльність – внутрішніми мотивами, які, на думку Н. Воропай, виходять за межі навчальних [77, с. 59]. Інколи самостійна робота і самоосвітня діяльність настільки тісно переплітаються, що їх складно розмежувати [354].

Організація ефективного процесу освіти і самоосвіти значною мірою визначається *методами самоосвітньої діяльності* в інформаційному середовищі [482, с. 308], дидактичними властивостями реалізації яких є: можливість зберігання, переробки і передачі інформації будь-якого виду й обсягу та доступу до різних джерел інформації, організація Інтернет-конференцій, можливість використання сучасного програмного забезпечення професійного призначення. Одним

із таких методів самоосвітньої діяльності є сучасні інформаційні засоби – сервіси Всесвітньої мережі «Інтернет», які поєднують у собі безліч світових інформаційних ресурсів [77, с. 60].

Для організації самоосвітньої роботи майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН також використовують електронні навчальні курси, підручники, навчальні посібники, тренажери, лабораторні віртуальні практикуми, стенди, мережеві проекти, телеконференції, тематичні каталоги з окремих медсестринських сфер та ін. Тому нині ми розглядаємо можливість *дистанційної самоосвіти*, в межах якої студент та інформаційні джерела розділені в процесі навчання простором і часом. Освітній процес здійснюється із застосуванням комп'ютерних технологій та відеоконференцій, різних засобів отримання навчального матеріалу за допомогою веб-сторінки, електронної пошти; проведенням дискусій учасників у веб-форумах [151, с. 110]. У системі професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН використання Всесвітньої інформаційної мережі «Інтернет» сприяє встановленню атмосфери постійної самоосвіти студентів, їх перетворення в дієвих суб'єктів пізнання і спілкування.

Водночас проблема підвищення ефективності вищої медсестринської освіти полягає в пошуку шляхів вирішення протиріч між зростанням обсягу навчальної інформації та тенденцією до скорочення нормативних термінів освоєння цієї інформації. У такому випадку досить дієвими є Інтернет і дистанційна самоосвіта, тому для розв'язання цієї проблеми в межах дослідження ми пропонуємо:

- планувати освітній процес на основі раціонального використання можливостей Інтернету, що уможливило навчання майбутніх МСС в оптимальному для кожного темпі та за індивідуальною освітньою траєкторією;

- використовувати інформаційні технології (розробка програм ДН) для контролю якості виконаної самоосвітньої роботи.

Характеризуючи самоосвітню діяльність майбутніх МСС як вид діяльності, що спрямований на реалізацію потреб особистості в соціалізації, підвищенні освітнього рівня, отриманні задоволення від здобутого самостійним шляхом знання, ми відзначаємо доступні, інформаційні, практикоорієнтовані можливості Інтернету в самоосвітній діяльності студента.

Таким чином, потенціал ЕІОС забезпечує необхідні умови для проектування індивідуальної траєкторії самоосвіти, створення електронного кейса власних знань, підвищує рівень емоційного сприйняття інформації, здійснює самоконтроль результатів навчальної діяльності, активізує самостійну пізнавальну ініціативність, стимулює мотивацію до самонавчання.

Аналізуючи виокремлені педагогічні умови, ми дійшли висновку, що кожна з них є необхідною для вирішення окремого аспекту проблеми, а взаємозв'язки між цими умовами, що взаємодоповнюють і взаємозбагачують одна одну, забезпечують дієвість розробленої системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН.

4.3. Система професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання

Розробка системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН – своєрідний спосіб пізнання, об'єктом дослідження якого є процес формування готовності студентів до професійної метадіяльності. Сама система є певним стандартом (зразком) послідовності дій викладача і студента, орієнтованих на виконання спільних завдань у підготовці майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання.

Розвиток і зміна концептуальних моделей освітніх систем як соціальних інститутів завжди пов'язані зі змінами цілей їх функціонування і розвитку, а також із принципами організації й управління освітніми системами як засадничими орієнтирами досягнення таких цілей. Оскільки цілі функціонування і розвитку освітніх систем передусім пов'язані із соціальними вимогами до рівня підготовки майбутніх МСС, то безперервне підвищення вимог до сучасного фахівця актуалізує проблему оцінки якості освіти, вирішення якої сприяє вдосконаленню механізмів організації й управління і, відповідно, прогресивному розвитку освітніх систем у цілому.

За своїм фундаментальним підґрунтям проблема оцінки якості (рівня) підготовки і розвитку майбутніх МСС є найважливішою

частиною освітознавства, а наукові основи її вирішення – міждисциплінарною системною основою таких наукових напрямів:

- 1) людинознавства як комплексної науки про людину;
- 2) освітньої інноватики як теорії і практики планування, проектування та впровадження змін в освіту для забезпечення більш високого якісного стану;
- 3) основи менеджменту якості освіти як системи менеджменту для керівництва та управління організацією стосовно її якості;
- 4) системології освіти як загальної теорії освітніх систем, зокрема й теорії їх організації та управління;
- 5) квалітології освіти як науки про якість в освітніх системах;
- 6) кваліметрії освіти як науки про оцінку якості в освітніх системах.

Нині ці наукові напрями і дисципліни лише зароджуються, тому в міру їх розвитку з'являтимуться нові можливості для вирішення проблеми оцінки якості вищої освіти. У межах нашого дослідження звернемо особливу увагу на системологію освіти як наукове підґрунтя для розробки й упровадження систем управління якістю і систем моніторингу в освітніх системах різного рангу [113, с. 89]. Для осягнення сутності та змісту системології освіти, її місця в педагогічній методології вбачаємо доречним звернутися до дослідження О. Субетто, який зазначає, що активне становлення системології освіти відбувається вже в кінці ХХ ст. і відображає загальний процес системної революції в еволюції єдиного корпусу знань, що знайшло відображення в становленні таких наук і наукових напрямів, як системологія, системогенетика, системотехніка, системний аналіз, загальні теорії систем та ін. [470, с. 13].

Щодо питання розробки системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН, то виникає потреба у визначенні та уточненні деяких понять. Одним із найбільш значущих є розуміння терміна «система». У всій множинності підходів до його визначення все ж існують загальні ознаки, що його характеризують. У методології педагогічних досліджень систему розглядають як:

– внутрішньо організовану на основі того чи іншого принципу цілісність, єдність, в якій усі елементи тісно взаємопов'язані один з одним [213, с. 179];

– комплекс вибірково залучених компонентів, при яких взаємодія та взаємовідношення набувають характеру спільної взаємозалежності компонентів для одержання сфокусованого корисного результату [327, с. 7];

– поняття, семантичне поле якого охоплює терміни «елемент», «ціле», «зв'язок», «єдність», «структура» [339, с. 222];

– визначену множину функціональних елементів і відношень між ними, виокремлених із середовища відповідно до певної мети в межах визначеного часового інтервалу [403, с. 108].

Для об'єктивації (виокремлення як об'єкта дослідження) цілісних явищ і системних комплексів використовують системний підхід, який характеризує загальні механізми інтеграції, розкриває якісну багатовимірність явищ [475, с. 198]. Системний підхід в освіті допомагає визначити мету і стратегію вирішення складних освітніх проблем.

Для досягнення поставлених цілей необхідно враховувати методологію системного підходу, яка охоплює чотири етапи:

1) вивчення цілей і функцій об'єкта, його взаємодії з іншими об'єктами – вивчення об'єкта як цілого, єдиного;

2) розділення об'єкта на елементи (підсистеми); визначення ролі, місця і функцій елементів на основі цілей та функцій цілого, визначення основних зв'язків між елементами (підсистемами);

3) вивчення властивостей елементів, зв'язків між ними і законів, які керують поведінкою елементів;

4) синтез властивостей і поведінки цілого об'єкта з властивостей поведінки його частин (підсистем, елементів), що уможливило визначення законів, які керують поведінкою об'єкта та забезпечують виконання ним своїх функцій і досягнення цілей.

У результаті використання системної методології розкриваються механізми системних властивостей об'єкта, здобуваються знання, необхідні для управління системними якістьми досліджуваного об'єкта. Відомо, що системний підхід дає змогу розглядати вищу медсестринську освіту як *складну цілісність*, яка визначається її складовими елементами в цільовій взаємодії, в котрій аксіоматично вбудована предметна сфера навчальної дисципліни як система.

Будучи конкретним видом реальності, система перебуває в постійному русі, в ній відбуваються різноманітні зміни. Однак завжди

є ознака, яка характеризує систему як обмежену єдність, що виявляється у формі руху. Процес виникнення і становлення системи спричинює її зрілість, на тлі якої спостерігають виникнення нових елементів. Таким чином, систему доцільно розглядати як належним чином упорядковану і структуровану цілісність вибірково задіяних компонентів та їх підсистем за допомогою системотвірних зв'язків між ізольованими компонентами системи.

Ще один момент вираження актуальності розробки системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН полягає в тому, що підготовка фахівців з вищою медсестринською освітою – багатоаспектна система, основними функціями якої є:

1) продукування знань – проведення наукових досліджень, упровадження їх результатів у практику; розробка інноваційних навчальних дисциплін, освітніх програм та забезпечення науково-методичного супроводу;

2) засвоєння знань – здійснення освітнього процесу шляхом використання розмаїття інноваційних форм, методів, засобів та освітніх технологій;

3) поширення знань шляхом розробки навчально-методичного забезпечення освітнього процесу (традиційних та електронних).

О. Субетто стверджує, що «освітня система за характеристиками системної класифікації відноситься до класу динамічних, таких, що розвиваються, самоорганізуються та саморозвиваються, великих і складних систем з полієрархічною структурою» [469, с. 242]. Максимально узагальнено педагогічну систему трактує І. Малафіїк, розглядаючи її як організований об'єкт, що здійснює управління процесом передачі й засвоєння того соціального досвіду, який на певний час нагромадило людство [262, с. 93]. Для нашого дослідження важливою є позиція О. Гончарової, яка розглядає педагогічну систему як цілісну єдність усіх чинників, що сприяють досягненню поставлених цілей щодо розвитку особистості [90, с. 200].

Узагальнюючи розуміння феномену «система» вченими-системологами, ми дійшли висновку, що система професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН є елементом ширшої (соціальної) системи. В її основі лежить взаємозумовлена сукупність конкретних структурних компонентів, поєднаних єдиною освітньою метою (формування готовності майбутніх МСС до професійної ме-

тадіяльності), які функціонують у цілісному освітньому процесі ВМНЗ, характеризуються впорядкованістю взаємозв'язків між її складовими, елементами, а також їх ієрархічністю, цілісністю, структурністю, рефлексивністю, технологічністю та інтегративністю.

З урахуванням специфіки педагогічної системи ми в системі професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН не виокремлюємо студентів як об'єкти, оскільки характер взаємодії в процесі підготовки фахівців має суб'єкт-суб'єктний характер. Особливість системи, яку ми презентуємо, також полягає в тому, що вона є *відкритою*, оскільки між нею і зовнішнім світом відбувається постійний обмін (людьми (студентами) та інформацією) на основі створення і використання електронного інформаційного освітнього середовища. Відкритість системи професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН виявляється в її здатності до постановки нових цілей і випереджаючого оновлення змісту освіти. Отже, розглянута система створюється і функціонує з певними цілями, тобто є *цільеспрямованою*, а можливість видозміни і постановки нових цілей робить її *багатофункціональною*. Тим самим система професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН має ознаки соціальної, відкритої, багатофункціональної, складної, самовідтворювальної, динамічної, цільеспрямованої, впорядкованої і самокерованої системи, а ефективність її функціонування залежить від злагодженої роботи всіх підсистем.

З огляду на означені положення системології, є підстави стверджувати, що сучасні педагогічні системи є складними синергетичними системами [141], оскільки відкриті для розвитку (кореляційно залежать від потреб ринку праці, економічних показників рівня життя населення тощо) [238] та є нестійкими і нерівноважними (постійні зміни стандартів навчання, навчальних планів, робочих програм, поява нових напрямів підготовки тощо). Компетентнісний підхід у системі вищої медсестринської освіти передбачає здійснення значних змін в організації та змісті навчального процесу (починаючи з мотивації навчання як основи для формування і розвитку стійкого інтересу в студентів) і до оцінювання результатів освіти та їх корекції.

Упровадження інноваційних форм і методів навчання, зокрема здійснення професійної підготовки майбутніх МСС в електронному інформаційному освітньому середовищі, яке належить до синерге-

тичних систем, піддає освітню систему флуктуації, що стимулює процес її розвитку і самоорганізації.

Структуру педагогічної системи як відносно стійкого способу зв'язку елементів складного цілого, який відображає впорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта, що забезпечують його стійкість, стабільність, якісну визначеність [449, с. 26], представлено в сучасних наукових дослідженнях по-різному. Однак взаємозв'язок елементів, складових системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ, передбачає не просте їх підсумовування, а досягнення на основі інтеграції спільної мети – формування готовності до професійної метадіяльності. Ця мета і визначає структуру професійної підготовки майбутніх МСС, а системотвірним чинником такої системи є різноманітна за видами та змістом взаємопов'язана діяльність викладачів-тьюторів і студентів.

У площині осмислення проблеми структури педагогічної системи доцільно звернутися до дослідження Н. Кузьміної, яка зазначає, що будь-яка педагогічна система має досить просту структуру й охоплює структурні та функціональні компоненти. Структурні компоненти (цілі, навчальна інформація (зміст), засоби педагогічної комунікації, викладачі й студенти) є основними базовими характеристиками педагогічних систем, сукупність яких, власне, й утворює ці системи [221, с. 13].

Такий алгоритм створення педагогічної системи надзвичайно значущий для нашого дослідження, оскільки передбачає певну логічну послідовність розташування її складників відповідно до загальної структури педагогічної системи: визначення мети функціонування педагогічної системи; виконання та представлення змісту навчання з урахуванням вимог до спеціальності випускника (відбір змісту навчання відбувається відповідно до цілей навчання); вибір та розробка освітніх процесів; визначення організаційних форм навчання [35, с. 11]. Тому в межах дослідження ми намагалися дотримуватися саме такого алгоритму в розробці педагогічної системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН.

З огляду на проаналізовану структуру педагогічної системи загалом, окреслимо ієрархію структурних компонентів системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН, кожен з

яких володіє інтегральними властивостями та передбачає наявність причинно-наслідкових зв'язків:

1) *цільовий*, у якому конкретизовано мету реалізації системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН – забезпечити формування готовності студентів до професійної метадіяльності;

2) *концептуально-методологічний*, сутність якого полягає в конкретизації основних концептуальних положень дослідження;

3) *теоретико-змістовий*, який передбачає визначання і характеристику змісту професійної підготовки майбутніх МСС шляхом використання потенціалу фундаментальних дисциплін;

4) *процесуально-праксеологічний* – передбачає забезпечення практичної складової організації професійної підготовки майбутніх МСС шляхом реалізації потенціалу засобів дистанційного навчання, а також розробки і використання електронного навчально-методичного, інформаційно-технологічного та ресурсного забезпечення;

5) *результативно-оцінювальний* – розкриває структуру готовності студентів до професійної метадіяльності, яка відображається в критеріях, показниках та рівнях її сформованості.

Зауважимо, що розроблена система професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН є пізнавальним засобом і виконує такі функції:

1) евристичну – сприяє отриманню нових знань щодо організації освітнього процесу майбутніх МСС у ВМНЗ в умовах електронного інформаційного освітнього середовища;

2) нормативну – уможливує проектування освітнього процесу;

3) роз'яснювальну – сприяє виявленню істотних зв'язків між виокремленими когнітивними ключовими компетенціями і готовністю майбутніх МСС до професійної метадіяльності.

Водночас продуктивність та ефективність розробленої системи полягають у тому, що логічні, евристичні та методологічні знання й уміння окремо є необхідними [126, с. 87], а в системі – достатніми для підвищення готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності.

Таким чином, для встановлення логічної основи взаємодії численних і багатопланових чинників, які впливають на освітній процес професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН, а та-

кож відображення уявлень про структуру і внутрішні взаємозв'язки компонентів розробленої системи ми скористалися методом *моделювання педагогічної системи* як одного з найпродуктивніших методів вивчення і перетворення систем на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування [316, с. 129].

У широкому сенсі моделювання є процесом презентації безумовно організованої, реально існуючої системи різними засобами й у різних аспектах [401, с. 419]. Науково-теоретичні основи застосування методу моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлювали В. Бех [36], В. Биков [39], О. Вознюк [69], К. Гнезділова [86], В. Данчук [113], Т. Дмитренко [126], Н. Мачинська [276], О. Субетто [470] та ін. Моделювання як інтегративний метод уможливило глибоке дослідження педагогічних об'єктів і явищ у взаємозв'язку з подальшим проектуванням їх розвитку. Тобто моделювання є розробкою моделей висхідного стану процесу або об'єкта, над яким виконують перетворювальні дії [150, с. 8].

Як слушно зауважує А. Семенова, парадигмальне моделювання у професійній підготовці є своєрідним методом дослідження різних об'єктів за допомогою їх моделей-аналогів, передбачає побудову і дослідження моделей існуючих та спеціально сконструйованих явищ і предметів [440, с. 125]. Нам імпонують наукові висновки А. Семенової, яка акцентує увагу на необхідності застосування методу моделювання в педагогіці, оскільки педагогічна модель дозволяє формувати нові знання без організації зайвих експериментів з досліджуваної проблеми.

Згідно з цими поглядами, моделювання є теоретико-пізнавальною процедурою, яка здійснюється на основі абстрактно-логічного мислення незалежно від того, йдеться про емпіричне або теоретичне пізнання. Суть моделювання досліджуваної системи полягає в тому, що характеристики певного об'єкта (процесу професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН) відтворюються на іншому, спеціально створеному об'єкті, тобто моделі даної системи.

Методологічним підґрунтям процесу моделювання є положення системного підходу [39; 201; 219], оскільки будь-яка педагогічна модель – це своєрідна педагогічна система певного процесу, яка має чітко окреслені ознаки системи: мету; функції; складові елементи

(компоненти), що у взаємозв'язку утворюють структуру – взаємозалежність між елементами; зв'язок проєктованої системи із системами зовнішнього середовища [229]. Моделювання процесу професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН спрямовується на створення моделі педагогічної системи, що має структурну організацію, задається вмістом структурно-функціонального інваріанта формування готовності студентів до професійної метадіяльності.

У межах дослідження *моделювання* розглянуто як цілісну, взаємопов'язану і взаємозумовлену сукупність прийомів, логічних операцій пізнання (спостереження, аналіз, синтез, побудова гіпотез, формалізація, ідеалізація, абстрагування, порівняння, аналогія, конкретизація, узагальнення, класифікація, систематизація, структурування, побудова умовиводів тощо) та практичних дій (експериментування, інтерпретація, верифікація), які виконують для побудови і дослідження моделі об'єкта з метою вивчення самого об'єкта. Також варто відзначити, що самостійного значення в процесі дослідження модель не має, оскільки це лише засіб пізнання іншого об'єкта, а знання, отримані щодо моделі, інтерпретуються, «переносяться» за допомогою спеціальних процедур на модельований об'єкт.

У вищій освіті моделювання має два аспекти: моделювання як зміст, який студенти повинні засвоїти, і моделювання як навчальна дія, засіб, без якого не можливе монолітне навчання. Саме тому *модель* також трактують двояко:

– модель (від лат. *modulus* – міра, зразок) як образ, схема, зображення певного процесу в суспільстві [318], тобто спрощене, наближене відображення об'єкта [86, с. 23];

– модель як аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності [202, с. 100].

Водночас серед науковців поширеним є трактування моделі як штучно створеного об'єкта у вигляді схеми, фізичних конструкцій, який подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в простішому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки між елементами цього об'єкта [39; 89]. Тобто моделями освіти є сформовані за допомогою знакових систем розумові аналоги (логічні конструкти), які схематично відображають освітню практику в цілому або окремі її фрагменти [93, с. 72].

Теоретичні основи дослідження моделювання процесу професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН передбачають аналіз типології моделей. Загальноприйнята класифікація моделей у педагогіці охоплює такі напрями: *фізичний* (природа моделі подібна до оригіналу); *матеріально-математичний* (фізична природа моделі відрізняється від прототипу, однак можливим є математичне відображення поведінки оригіналу); *логіко-семіотичний* (впорядкування матеріалу, побудова семантичних схем освітнього процесу, наочна демонстрація навчальної інформації, представлення образних асоціацій за допомогою мнемонічних правил); *імітаційний* (вихід навчання за межі усталених норм і правил шляхом співвіднесення інформації з реальними ситуаціями майбутньої професійної діяльності); *соціальний* (задає додаткову динаміку в групових формах роботи учасників освітнього процесу); *структурно-змістовий, або структурно-функціональний* (уможливлює виокремлення структурних компонентів досліджуваного явища, визначення їх основних функцій, динаміки розвитку та подальшої реалізації досліджуваного явища) [243, с. 109].

У педагогічній науці вироблено вихідні положення загальної моделі оптимального функціонування педагогічних систем. До складових частин загальної моделі оптимального функціонування педагогічних систем Ю. Сокольніков відносить обґрунтування логіки висунення освітніх завдань на основі виокремлення провідних і розкриття їх взаємозв'язку з іншими завданнями освітньої діяльності та виявлення й обґрунтування педагогічних умов, необхідних для виконання освітніх завдань [460, с. 99].

Проектування і дослідження моделі системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН полегшують вивчення наявних у реальному процесі властивостей і закономірностей шляхом дотримання низки вимог до розроблюваних моделей:

1) адекватність, тобто відповідність моделі вихідної реальної системи й урахування найважливіших якостей, зв'язків і характеристик;

2) точність, тобто рівень відповідності результатів, отриманих у процесі моделювання, із заздалегідь встановленими;

3) універсальність – можливість застосування моделі до аналізу низки однотипних систем в одному або декількох режимах функціо-

нування, що дає змогу розширити сферу застосування моделі для виконання спектра завдань;

4) економічність – витрати на моделювання повинні корелювати з отриманими результатами дослідження.

Виходячи з вищезначеного, актуальним в аспекті нашого дослідження буде застосування моделі структурно-функціонального типу, оскільки процес професійної підготовки майбутніх МСС є педагогічною системою, якій притаманні структурованість і функціональне призначення. Сама модель цього процесу є абстрагованим виявом сутності досліджуваного явища і відображає сутнісні зв'язки між складовими (структурними) частинами педагогічної системи – професійної підготовки майбутніх МСС. Відповідно, структурно-функціональний тип моделі системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН передбачає взаємодію структурних елементів досліджуваного явища і відображення їх змістового наповнення та функціонального призначення.

Процес моделювання означеної системи здійснювався з урахуванням принципів повноти частин системи, поетапного розвитку і динамізації системи в такій послідовності:

- 1) формулювання мети організації дослідження;
- 2) обґрунтування принципів і методологічних підходів, що лежать в основі професійної підготовки майбутніх МСС;
- 3) розробка методичних структурних складових та їх змістове наповнення;
- 4) визначення педагогічних умов, за яких модель буде ефективно функціонувати;
- 5) визначення результату, на досягнення якого спрямовуватиметься реалізація спроектованої моделі;
- 6) експериментальна апробація розробленої моделі.

Отже, модель відображає систему специфічної організації процесу вищої медсестринської освіти, центральною ланкою якої є принципи, методологічні підходи, авторська методика та очікуваний результат, що забезпечують формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності від низького до високого рівня.

У розробці структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН ми керувалися концептуальними ідеями, викладеними в попередньому під-

пункті дослідження. Спроектвана модель системи професійної підготовки майбутніх МСС представлена такими структурними блоками, як: цільовий, концептуально-методологічний, теоретико-змістовий, процесуально-праксеологічний, результативно-оцінювальний, що мають свою специфіку.

Перш ніж розглядати мету кожного з блоків, необхідно визначити системотвірний чинник підготовки майбутніх МСС. Так, досліджуючи системний підхід та системологію, В. Данчук окреслив чотири сформовані тенденції в розробці теорії систем, які стосуються різних аспектів науки. У межах першої тенденції відображена необхідність дослідження філософського сенсу й обсягу системного підходу, застосованого щодо соціальних явищ. У межах другої тенденції досліджена математична формалізація системи. Третя тенденція спрямована на вивчення натуральних систем. У межах четвертої тенденції з позиції системного підходу проаналізовано соціально-економічні системи [113, с. 66–68]. На думку дослідника, для всіх представлених тенденцій загальними і навіть обов'язковими є пошук та формулювання системотвірного чинника, який сприяє впорядкуванню всіх компонентів системи, приводячи її з неорганізованого стану в організований [113, с. 104]. Оскільки формування системи підпорядковане отриманню певного результату, то для його досягнення необхідно визначити мету, що дає змогу звести до мінімуму взаємодію між складниками, які не беруть участі в досягненні мети, тим самим підвищивши ефективність ключових взаємозв'язків. Мета є основою цільового блоку моделі.

Цільовий блок формується під впливом зовнішнього середовища і визначає мету функціонування системи – підготувати майбутніх МСС до професійної діяльності засобами ДН. При такому баченні цільової ситуації компонент, який ми визначали в контексті компетентнісного підходу, є системотвірним елементом проектування моделі й відображає соціальне замовлення суспільства, вимоги роботодавців та основні напрями інформатизації вищої медсестринської освіти. Цільовий блок пов'язаний з результативно-оцінювальним, оскільки відображає взаємозв'язок між метою і результатом – готовністю майбутніх МСС до професійної метадіяльності. Якщо ж результату не досягнуто, то систему необхідно реорганізувати, задіюючи інші складники і взаємозв'язки. Таким чином, системотвірний чинник (мета) впливає на вибір саме тих взаємозв'язків між

складниками системи, які в подальшому приведуть до отримання повноцінного результату.

Ми диференціюємо комплекс цілей професійної підготовки майбутніх МСС в електронному інформаційному освітньому просторі ВМНЗ на такі:

1) освітні – підвищення якості професійної підготовки студентів та формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності;

2) розвивальні – розвиток особистості майбутніх МСС, їх підготовку до самостійної продуктивної медсестринської діяльності;

3) виховні – формування професійно-особистісних якостей фахівців в електронному інформаційному освітньому просторі.

Концептуально-методологічний блок ґрунтується на інтеграції наукових принципів і методологічних підходів (системного, синергетичного, тезаурусного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, праксеологічного, компетентнісного, інноваційно-технологічного та ін.), що визначають загальнонаукові орієнтири реалізації теоретичних і практичних аспектів змодельованої системи. Упровадження в освітній процес ВМНЗ системи професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН здійснювали з дотриманням принципів, що були своєрідними педагогічними імперативами в побудові моделі, таких, як:

1. *Принцип продуктивності*, важливий для моделювання системи професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН, оскільки підкреслює спільну мету, навколо якої будується спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу. В межах проектованої системи суб'єкт освіти використовує і змінює об'єкти з метою створення навчального продукту. Створені в межах системи професійної підготовки майбутніх МСС об'єкти і продукти діяльності відкриті для подальшого повторного використання, обговорення та зміни. Освітнім результатом спільної мережевої діяльності є збільшення рівня суб'єктності, автономності та самодетермінації учасників спільної діяльності шляхом освоєння нових засобів діяльності й медіаторів розвитку. В організаційному аспекті дотримання принципу продуктивності передбачає створення умов, за яких суб'єкт освіти залучений до взаємодії.

2. *Принцип інтерактивності*. Інтерактивність, тобто взаємодія суб'єктів освіти між собою за допомогою засобів інформаційних технологій, відображає одну з найважливіших характеристик проце-

су навчання – взаємовплив. Водночас інтерактивність є оцінкою самих комунікаційних технологій і критерієм якості й ефективності навчальних програм. Електронні навчальні матеріали сприяють цілеспрямованому залученню майбутніх МСС до навчальної діяльності та взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу (студенти, тьютори, модератори тощо). Власний педагогічний досвід засвідчує, що в процесі дистанційного навчання інтенсивність обміну інформацією між студентами навіть більша, ніж між студентом і викладачем-тьютором.

3. *Принцип комунікативної насиченості.* Зменшення ролі викладача у ДН створює проблему оцінки успішності засвоєння матеріалу студентами і здатності застосування його на практиці. Для повної якісної передачі знань в електронному ДН необхідний особистий контакт. З метою вирішення зазначеної проблеми та усунення одного з основних недоліків e-learning організують максимально інтерактивне навчання в межах віртуального простору за допомогою таких технологій та інструментів, як відеоконференції, вебінари, форуми, блоги, соціальні мережі тощо. У межах використання таких методів комунікації відносини «викладач-тьютор – студент» відбуваються на рівних умовах, що сприяє усуненню поширеної соціально-психологічної проблеми – тиску викладачів власним авторитетом. Тоді як відносини «студент – студент» у віртуальній реальності зберігають переваги очного спілкування. Спільна групова діяльність, яка відбувається в електронному інформаційному освітньому середовищі шляхом проведення відеоконференцій, має позитивний, тонізуючий вплив на психічні властивості та здібності особистості студента: відбуваються активізація процесів волі й мислення, загострення відчуттів і сприйняття індивіда в групі.

4. *Принцип диференційованості педагогічного підходу.* Ефективності системи дистанційного навчання можна досягнути за умов пріоритету педагогічної складової, тому проектування системи електронного ДН потрібно починати з розробки теоретичних концепцій, створення дидактичних моделей тих явищ, які необхідно буде реалізовувати. Безумовно, технічне забезпечення має важливе значення, оскільки воно є засобом покращення умов організації навчання. Саме дидактичні вимоги до процесу і результату навчання визначають доцільність та ефективність вищої медсестринської освіти за умов ДН.

5. *Принцип педагогічної доцільності застосування засобів нових інформаційних технологій.* Як і всі складники ефективного навчального курсу, технологічні аспекти необхідно обирати згідно з освітніми цілями. Тому першочерговим є не впровадження техніки, а відповідне змістове наповнення навчальних курсів і освітніх послуг. Це не означає, що варто відмовлятися від усього різноманіття доступних технічних засобів навчання: їх вибір повинен бути осмисленим і відповідати освітнім цілям.

6. *Принцип відкритості й доступності* виявляється в «м'якості обмежень» за віком, початковим освітнім цензом, вступними контрольними заходами тощо. Як показує досвід різних систем ДН, відкритість не знижує якості навчання, а вимагає додаткових зусиль від постачальника освітніх послуг у подальшій професійній підготовці студентів. Водночас принцип відкритості та доступності передбачає, що всі створювані всередині освітньої системи продукти є *цифровими об'єктами*, яким властиві змінність, інтерактивність, відкритість і розповсюджуваність [622, с. 14]. Технологічно цей принцип передбачає готовність викладачів-тьюторів та студентів в електронному інформаційному освітньому середовищі демонструвати не лише завершені, а й проміжні результати своєї діяльності. Відкритість середовища забезпечує вільний інтерактивний доступ до електронних освітніх ресурсів, створення загального сховища ЕІОС, електронних курсів, мережевих освітніх ініціатив. Відкритість освітнього контенту основана на можливостях застосування сучасних засобів комунікації, програмних і комп'ютерних засобів усіма учасниками освітнього процесу, передбачає якісне і кількісне перетворення електронного освітнього контенту, створеного за умов професійної взаємодії адміністраторів, викладачів, студентів. Водночас ЕІОС є практичним інструментарієм створення і поширення електронних освітніх, навчально-методичних, науково-методичних ресурсів. Тому об'єкти і засоби діяльності, які використовують усередині системи, можна застосовувати і в інших системах, а розвиток, еволюція та коеволюція об'єктів і агентів усередині запропонованої системи сприяють розвитку інших спільнот та систем.

Якість, властива таким відкритим системам, забезпечує можливість розвитку й еволюції мережевих систем, пов'язана з можливістю відтворення та часткової видозміни рішення, запропонованого іншими учасниками. Однією із центральних ідей відкритого і віль-

ного програмного забезпечення є «успадкування» свободи користування [610], де жоден користувач не може внести обмеження у повторному розповсюдженні або зміні об'єкта, тобто вилучити його з вільного доступу. Принцип відкритості є фундаментом для формування вмінь, необхідних для участі в предметно спрямованих і суб'єктно спрямованих взаємодіях.

7. *Принцип збереження* передбачає, що всі зміни, які відбуваються з об'єктами діяльності, й усі дії, які виконують суб'єкти діяльності, зберігаються в системі та постійно доступні для спостереження й аналізу. Технологічно цього принципу дотримуються в багатьох сучасних системах спільного створення і редагування документів (wiki, Google-документи та ін.) і в системах електронного ДН (MOODLE та ін.). Можлива складність дотримання цього принципу пов'язана з рівністю позицій усіх суб'єктів навчання, оскільки дії всіх учасників усередині системи зберігаються і відкриті для аналізу незалежно від того, яку роль (викладача або студента) вони відіграють усередині системи спільної діяльності.

8. *Принцип пріоритету продуктивної навчальної діяльності* є визначальним, оскільки передбачає, що організація і діяльність електронного інформаційного освітнього середовища спрямовані на створення максимально сприятливих умов для забезпечення спільної активності студентів, вияву в них інтересу до спільної пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей, розкриття власної індивідуальності та самореалізації в мережі «Інтернет». За таких умов роль викладача ВМНЗ докорінно змінюється порівняно з традиційним навчанням. Характер навчальної діяльності в ЕІОС перетворює викладача з носія готових знань у координатора, партнера і наставника в спільній пізнавальній діяльності студентів.

9. *Принцип технічного супроводу*. Як доцільно зазначає К. Келлі (К. Kelly), «чудовий веб-інтерфейс не врятує поганий курс, однак поганий веб-інтерфейс може вбити потенційно хороший курс» [624, с. 122]. Тому важливу роль відіграє не лише створення курсу і розміщення контенту, а й технічна підтримка його функціонування.

Теоретико-змістовий блок моделі спрямований на відбір і структурування змісту навчання згідно з основними принципами його відбору і подальшого перетворення в зміст навчальної дисципліни. З огляду на концепцію, яку ми сформулювали, структура зміс-

ту навчання в конкретному випадку базується на трьох складових: *теоретичних знаннях* як сукупності базових понять, правил, законів, принципів, суджень з теорії, технології та практики медсестринської діяльності, які відображено в теоретичному блоці змісту навчання; *технологічних умінь*, що відповідають основним видам діяльності МСС і визначаються сукупністю практичних умінь та навичок медсестринської діяльності, які становлять практико-технологічний блок змісту навчання; *мобільному контенті* для засвоєння змісту навчання, теоретичної, теоретико-методичної та практичної підготовки.

Успішне виконання майбутніми МСС професійних завдань у медсестринській діяльності уможлиблюється лише за умов наявності необхідних знань щодо предмета своєї діяльності, умов, способів, засобів, прийомів і технологій ефективного виконання цих завдань. Основним джерелом таких професійних знань є *зміст магістерської медсестринської освіти*, який представлений набором навчальних дисциплін у межах освітньої програми ВМНЗ.

Загальна структура змісту підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ нині нормативно регламентується Галузевим стандартом вищої освіти України зі спеціальності «Сестринська справа» [79] та Освітньо-професійною програмою підготовки фахівців за напрямом «Медицина» зі спеціальності «Сестринська справа» [341], які передбачають базові (обов'язкові для освоєння) дисципліни та вибіркові дисципліни, що визначаються ВМНЗ, а точніше – конкретними організаторами підготовки майбутніх МСС. Загалом освоюваний студентами зміст медсестринської освіти в кожному ВМНЗ значною мірою залежить від підходу до відбору, структурування та подання професійних знань конкретним викладацьким колективом.

У межах нашого дослідження при виборі підходу до структуризації знань ми керувалися тим, що студент повинен володіти не розрізненими знаннями з окремих навчальних дисциплін, а їх системою, яка цілісно відображає структуру професійної діяльності майбутніх МСС та організовується на основі сучасних наукових теорій, ідей і принципів [499, с. 44]. Дана система знань повинна перебувати в постійному русі (бути динамічною), співвідноситися з іншими системами відповідно до виконуваних завдань і конкретних умов застосування цих знань з одночасним переходом від однієї системи знань до іншої шляхом широкого узагальнення та впровадження нової системи знань. *Ди-*

намічна система знань майбутніх МСС є певним об'єктом, який функціонує в часі, безперервно спостерігається та змінює свій стан під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників.

Проведений аналіз наукової літератури [276; 463; 501; 514; 540] уможливив визначення кількох варіантів структуризації системи знань, яка охоплює такі рівні:

- методологічний, теоретичний і прикладний (В. Химинець [498], Л. Хіміон [499]; О. Щербак [540]);

- фундаментальний та інструментальний (Н. Мачинська [276]);

- науково-теоретичний і конструктивно-технічний (М. Чобітько [514]);

- методологічний, теоретичний, методичний або практичний (Н. Лобач [248], Л. Онищук [335], О. Дубасенюк [403], І. Доброшук [404], Л. Рибалко [412], С. Сисоєва [443]).

У традиційній та дистанційній вищій освіті основним напрямом і змістом для одержання професійних знань є навчальні дисципліни, які студенти вивчають у ВМНЗ. Однак це не єдиний канал здобуття знань стосовно майбутньої професійної діяльності. Не менш, а в деяких випадках і більш важливим джерелом у процесі підготовки у ВМНЗ є практика, науково-дослідницька та інші види діяльності студентів. Саме тому всі напрями діяльності студентів у період навчання у ВМНЗ розглядають як рівноцінні складові професійної підготовки, які взаємодоповнюють одна одну.

В основі побудови логічної структури змісту навчання майбутніх МСС у ВМНЗ лежить *модульний підхід* як форма організації навчання. Метою модульного навчання, згідно з Д. Чернілевським, є створення найсприятливіших умов для розвитку особистості шляхом забезпечення гнучкості змісту навчання, пристосування педагогічної системи до індивідуальних потреб особистості та рівня її базової підготовки за допомогою організації навчально-пізнавальної діяльності за індивідуальною навчальною програмою [506, с. 98].

Поняття «модуль» є центральним для технології модульного навчання. Досліджуючи технології проектування педагогічних систем із заданими властивостями, В. Монахов трактує модуль як функціональну одиницю системи професійної підготовки, яка володіє логічною завершеністю стосовно освітніх цілей [296, с. 60]. У межах дослідження модуль розглядаємо як блок (відносно самостійний) на-

навчальної інформації, який охоплює цілі та навчальні завдання, методичні рекомендації, орієнтовну основу дій і засоби контролю (самоконтролю) успішності виконання навчальної діяльності.

При виборі структури модуля використовували таке наповнення:

1. *Орієнтаційний блок* – містить основні установки на бажаний результат освоєння модуля (мету і завдання модуля); додаткові матеріали (електронні ресурси) та літературу (основну і додаткову), рекомендовану до використання під час освоєння досліджуваного модуля. Також у цьому блоці є ситуації, пропонувані студентам як кейс-завдання, які є «спрямовуючими» у вивченні матеріалу модуля, та форма, в якій відображається результат освоєння модуля.

2. *Змістовий блок* – охоплює два підрозділи: дидактичну і технологічну складові. У дидактичній складовій представлені теоретичні матеріали, необхідні студентам для вивчення з метою їх подальшого використання при виконанні запропонованого кейс-завдання. Технологічна складова містить набір обов'язкових та варіативних лабораторних і практичних робіт.

3. *Діагностичний блок* – містить матеріали для контролю та оцінки досягнень (тести у навчальному та контролювальному режимах, контрольні запитання), які використовують студенти для самоконтролю та викладач для проміжного контролю.

У процесі організації ДН майбутніх МСС на основі модульного підходу враховували такі закономірності функціонування системи модульної професійної підготовки:

- конструювання програми навчання ґрунтується на аналізі майбутньої професійної діяльності МСС;

- організація і структурування змісту навчання передбачають, що весь програмний матеріал розділяється на модулі, навчальні елементи, що сприяє вилученню і заміні застарілих елементів змісту навчання;

- на всіх етапах реалізується освітня і чітка постановка цілей навчання;

- упровадження рейтингової системи обліку навчальних досягнень студентів дозволяє постійно відслідковувати результати самостійної роботи студентів, мотивувати їх на продуктивну навчальну діяльність, стимулювати активність протягом усього навчання.

Теоретико-змістовий блок моделі системи професійної підготовки майбутніх МСС проектується відповідно до принципу подвій-

ного входження базисного компонента, обґрунтованого В. Ледньовим [239] та П. Кубрушко [220], яким у системі підготовки магістрів є готовність до професійної метадіяльності, що розкривається в апікальному та імпліцитному аспектах. *Апікальний аспект* готовності до професійної метадіяльності відображається в науково-дослідницькій роботі, яка реалізується протягом усього періоду навчання в магістратурі. *Імпліцитний аспект* виявляється в кожній дисципліні, що сприяє розвитку в студентів наукової творчості, логічного і креативного мислення, вмінь ведення наукових дискусій, грамотного опонування, навичок складання нормативної документації, розширення і поглиблення знань та вмінь у професійній сфері. Підготовка майбутніх МСС стане ефективною тоді, коли апікальний та імпліцитний аспекти будуть взаємодоповнювати один одного. Тому в межах дослідження ми формували зміст підготовки студентів таким чином, щоб навчальні дисципліни й один з етапів науково-дослідної роботи зі схожими цілями і змістом проходили в один період часу.

Процесуально-праксеологічний блок моделі представлений різними засобами, методами і формами навчання. Використання сервісів мережі «Інтернет», інформаційних і комунікаційних технологій, програмних засобів в освітньому процесі змінює традиційну методику підготовки майбутніх МСС. Технічні засоби, які застосовують в підготовці майбутніх МСС, володіють такими дидактичними можливостями:

- є джерелом інформації;
- підвищують рівень наочності, конкретизують поняття, явища, події;
- посилюють інтерес студентів до навчання шляхом застосування оригінальних, нових конструкцій, технологій, приладів;
- економлять навчальний час, енергію викладача і студентів шляхом ущільнення навчальної інформації.

У процесі професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН використання технічних засобів забезпечує:

1. Негайний зворотний зв'язок між користувачем і викладачем за допомогою комунікаційних мереж, який надає студенту можливість активної взаємодії з викладачем, обміну інформацією, отримання консультації, оцінювання результатів роботи, звітів, використовуючи мережу «Інтернет» тощо.

2. Комп'ютерну та мережеву візуалізацію навчальної інформації. Під час роботи з ІКТ в освітньому процесі застосовують різні технічні засоби (наприклад, мультимедійний проектор, інтерактивну дошку, пристрої для обробки, переробки інформації, можливості мережі «Інтернет» тощо), які оптимізують процес професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН.

3. Мережеве зберігання різних обсягів інформації з можливістю її перегляду, передачі, а також легкого доступу і звернення студента до центрального банку даних. У цьому контексті основну функцію виконують мережа «Інтернет», сервер сайта ВМНЗ, який надає певний обсяг пам'яті для його заповнення різними навчально-методичними, статистичними та персональними матеріалами.

4. Автоматизацію процесів обчислювальної та інформаційно-пошукової діяльності. За допомогою комп'ютерних, мобільних і портативних пристроїв можливий продуктивний пошук необхідної медичної інформації в різних пошукових сервісах мережі «Інтернет» (Goggle, mail та ін.), а також медичних мереж (наприклад, medlab).

5. Автоматизацію процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю та контролю за результатами підготовки студентів. Такими технологіями є персональний блог викладача, в якому розміщені всі необхідні навчально-методичні матеріали, умови, створені для мережевої взаємодії зі студентами, майданчик, розроблений для обміну навчальною інформацією та особистими даними.

Таким чином, у професійній підготовці майбутніх МСС ми виокремлюємо три основні напрями використання програмних засобів:

1. *Проблемно орієнтовані програмні засоби*, спрямовані на вирішення та вирішення певної навчальної проблеми. До таких програмних засобів доцільно віднести пакет MS Office, в якому можливим є вирішення квазіпрофесійних ситуацій, з якими стикається МСС.

2. *Об'єктно орієнтовані програмні засоби*, що дозволяють студенту контактувати з програмно-об'єктним середовищем. У цьому контексті доцільно виокремити окремі інформаційно-пошукові системи: *глобальні інформаційні мережі* (Інтернет), *програми для управління базами даних лікувально-профілактичних установ* (MS Access, Statistica та ін.), *програми для передачі інформаційних повідомлень* (MS Outlook, ICQ та ін.).

3. *Предметно орієнтовані програмні засоби*, робота в яких здійснюється в певному предметному середовищі. Ці програмні системи безпосередньо спрямовані на вивчення різних структурних одиниць лікувально-профілактичного закладу, таких, як: реєстр, реєстратура, рецепти, хворі, інваліди тощо, а також призначені для автоматизації основних процесів медичних організацій різних організаційно-правових форм.

Застосування окреслених програмних засобів мотивує студентів до виконання різних професійних завдань. Характеризуючись високим рівнем інтерактивності, програмні засоби сприяють створенню унікального навчально-пізнавального середовища, тобто середовища, призначеного для виконання не лише професійних, а й дидактичних завдань (наприклад, пізнавальних, інформаційних, культурологічних та ін.).

Таким чином, процесуально-праксеологічний блок моделі системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН базується на таких положеннях, як:

1) професійна підготовка студентів реалізується на основі інтерактивних ЕНМК, розміщених в ЕІОС ВМНЗ та забезпечених технологічними інструментами для виходу і роботи в електронному середовищі;

2) розширення форм навчальної діяльності студентів у межах професійної підготовки на основі участі в активно-діяльнісних заходах (Інтернет-конференціях, вебінарах, дистанційних консультаціях тощо);

3) організація інформаційної взаємодії студентів та викладачів-тьюторів з використанням усіх можливих засобів офлайн-, онлайн-комунікації.

Також окреслення *процесуально-праксеологічного* блоку базується на визначенні, обґрунтуванні та реалізації таких *педагогічних умов* професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН, як:

1) інтеграція електронних освітніх та дидактичних ресурсів ДН в освітньому процесі ВМНЗ;

2) дидактичне забезпечення електронного інформаційного освітнього середовища у ВМНЗ для ДН майбутніх МСС;

3) тьюторський супровід дистанційної професійної підготовки майбутніх МСС на основі реалізації можливостей коучингу;

4) організація самоосвітньої діяльності майбутніх МСС засобами ДН.

Реалізація цього блоку системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН передбачала розробку методичного забезпечення для реалізації визначених педагогічних умов.

Ще одним блоком проєктованої моделі є *результативно-оцінювальний*, який визначає кінцеві результати професійної підготовки майбутніх МСС, а також несе в собі комплексну інформаційну складову всього процесу підготовки. У контексті нашого дослідження результатом підготовки майбутніх МСС є їх готовність до професійної метадіяльності. Цей феномен є результатом навчання на другому рівні вищої освіти, тому систему професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН необхідно будувати, акцентуючи особливу увагу на тих взаємозв'язках між компонентами освітнього процесу, які сприяють формуванню компетенцій, що визначають склад готовності студентів до професійної метадіяльності.

Результативно-оцінювальний блок відображає вимоги до якості професійної підготовки майбутніх МСС, характеризує компоненти і рівні сформованості готовності студентів до професійної метадіяльності й об'єднує критерії, показники та діагностичні методики відстеження результатів. Окреслений блок виявляється в оволодінні студентом методологією виконання майбутньої медсестринської діяльності в рефлексії поєднання цілей навчальної діяльності з постановкою навчальних і педагогічних завдань.

Зауважимо, що реалізація спроектованої моделі системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН відбувалася в електронному інформаційному освітньому середовищі, яке відповідає таким вимогам, як:

- 1) простота у використанні та дружелюбність для користувачів;
- 2) досягнення функціональності й легкості в застосуванні без тренувань;
- 3) створення мережі пов'язаних між собою окремих компонентів;
- 4) побудова середовища з використанням сучасних веб-технологій на основі сучасних принципів побудови архітектури інформаційних систем SOA (Service oriented architecture);
- 5) зберігання та відображення даних і логіка дій реалізуються на різних рівнях архітектури інформаційної системи;

6) ЕІОС використовується за допомогою всіх популярних Інтернет-браузерів (Internet Explorer, Opera, Mozilla, FireFox, Google Chrome);

7) середовище забезпечує високу ефективність, надійність і швидкість роботи під час одночасного застосування системи великою кількістю користувачів;

8) ЕІОС легко інтегрується з іншими системами під час використання міжнародних стандартів відповідних транспортних протоколів;

9) середовище легко піддається модифікації й адаптації згідно з потребами користувачів;

10) усі основні функції та складники електронного інформаційного освітнього середовища сконструйовані на спеціальному каркасі (framework), який дає змогу легко здійснювати необхідні зміни системи.

Модель системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН є систематизованим поєднанням усіх отриманих у процесі дослідження дидактико-технологічних, інформаційно-технологічних, організаційно-технологічних вимог, інформаційних ресурсів і технологій інформаційної взаємодії, спрямованих на специфіку та ефективність формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності.

Спроекована модель системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН характеризується *цілісністю* (всі виокремлені блоки взаємопов'язані, мають певне смислове навантаження і спрямовані на досягнення кінцевого результату не лише підготовки висококваліфікованого фахівця, а й розвитку творчо мислячої особистості, здатної до постійного саморозвитку); *відкритістю* (модель вбудована в контекст системи управління процесом навчання); *прагматичністю* (модель є засобом організації практичних дій, тобто робочим поданням визначеної мети); *наявністю інваріантної* (основна мета і результат) та *варіативної* (засоби і механізми виконання основних та проміжних завдань) складових.

4.4. Методика реалізації системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання

Реалізацію системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у ВМНЗ засобами дистанційного навчання здійснювали за умов використання системи управління навчанням (LMS) MOODLE (www.moodle.org), що розповсюджується за ліцензією GNU GPL. Вибір цієї системи зумовлений тим, що передусім її застосовують у ТДМУ як додатковий інструмент у підготовці майбутніх лікарів різних спеціальностей, а з 2014 н. р. – майбутніх магістрів медсестринства (рис. 4.6), вона володіє широким набором можливостей для повноцінної реалізації процесу навчання майбутніх МСС у дистанційному середовищі, серед яких – різні опції формування та подання навчального матеріалу, перевірки знань і контролю успішності, спілкування й організації навчального співтовариства.

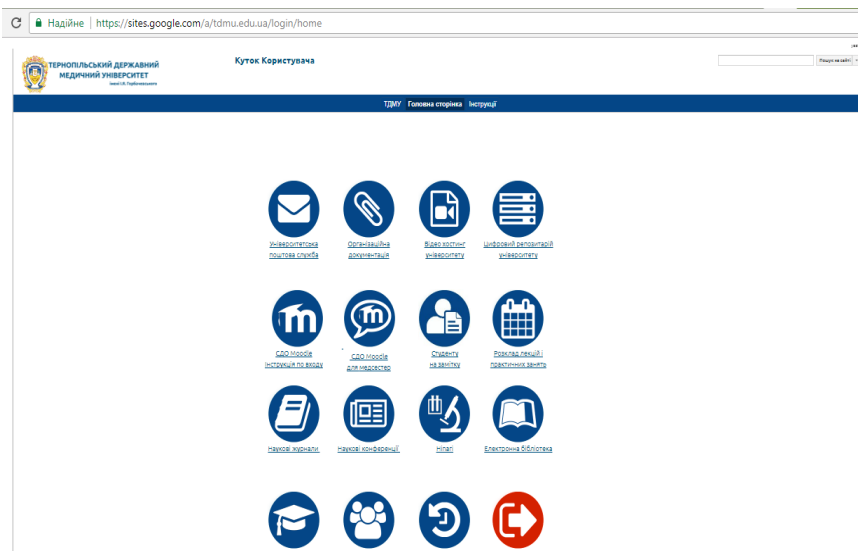


Рис. 4.6. Стартове вікно спеціалізованого сайту Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського на базі системи управління навчанням MOODLE.

У процесі організації дистанційного навчання майбутніх МСС у ТДМУ використано такі можливості системи MOODLE, як:

- відкритий вихідний код і, як наслідок, можливість доопрацювання та внесення виправлень і доповнень;
- модульна структура дизайну, яка легко модифікується;
- акцент на реалізації колективної (групової) взаємодії студентів і організації навчання в активній формі;
- підтримка різних структур курсів: «Календарний», «Форум», «Тематичний», а також багатий набір модулів (складових для курсів);
- використання навчальних матеріалів у вигляді текстових файлів, зображень, презентацій, аудіо- та відеофайлів, що забезпечує оперативність навчання і консультацій на сервері;
- широкий спектр системи оцінювання і тестування, за допомогою якої студенти мають змогу в будь-який момент перевірити власні знання з тієї чи іншої дисципліни;
- надання повної інформації викладачеві (автору курсу) щодо роботи студентів (активність, час і зміст навчальної роботи, портфоліо);
- можливість диференційованої роботи зі студентами в групах;
- упорядкування всіх оцінок (з форумів, тестів і завдань) на одній сторінці (або їх збір у вигляді файла);
- широкі можливості для комунікації: обмін файлами будь-яких форматів, розсилка, форум, чат, рецензії на роботи студентів, внутрішня пошта;
- редагування студентами власних облікових записів, додавання фотографій та зміни численних особистих даних і реквізитів;
- можливість кожному студенту вказати свій локальний час, завдяки чому для нього всі дати в системі переводять у місцевий час (час повідомлень у форумах, терміни виконання завдань тощо).

У межах обґрунтування доречності використання платформи MOODLE для дистанційної професійної підготовки майбутніх МСС подамо декілька критеріїв, яким відповідає LMS MOODLE у ТДМУ:

1) система вибудовується з використанням сучасних веб-технологій на основі сучасних принципів побудови архітектури інформаційних систем SOA (Service oriented architecture);

2) зберігання та відображення даних і логіка дій реалізуються на різних рівнях архітектури інформаційної системи;

3) можливість використання системи за допомогою всіх популярних Інтернет-браузерів (Internet Explorer, Opera, Mozilla, FireFox, Google Chrome);

4) система забезпечує безпеку даних, високу ефективність, надійність і швидкість роботи під час одночасного застосування системи великою кількістю користувачів (студентів і викладачів-тьюторів);

5) система легко інтегрується з іншими системами під час використання міжнародних стандартів відповідних транспортних протоколів;

6) система легко піддається модифікації й адаптації за потребами користувачів певного середовища.

Усі базові функції та компоненти системи сконструйовані на спеціальному каркасі (framework), який дає змогу легко здійснювати потрібні зміни в системі. Водночас всі основні опції середовища MOODLE розробляли з орієнтацією на дистанційну медіапедагогіку та педагогіку соціального конструктивізму, що передбачає активне залучення студентів до процесу формування знань та їх взаємодії між собою. Хоча сама система є інтуїтивною і досить простою у використанні, вона уможливила реалізацію креативних навчально-дослідних проектів майбутніх МСС, викладачів і координаторів різних рівнів складності.

У межах реалізації системи професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН використовували схему трифазного дистанційного навчання, яка передбачає дві очні та одну дистанційну фази навчання (рис. 4.7).

Так, *перша очна фаза* передбачає особисту задачу документів майбутніми МСС, проведення вступних іспитів у тестовій формі з дисциплін «Іноземна мова» та «Клінічне медсестринство», відвідування установчих зборів 3–4 дні (до 9 вересня), в межах яких відбуваються ознайомлення студентів із сайтом; присвоєння кожному студенту власного логіна і пароля, за допомогою яких уможливорюється вхід у систему; інструктаж стосовно організації навчання та контролю; апробація студентами входу в систему та організації комунікативної взаємодії з викладачами; вибір теми магістерської роботи (з педагогіки, медсестринства, акушерства) та затвердження наукового керівника до кінця вересня.



Рис. 4.7. Схема трифазного дистанційного навчання майбутніх магістрів сестринської справи.

Дистанційна фаза передбачає самостійну роботу студентів з електронними освітніми ресурсами (згідно з навчальним планом), розміщеними на порталі ДН ННІ медсестринства ТДМУ за електронною адресою: <http://dl.tdmu.edu.ua>. У дистанційній професійній підготовці майбутніх МСС використовують циклову систему навчання – на вивчення однієї дисципліни відводять 10 днів. Академічний календар спеціальності розміщений на сайті університету в розділі «Дистанційне навчання». У межах цієї фази майбутні МСС проходять три види практики за місцем проживання. Зворотний зв'язок студента з викладачем здійснюється за допомогою сервісів спілкування, e-mail, Skype.

Друга очна фаза передбачає державний іспит – публічний захист виконаної магістерської роботи. До захисту магістерської роботи студента допускають у тому випадку, якщо рейтинг за результатами підсумкового контролю становить не менше 50 %.

Метою використання в ННІ медсестринства засобів ДН є надання студентам можливості освоєння освітніх програм безпосередньо за місцем проживання (або тимчасового перебування) зручним для них способом, у зручний час і в зручному для них темпі. Під час

дистанційної фази навчання в ННІ медсестринства застосовують мережеві технології (автономні мережеві курси з використанням мережі «Інтернет») і кейс-технології, основані на комплектуванні наборів (кейсів) мультимедійних навчально-методичних матеріалів на електронних й інших носіях та їх розсилці майбутнім МСС для самостійного навчання.

За способом організації занять використовували дві форми дистанційного навчання – синхронне й асинхронне.

Синхронне навчання передбачало одночасну участь викладача-тьютора і студента у навчальному процесі, тобто вони були розділені лише територіально. Зв'язок здійснювався за допомогою Інтернету – з використанням Skype або інших програм спілкування. У цій формі практично імітувався звичайний навчальний процес, оскільки передавалося аудіо- та відеозображення від викладача до студента й від студента до викладача і здійснювалося спілкування в режимі реального часу.

Асинхронне навчання мало місце, коли викладач і студент працювали в різний час (наприклад, перебуваючи в різних часових поясах тощо). Для зв'язку студента і викладача та передачі інформації використовували e-mail, аудіо- та відеозаписи тощо, оскільки здійснення безпосереднього контакту викладача і студента он-лайн утруднювалося через різницю в часі. Завданням викладача при цій формі навчання було забезпечення всіх можливих матеріалів для підготовки студента та їх завантаження на онлайн-ресурс, тоді як студент навчався у зручний для нього час протягом певного встановленого викладачем терміну.

Оскільки деякі студенти дистанційної форми навчання в ТДМУ проживають та працюють у США, використовували й асинхронну форму ДН, яка уможливує освоєння магістерської освітньої програми і надання інших освітніх послуг студентам безпосередньо за місцем проживання або їх тимчасового перебування.

Як уже було зазначено, дистанційна фаза навчання майбутніх МСС здійснюється за допомогою порталу ТДМУ. На всіх сторінках сайту використовують верстку, що дозволяє забезпечити їх коректне відображення для будь-якого розширення екрана, що підвищує якість і рівень взаємодії студентів та викладачів в ЕІОС. Макет сторінок сайту охоплює верхній і нижній колонтитули, які повторюють

оформлення, аналогічне титульній сторінці головного сайту, горизонтальне меню, панелі навігації та настройки, рамки основного контенту (рис. 4.8). В ЕІОС ТДМУ організація доступу до основних розділів сайтів здійснюється з головної сторінки веб-порталу університету. Інструментами взаємодії є такі розділи: форум, стрічка новин, курси, тестування, навігація, календар.

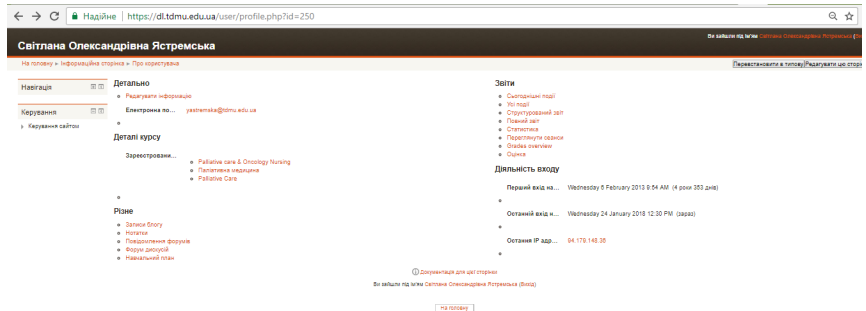


Рис. 4.8. Сторінка особистого кабінету викладача (С. Ястремська).

Важливою інфраструктурною складовою реалізації системи професійної підготовки майбутніх МСС у ТДМУ є електронне інформаційне освітнє середовище, яке забезпечує можливість застосування в освітньому процесі сучасних технологій електронного ДН. Тому одними з найважливіших моментів нашого експериментального дослідження були інтеграція електронних освітніх і дидактичних ресурсів ДН в електронне інформаційне освітнє середовище та його дидактичне забезпечення.

Використання та інтеграція електронних освітніх і дидактичних ресурсів у межах експериментального дослідження дали змогу повною мірою реалізувати дистанційний освітній процес професійної підготовки майбутніх МСС за допомогою ЕІОС, в якій особливе місце посідає система інтерфейсу, що давала змогу студентам вільно орієнтуватися в інформаційно-освітньому середовищі й забезпечувала взаємодію всіх учасників дистанційного навчання. Система інтерфейсу користувача є сукупністю засобів, за допомогою яких користувач взаємодіє з різними електронними ресурсами і технічними пристроями. Основним керуючим структурним компонентом ЕІОС ТДМУ є веб-портал університету – складний програмно-технічний комплекс, що має модульну структуру і можливість підключення но-

вих підсистем, розроблених на сучасній інструментальній платформі для впровадження в освітню практику.

Веб-портал університету підтримує різні формати інформаційних ресурсів, що дає змогу використовувати в змісті навчальних курсів усі типи цифрової інформації згідно зі стандартними вимогами до LMS:

1) автоматизоване робоче місце викладача, тьютора і студента доступне за допомогою веб-інтерфейсу з мережі дистанційного навчання ТДМУ та з будь-якої точки в Інтернеті;

2) наявність єдиного входу в систему (тобто за весь сеанс роботи із системою ім'я та пароль користувача вводять лише один раз);

3) використання існуючих стандартів для зберігання освітнього контенту;

4) застосування модульної архітектури для формування зовнішнього вигляду інтерфейсу зі стандартних візуальних компонентів;

5) забезпечення гнучкого графіка навчання без прив'язки до певного географічного місця;

6) реалізація технології групового навчання, в межах якої завдання виконують спільно, а студенти мають змогу спілкуватися один з одним і викладачем-тьютором за допомогою дискусійних форумів та електронної пошти;

7) здача контрольних завдань і науково-дослідних проектів в електронному вигляді з подальшим оцінюванням викладачем;

8) наявність системи автоматизованого тестування (тести мають обмеження в часі, кількості спроб тощо).

Система адміністрування сайту забезпечує повний доступ до інформації, яка зберігається в базі даних і дає змогу адміністраторам виконувати операції з управління доступом користувачів, новинами, навчальними курсами та планами. Слід зазначити, що система адміністрування розрахована на користувачів з різними категоріями доступу (викладач, консультант, гість, адміністратор, тьютор), водночас вони мають змогу виконувати лише ті дії, які визначені їх функціями.

Основним структурним компонентом ЕІОС ТДМУ в дистанційній професійній підготовці майбутніх МСС є електронні навчальні ресурси та навчально-методичні комплекси, які поєднують головні дидактичні розділи навчальної програми на основі спеціалізованого методичного забезпечення. Так, на рисунку 4.9 представлено електронний ресурс, що становить основу ЕІОС професійної підготовки

майбутніх МСС та з використанням якого студентам надаються щиро можливості для взаємодії з освітнім середовищем за допомогою меню електронного ресурсу.

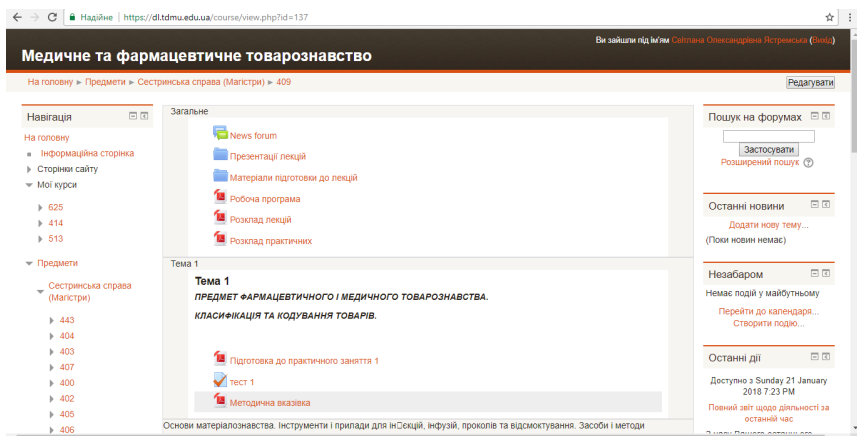


Рис. 4.9. Приклад електронного навчально-методичного комплексу з дисципліни «Медицина та фармацевтичне товарознавство».

Електронні навчально-методичні комплекси вибудовувалися таким чином, щоб майбутні МСС мали змогу перейти від діяльності під керівництвом викладача-тьютора до діяльності, яку студент організовує самостійно, до максимальної заміни викладацького контролю самоконтролем. Тому в них містяться детальне відображення раціональних прийомів навчання, критеріїв правильності рішень, рекомендації з ефективного використання консультацій. Тому ЕНМК охоплювали: методичні рекомендації; теоретичний матеріал, скомпонований за модульним принципом; відеолекції з усіх дисциплін українською, російською та англійською мовами; практикум для вироблення вмінь і навичок застосування теоретичних знань з прикладами виконання завдань; довідковий матеріал, глосарій; систему тестування для контролю і самоконтролю знань.

У професійній підготовці майбутніх МСС у ВНЗ ЕНМК, створені в ННІ медсестринства ТДМУ, є мультимедійними програмними продуктами, представленими у вигляді сукупності взаємопов'язаних між собою гіпертекстових документів (html-файлів), а також текстових документів форматів doc, rtf, txt, pdf, графічних файлів форматів gif, jpg, wmf, png, а також музичних midi-файлів.

Як уже було зазначено, у професійній підготовці майбутніх МСС використовували циклову систему навчання – на вивчення однієї дисципліни відводили 10 днів. Перед початком вивчення дисципліни викладач розміщує на веб-сайті університету всі матеріали, необхідні для підготовки студентів: оновлену робочу програму згідно з розкладом і календарним планом; методичні вказівки до практичних занять; презентації лекцій; аудіовідеозаписи лекцій; матеріали для підготовки до занять; тестові запитання в системі MOODLE. Перевірку наявності матеріалів здійснює персонал центру дистанційного навчання.

За день до початку вивчення дисципліни викладач надсилав студенту e-mail з інформацією про початок вивчення нової дисципліни, розміщення навчальних матеріалів за нижченаведеним зразком:

«Тема: Початок вивчення дисципліни «Медсестринська етика та деонтологія».

Шановний Іване Івановичу!

Повідомляю Вам, що завтра розпочинається курс занять з дисципліни «Медсестринська етика та деонтологія».

План практичних занять та лекцій, а також додаткові матеріали для підготовки Ви зможете знайти на Web-порталі нашого університету.

На сайті розміщені презентації та аудіовідеозаписи лекцій. Протягом лекційних днів (згідно з розкладом 3.10, 4.10 і 5.10) буде проведена *online-лекція в Skype*, відповідно:

3.10 о 16.00 за київським часом (GMT+2), тема лекції «*Основи спілкування медсестри із пацієнтом*»

4.10 о 17.00 за київським часом (GMT+2), тема лекції «*Права пацієнта. Конфіденційність та дотримання етичних норм у практиці медсестри*»

5.10 о 18.00 за київським часом (GMT+2), тема лекції «*Роль медсестри як адвоката пацієнта*»

Прохання бажаним прослухати лекції повідомити про це у листі-відповіді до 3.10.2017 р. Аудіозапис лекції буде розміщено на сайті університету в день її прочитання. Для отримання оцінки за курс Вам буде необхідно після освоєння матеріалу з кожної теми дати відповідь на тестові запитання, які Ви зможете знайти в системі MOODLE (вхід із сайту університету) або відповісти на запитання, надіслані на Вашу скриньку (відповідь повинна бути набраною самостійно, при наявності однакових (дослівно) відповідей у різних студентів вони не зара-

ховуються). Для зарахування практичних навичок потрібно дати відповідь на запитання після освоєння методики даної навички (запитання з'являється після ознайомлення з матеріалом цієї навички – перегляду відеофрагмента тощо).

З повагою,

Ваш викладач, доцент кафедри терапії, Петрук Василь Семенович».

У дистанційній професійній підготовці майбутніх МСС лекційний день охоплював три лекції, кожна тривалістю 2 академічні години (1,5 астрономічних години). У час лекції входили власне лекція (1 год) та час для відповідей на запитання студентів. Перед проведенням лекції її презентація та аудіовідеозапис розміщувалися на веб-порталі університету. Викладач читав лекцію он-лайн, використовуючи програму Skype, студентам, які попередньо повідомили про можливість своєї присутності на лекції у вказаний викладачем час. У день проведення лекції викладач надсилав студенту повідомлення з окресленням тем лекцій та того, які саме додаткові матеріали (презентації, аудіовідеозапис) і де саме може знайти студент. Після перегляду матеріалів лекції студенти давали відповіді на запитання з матеріалу лекції, за якою викладач відмічав їх присутність на лекції.

Важливим елементом ЕНМК у підготовці майбутніх МСС у ННІ медсестринства ТДМУ є створені провідними викладачами *відеокурси лекцій* з усіх дисциплін українською, англійською та російською мовами (рис. 4.10).

Розроблені викладачами відеолекції та відеозаписи лекцій, відзняті спеціально для студентів, які здобувають вищу медсестринську освіту дистанційно, було адаптовано для ДН (структуровані рубриками та спливаючими текстовими посиланнями з ключовими положеннями досліджуваної теми, термінологічними визначеннями, схемами, графіками, таблицями, ілюстраціями), що значно полегшувало сприйняття і засвоєння навчального матеріалу. З цією ж метою у відеокурси додано план лекцій і титри, якими супроводжуються всі розділи, теми й навчальні запитання. Спеціально для зручності студентів усі відеокурси переведено в аудіоформат MP3, щоб їх можна було прослуховувати.

Бібліотека електронних ресурсів ЕІОС разом із розробленою пошуковою системою є базовою основою для навчальної взаємодії в

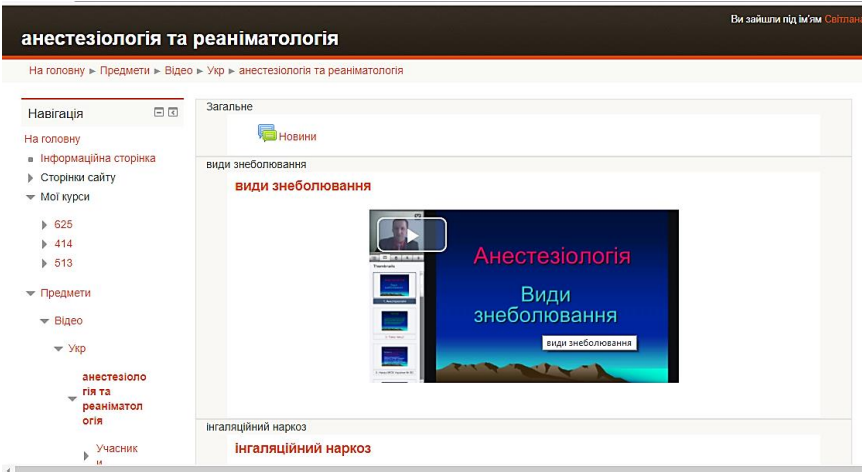


Рис. 4.10. Відеолекція українською мовою з дисципліни «Анестезіологія та реанімація».

ЕІОС й інструментом надання вільного доступу студентів до електронних ресурсів сайту, лекційних курсів, контрольньо-навчальних програм, комп'ютерних практикумів, методичних вказівок, зразків виконання магістерських робіт, віртуальних лабораторних робіт, електронних лекцій.

Використовуючи кнопки внутрішнього меню електронного ресурсу як інструмент для різних варіантів взаємодії з ЕІОС, студенти мали змогу:

- 1) вивчати розміщені інформаційні блоки ресурсу в режимі персоналізованого доступу;
- 2) виконувати, користуючись методичними вказівками, віртуальні лабораторні роботи;
- 3) перевіряти власні здобуті знання за допомогою контрольних запитань, тестів та проектних завдань, а також проходити модульне, залікове або підсумкове тестування, вивчати додаткові матеріали з теми.

За таких умов відбувався активний розвиток професійної активності майбутніх МСС, оскільки навчальні та професійні вимоги в процесі підготовки були вищими від актуальних можливостей студентів, а їх мотиваційна сфера постійно збагачувалася. Тому можемо стверджувати, що професійна активність майбутніх МСС є пси-

хологічним утворенням, впорядкованою сукупністю продуктивних професійних дій і вчинків щодо реалізації ціннісних орієнтацій, мотивів, спонукань, професійних і особистісних якостей задля досягнення соціально й особистісно значущих цілей майбутньої медсестринської діяльності. Розвиток мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності відбувався шляхом «зсуву» мотиву на мету навчальної (професійної) діяльності, в результаті якого студент знаходив «власний» предмет діяльності; «прийняття» майбутніми МСС професії і віднайдення особистісного сенсу медсестринської діяльності; формування цілісної поведінки, активності студента як майбутнього фахівця.

У межах дистанційної професійної підготовки майбутніх МСС передбачалося також проведення *практичних занять*. У день практичного заняття викладач надсилав студенту e-mail з окресленням теми заняття та теоретичними запитаннями/ситуаційними завданнями, на які студент відповідав до встановленого терміну (рекомендовано до 2–3 днів, термін відповіді вказували в листі) шляхом відсилення електронного повідомлення (студент вирішував тести або давав відповіді на запитання) – рекомендовано на одне заняття 3–4 запитання. Електронний лист створювали за таким зразком:

«Тема повідомлення: *Медсестринство в хірургії. Заняття № 1.*
Шановний студент!

Сьогодні у Вас перше заняття з дисципліни «Медсестринство в хірургії».

Тема заняття: *Основні принципи хірургічної допомоги, правові аспекти. Особливості організації роботи медичних сестер у спеціалізованих хірургічних відділеннях. Загальноклінічні методи обстеження хворих.*

Для отримання оцінки за заняття Ви повинні після ознайомлення з матеріалами до практичного заняття скласти тести з даної теми у системі MOODLE або дати відповідь з розв'язання ситуаційної задачі:

Задача № 1. Хворий 72 років, доставлений за ургентними показаннями в приймальне відділення ЦРЛ. При огляді виявлена блідість шкірних покривів, частота пульсу 108 уд. за 1 хв. Пульс слабого наповнення і напруження. А/Т – 90/60 мм рт. ст. З анамнезу відомо, що була 3-разова блювота типу «кофейної гущі». Протягом останніх двох днів відмічає відходження темного калу. Про яке захворювання

та ускладнення можна думати в даному випадку? Які повинні бути перші дії медсестри?

Термін надсилання відповіді: до 14 вересня 2017 року.

З повагою, проф. **Іваненко Іван Іванович**, професор кафедри клінічної імунології, алергології та загального догляду за хворими, викладач дисципліни «Медсестринство в хірургії».

Якщо на занятті передбачалося проведення лабораторної роботи або засвоєння практичних навичок, викладач шукав/створював відео-матеріали (ілюстративні) до практичної частини і розміщував їх на веб-сторінці університету. Для зарахування практичної навички студенту викладач формулював запитання стосовно методики виконання практичної навички, яку студент засвоював після перегляду відео і надсилав відповідь викладачеві на e-mail. Оцінку студенту виставляли за практичну частину, вирішення тестових завдань у системі MOODLE та за відповіді на запитання викладача (семінарська частина). Практичні навички зараховували після відповідей студента на запитання з методики виконання практичної навички, в журналі виставляли відмітку «зарах.» аналогічно, як при оцінюванні практичних навичок у матрикулах студентів стаціонару. Викладач вів журнал встановленого зразка, в якому записував теми практичних занять та оцінки студентів, а також (при наявності) – список практичних навичок і відмітки про їх засвоєння.

Якщо студент не виходив на зв'язок з викладачем протягом визначеного часу вивчення дисципліни, викладач повинен був:

1) написати повідомлення студенту на альтернативний e-mail (yahoo, gmail тощо);

2) повідомити про відсутність повідомлень оператора/програміста центру дистанційного навчання для вжиття ними відповідних заходів.

Ключову роль у взаємодії студентів з ЕІОС ТДМУ відіграло вікно діалогу, в якому формулювалися науково-дослідні завдання репродуктивного, середнього та високого рівнів, які є невід'ємною частиною готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності. *Науково-дослідні завдання репродуктивного рівня* були спрямовані на формування знань, які транслювалися в «готовому» вигляді (чинників, алгоритмів дій у типових ситуаціях, законів, принципів) та орієнтувалися на запам'ятовування й відтворення навчального матеріалу, опанування і закріплення базових знань з дисципліни.

Науково-дослідні завдання середнього рівня (з елементами творчої діяльності) студенти виконували лише після виконання завдань репродуктивного характеру, в межах яких вони визначали проблему, виокремлювали вихідні й недостатні дані, тобто усвідомлювали, яка інформація необхідна для виконання завдань, яких даних не вистачає, як і яким чином їх можна отримати.

Наприклад, між старшими медичними сестрами двох відділень однієї медичної організації склалися напружені відносини. Завідувач одного з відділень звернув на це увагу головної медичної сестри. Що в такій ситуації повинна зробити головна медична сестра? Як вибудувати ефективні відносини зі співробітниками? Які, на Вашу думку, закономірності взаємодії в медичному колективі найкращі? Виконання таких завдань не лише забезпечувало розвиток клінічного мислення майбутніх МСС, а й сприяло формуванню здатності аналізувати і синтезувати інформацію для організації оптимального здорового клімату в колективі.

Науково-дослідні завдання високого рівня, які давали змогу максимально наблизити навчальну ситуацію до майбутньої професійної діяльності, були спрямовані на розвиток творчого та логічного мислення. Наприклад, студентам пропонували такі завдання:

1. Чергування у відділенні інтенсивної терапії та реанімації оплачуються як робота без права на сон. Чи можна дозволити персоналу відділення інтенсивної терапії та реанімації спати під час нічного чергування, коли немає термінової роботи? А якщо вона є?

2. В операційній не працює витяжна вентиляція, хімічного поглинача тимчасово немає. Пацієнту, в зв'язку з множинною алергією, рекомендовано лише фторотановий наркоз, а фторотан, який виділяється в повітря операційної, шкідливий для персоналу. Які Ваші дії як головної медсестри?

3. Фізично і психічно здорова людина завжди носить із собою нотаріально завірену декларацію, в якій вимагає, що якщо вона потрапить у лікувальний заклад з невиліковним захворюванням або травмою і буде від них страждати, то наполягає на припиненні підтримувальної терапії або навіть активних дій, які продовжуватимуть її болісне та безперспективне життя. Чи законна така декларація? Як вчинити, якщо окреслені колись здоровою людиною умови все ж таки виникнуть?

Зазвичай медсестринські знання студенти отримують з різних джерел: це традиції («так робили завжди»), знання кваліфікованих фахівців (експертів), особистий професійний досвід, набутий «методом спроб і помилок», умовиводи і наукові дослідження. Опанування майбутніми МСС фахових знань, яке відбувалося в межах дистанційної професійної підготовки, здійснювалося з позицій наукового підходу і передбачало систематизований пошук науково обґрунтованих знань. Науковий підхід давав змогу робити узагальнені висновки, тобто екстраполювати власні знання на різні професійні ситуації та оцінювати достовірність інформації, отриманої в результаті дослідження.

За умов виконання завдань науково-дослідного характеру засобами мережі «Інтернет» забезпечувалися організація дослідницької діяльності студентів з урахуванням мотиваційної і технологічної готовності, управління рефлексією студентів у процесі дослідження, надання педагогічної допомоги в плануванні виконання завдань, спеціальне навчання методів наукового пізнання і технологій дослідження. Виконання таких науково-дослідних завдань уможливило формування в майбутніх МСС таких метавмін, як: організація власної діяльності; вибір типових та інноваційних методів і способів виконання професійних завдань; пошук і використання інформації, необхідної для ефективного виконання професійних завдань; робота в колективі й команді тощо. Водночас використання науково-дослідних завдань у дистанційній підготовці майбутніх МСС сприяло творчому розвитку особистості, забезпечувало належний рівень і якість вищої медсестринської освіти згідно з перспективами розвитку системи охорони здоров'я і медичної та медсестринської науки.

Під час дистанційної фази навчання шляхом інтеграції електронних освітніх та дидактичних ресурсів ДН в освітньому процесі використовували різні засоби ДН: інтеграційний портал ВМНЗ, електронні підручники, електронні бібліотеки, комп'ютерні навчальні й тестувальні системи, слайд-лекції (відео- й аудіолекції), тематичні сайти в локальній мережі (Інтернет), електронні навчально-методичні комплекси, електронні навчальні курси, а також сукупність навчальних дисциплін, спецкурсів, розділів і тем, згрупованих в електронному інформаційному освітньому середовищі. Їх застосовували в різних форматах представлення навчальної інформації (тексту, графіки, анімації, відео тощо) з кожної дисципліни, що уможливило:

- 1) використання декількох каналів сприйняття;
- 2) врахування індивідуального темпу навчання майбутніх МСС;
- 3) представлення одного і того ж матеріалу різними способами, що давало змогу активізувати різні органи чуття;
- 4) подання процесів у динамічній формі;
- 5) моделювання складних реальних експериментів;
- 6) візуалізацію абстрактного змісту;
- 7) стимуляцію пізнавальних мотивів навчання.

Сукупність та інтеграція електронних освітніх і дидактичних ресурсів утворювали те електронне середовище, той глобальний *кіберпростір* (Інтернет), в якому розміщувалася і функціонувала навчальна інформація. Завдяки інформаційним технологіям у цьому інформаційному просторі, з одного боку, відкривалися нові способи і форми взаємодії викладачів та студентів у навчальному середовищі, а з іншого – жорстко детермінувались умови (для викладача, студентів, організаторів навчання) навчально-діяльнісного перебування в цьому кіберпросторі.

Під час вивчення циклів дисциплін професійної спрямованості продуктивним педагогічним чинником для ефективного формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності було створення електронної бази знань з дисципліни на основі зібраного студентами матеріалу. Початкову основу цієї бази викладачі створювали у вигляді електронного навчально-методичного комплексу, який охоплював необхідну для вивчення інформацію (текст, графіку, відео, мультимедійні презентації), тестові завдання, посилання на літературу до кожної теми. Подальше поповнення бази за допомогою додаткової інформації здійснювали не лише викладачі, а й студенти. Доступ до електронної бази знань уможлиблювався з підключенням до мережі «Інтернет». Така робота з електронною базою знань з різних циклів дисциплін сприяла розвитку в майбутніх МСС критичного та клінічного мислення, вмінь виконувати науково-дослідницьку роботу, інформаційно-технологічну діяльність. Водночас у межах роботи з електронною базою знань студенти спілкувалися один з одним та з викладачами, що забезпечувало розвиток елементів професійної етики, м'яких навичок «soft skills», комунікативної компетентності, які є важливими складовими елементами готовності до професійної метадіяльності майбутніх МСС.

Таке комплексне представлення навчальної інформації давало змогу студентам отримувати цілісне уявлення про медсестринську діяльність як метадіяльність та сприяло в подальшому спіралеподібному процесу нарощування знань у професійній сфері. Водночас комплексний полісенсорний вплив аудіовізуальних технологій забезпечував умови для оволодіння майбутніми МСС необхідними професійними компетенціями та розвитку готовності до професійної метадіяльності шляхом формування нових, уточнення і розвитку існуючих психологічних якостей, рефлексії навчально-пізнавальної діяльності та її результатів і, як наслідок, ревізії складу та структури мотивів, а також зміни пріоритетів і значущості окремих мотивів професійної діяльності майбутніх МСС. Слід підкреслити, що в ДН самоорганізаційним моментом навчально-пізнавальної діяльності студентів є усвідомленість її цілей і вмотивованість на досягнення. Формування цих особистісних утворень істотною мірою залежить від загального рівня розвитку, самостійності, пізнавальної активності, критичності й самокритичності студентів.

Віднедавна в ННІ медсестринства ТДМУ активно використовують *відеоконференції*, які проводять у режимі он-лайн, та надають можливість миттєвої та адресної передачі знань на будь-яку відстань і, таким чином, сприяють розширенню географії активності навчального закладу, обміну досвідом з іноземними навчальними закладами та організаціями. Навчальні відеоконференції в професійній підготовці майбутніх МСС засобами ДН надали величезні можливості в доступі до знань, накопичених в українських медичних наукових центрах, провідних університетах світу, до спілкування з відомими науковцями, професорами і висококваліфікованими фахівцями. Враховуючи дидактичну значущість відеоконференцій, у ННІ медсестринства розроблено й упроваджено в практику власний веб-додаток для проведення відеоконференцій, інтегрований у систему ДН на платформі MOODLE. Найважливішим засобом взаємодії, який доступний викладачам-тьюторам і студентам, було усне спілкування в режимі багатосторонньої відеоконференції, що уможливило взаємодію між учасниками у формі природної візуальної комунікації, спрощувало повідомлення навчального матеріалу тощо. Таким чином, усне спілкування в режимі відеоконференції давало змогу студенту отримувати навчальну інформацію, а викладачеві – контролю-

вати засвоєння матеріалу. Поєднання усного спілкування з різними мультимедійними технологіями сприяло збагаченню освітнього процесу, покращенню якості дистанційної підготовки майбутніх МСС та формуванню в них готовності до професійної метадіяльності.

Ще одним видом конференцій, які використовуються в професійній підготовці майбутніх МСС засобами ДН та базуються на реалізації першої і другої педагогічних умов, є *wiki-конференції та вебінари*. Для організації *wiki-конференції* застосовували *wiki-середовище*, а їх особливістю була можливість коментування матеріалів конференції, самостійного завантаження власних доповідей і статей, а за необхідності – організації спільного створення публікацій конференцій та їх редагування безпосередньо на сайті конференції. Участь у *wiki-конференціях* передбачала інтелектуальну діяльність студента, спрямовану на осмислення професійних цінностей, усвідомлення себе і власних ціннісних орієнтацій, власної діяльності, того, як її сприймають і оцінюють інші задля нового розуміння «Я-професійне», корекції та побудови нової системи професійно-ціннісних орієнтацій. Можемо стверджувати, що такі рефлексивні механізми були основою особистісно-професійного розвитку студентів і забезпечували самовдосконалення особистості.

Вебінари проводили за допомогою спеціально завантаженої програми або за допомогою веб-додатка. Традиційних способів організації цих заходів (виступ доповідачів, демонстрація презентації та її голосовий супровід, запитання учасників за допомогою чат-повідомлення) недостатньо для повноцінного використання режиму он-лайн. У процесі вебінару ведучий не завжди здатний реально оцінити рівень участі колег, а учасники зазвичай залишаються пасивними слухачами і їх активність реалізується лише у вигляді коротких повідомлень. У цьому випадку в професійній підготовці майбутніх МСС засобами ДН діяльність учасників вебінару активізувалася за допомогою інтерактивних мережевих сервісів web 2.0, які допомагали організовувати колективну роботу в документах загального доступу, заповнювати тематичні таблиці, моделювати розгорнуті відповіді на запитання, створювати ментальні карти, тимчасові стрічки, презентації.

Отже, під час участі майбутніх МСС у відеоконференціях, *wiki-конференціях* та вебінарах активно формувалися когнітивно-комунікативний компонент готовності до професійної метадіяльності,

комунікативна компетентність майбутніх МСС у спеціальній (практичній) та соціальній сфері. Студенти вдосконалювали власну комунікативну компетентність у спеціальній (практичній) сфері шляхом розуміння і тлумачення спеціальних (професійних) термінів, понять (наприклад, у бесіді з колегами, лікарями різних спеціальностей, медсестрами і людьми, які не мають відношення до медицини); розуміння вербальних, формальних (формули, графіки) і невербальних засобів (міміка і жести в бесіді з хворими); коректного використання мови в професійній сфері (розуміння й оперування спеціальними поняттями, термінами, явищами). Комунікативна компетентність у соціальній сфері вдосконалювалася шляхом усвідомлення власної участі в комунікації, прийняття рішень у групі (обговорення індивідуальних і загальних потреб, інтересів; узгодження певних правил; розвиток здатності й готовності до згоди/схвалення та врегулювання конфліктних ситуацій); презентації загальних результатів роботи; володіння комунікативними стратегіями.

Водночас шляхом реалізації першої та другої педагогічних умов у дистанційній професійній підготовці майбутніх МСС використовували тестові завдання декількох видів (рис. 4.11): вибіркові тести-запитання, на які пропонується декілька (зазвичай 4–5) варіантів відповіді, завдання одиночного (з єдиною правильною відповіддю) і множинного вибору (із запропонованих варіантів необхідно вибрати всі правильні). Тестування здійснювали за допомогою комп'ютерного

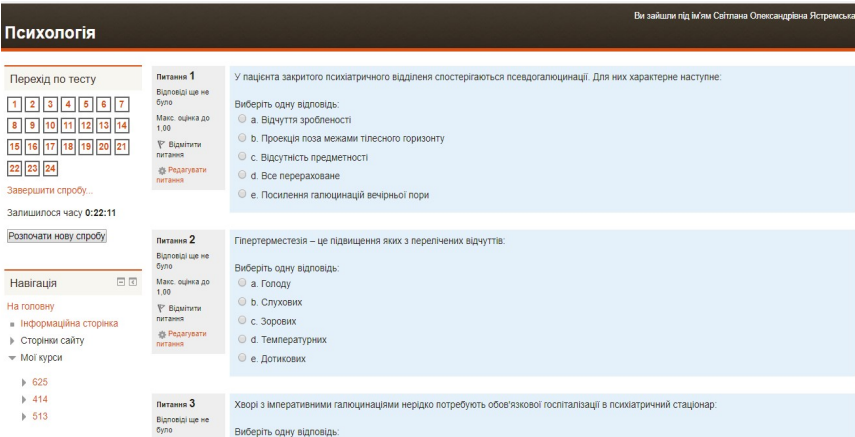


Рис. 4.11. Тестові завдання з дисципліни «Психологія».

тестувального середовища Web Test Servis на основі програмової частини MOODLE, яке розробили працівники відділу інформаційних технологій та технічних засобів навчання ТДМУ.

Усі оцінки, отримані студентом протягом дистанційного навчального процесу, заносили в електронну базу університету «Контингент», а також у навчальні журнали по кафедрах згідно з вивченою дисципліною. У дистанційній професійній підготовці майбутніх МСС використання тестових завдань давало змогу підвищити якість контролю знань та знизити частку суб'єктивізму в ньому, скоротити час для проведення залікових занять, підвищити зацікавленість студентів у результатах навчання, отримати об'єктивну інформацію щодо результатів навчання. Безумовними перевагами комп'ютерного тестування в підготовці майбутніх МСС були: швидке проведення, безпомилкова обробка і можливість швидкого отримання результатів, наявність опори для відповіді (варіантів), забезпечення стандартних умов тестування для всіх студентів, контроль за процедурою тестування (неможливий пропуск запитань, а за необхідності – фіксація часу кожної відповіді), наочність і цікавість процесу (підтримка уваги за допомогою кольору, звуку, ігрових моментів), легка архівація результатів, можливість поєднання тестів у «батареї» (пакети програм) з єдиною підсумковою інтерпретацією результатів, можливість проведення масових досліджень.

Отже, у професійній підготовці майбутніх МСС інтеграція електронних освітніх та дидактичних ресурсів ДН сприяла виникненню двох основних типів взаємодії студента з навколишнім світом, які впливали на формування готовності до професійної метадіяльності: *об'єкт-суб'єктних зв'язків* і *суб'єкт-суб'єктних взаємодій*. Дистанційне аудіовізуальне представлення навчальної професійно значущої інформації (ситуації), яке відбувалося за допомогою ЕІОС та його методичного забезпечення, відображало комплекс суб'єкт-суб'єктних взаємодій між викладачем (тьютором) і студентами та сприяло формуванню власного ставлення студента до ДН. Внутрішній зміст навчальної інформації студент пізнавав у результаті її оцінки, сприйняття та інтерпретації, тому в студентів, які навчалися дистанційно, під час аудіовізуального сприйняття навчальної інформації виникали певне усвідомлене та підсвідоме ставлення до побаченого, емоції, мотиви. Уже в процесі «переглядової» діяльності в

майбутніх МСС виникали різні образи, породжені побаченою в ЕІОС професійною ситуацією. Подальше виконання навчальних завдань на основі представленого аудіо- й відеоматеріалу стимулювало рефлексію, що забезпечувало не лише оволодіння деякими професійними компетенціями, а й усвідомлення побаченого в діяльності, формування готовності до професійної метадіяльності.

У межах системи підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН на основі інтеграції ЕОР й інноваційних педагогічних технологій та дидактичного забезпечення ЕІОС реалізувався механізм, який сприяв формуванню готовності студентів до професійної метадіяльності в майбутній роботі за фахом. Такий механізм охоплював:

1) окреслення студентом мети власного професійного розвитку та визначення перспектив його досягнення в межах проходження магістерської програми навчання;

2) створення майбутніми МСС моделі очікуваного результату кваліфікаційного становлення професіонала, який, з одного боку, є бажаним, а з іншого – досягається в процесі навчання;

3) визначення студентами основних етапів ДН шляхом створення індивідуальної освітньої траєкторії навчання, розподіл власного часу і можливостей відповідно до цих етапів;

4) рефлексія студентами досягнутих успіхів у процесі проходження магістерської програми;

5) культивування ставлення до медсестринської діяльності як до цінності.

Таким чином, інтеграція електронних освітніх ресурсів та інноваційних педагогічних технологій як педагогічна умова підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН є тим чинником, який забезпечував особистісне засвоєння студентами змісту професійної підготовки, представленого в різних видах діяльності (навчальної, навчально-практичної, науково-дослідної, позанавчальної), що поєднувало комплексну організацію першої та другої педагогічних умов.

Водночас дійсному досягненню результативності професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН сприяє не лише потенціал електронних освітніх і дидактичних ресурсів ДН та електронного інформаційного освітнього середовища ВМНЗ, а й продуктивна взаємодія всіх суб'єктів процесу підготовки, яка втілена в тьюторському супроводі дистанційної професійної підготовки майбутніх МСС на

основі реалізації можливостей коучингу, що є третьою педагогічною умовою в межах нашого дослідження.

Тьюторський супровід процесу професійної підготовки майбутніх МСС за умов ДН виявлявся в таких заходах, як: системний супровід студентів задля ефективного досягнення значущих для них цілей у вивірені терміни; координація пізнавального процесу, відбір та адаптація навчального матеріалу, розробка різних видів індивідуальних траєкторій з урахуванням рівнів підготовки студентів; активна взаємодія з ЕІОС ВМНЗ; здійснення консультацій щодо питань використання ЕІОС як ефективного засобу професійного розвитку і діяльності стосовно самоосвіти; орієнтація освітньої діяльності на ефективний індивідуальний розвиток майбутніх МСС при диференціації освітніх програм вищої медсестриснської освіти.

Основними функціями викладача-тьютора в ЕІОС були:

1) педагогічна підтримка – супровід і координація індивідуальної освітньої траєкторії, представлення різних варіантів діяльності студента в електронному інформаційному освітньому середовищі ТДМУ;

2) орієнтаційна – розвиток умінь майбутніх МСС орієнтуватися в світовому інформаційному просторі, освоювати сучасні інформаційні процеси: пошук, зберігання, використання та передачу інформації;

3) розвивальна – розвиток креативного мислення, творчих здібностей, рефлексивно-оцінювального ставлення до навколишнього світу.

Сутність такого тьюторського супроводу в підготовці майбутніх МСС засобами ДН не зводилася лише до окреслених функцій та контролю, прийняття рішень, регулювання тощо. Його основою були:

1. Повноцінна реалізація освітнього потенціалу особистості, потенціалу саморозвитку, самоактуалізації за допомогою освіти й задоволення потреб суб'єкта діяльності.

2. Гнучкість і багатоваріативність управлінських рішень (маневреність), що давало змогу здійснювати переходи від супроводу до співуправління та самоуправління залежно від ситуації. Маневреність тьюторського супроводу давала змогу перетворити суб'єкт-об'єктну взаємодію наукового керівника (тьютора) з магістрантом у суб'єкт-суб'єктну.

Водночас, завдяки реалізації можливостей коучингу в тьюторському супроводі дистанційної професійної підготовки майбутніх МСС, здійснювалося самостійне покрокове осмислення студентами проблемних професійно-особистісних, пізнавальних та навчально-професійних ситуацій. Тьютор-коуч створював особливий інформаційний простір – *коуч-сесії* (персональну структуровану бесіду, яка відбувалася за допомогою e-mail, ICQ, Skype, соціальних мереж, а також консультування в режимі он-лайн та була спрямована на отримання конкретного результату) [255]. Частота і тривалість коуч-сесії визначались індивідуально майбутніми МСС та коучем. За допомогою «стріл коучингу» (сукупності відкритих запитань) коуч разом із студентом вивчав його «карту світу» (визначалася мета науково-дослідної роботи, вибудовувалася індивідуальна освітня траєкторія, вивчалися можливі зовнішні та внутрішні акмеологічні чинники, а також оцінювалися наявні потенційні ресурси). У межах коуч-сесій студенти мали змогу самостійно вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі охорони здоров'я, які характеризувалися невизначеністю умов і вимог, із застосуванням положень, теорій та методів фундаментальних, медичних та клінічних наук. Тьюторський супровід професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН здійснювався шляхом оволодіння викладачем особливими техніками й інструментарієм – базовими моделями (SMATR, GROW, самокоучинг), які допомагали збирати та структурувати інформацію про студентів, спілкуватися з ними і стимулювати мисленнєву діяльність.

Отже, коучинг у тьюторському супроводі освітньої діяльності майбутніх МСС засобами ДН охоплював:

- системний, цілеспрямований науково-методичний супровід науково-дослідної діяльності майбутніх МСС, спрямований на ефективне досягнення визначених цілей у конкретні терміни [235];

- партнерське комунікативно-фасилітативне співробітництво суб'єктів освітнього процесу шляхом делегування відповідальності студентам;

- засіб науково-методичного супроводу для переміщення студента із зони навчально-професійної проблеми в зону ефективного її вирішення;

- засіб сприяння, допомоги майбутнім МСС у пошуку їх власних рішень у будь-якій складній для них ситуації;

– різновид індивідуальної підтримки та допомоги щодо пошуку студентами власних рішень у складних навчально-професійних завданнях для підвищення персональної ефективності.

Тьюторський супровід на основі реалізації можливостей коучингу використовували також під час проходження циклу практичного навчання, який займає особливе місце в професійній підготовці майбутніх МСС та є сполучною ланкою між теоретичним навчанням і майбутньою успішною самостійною професійною діяльністю. У зв'язку з важливістю практики в становленні майбутніх МСС, у межах дослідження також використовували час проходження практики для вирішення проблеми формування готовності студентів до професійної метадіяльності шляхом тьюторського супроводу їх діяльності.

Усі види практики здійснювалися на основі угод про проведення практики із закладами, які самостійно обирає студент за місцем проживання. Освітня програма магістратури охоплювала три види практики: I курс, I семестр – первинна медико-санітарна практика, I курс, II семестр – педагогічна практика під керівництвом наукового керівника, II курс, II семестр – клінічна практика в ролі менеджера лікувально-профілактичних закладів.

Під час *первинної медико-санітарної практики* студенти вдосконалювали метавміння щодо надання, координації та організації надання первинної медико-санітарної допомоги; проведення об'єктивного і суб'єктивного обстежень пацієнта; формулювання попереднього лікарського та медсестринського діагнозу відповідно до таксономії медсестринських діагнозів NANDA; організації і проведення додаткових обстежень пацієнтів та навчання середнього медичного персоналу методик досліджень; діагностування типових випадків терапевтичної, хірургічної, педіатричної, гінекологічної, неврологічної, психіатричної, дерматовенерологічної, офтальмологічної, інфекційної, ЛОР-патології та вагітності. Вони також підвищували професійний рівень, систематично працюючи з фондами медичної бібліотеки, каталогами, періодичними виданнями медичного профілю, базою даних ПК (Medline, INTERNET) та застосовуючи здобуті знання на практиці.

Основними завданнями *педагогічної практики* були формування в майбутніх МСС системи психолого-педагогічних знань та педа-

гогічних умінь і навичок методики викладання; оволодіння основними категоріями, поняттями педагогіки; ознайомлення із закономірностями і принципами дидактики, новітніми теоретичними, методологічними та технологічними досягненнями вітчизняної і зарубіжної педагогічної науки; опанування техніки спілкування в сестринській справі; проектування процесу навчання в конкретних формах; сприяння вирішенню питань щодо побудови та організації міжособистісної взаємодії в колективі, аналізу різних педагогічних ситуацій, осмисленню найбільш ефективних методів впливу на особистість студента.

У межах проходження *клінічної практики* майбутні МСС закріплювали теоретичні знання та вдосконалювали практичні навички в раціональному управлінні середнім і молодшим медперсоналом під час виконання сестринського процесу в лікувально-профілактичних закладах; відпрацьовували навички планомірної організації та проведення комплексу заходів з підвищення кваліфікації сестринського персоналу згідно зі стратегією розвитку установи, її кадровою політикою, напрямом і рівнем розвитку медичних технологій; готувалися до державної атестації, в процесі якої перевірялася не сума ізольованих знань і вмінь, а оцінювалась якість професійно орієнтованого навчання; виконували прикладне науково-дослідне або практичне завдання у сфері сестринської справи (для випускників, які виконують магістерську роботу).

Інформаційна взаємодія студентів під час проходження практики відбувалася за допомогою *дистанційного консультування* у двох режимах:

– онлайн-режимі (одночасна взаємодія студентів один з одним та викладачем за допомогою особистого кабінету, e-mail, Skype, у межах якої вирішувалася конкретна проблема, що виникала перед студентом під час проходження практики);

– офлайн-режимі (виконання і відправка самостійних (персональних) завдань для перевірки викладачеві).

Така взаємодія викладачів-тьюторів та студентів була спрямована на створення умов для становлення суб'єктної позиції майбутніх МСС (уміння організувати самостійний пошук теоретичного матеріалу, здатність рефлексувати способи навчання); надання консультативної допомоги студентам у визначенні ефективності практики шляхом

рефлексії, розгорнутого аналізу запланованих і досягнутих результатів; організацію індивідуальної і групової самопідготовки студентів. Це сприяло розвитку в майбутніх МСС навичок самопрезентації, письмової комунікації, культури мережевої поведінки, виробленню індивідуального стилю діяльності, а також здатності синтезувати різні пізнавальні позиції за умов діалогу з іншими студентами, розкриттю потенційних можливостей і здібностей студентів.

Отже, в межах дистанційного консультування формувалася особистісно-рефлексивний компонент готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності, оскільки студенти аналізували причини труднощів, які виникали в них під час проходження практики, шукали нові способи виконання поставлених завдань. Таким чином, тьюторський супровід на основі реалізації можливостей коучингу під час проходження студентами циклу практик забезпечував індивідуалізацію навчання, розкриття особистісного потенціалу кожного з них шляхом встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин, в яких кожен майбутній МСС брав на себе відповідальність за власні дії.

Ще одним важливим етапом професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН було виконання *магістерської роботи* – узагальненої самостійної науково-дослідної роботи, яку студент виконував протягом усього періоду навчання під керівництвом наукового керівника за попередньо затвердженою темою згідно з переліком дисциплін в освітній програмі. Етапи науково-дослідної роботи і вивчення навчальних дисциплін взаємодоповнювалися. Такий підхід підвищував ефективність формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності.

Починаючи з другого місяця навчання, майбутні МСС залучалися до аналітичної роботи за обраною темою дослідження. В основному ця діяльність мала індивідуальний характер: магістранти аналізували проблему дослідження і планували хід роботи разом зі своїм науковим керівником. На початку другого семестру майбутні МСС брали участь у щорічній студентській науково-практичній відеоконференції. Також протягом першого року навчання вони публікували одну або більше наукових статей у збірнику наукових праць або матеріалах конференцій. Участь в окреслених заходах сприяла розвитку в майбутніх МСС здібностей до аналізу вихідних матеріа-

лів для наукових досліджень, комунікативних якостей у процесі публічних виступів, які для подальшої медсестринської діяльності є професійною необхідністю.

У процесі виконання майбутніми МСС науково-дослідної роботи науковий керівник шляхом очних або дистанційних онлайн- чи офлайн-консультацій координував діяльність студентів, психологічну підтримку, надавав допомогу в навчальній та науково-дослідницькій діяльності, в роботі з інформаційними ресурсами, інформував про наукові заходи.

У ННІ медсестринства ТДМУ розроблено чіткі вимоги до магістерської роботи, її змісту, процедури та умов захисту. Основними вимогами до науково-дослідної роботи майбутніх МСС були:

- 1) відповідність основній проблематиці спеціальності;
- 2) актуальність, наукова новизна і практична значущість;
- 3) опора на сучасні теоретичні, методичні та технологічні досягнення медичної науки і практики, відображення конкретних практичних рекомендацій, самостійних рішень науково-дослідних завдань;
- 4) використання сучасних методів наукових досліджень;
- 5) наявність експериментально-дослідних (методичних, практичних) розділів, що відображали основні положення магістерського дослідження.

Для захисту магістерської роботи студенти надавали:

- завершений варіант магістерської роботи;
- не менше двох публікацій;
- висновок випускної кафедри;
- довідку (відгук, акт) базового (типового) закладу охорони здоров'я про апробацію й упровадження результатів магістерського дослідження;
- відгуки наукового керівника й рецензента;
- презентацію.

Захист магістерських досліджень відбувався очно на базі ТДМУ, а оцінювання здійснювала державна атестаційна комісія, яка надавала рекомендації щодо впровадження розробки в реальній організації або продовження дослідження на більш високому рівні вищої освіти – в аспірантурі. Слід зазначити, що виконання науково-дослідної роботи, проходження практик і підготовка магістерської роботи здійснювалися за динамічними індивідуальними освітніми траекто-

ріяма на початку навчання. Такий підхід до освітнього процесу професійної підготовки майбутніх МСС давав змогу сформувати у студентів навички планування часу, оскільки більшість магістрантів одночасно поєднувала навчання і роботу. Планування студентами власної навчальної діяльності передбачало усвідомлення освітнього завдання; постановку цілей; вибір раціонального та оптимального шляху їх досягнення; визначення послідовності й тривалості етапів навчальної діяльності; побудову моделі (алгоритму) діяльності; планування самостійної роботи.

Ще одним надзвичайно важливим завданням у межах підготовки майбутніх МСС визначено організацію їх дистанційної самоосвіти, якої досягали шляхом реалізації четвертої педагогічної умови – організації самоосвітньої діяльності майбутніх МСС засобами ДН.

Дистанційна самоосвіта майбутніх МСС передбачала полегшення переходу до практики професійної медсестринської діяльності від сприйняття готових знань до спрямованого розширення нових знань. Для *представлення студентам готових знань* використовували сучасні засоби телекомунікацій (глобальна мережа «Інтернет», технології обробки й організації інформації – мультимедіа, гіпермедіа тощо). Для *спрямованого розширення нових знань* майбутніх МСС застосовували засоби представлення і структурування знань, зокрема різні комп'ютерні засоби: інформаційні, організаційні, технологічні та контрольні. *Інформаційні засоби* надавали можливість використання фонду електронних інформаційних ресурсів (довідників, електронних енциклопедій, термінологічних словників, електронних каталогів дидактичних ресурсів мережі «Інтернет» навчального призначення, професійних www-серверів, веб-сторінок тощо). *Організаційними засобами* підтримки самоосвіти майбутніх МСС були електронні банки індивідуальних завдань, професійно орієнтоване програмне середовище, можливість організувати віртуальні конференції тощо. До *технологічних засобів* належали програми статистичної обробки даних, створення презентацій, універсальні інформаційні технології, які використовували для обробки, оформлення і висвітлення результатів самоосвітньої діяльності. *Контрольні засоби* застосовували для оцінки й аналітичної обробки результатів самоосвіти як засобу контролю знань і рейтингового оцінювання поточних результатів самоосвітньої діяльності. Тому сучасні засоби ІКТ та можливості мережі «Інтернет» відіграли особливу роль в само-

освітній діяльності майбутніх МСС, оскільки давали змогу забезпечити оптимальну послідовність, швидкість сприйняття матеріалу.

З метою формування у студентів інтересу і розвитку навичок самоосвітньої діяльності з використанням можливостей телекомунікаційних мереж у системі підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН застосовували такі інструменти:

1) для пошуку інформації в мережі – веб-браузери, бази даних, інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові системи, автоматизовані бібліотечні системи, електронні журнали;

2) для організації діалогу в мережі – електронну пошту, синхронні й відстрочені телеконференції, чати, форуми;

3) для створення тематичних веб-сторінок і веб-квестів – редактори, веб-браузери, графічні редактори.

Доступність і відкритість електронних освітніх ресурсів та інноваційних педагогічних технологій, ЕІОС ТДМУ також надавали студентам можливість займатися самоосвітньою діяльністю у зручний для них час, а викладачам-тьюторам – у режимі віддаленого доступу забезпечувати контроль за самостійною роботою майбутніх МСС. Самостійна робота студентів у ВМНЗ із використанням ЕІОС організовувалася таким чином:

1) робота з електронними підручниками, розміщеними в ЕІОС ТДМУ, використання їх у процесі підготовки до практичних занять;

2) виконання індивідуальних і групових навчальних проєктів;

3) проведення комп'ютерного тестування;

4) здійснення індивідуальних консультацій з викладачами-тьюторами;

5) виконання магістерських робіт.

Для організації самоосвітньої діяльності майбутніх МСС засобами ДН активно використовували *веб-квест* – спеціальним чином організований вид самостійної дослідницької діяльності, для виконання якої студенти шукають інформацію в мережі «Інтернет» за вказаними адресами. В освітньому веб-квесті є можливість поєднання різних тем з однієї або кількох дисциплін, що робить його інтегративним, міждисциплінарним, практикоорієнтованим, оскільки його створено на основі конкретної ситуації медсестринської діяльності. Застосування веб-квестів у дистанційному освітньому процесі підготовки майбутніх МСС було спрямоване на раціональне вико-

ристання часу самостійної роботи студентів задля формування в них умінь швидкого пошуку різноманітної інформації, використання отриманих відомостей у практичних цілях і для розвитку навичок критичного мислення, аналізу, синтезу та оцінки інформації. Структура веб-квесту охоплює декілька елементів, розміщених на спеціально організованих веб-сторінках на веб-порталі ТДМУ:

1. *Вступ*, в якому задається початкова ситуація веб-квесту, обґрунтовується мета й окреслюються терміни виконання.

2. *Завдання*, яке відповідає рівню автономності й самостійності студентів і яке майбутні МСС можуть реально виконати самостійно.

3. *Набір посилань на ресурси мережі «Інтернет»*, необхідних для виконання завдання. Деякі (але не всі) ресурси копіюються на сайт цього веб-квесту, щоб полегшити студентам пошук необхідних матеріалів. Зазначені ресурси містять посилання на веб-сторінки, електронні адреси експертів, тематичних чатів, книг або інших матеріалів, наявних в електронній бібліотеці чи в особистому кабінеті викладача. Завдяки тому, що студентам вказують точні адреси під час виконання завдань, вони марно не витрачають часу.

4. *Хід процесу виконання роботи*, який розподілений на етапи з окресленням конкретних термінів або часу її виконання.

5. *Деякі пояснення щодо переробки отриманої інформації, інструкції*: направляючі запитання, дерево понять, причинно-наслідкові діаграми тощо.

6. *Висновок, аналіз виконаної роботи*. Оцінка досягнення мети поставленого завдання, а також шляхи для подальшої самостійної роботи з теми або рекомендації щодо перенесення отриманого досвіду в різні сфери медсестринської діяльності.

Отже, веб-квест є досить ефективним засобом формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності, оскільки сприяв:

– підвищенню мотивації навчання шляхом надання свободи творчості студентам у межах колективного веб-проекту, забезпечення їх необхідними навчально-інформаційними ресурсами і джерелами;

– насиченню змісту дистанційної підготовки майбутніх МСС різним, професійно орієнтованим матеріалом шляхом використання

можливостей Інтернет-ресурсів згідно з провідними дидактичними принципами наочності, доступності, культуровідповідності, науковості, врахування індивідуальних та вікових особливостей студентів, актуальності й новизни інформації;

– формуванню на базі активних методів навчання (проектних, пошуково-дослідних, інтерактивних, командних) стійкої суб'єктної позиції, яка забезпечувала їх повноцінну самореалізацію в процесі дистанційної професійної підготовки.

Використання в дистанційній професійній підготовці майбутніх МСС веб-квестів сприяло покращенню організації активної пізнавальної діяльності, формуванню у студентів логічного мислення, вмінь аналізувати, узагальнювати, систематизувати й оцінювати інформацію, реалізовувати креативний потенціал, а також розвитку комп'ютерних навичок, дослідницьких і творчих здібностей, умінь застосовувати накопичені теоретичні дані для виконання конкретного проблемного завдання (наприклад, здійснення сестринського процесу в конкретному клінічному випадку), що і є основою повсякденної медсестринської діяльності як метадіяльності.

Ще одним важливим аспектом організації самоосвітньої діяльності майбутніх МСС засобами ДН було проведення *відеодебрифінгу* – короткої відеопрес-конференції, яка передбачала в певному сенсі зворотний процес: той, кому адресувалося запитання, давав відповідь і формулював нові. Відеодебрифінг посідає одне з найбільш значущих місць у дистанційній професійній підготовці майбутніх МСС, оскільки його використання сприяло формуванню у студентів «soft skills», тобто вмінь, пов'язаних із взаємодією з іншими людьми; вмінь обґрунтовувати власну думку із залученням фактів, які демонструють позитивні моменти та дефектні дії; розвитку здатності до самоспостереження і самоаналізу; усвідомленню відповідальності за власні прийняті рішення; формуванню комунікативних навичок (умінь працювати в команді), а також виявленню лідерських здібностей. Таким чином, застосування технології відеодебрифінгу в дистанційному освітньому процесі давало змогу максимально залучати в активний аналітичний процес усіх його учасників, акцентувати увагу майбутніх МСС на власних «слабких» сторонах та аспектах професійної підготовки, сприяло усвідомленню значущості фахової підготовки в здобутті професійної майстерності та формуванні готовності до професійної метадіяльності.

Важливим аспектом самоосвітньої діяльності майбутніх МСС засобами ДН, на думку Д. Мовчана, є стимулювання інтелектуальної активності студентів. Автор зазначає, що досягнення цієї мети засобами ДН можливе шляхом використання *проблемного навчання* [293]. Враховуючи наведене, в нашій системі професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН пізнавальна активність дорослого контингенту студентів стимулювалася в процесі вирішення реальних проблемних ситуацій, пов'язаних з медсестринською діяльністю. Розробляючи програми з опорою на технологію проблемного навчання, викладач спершу визначав систему проблемних ситуацій, а потім коротко демонстрував їх у вигляді матеріалів, які містять необхідний мінімум вихідної інформації. Виокремлюючи проблеми, тьютор враховував їх актуальність, зв'язок з реальним життям і професійною медсестринською діяльністю майбутніх МСС. Такі проблеми стимулювали професійний і пізнавальний інтерес та спонукали студентів до самостійного освоєння великого обсягу нових знань. За цих умов студенти мислили критично й аналітично, знаходячи в електронному інформаційному освітньому середовищі необхідні для вирішення проблеми джерела інформації та ресурси й аналізуючи їх. Так, тьютор виносив на розгляд майбутнім МСС певну проблему і в процесі форум-семінару студенти обговорювали її, формулюючи власну позицію з даного питання.

Використання елементів проблемного навчання в дистанційній професійній підготовці майбутніх МСС сприяло ефективному стимулюванню їх пізнавальної активності, оскільки студенти, з одного боку, за допомогою проблемного навчання залучалися до суспільно-історичних форм діяльності, а з іншого – через гнучкість системи ставали організаторами власного навчання. У процесі ДН майбутні МСС самостійно, з урахуванням власних індивідуальних особливостей, можливостей і недоліків, узгоджували особистісні якості з комплексом об'єктивних умов навчання.

Таким чином, організація професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН у ТДМУ забезпечила:

1) свободу доступу – за допомогою мережі «Інтернет» студенти мають доступ до електронних освітніх ресурсів з будь-якого місця, де є вихід у глобальну інформаційну мережу (наприклад, за дистанційною формою навчання у ТДМУ навчаються студенти, які проживають у США);

2) компетентну, якісну медсестринську освіту, оскільки дидактичне забезпечення ЕІОС ТДМУ створювалося за участю цілої команди фахівців, що підвищувало якість дистанційного навчання;

3) нижчі ціни за навчання, оскільки за умов ДН процес надання медсестринської освіти передбачає лише обмін інформацією в мережі «Інтернет» без витрат студента на придбання навчально-методичної літератури;

4) розподіл змісту електронного курсу на модулі (невеликі блоки інформації), що давало змогу зробити вивчення дисципліни більш гнучким і спростити пошук необхідних матеріалів;

5) можливість навчання на робочому місці – студенти мали змогу здобувати освіту без відриву від роботи з використанням мобільного Інтернету;

6) швидке й оперативне оновлення навчальних матеріалів;

7) організацію зворотного зв'язку між викладачами і студентами;

8) індивідуальний контроль за навчанням, що давав змогу викладачам спостерігати за прогресом, часом виконання завдань і ритмом роботи студентів;

9) активне залучення студентів до процесу здобуття власної освіти, коли майбутні МСС ставали дослідниками, організаторами та учасниками комунікації;

10) посилення пізнавальної активності шляхом використання наочності, формування в студентів чуттєвого уявлення про досліджуваний предмет;

11) формування у студентів усвідомленої діяльності за допомогою моментального простеження результатів;

12) комплексну оцінку діяльності студентів з використанням різноманітних форм оцінювання (самооцінювання, взаємооцінювання, експертна оцінка);

13) можливість подання інформації в різних форматах (відео-, аудіо-, текстова, графічна), що сприяло динамічності, гнучкості й високій інтерактивності процесу навчання;

14) можливість реалізації групових онлайн-проектів, що розвивали у студентів навички роботи в групі, вміння правильно розподіляти обов'язки і відповідальність за виконання завдання;

15) проектування особистісно орієнтованих програм та розгляд студента як ключової фігури у навчальному процесі;

16) можливість необмеженого інтерактивного спілкування з од-ногрупниками і викладачами за допомогою чату, форуму, електрон-ної пошти та Skype;

17) можливість документування процесу навчання за допомо-гою LMS або соціальних сервісів, які застосовували в освітній діяль-ності;

18) легкість актуалізації навчального матеріалу, прозорість про-цесу навчання, швидку доступність статистики для аналізу і можли-вість роботи з інформацією необмежену кількість разів;

19) зручний доступ до електронних баз даних ВМНЗ.

Утім реалізація системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН потребує окреслення методичних вказівок для роботи в системі дистанційного навчання майбутніх МСС у ТДМУ.

4.5. Методичні вказівки для роботи в системі дистанційного навчання студентів магістратури Навчально-наукового інституту медсестринства Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського

Методичні вказівки для роботи в системі дистанційного на-вчання MOODLE майбутніх МСС ННІ медсестринства ТДМУ відоб-ражають організацію навчального процесу в таких напрямках:

1. *Основні цілі реалізації електронного дистанційного навчання в ННІ медсестринства ТДМУ з використанням дистанційних освіт-ніх технологій:*

а) відповідність освітньої системи світовим тенденціям і зростання попиту на якісні освітні послуги;

б) забезпечення можливості засвоєння освітніх програм неза-лежно від місця проживання студентів шляхом надання віддаленого доступу до інформаційних ресурсів дистанційного навчання та сер-вісів обміну знаннями;

в) забезпечення можливості формування студентами індивіду-альних графіків і темпів засвоєння освітніх програм;

г) підвищення якості освітнього процесу за допомогою систем-но організованої сукупності технологій, процесів та персоналу з метою забезпечення освітніх потреб студентів;

д) реалізація переваг ННІ медсестринства ТДМУ за умов конкуренції на ринку освітніх послуг;

е) збільшення контингенту студентів шляхом надання можливості засвоєння освітніх програм в максимально зручній формі – безпосередньо за місцем перебування.

2. *Алгоритм організації дистанційного освітнього процесу майбутніх МСС у ТДМУ:*

Початок навчального року – з 1 вересня.

Установчі збори – 3–4 дні (до 9 вересня). В їх межах відбуваються ознайомлення із сайтом, присвоєння студентам логіна і пароля, інструктаж, апробація входу, вибір теми магістерської роботи (з педагогіки, медсестринства, акушерства).

Навчальний рік складається з академічних періодів – семестрів (21 тиждень), рубіжного контролю (2 рази на семестр), періоду екзаменаційної сесії (2 рази на рік) і закінчується згідно з академічним календарем.

Академічний календар своєї спеціальності студент має змогу завантажити на сайті університету в розділі «Дистанційне навчання».

Система навчання: кредитна.

Технологія навчання: мережева – навчання здійснюється з використанням системи дистанційного навчання MOODLE, на основі якої створюються дистанційні курси. Адреса порталу ДН ННІ медсестринства ТДМУ – <http://dl.tdmu.edu.ua> – доступна в будь-який час доби. Зворотний зв'язок з викладачем здійснюється за допомогою сервісів спілкування, e-mail, Skype.

Відвідування навчальних занять: циклова система навчання – на вивчення однієї дисципліни відводиться 10 днів, тому час і місце навчання з дистанційних курсів на порталі ДН ТДМУ студент обирає сам.

Екзаменаційна сесія: згідно з академічним календарем спеціальності.

Контакт з викладачем: за бажанням студента контакт може бути щоденним за допомогою сервісу «Повідомлення» на порталі ДН ТДМУ, також студент може скористатися електронною поштою та Skype.

Оцінка знань студентів: передбачає проведення поточної (виконання завдань протягом семестру), проміжної (іспит) і підсумкової

атестації (захист магістерських робіт). Підсумкову атестацію проводять лише в традиційній (очній) формі. До захисту магістерської роботи студента допускають у тому випадку, якщо рейтинг, за результатами підсумкового рубіжного контролю, становить не менше 50 %.

Навчання: в перший тиждень навчання всім студентам, які навчаються дистанційно, видають кейси – комплекти електронних навчально-методичних комплексів дисциплін, що містять робочі програми курсів, конспекти лекцій, методичні рекомендації та завдання для самостійного виконання, запитання для самоконтролю, політику виставлення оцінок. Вони будуть розміщені на сайті університету в розділі «Дистанційне навчання». Студентам необхідно, згідно з календарним планом, послідовно вивчати навчальний матеріал і пересилати виконані завдання на перевірку викладачам за допомогою електронної пошти. Окрім того, тьютори консультують студентів за допомогою електронної пошти або шляхом використання таких засобів порталу ДН, як форум і чат.

Примітка: магістерські роботи необхідно здавати на паперових носіях.

Пам'ятка:

– для успішного навчання у ННІ медсестринства ТДМУ студентам необхідно відвідувати навчальні заняття в період тьюторіала, своєчасно здавати завдання в системі ДН MOODLE протягом семестру, складати іспити під час сесії, проходити педагогічну практику та захищати магістерські роботи;

– за наявності академічних заборгованостей потрібно їх ліквідувати в терміни, встановлені деканатом;

– студентів допускають до участі в екзаменаційній сесії, якщо вони не мають академічних заборгованостей за попередній курс, активно відвідували навчальні заняття і виконали умови договору щодо оплати;

– студенти при неповному засвоєнні навчальної програми відповідного курсу мають можливість залишитися на повторне навчання на цьому курсі за власною заявою;

– забороняється передавати свій логін і пароль іншим особам.

3. Технічне забезпечення електронного ДН:

а) сервери для зберігання і функціонування програмного й інформаційного забезпечення ДН;

б) засоби обчислювальної техніки та інше обладнання, необхідне для експлуатації, розвитку, зберігання програмного й інформаційного забезпечення ДН та доступу до електронного інформаційного освітнього середовища викладачів і студентів, а також для зворотного зв'язку викладачів та студентів за допомогою мережі «Інтернет»;

в) комунікаційне обладнання, що забезпечує доступ до програмного й інформаційного забезпечення ДН за допомогою локальних мереж та Інтернету.

Програмне забезпечення ДН охоплює:

– Adobe Connect – спеціалізоване програмне забезпечення на базі технології Adobe Flash, розроблене для дистанційного навчання, проведення інтерактивних конференцій, нарад, онлайн-підтримки клієнтів, обміну інформацією тощо;

– систему управління контентом для організації фонду електронного інформаційного освітнього середовища ДН у ТДМУ;

– програмне забезпечення, яке дає можливість проводити вебінари й онлайн-консультації за допомогою двох основних модулів: Adobe Connect Meeting та Adobe Connect Training;

– серверне програмне забезпечення для функціонування сервера і створення зв'язку із системою дистанційного навчання через Інтернет;

– додаткове програмне забезпечення для розробки електронних освітніх ресурсів та розвитку електронного інформаційного освітнього середовища.

Стиійка робота в системі MOODLE ТДМУ здійснюється вже при швидкості підключення до Інтернету не менше 128 Кбіт/с, а за наявності в курсі дисципліни відеофрагментів – не менше 512 Кбіт/с. Вимоги до програмного забезпечення, призначеного для користувача комп'ютера, також мінімальні – для його роботи можна використовувати будь-який браузер (Mozilla Firefox 3.0 і вище, Microsoft Internet Explorer 7.0 і вище, Safari 3.0 і вище, Google Chrome та Opera 9.0 і вище), однак необхідно, щоб браузери мали можливість приймати cookie і виконувати JavaScript.

Враховуючи те, що викладачі мають змогу розміщувати файли різних форматів у систему MOODLE, для коректного перегляду вмісту курсу і виконання практичних завдань студентам необхідне таке програмне забезпечення: Adobe Reader 7.0 і вище, Flash Player 9/0 і

вище, Microsoft Office 2003 і вище. Водночас передбачається, що студенти вже мають базові знання та навички у сфері роботи в Інтернеті, офісних додатках Microsoft, поштових програмах і установки для користувача програмного забезпечення.

Отже, основними вимогами до робочого місця студента є:

- процесор не нижче 1 ГГц;
- обсяг оперативної пам'яті не менше 1 Гбайта;
- підключення до мережі «Інтернет» на швидкості не менше 512 Кбіт/с (окрім WiFi);
- колонки або гарнітура;
- веб-камера (вбудована чи портативна);
- операційна система не нижче Windows 7 або одна з операційних систем Linux з підтримкою Adobe Flash;
- остання версія Adobe Flash Player.

Пропускна здатність телекомунікаційного каналу для ДН повинна бути достатньою для організації освітнього процесу за всіма видами навчальної діяльності та технологіями педагогічного спілкування, передбаченими навчальним планом і календарним графіком навчального процесу.

4. Розробка інструкцій щодо роботи з дистанційними навчальними курсами в системі MOODLE в ННІ медсестринства ТДМУ.

Реєстрація користувачів та їх аутентифікація. Реєстрацію в системі здійснює адміністратор, який надсилає на електронну адресу студентів (за їх запитом) інформацію про логін та пароль. У листі з інструкцією до вступного іспиту майбутнім МСС надсилають логін і пароль, які необхідно використовувати на вищенаведеному сайті. Для ініціалізації процедури аутентифікації на сайті потрібно набрати в адресному рядку браузера адресу: <http://dl.tdmu.edu.ua>. Після обробки запиту на екрані з'являється стартова сторінка системи. У вікні «Зайти на сайт» студенту необхідно ввести дані облікового запису, отримані під час проходження процедури реєстрації, в поля «Логін», «Пароль» і натиснути на кнопку «Вхід» (рис. 4.12).

Окрім того, на сайті є пошта, яку студенти використовуватимуть для листування з викладачами-тьюторами університету. Навчальна пошта, на яку в майбутньому студенти отримуватимуть листи із завданнями від викладачів, відкривається також із головної сторінки – <http://www.tdmu.edu.ua/> шляхом введення свого логіна (з додаванням

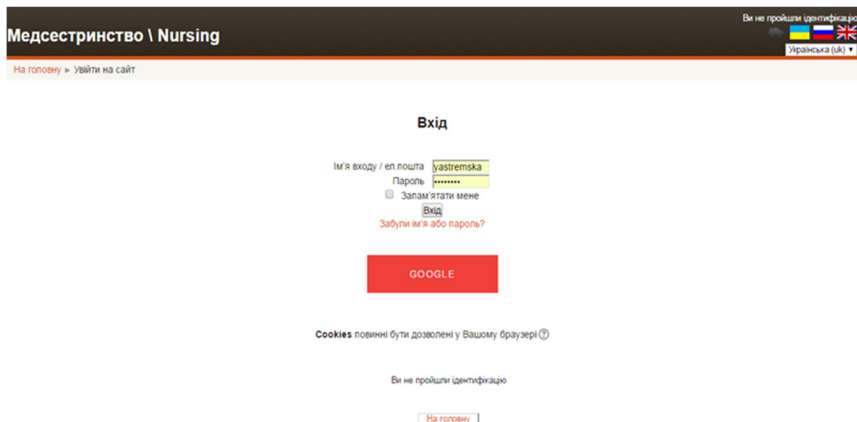


Рис. 4.12. Введення логіна і пароля.

до нього @tdmu.edu.ua (наприклад – danchak@tdmu.edu.ua)) та пароля. Враховуючи те, що майбутні магістри сестринської справи навчаються за дистанційною формою, електронна скринька є першим джерелом спілкування і контакту з адміністрацією та викладачами університету.

Після того як студент зайде в систему, тобто в разі правильної авторизації, у верхньому правому кутку з'являються рядок з його ім'ям, розклад занять і кнопка, що відкриває меню користувача, де є посилання «Вихід», якою необхідно скористатися для завершення сеансу роботи в системі (рис. 4.13). Далі відкривається сторінка системи ДН MOODLE, яка охоплює такі блоки: вікно реєстрації, категорії курсів, новини форуму, назву сайту, календар, користувачів, які перебувають на сайті в режимі он-лайн.

Після натиснення на розклади занять перед студентами відкривається список груп із відповідними вкладеними розкладами (рис. 4.14). У лівій верхній частині вікна курсу на навігаційній смужці відображаються гіперпосилання на сторінки системи, які відкриваються в процесі роботи. Посилання дають змогу відслідкувати шлях від стартової до поточної сторінки і швидко повернутися на одну з раніше відкритих сторінок. Слід зазначити, що робота в системі та навчання можливі трьома мовами (за вибором студента): українською, російською та англійською.

Робота з дистанційним курсом. Зовнішній вигляд курсу і навігація. Щоб почати роботу в системі, необхідно вибрати розділ «Мої

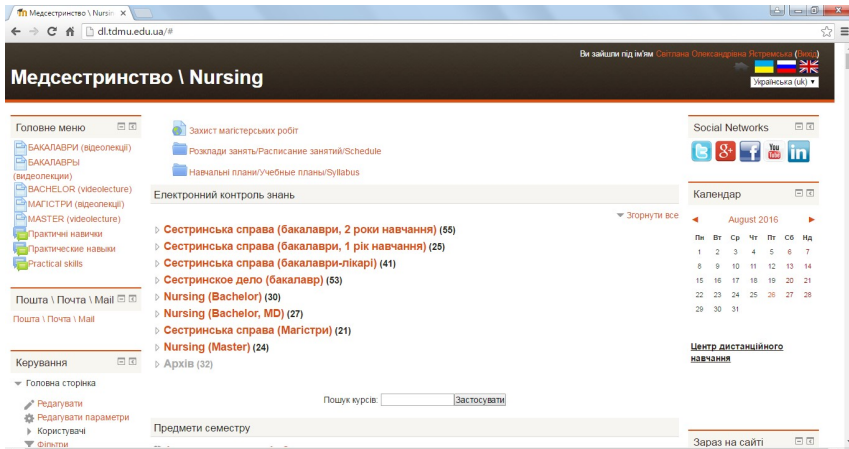


Рис. 4.13. Вхід у дистанційний навчальний курс.

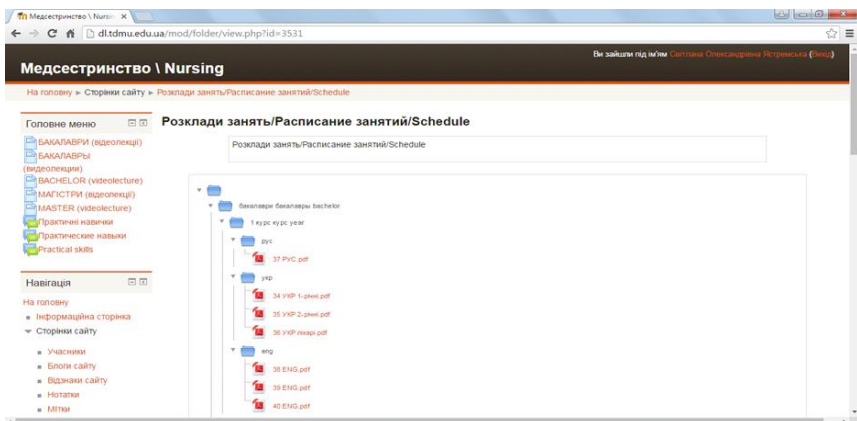


Рис. 4.14. Зовнішній вигляд елемента «Розклад занять».

курси», в якій відображаються лише ті предмети, які студент вивчатиме впродовж семестру (рис. 4.15). На навігаційній смужці вікно курсу ділиться на три колонки. У лівій і правій колонках розміщені функціональні та інформаційні блоки, в центральній – власне курс, який містить методичні матеріали з різних дисциплін, тестові та практичні завдання для виконання студентами у форматі, визначеному викладачем кожної дисципліни.

У розділах розміщені ресурси й елементи курсу (матеріали для вивчення, тести), які представлені у вигляді посилань, містять назву

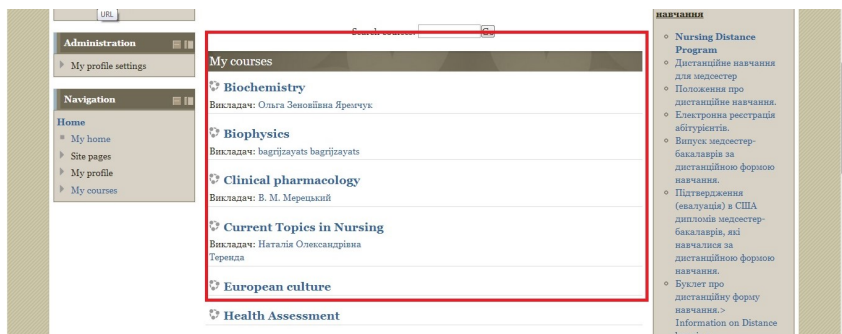


Рис. 4.15. Зовнішній вигляд курсу і навігація.

і графічне позначення, що вказує на тип ресурсу або елемента. Натискання на посилання відкриває відповідний ресурс або елемент курсу. Вивчення матеріалу курсу здійснюється в циклічному порядку (10 днів на вивчення однієї дисципліни), тому вивчати її необхідно у визначеному викладачем порядку. Більшість дисциплін має файли з текстами лекцій, де зліва від назви ресурсу є значок, який вказує формат документа (Word, Power Point, pdf тощо). Працювати з ними досить просто – перехід за посиланням передбачає (залежно від установок, заданих викладачем) або його відкриття (в тому ж вікні чи в новому), або відкриття діалогу щодо збереження файлу на комп’ютер.

Викладачі у своїх курсах використовують найрізноманітніші формати. Більшість файлів відкривається засобами системи ДН, однак деякі вимагають власного програмного забезпечення. Якщо у студента виникають проблеми з відкриттям, пошуком і установкою програм, він має змогу звернутися у форум «Технічна підтримка». Для входу в будь-яку дисципліну потрібно натиснути на посилання з назвою дисципліни. Наприклад, щоб відкрити дисципліну «Клінічна фармакологія», натискаємо на неї, і відкривається наступне вікно «Інтерфейс дисципліни» (рис. 4.16).

Виконання завдань. Інтерфейс дисципліни охоплює її зміст – усі матеріали цієї дисципліни, які студенти вивчають самостійно з подальшою відправкою відповідей на завдання і виконанням проміжних тестових контролів. Зміст дисципліни: лекційний комплекс, матеріали практичних та семінарських занять, матеріали для самостійної роботи, список рекомендованої літератури, матеріали щодо організації проміжного контролю. У новому вікні відображається пере-

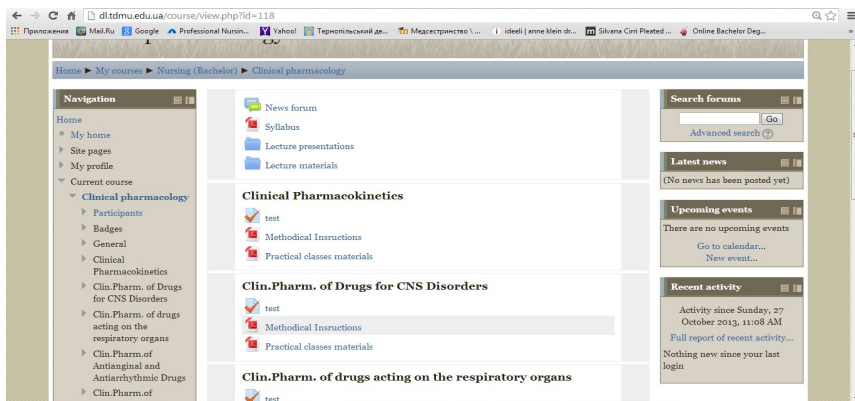


Рис. 4.16. Інтерфейс і зміст курсу «Клінічна фармакологія».

лік тем кожного практичного заняття, в підпунктах якого є робоча програма, матеріали до лекцій, презентації лекцій.

У процесі ДН викладачі пропонують студентам завдання та оцінюють їх виконання. Загальна схема роботи із завданнями виглядає так:

- 1) виконати ситуаційні завдання, подані в методичній розробці;
- 2) відповісти на запитання, які висилає викладач електронною поштою (відповіді необхідно набрати самостійно, за наявності однакових (дослівно) відповідей у різних студентів їх не зараховують);
- 3) дати відповіді на тестові запитання до кожної теми заняття.

Досить часто до завдання прикріплено файл, який студент повинен попередньо завантажити й опрацювати. Водночас викладачі використовують декілька типів завдань. *Відповідь у вигляді тексту* – під час виконання такого завдання відкривається вікно, що містить текст завдання, терміни здачі (якщо їх передбачив викладач), а внизу кнопка «Редагувати відповідь». Після натискання на неї відкривається вікно редактора, в яке необхідно ввести текст відповіді. Якщо у студента відповідь вже сформована у файлі .doc або .txt, то він має змогу просто скопіювати текст в це вікно за допомогою буфера обміну комп'ютера. Після формування відповіді необхідно натиснути на кнопку «Зберегти».

Тестування. Тестування є найпоширенішою та часто вживаною функцією системи ДН. Після вибору елемента «Тест» відкривається вікно, в якому будуть вказані кількість можливих спроб, час, відве-

дений на проходження тесту, і метод оцінювання. Більшість тестів виконується в режимі он-лайн. У системі дистанційного навчання ННІ медсестринства ТДМУ містяться різні типи запитань: в закритій формі з варіантом вибору однієї або декількох правильних відповідей.

Для того, щоб пройти тестування у відповідній темі, необхідно натиснути на посилання «Тест» (рис. 4.17). У вікні з'являються запитання обраного тесту.

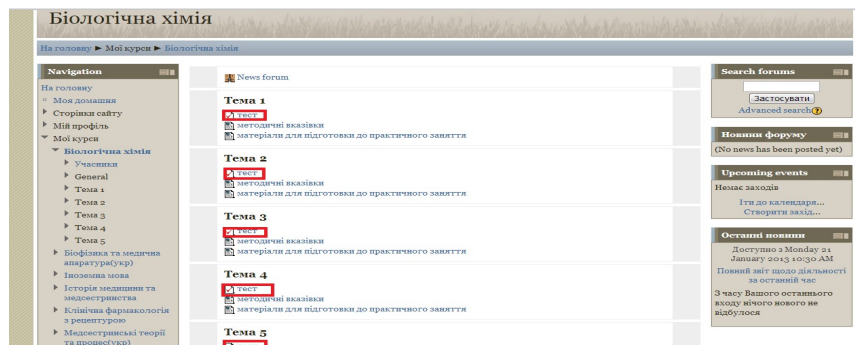


Рис. 4.17. Тестове середовище дистанційного курсу.

А далі потрібно обрати опцію «Почати тестування» (рис. 4.18).



Рис. 4.18. Опція «Почати тестування».

Перед студентами відображаються 24 запитання, на які потрібно дати відповіді, позначивши відповідну літеру (рис. 4.19).

Для того, щоб завершити роботу з тестами і тестування загалом, необхідно натиснути на кнопку «Submit all and finish» (рис. 4.20). Після проходження тесту студенту відображаються його результати: набрані бали, число спроб, витрачений час і відгук викладача. У будь-який момент результати всіх пройдених тестів доступні в таблиці,

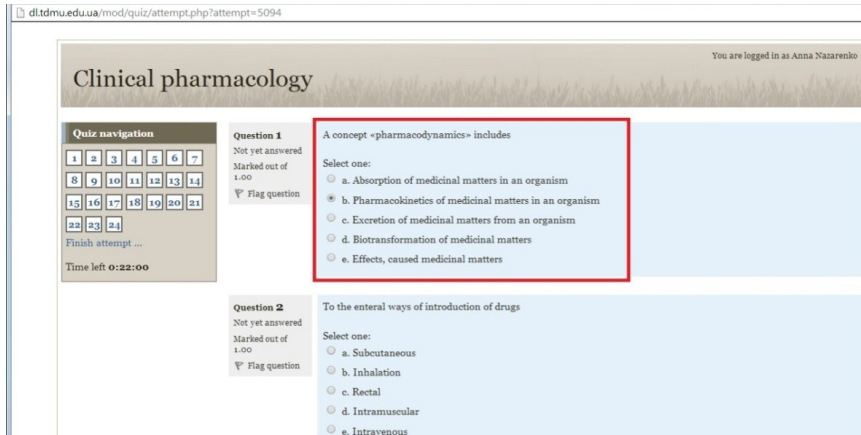


Рис. 4.19. Приклад виконання тестового завдання.

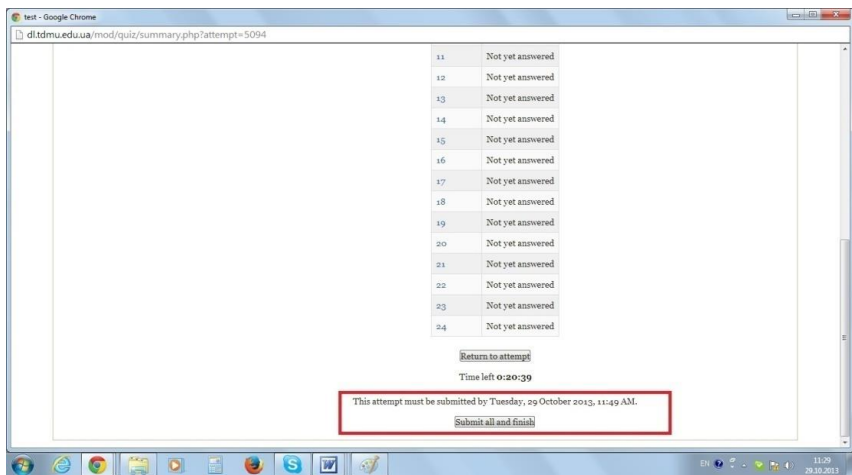


Рис. 4.20. Завершення тестування.

розміщений у блоці «Управління курсом». А потім необхідно перейти у блок «Оцінки».

Також усі матеріали можна побачити через меню, розміщене зліва на головній сторінці (рис. 4.21). Відеозаписи лекцій знаходяться лише на цій сторінці. Студенту необхідно вибрати відповідний пункт.

Студенту потрібно вибрати відповідний розділ (рис. 4.22).



Рис. 4.21. Інтерфейс меню на головній сторінці.

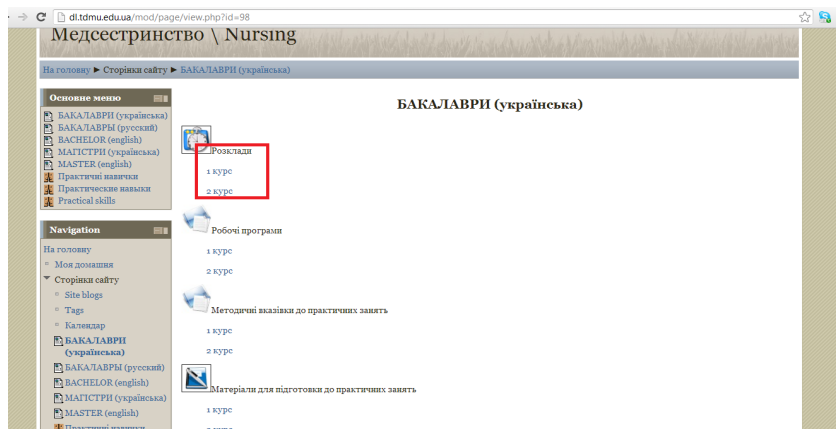


Рис. 4.22. Інтерфейс інформаційної сторінки.

Далі відкривається вікно, де потрібно ввести логін та пароль (рис. 4.23) для зв'язку з базою даних Інтранету, потім необхідно закрити його і натиснути ще раз на відповідний розділ (це слід робити лише один раз на день, надалі студент вже буде авторизований).

Прокручуючи вниз, студент має змогу вибрати те, що потрібно, – презентації чи відеозаписи лекцій, матеріали для підготовки до практичних занять, розклади (в цьому розділі зібрано матеріали для студентів дистанційного навчання, що спрощує доступ до матеріалів) (рис. 4.24).

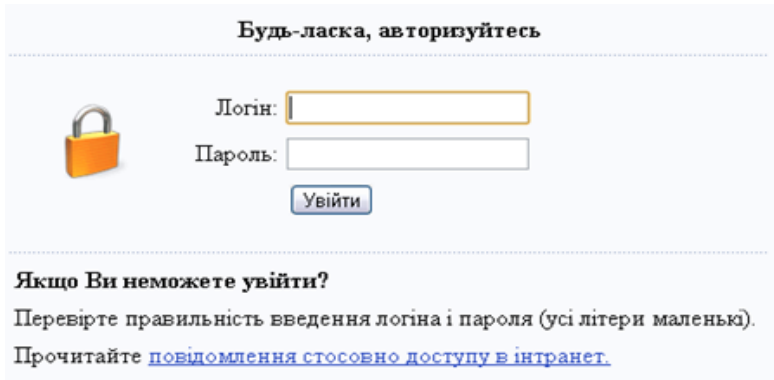


Рис. 4.23. Вхід у систему з меню на головній сторінці.

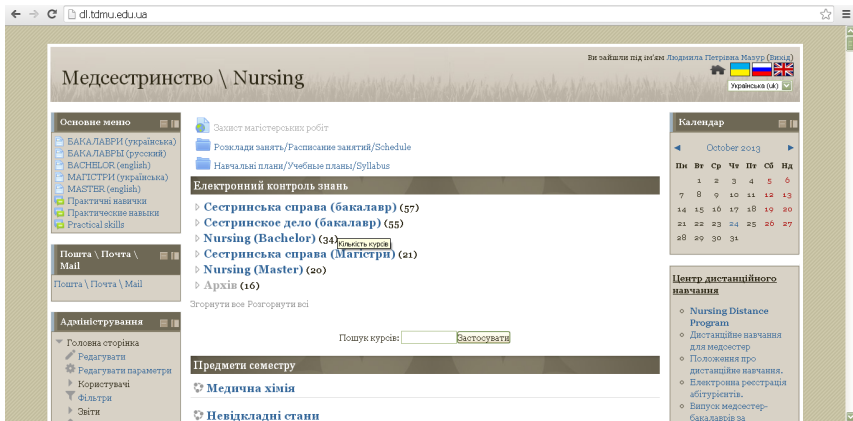


Рис. 4.24. Інтерфейс середовища дистанційного навчання в Навчально-науковому інституті медсестринства.

5. Організація самостійної роботи майбутніх МСС засобами ДН.

Самостійна робота студентів є інформаційно-розвивальним методом навчання, спрямованим на оволодіння знаннями. В електронному дистанційному навчанні самостійна робота – основна й обов'язкова форма отримання знань та невід'ємна складова освітнього процесу. Основними цілями самостійної роботи студентів є формування вмій осмислено і самостійно працювати спершу з навчальним матеріалом, потім із науковою інформацією, сприяти розвитку самоорганізації та самовдосконалення.

Кількість годин, які відводять на самостійну роботу, визначається навчальним планом, зміст самостійної роботи студентів – робочими програмами навчальних дисциплін.

Методика організації самостійної роботи залежить від структури, характеру й особливостей дисципліни, обсягу годин на її вивчення, виду завдань, індивідуальних можливостей студентів і умов навчальної діяльності.

У системі ДН її основу становить самостійна робота з електронними підручниками, навчальними програмами, тестувальними системами та інформаційними базами даних.

6. Оцінювання результатів навчання майбутніх МСС.

У ННІ медсестринства ТДМУ застосовують рейтингову систему оцінювання знань студентів, в основу якої покладено стобальну систему оцінювання знань студентів, яку використовують як доповнення до офіційної п'ятибальної системи (семестрової, модульної) оцінювання, прийнятої в Україні.

Оцінка поточного контролю успішності студента в семестрі, модулі становить максимум 40 балів.

Оцінка в екзаменаційній сесії становить максимум 60 балів.

Підсумкова сума балів, отримана студентом на заліку/іспиті й за результатами поточного контролю успішності в семестрі/модулі, перетворюється в п'ятибальну систему оцінювання згідно з таблицею 4.1.

Таблиця 4.1. Система оцінювання

Стобальна система	П'ятибальна система
100–90 балів	Відмінно
89–75 балів	Добре
74–60 балів	Задовільно
Менше 60 балів	Незадовільно
60–100 балів	Зараховано
Менше 60 балів	Незараховано

Технічна і методична підтримка організації дистанційного навчального процесу здійснюється на сайті ТДМУ.

Висновки до розділу 4

Узагальнюючи теоретико-методологічні підходи, проаналізовані й обґрунтовані в межах дослідження, ми розробили концепцію професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН. В її основу гіпотетично покладено концептуальні положення, які всебічно розкривають суть, зміст і особливості функціонування концепції:

1. Прогресивні тенденції інформатизації медсестринської освіти тісно пов'язані з переходом вищої освіти в Україні до нової освітологічної парадигми, що сприяє формуванню інноваційного типу освітньої системи інформаційного суспільства на основі медіапедагогіки, нових цивілізаційних принципів дестандартизації, антицентралізму, десинхронізації, оптимізації.

2. Сучасне розуміння інформатизації вищої медсестринської освіти не обмежується розробкою і використанням інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх МСС, а характеризується переосмисленням можливостей медіапедагогіки та пошуком напрямів її технологізації, модернізації та раціоналізації.

3. Дистанційності навчання у професійній підготовці майбутніх МСС викладач-тьютор досягає шляхом забезпечення доступності інформаційно-комунікативних технологій кожному студенту, генералізації навчальної інформації, трансформації віртуальної інформації в реальну медсестринську діяльність, інтенсивного самовдосконалення за допомогою портативних пристроїв, мережі «Інтернет» та освітнього контенту, персоналізованості професійної підготовки.

4. Електронне інформаційно-освітнє середовище професійної підготовки майбутніх МСС є інтегрованою багатокомпонентною інформаційною системою, компоненти якої відповідають навчальній, позанавчальній, науково-дослідницькій діяльності, виміру, контролю й оцінці результатів навчання, діяльності щодо управління навчальним закладом. Інформаційні ресурси, які використовуються і розроблені в ЕІОС, відповідають стандартним дидактичним вимогам, що висуваються до традиційних навчальних процесів та, водночас, задовольняють специфічні вимоги, зумовлені перевагами сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

5. Актуальними і перспективними напрямками розвитку медіа-педагогіки за умов глобальної інформатизації сучасного соціуму є використання технологій віртуалізації та мережі «Інтернет» у межах освітнього процесу професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН. Максимальне застосування технологій віртуалізації у професійній підготовці майбутніх МСС (віртуальні машини (VMWare, VirtualBox, Xen), віртуальні освітні середовища (системи управління навчанням – LMS), «хмарні» технології (наприклад, сервіси Google, сервіси створення презентацій та спільного доступу до інтерактивних дощок) уможливило створення умов для диверсифікації освітнього простору ВМНЗ (цілеспрямованого забезпечення горизонтальної і вертикальної мобільності всіх суб'єктів дистанційної освітньої діяльності).

6. Створення і реалізація системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН базуються на використанні інформаційних та телекомунікаційних технологій, які забезпечують створення віртуальних аналогів умов очного навчання шляхом постійного спілкування всіх учасників навчального процесу. Водночас аудіо-візуальні технології дають змогу спроектувати квазіреальні професійні ситуації, які мають на майбутніх МСС ефективний полісенсорний вплив та сприяють формуванню в студентів готовності до мета-діяльності в майбутній медсестринській діяльності.

7. Дистанційне навчання майбутніх МСС розглядаємо на двох рівнях. На першому рівні ДН є сукупністю методів, прийомів, засобів і ресурсів, які дають змогу студентам здобувати знання, а викладачам здійснювати тьюторський супровід за допомогою комп'ютерних технологій і спеціалізованого програмного середовища. На другому рівні ДН відображає технологічні та семіотичні аспекти процесу віртуалізації.

8. Широке впровадження комп'ютерних способів передачі й обробки інформації, мережевих інформаційних баз і навігаційних інструментів у професійній підготовці майбутніх МСС передбачає зміну значення навчальної інформації: на зміну колишній епістемі, яка володіє «змістовною», тобто смисловою, концептуальною, ціннісною цілісністю, з'являється гіпертекст – множинні фреймові «зв'язки», що перетворюють кожен одиницю інформації в слот універсального інформаційного простору.

9. Передумовами створення системи підготовки майбутніх МСС у вищих медичних навчальних закладах засобами ДН є врахування дидактичних переваг дистанційного (мережевого, електронного) навчання, таких, як: висока адаптивність, гнучкість цієї освітньої системи; можливість формування індивідуальних освітніх траєкторій, оперативного оновлення, рівневої диференціації та графічного насичення змісту навчальних матеріалів, варіювання їх формату. Перенесення тих чи інших компонентів навчального процесу у віртуальний простір є економічно доцільним та потужним поштовхом для активізації конкуренції у сфері освітніх послуг.

10. Для забезпечення можливості студентів-дистанційників використовувати навчальні матеріали, що відповідають програмі професійної підготовки майбутніх МСС, викладачі розробили навчально-методичні комплекси в електронній формі; відео- та аудіокурси лекцій англійською, російською та українською мовами; відеопосібники з дисциплін; медсестринську медіатеку; методичні матеріали з різних аспектів навчання; інформаційно-довідкові матеріали; інтерактивні тестові тренажери для самоперевірки і самоконтролю знань.

Для ефективного функціонування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у ВМНЗ засобами ДН у дослідженні конкретизовано такі педагогічні умови, як: інтеграція електронних освітніх та дидактичних ресурсів ДН в освітньому процесі ВМНЗ; дидактичне забезпечення електронного інформаційного освітнього середовища у ВМНЗ для ДН майбутніх МСС; тьюторський супровід дистанційної професійної підготовки майбутніх МСС на основі реалізації можливостей коучингу; організація самоосвітньої діяльності майбутніх МСС засобами ДН.

Окреслено ієрархію структурних компонентів системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН, кожен з яких володіє інтегральними властивостями та передбачає причинно-наслідкові зв'язки:

1) *цільовий*, у якому конкретизовано мету реалізації системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН – забезпечити формування готовності студентів до професійної метадіяльності;

2) *концептуально-методологічний*, сутність якого полягає в конкретизації основних концептуальних положень дослідження;

3) *теоретико-змістовий*, який передбачає визначання і характеристику змісту професійної підготовки майбутніх МСС шляхом використання потенціалу фундаментальних дисциплін;

4) *процесуально-праксеологічний*, який передбачає забезпечення практичної складової організації професійної підготовки майбутніх МСС шляхом реалізації потенціалу засобів дистанційного навчання, а також розробки і використання електронного навчально-методичного, інформаційно-технологічного та ресурсного забезпечення;

5) *результативно-оцінювальний*, який розкриває структуру готовності студентів до професійної метадіяльності, що відображається в критеріях, показниках та рівнях її сформованості.

Для наочності концепція та система представлені в межах дослідження у формі структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН, що охоплює такі блоки: *цільовий*, який визначає мету функціонування моделі – підготувати майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН до професійної діяльності; *концептуально-методологічний* – ґрунтується на інтеграції наукових принципів та методологічних підходів, що визначають загальнонаукові орієнтири реалізації теоретичних і практичних аспектів змодельованої системи; *теоретико-змістовий* – передбачає відбір і структурування змісту навчання на основі модульного підходу згідно з основними принципами його відбору і подальшого перетворення в зміст навчальної дисципліни; *процесуально-праксеологічний* – характеризується засобами, методами і формами навчання майбутніх МСС в умовах ЕІОС; *результативно-оцінювальний* – відображає вимоги до якості професійної підготовки майбутніх МСС, об'єднує компоненти та рівні сформованості готовності студентів до професійної метадіяльності й визначає критерії, показники та діагностичні методики відстеження результатів.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [546; 547; 553; 554; 558; 560; 562; 563; 565; 566; 569; 570; 571; 573; 575; 576; 584; 588].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дослідженні наведено теоретичне узагальнення та запропоновано інноваційне вирішення актуальної проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання, що полягає в експериментальній перевірці системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання. Результати проведеного дослідження підтвердили правомірність висунутої гіпотези, засвідчили досягнення мети та результативність виконання поставлених завдань і дали підстави для формулювання таких висновків:

1. Система професійної підготовки медсестринських кадрів за сучасних умов характеризується суперечностями і високим рівнем невизначеності. Ця ситуація зумовлена тим, що цілеспрямована підготовка медичних сестер у ВМНЗ фактично редукована до спеціалізації в бакалавраті. Розробка наукової системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах ґрунтується на Державному галузевому стандарті вищої освіти України, сучасних тенденціях розвитку вищої медсестринської освіти за умов євроінтеграції; концептуальних засадах філософії сучасної медсестринської освіти, соціально-історичних характеристик становлення вищої медсестринської освіти у світі й Україні та перспектив формування багаторівневої системи професійної підготовки майбутніх медичних сестер. Здійснений історико-педагогічний аналіз проблеми становлення ступеневої медсестринської освіти дозволив визначити такі ключові особливості професійної підготовки майбутніх МСС, як: урахування андрагогічних засад у медсестринській освіті; опора на індивідуальні освітні траєкторії; розширення спеціальностей для профільної та науково-педагогічної підготовки в магістратурі; необхідність організації наукових досліджень у сестринській справі майбутніми МСС; інтеграція науково-дослідної практики з навчальним процесом.

Інноваційний досвід організації сестринської справи засвідчує зміни функцій та організаційних форм діяльності сестринського персоналу згідно з новими завданнями в системі охорони здоров'я, пов'язаними зі змінами обсягу, технологій, інтенсивності лікування і догляду, та актуалізує проблему побудови інноваційної медсестринської освіти, спрямованої на формування майбутніх МСС із культурою інноваційної поведінки (ініціативних, відповідальних, здатних творчо мислити і знаходити нестандартні рішення); враховує індивідуальні відмінності студентів (соціальні, вікові, життєві, культурні, релігійні). Стратегічною освітньою метою інноваційної підготовки майбутніх МСС є ідея «*освіти для успіху*», спрямованої на розвиток активної особистості, готової до усвідомленої результативної роботи за фахом на рівні метадіяльності для забезпечення сестринського процесу та субклінічного супроводу діяльності лікувально-профілактичних установ.

На основі визначення пріоритетних понять вищої медсестринської освіти, її багатоаспектності, теоретичного узагальнення зарубіжного та вітчизняного досвіду підготовки медсестринських кадрів встановлено такі прогресивні тенденції інноватизації професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи, як: залучення майбутніх МСС до проектної діяльності; використання наукового, педагогічного та клінічного потенціалу ВМНЗ; посилення практичної спрямованості освітнього процесу; налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин для діалогічного спілкування; перехід від інформаційного навчання до діяльнісного, проблемного і контекстного з акцентом на самостійній роботі студентів; реалізація інтерактивних, когнітивно, діяльнісно, особистісно орієнтованих технологій і технологій знаково-контекстного навчання; впровадження електронної техніки та нових інформаційно-комунікаційних технологій; організація інформаційної підготовки майбутніх МСС. На сучасному етапі розвитку педагогічних досліджень відсутня цілісна система професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН, яка б базувалася на новітніх інформаційних і телекомунікаційних засобах, забезпечувала можливість оперативної та безперервної модернізації змісту навчальних дисциплін та побудову інноваційної системи вищої медсестринської освіти.

2. Ключовою суттю дистанційної медіапедагогіки є ідея свідомої дії суб'єктів і дослідження проблеми організації та підтримки

освітнього процесу за допомогою електронних носіїв інформації та інформаційно-комунікаційних технологій (веб-простір, комп'ютерне програмне забезпечення, електронна пошта, чати, форуми, віртуальні освітні портали, телебачення, аудіовідеолекції тощо). На основі теоретичного аналізу наукових літературних джерел розкрито сутність дистанційної медіапедагогіки як спеціальної галузі педагогіки, яка розкриває закономірності розвитку особистості в процесі дистанційного навчання за допомогою мобільних і портативних пристроїв, спрямована на створення нових форм пізнання та менталітету, характеризується мультимедійністю, структурованістю, доступністю, модульністю й інтерактивністю. Основними закономірностями дистанційної медіапедагогіки є: стимулювання активності суб'єктів стосовно медіа; подолання маніпулятивно-технологічної відособленості; змістовно-психологічна диференціація інформаційних цінностей; конвергенція педагогічної науки й інформаційних і комунікаційних технологій; інтелектуалізація інформаційних систем освітнього призначення, врахування яких створює умови для формування відкритого освітнього середовища професійної підготовки майбутніх МСС, доступного різним країнам, регіонам, громадським організаціям та окремим громадянам.

Основним аспектом модернізації вітчизняної вищої медсестринської освіти є її інформатизація, головними напрямками розвитку якої є: оснащення ВМНЗ сучасними засобами інформатики та їх використання як нового педагогічного інструменту; віртуалізація та інтернетизація вищої медсестринської освіти шляхом застосування мережі «Інтернет»; використання «хмарних» сервісів і технологій та сервісів соціальних мереж ВМНЗ; візуалізація, вебінари та відеоконференції, перехід від візуальної взаємодії типу «one to many» до взаємодії типу «many to many»; посилення диференціації користувачьких переваг; експансія мобільних пристроїв, які забезпечують мережевий доступ до цифрових ресурсів у будь-якому місці й у будь-який час; розвиток та активне поширення дистанційної освіти, що істотно розширює масштаби освітнього простору й забезпечує можливість доступу студентів до освітніх ресурсів України та інших країн світової спільноти.

На основі врахування положень дистанційної медіапедагогіки та сутності дистанційного навчання як чинника інформатизації про-

фесійної підготовки майбутніх МСС визначено центральні компоненти ЕІОС: структуру дистанційного курсу, яка забезпечує можливість залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності; засоби навчання, серед яких Інтернет, електронна пошта, телеконференції, електронні дошки, супутникові освітні системи, інтерактивне телебачення, радіо тощо; засоби та способи взаємодії між студентами й викладачами-тьюторами (синхронні (он-лайн), асинхронні (офлайн) або змішані); методи оцінювання.

3. Розроблено та науково обґрунтовано концепцію професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання, яка є теоретико-методологічним підґрунтям моделювання дистанційного освітнього процесу в нормативно-правовому форматі та містить ідею перетворення існуючої системи вищої медсестринської освіти, шляхи її формування і розвитку за умов зростання потреб особистості, глобальної інформатизації суспільства та сучасних цифрових і технологічних перетворень медсестринської діяльності. Концепція побудована на основі ідей дистанційної медіапедагогіки, нових цивілізаційних принципів дестандартизації, антицентралізму, десинхронізації, оптимізації, з урахуванням дидактичних переваг дистанційного (мережевого, електронного) навчання, специфіки й особливостей сестринської справи як науки, мистецтва догляду за хворими та професійної діяльності, вимог до функціональних обов'язків магістра сестринської справи.

Використання інформаційно-комунікаційних і комп'ютерних технологій, електронних освітніх ресурсів, освітнього контенту, технологій візуалізації, мережі «Інтернет» й активної міжсуб'єктної взаємодії в електронному інформаційному освітньому середовищі забезпечує створення віртуальних аналогів умов очного навчання шляхом постійного спілкування всіх учасників освітнього процесу та сприяє оптимізації формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності. Концепція передбачає створення, реалізацію та експериментальну перевірку системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання.

4. Теоретично обґрунтована педагогічна система професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН взаємозумовлена

сукупністю конкретних структурних компонентів, поєднаних єдиною освітньою метою (формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності), які функціонують у цілісному освітньому процесі ВМНЗ, характеризуються впорядкованістю взаємозв'язків між її складниками, а також ієрархічністю, цілісністю, структурністю, технологічністю та інтегративністю.

Педагогічну систему професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН розглядають як складну синергетичну систему, оскільки вона *відкрита* для розвитку (кореляційно залежить від потреб системи охорони здоров'я, ринку праці, економічних показників рівня життя населення тощо), не стійка (постійні зміни стандартів навчання, навчальних планів, робочих програм, поява нових напрямів підготовки тощо), а впровадження інноваційних форм і методів навчання піддають освітню систему флуктуації, що стимулює процес її розвитку та самоорганізації.

З метою реалізації педагогічної системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН визначено та реалізовано сукупність *педагогічних умов* (інтеграція електронних освітніх і дидактичних ресурсів ДН в освітньому процесі ВМНЗ; дидактичне забезпечення електронного інформаційного освітнього середовища у ВМНЗ для ДН майбутніх МСС; тьюторський супровід дистанційної професійної підготовки майбутніх МСС на основі реалізації можливостей коучингу; організація самоосвітньої діяльності майбутніх МСС засобами ДН), які, взаємодоповнюючи і взаємозбагачуючи одна одну, забезпечують дієвість розробленої системи.

5. Концептуальне бачення системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами дистанційного навчання представлено в структурно-функціональній моделі, яку розглядаємо як науковий внесок у теорію моделювання складних педагогічних систем. Ця модель відображає систему специфічної організації процесу вищої медсестринської освіти, центральною ланкою якої є принципи, методологічні підходи та інноваційна методика, що забезпечують формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності від базового до творчого рівня. Структурно-функціональна модель охоплює п'ять взаємопов'язаних блоків. *Цільовий блок* формується під впливом зовнішнього середовища й визначає мету функціонування системи – підготувати майбутніх МСС до професійної діяль-

ності на рівні метадіяльності. *Концептуально-методологічний блок* відображає процес професіоналізації майбутніх МСС шляхом урахування теоретичних основ, методологічних підходів та принципів, що визначають загальнонаукові орієнтири реалізації теоретичних і практичних аспектів змодельованої системи. *Теоретико-змістовий блок* спрямований на структурування змісту навчання згідно з основними принципами його відбору і подальшого перетворення в зміст навчальних дисциплін. *Процесуально-праксеологічний блок* поєднує засоби, методи і форми ДН у професійній підготовці майбутніх МСС. У *результативно-оцінювальному блоці* визначено кінцеві результати професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН, що несе в собі комплексну інформаційну складову всього процесу підготовки.

6. Експериментальна перевірка дієвості змодельованої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ засобами ДН свідчить про ефективність реалізації авторської методики в експериментальних групах. Достовірність отриманих результатів експериментального дослідження доводилася шляхом використання статистичних методів обробки даних педагогічного експерименту за допомогою визначення F-критерію (критерію Фішера). Порівняльний аналіз емпіричного показника F-критерію F_{emp} контрольних та експериментальних груп із визначеними межами F_{krit} підтверджує достовірність результатів монографії.

Результати, отримані в процесі експериментальної перевірки авторської методики реалізації запропонованої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх МСС засобами ДН, свідчать про її ефективність та доцільність упровадження в освітній процес ВМНЗ.

Проведене дослідження має завершений характер, однак не претендує на вичерпну повноту розробки проблеми професійної підготовки майбутніх МСС в освітньому середовищі ВМНЗ засобами дистанційного навчання. Подальші наукові пошуки буде проведено в напрямі вдосконалення дистанційної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи з метою цілеспрямованого формування готовності студентів до професійної метадіяльності та її розвитку шляхом активного впровадження інформаційних і комп'ютерних технологій, засобів дистанційного навчання та мережі «Інтернет»,

удосконалення електронного інформаційного освітнього середовища в ННІ медсестринства ТДМУ в сучасних реаліях глобальної інформатизації та ком'ютеризації суспільства з метою саморозвитку особистості майбутніх фахівців медсестринства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова О. О. Філософська рефлексія феномена дистанційної освіти: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.

2. Абелья П. Диалектика. Логика «для начинающих». *Теологические трактаты*. 1995. № 3. С. 121–161.

3. Акуліна Л. П. Ступенева медсестринська освіта – вимога міжнародних стандартів. *Актуальні питання підготовки майбутніх фармацевтичних та медичних фахівців в умовах сучасної освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 15 лют.–24 берез. 2016 р.). Житомир, 2016. С. 4–5.

4. Аналіз ефективності впровадження методики «єдиного дня» навчання для студентів міжнародної медсестринської школи ТДМУ ім. І. Я. Горбачевського / І. Я. Господарський, С. О. Ястремська, І. В. Корда та ін. *Медсестринство*. 2009. № 1. С. 26–28.

5. Андонова А. В. Обучение медсестер в Болгарии. *Медицинская сестра*. 2012. № 3. С. 40–42.

6. Андрейчин С. М., Качор В. О. Медсестринська освіта в Словацькій Республіці. *Медична освіта*. 2006. № 1. С. 52–54.

7. Андрійчук О. Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 21 с.

8. Андрущенко В. П., Губерський Л. В., Миальченко М. І. Соціальна філософія. Історія, теорія, методологія: підруч. для вищ. навч. закл. 4-те вид., випр. та доповн. Київ: Юрінком Інтер, 2016. 552 с.

9. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения MOODLE: учеб. пособ. 2-е изд., испр. и дополн. Харьков: ХНАГХ, 2009. 292 с.

10. Антонова О. Є., Шарлович З. П. Професійно-педагогічна компетентність медичних сестер сімейної медицини: сутність, структура, технологія формування: монографія. Житомир: Вид-во Полісся, 2016. 258 с.

11. Антропова Т. О. Медсестринство в сімейній медицині: підручник. Київ: Медицина, 2008. 488 с.

12. Арасланова А. Т. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях медицинского колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Оренбургский гос. ун-т. Оренбург, 2008. 237 с.

13. Аргуткіна О. А. Концептуально-семантичний і функціональний аспекти мікросистеми «число»: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.00.02 / Харківський держ. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2001. 18 с.
14. Артеменко В. Б. Дистанційні технології та курси: створення і використання в освітній діяльності: монографія. Львів, 2008. 295 с.
15. Артемчук Л. М. Комп'ютерне оцінювання професійних знань в структурі підготовки медичних сестер: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2003. 254 с.
16. Артюшенко О. В. Моделі організації дистанційного навчання. *Педагогіка, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2007. № 7. С. 13–16.
17. Арунянц Г. Г., Столбовский Д. Н., Калинин А. Ю. Информационные технологии в медицине и здравоохранении: практикум. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 381 с.
18. Бабак В., Лузік Е. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи. *Вища освіта України*. 2003. № 1. С. 78–83.
19. Бабенко Т. П. Дослідницька діяльність студентів у контексті реформування медсестринської освіти. *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 23 листоп. 2012 р.). Житомир, 2012. С. 18–21.
20. Бабенко Т. П. Формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Київський ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2015. 20 с.
21. Баева Л. В. Экзистенциальная природа ценностей: дисс. ... доктора филос. наук: 09.00.13 / Волгоградский гос. ун-т. Волгоград, 2004. 351 с.
22. Базовий термінологічний глосарій системи вищої медичної освіти України. Науково-довідкове видання / В. Ф. Москаленко, В. М. Пономаренко, А. Б. Зіменковський та ін. Львів: Ліга-Прес, 2005. 176 с.
23. Бакуменко В. Д., Князев В. М., Сурмін Ю. П. Методологія державного управління: проблеми становлення та подальшого розвитку. *Вісник національної академії державного управління при Президентові*. 2003. № 2. С. 11–27.
24. Банчук М. В., Волосовець О. П., Чернишенко Т. І. Стратегія розвитку та реформування медсестринства в Україні. *Магістр медсестринства*. 2008. № 1. С. 18–21.
25. Банчук М. В. Інформатизація як механізм впровадження політики якісної та прозорої вищої медичної освіти в Україні. *Медична інформатика та інженерія*. 2008. № 4. С. 4–9.
26. Банчук М. В. Створення єдиного медичного освітнього простору України в контексті загальноєвропейської стратегії. Державне управління:

удосконалення та розвиток. 2011. № 6. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=291> (дата звернення 15.04.2014).

27. Баришполец О. Т. Медіаосвіта: зарубіжний досвід. URL: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=84&c=2072> (дата звернення 16.08.2016).

28. Басараба Н. Платформа дистанційного навчання Moodle та її використання в організації навчального процесу. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 2. С. 63–66.

29. Басій Р. Стандартизація медичної освіти як проблема державного управління в Україні. *Публічне управління: теорія та практика*. 2013. Вип. 4. С. 232–237.

30. Бастрова Е. Г. Профессиональное становление личности медицинского работника среднего звена: на примере медицинской сестры: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Калужский гос. пед. ун-т. Калуга, 2003. 20 с.

31. Батечко Н. Г. Синергетичний підхід до підготовки фахівців в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2012. Вип. 4. С. 5–15.

32. Бейер П. Теория и практика сестринского дела в контексте здоровья взрослого человека. Москва: Медицина, 2001. 306 с.

33. Берега В. С. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 482 с.

34. Берри К. Взаимоотношения врача и пациента. Материалы Первого Украинско-британского симпозиума по биоэтике (г. Киев, 25–29 сент. 2000 г.). Киев: Киев. мед. академия им. П. Л. Шупика, Киев. исслед. центр «РЕАЛ», 2000. С. 15–16.

35. Беспалько В. П., Татур В. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста: учеб.-метод. пособ. М.: Высшая школа, 1989. 144 с.

36. Бех В. П., Малик І. В. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 263 с.

37. Бех І. Д. Школа особистісно орієнтованої педагогіки. Особистісно орієнтовані технології у виховному процесі. *Позакласний час*. 2010. № 2. С. 102–106.

38. Биков В. Ю., Жук Ю. О. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. Київ: Атіка, 2005. 272 с.

39. Биков В. Ю. Доменно-фреймова модель педагогічної системи. *Теорія і практика управління соціальними системами: цюквартальний науково-практичний журнал*. 2004. № 3. С. 50–69.

40. Биков В. Ю. Наукове забезпечення дистанційної професійної освіти: проблеми і напрями досліджень. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2000. Вип. 7 (II). С. 93–114.

41. Білик Л. В. Формування паліативної компетентності бакалаврів медицини в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2015. 20 с.
42. Білинська М. М. Державне управління галузевими стандартами в умовах реформування вищої медичної освіти в Україні: монографія. Київ: Вид-во НАДУ, 2004. 246 с.
43. Біловол О. М. Стратегія розвитку та реформування медсестринства в Україні. *Буковинський медичний вісник (спеціальний випуск)*. 2007. № 3. С. 3–6.
44. Бірюк Л. Я. Реалізація концепції впровадження медіа-освіти в Україні. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 27. С. 89–93.
45. Блощинський І. Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 3. С. 124–131.
46. Бобер Е. А. Становлення професійних ціннісних орієнтацій студентів медичного коледжа в освітньому процесі: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Омський гос. пед. ун-т. Омск, 2014. 25 с.
47. Богоявленська Ю. Праксеологічні підходи у менеджменті (теоретичне дослідження): закінчення. *Економіка України*. 2005. № 1. С. 59–64.
48. Бондаренко О. В. Магістерський рух в Україні: історико-педагогічні виміри. *Педагогіка*. 2011. № 4. С. 18–26.
49. Борзенко О. П. Основні категорії та поняття дистанційного навчання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер.: Педагогічні науки*. 2012. № 19 (1). С. 6–14.
50. Борисюк Л. О. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницька гуманіт.-пед. акад. Хмельницький, 2016. 20 с.
51. Бражников А. Ю., Камынина Н. Н. Изменения в сестринском образовании в Европейском Союзе. *Медицинская сестра*. 2007. № 3. С. 34–38.
52. Бражников А. Ю., Камынина Н. Н. К вопросу о подготовке в России специалистов с высшим сестринским образованием. *Медицинская сестра*. 2010. № 3. С. 12–15.
53. Бугайчук К. Л. Мобільне навчання: сутність та моделі впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів України. Інформаційні технології і засоби навчання. 2012. № 1. URL: <http://bugaychuk.blogspot.com/2012/09/e-learning-vs-distance-learning-vs-m.html> (дата звернення 01.03.2015).

54. Буданов В. Г. Трансдисциплінарне образование, технології і принципи синергетики. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 356 с.

55. Булах І. Є., Хаїмзон І. І. Інформаційні технології у психології і медицині. Київ: ВСВ «Медицина», 2011. 216 с.

56. Буртовий С. В. Електронні засоби навчання – від теорії до практики: метод. посіб. Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2014. 48 с.

57. Бухальська С. Є. Компетентнісний підхід. Теоретичний аналіз ключових дефініцій вищої медичної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 2. С. 84–88.

58. Валентович Л. И. Организационные аспекты и инновационные технологии подготовки и деятельности специалистов с высшим сестринским образованием: автореф. дисс. ... канд. мед. наук: 14.00.02 / Красноярский гос. мед. ун-т им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого. Красноярск, 2002. 25 с.

59. Ванчинова О. В., Гладких В. Г. Формирование научно-исследовательских учений будущих медицинских сестер как педагогическая проблема. *Вестник ОГУ. Сер.: Педагогика*. 2013. № 2 (151). С. 37–41.

60. Василів В., Костюкевич Р. Особливості інформатизації системи управління ВНЗ в умовах трансформації вищої освіти України. *Вища школа*. 2011. № 11. С. 39–49.

61. Васильева С. Г. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих медицинских сестер: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ГОУ ВПО «Якутский гос. ун-т им. М. К. Аммосова». Якутск, 2005. 190 с.

62. Васянович Г., Нищенко В. Дидактичні засади професійної освіти у контексті фундаментальних педагогічних теорій. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 6. С. 9–34.

63. Веденев В., Сидоров П. Применение платформы Microsoft Learning Gateway и онлайн-сервисов Microsoft Live@edu в образовании. 2009. 456 с.

64. Використання динамічного навчального середовища Moodle у дистанційному навчанні майбутніх фахівців медсестринства в Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського МОЗ України / С. О. Ястремська, І. Я. Господарський, Н. І. Рега та ін. *Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференц-зв'язку)*: матеріали XIV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвяченої 60-річчю ТДМУ (м. Тернопіль, 18–19 трав. 2017 р.). Тернопіль: ТДМУ, 2017. Т. 2. С. 158–159.

65. Вилиткевич Н. Н. Проблемы та досвід медсестринської освіти. *Головна медична сестра*. 2007. № 3. С. 35–43.

66. Вітвицька С. С. Інновації у педагогічній підготовці магістрів освіти у вивченні педагогічних наук як засіб підвищення їх конкурен-

тоспроможності. *Збірник наукових праць військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 42. С. 108–114.

67. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2009. 440 с.

68. Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты: монографія. Житомир: Рута, 2016. 542 с.

69. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 708 с.

70. Воинова О. И., Плешаков В. А. Кибернетологический подход в образовании: монографія. Норильск: НИИ, 2012. 244 с.

71. Волосовець О. П. PhD програми в охороні здоров'я. *Актуальні питання якості медичної освіти*: матеріали XIII Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Київ, 12–13 трав. 2016 р.). Тернопіль: ТДМУ, 2016. С. 36–39.

72. Вороненко Ю. В., Зозуля І. С. Дистанційне навчання в режимі on-line: нові можливості для професійного розвитку, нові перспективи. *Український медичний часопис*. 2011. № 3 (83). URL: <http://www.umj.com.ua/wp/wp-content/uploads/2011/06/83-26.pdf?upload> (дата звернення 10.07.2016).

73. Вороненко Ю. В., Радиш Я. Ф. Історія виникнення, становлення та розвитку правового регулювання медичної діяльності на теренах України *Український медичний часопис*. 2007. № 1 (57). С. 45–49.

74. Вороненко Ю. Очно-заочна освіта з дистанційного навчання – новий підхід у підготовці охорони здоров'я. *Управління закладом охорони здоров'я*. 2012. № 3. С. 44–50.

75. Воронкова В. Г. Філософія глобалізації: соціоантропологічні, соціоекономічні та соціокультурні виміри: монографія. Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2010. 272 с.

76. Воронова Л. И., Попова Л. П. Реформа медсестринского образования. Медсестринский процесс. Основные этапы. *Головна медична сестра*. 2005. № 5. С. 46–49.

77. Воропай Н. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у самоосвітній діяльності студентів. *Обрії*. 2010. № 2. С. 58–62.

78. Впровадження інноваційних форм навчання при підготовці медичних сестер бакалаврів у Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського / І. Я. Господарський, С. О. Ястремська, С. О. Коноваленко та ін. *Медична освіта*. 2010. № 3. С. 109–112.

79. Галузевий стандарт вищої освіти України зі спец.: 6.110102 «Сестринська справа» МОН України. Київ, 2012. 28 с.

80. Гапоненко Г. М. Покоління і моделі організації дистанційного навчання. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони*. 2013. № 1. С. 66–68.

81. Гарновская И. И., Городецкая И. В., Коневалова Н. Ю. Мультимедиа в медицинском вузе: учеб.-метод. пособ. Витебск: ВГМУ, 2011. 126 с.

82. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Харьков: Вища школа, 1986. 200 с.

83. Гладир А. І., Зачепа Н. В., Мотруніч О. О. Системи дистанційного навчання – огляд програмних платформ. URL: http://www.kdu.edu.ua/statti/Tezi/Tezi_2012/43.pdf (дата звернення 22.09.2017).

84. Глинський Я. М. Інформаційні технології. Львів: Деол, 2004. 264 с.

85. Глушаченко О. Перспективи впровадження дистанційних методів навчання для студентів заочної форми навчання фармацевтичного факультету національного медичного університету імені О. О. Богомольця. *Людинознавчі студії. Сер.: Педагогіка*. 2015. Вип. 1 (33). С. 12–18.

86. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.

87. Голяченко О. М., Ганіткевич Я. В. Історія медицини. Тернопіль: Лілея, 2005. 248 с.

88. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доповн. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

89. Гончаров С. М., Гурін В. А. Методи та технології навчання в кредитно-трансферній системі організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. Рівне: НУГП, 2010. 451 с.

90. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 472 с.

91. Горай О. В. Підготовка майбутніх медичних сестер (фельдшерів) до санітарно-гігієнічного виховання і профілактичної роботи зі школярами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2012. 20 с.

92. Горбатюк Р. М., Потапчук О. І. Формування готовності майбутніх педагогічних фахівців засобами мобільних технологій до професійної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методика навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2017. Вип. 48. С. 106–109.

93. Горбатюк Р. М., Романишина Л. М. Експериментальна модель дистанційного навчання майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка*. 2016. № 2. С. 68–75.

94. Горбунова Л. С. Мислення в інтеграційній культурі: імперативи та можливості освіти. *Нова парадигма*. 2007. Вип. 65 (1). С. 246–252.
95. Гордашников В. А., Осин А. Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа: монография. Москва: Академия Естествознания, 2009. 151 с.
96. Гордійчук С. В. Досвід підготовки кадрів з вищою медсестринською освітою. *Магістр медсестринства*. 2011. № 2 (6). С. 45–49.
97. Гордійчук С. В., Леонченко Н. П. Європейський та український досвід підготовки кадрів для медсестринства. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка*. 2011. № 4. С. 195–200.
98. Господарський І. Я., Ястремська С. О., Котляренко Л. Т. Використання стандартизованих пацієнтів у навчанні іноземних студентів у вищих медичних навчальних закладах. *Медична освіта*. 2010. № 3. С. 114–119.
99. Господарський І. Я., Ястремська С. О., Салайда І. М. Особливості навчальної програми для підготовки магістрів медсестринства у Саксінському університеті (Нідерланди). *Медсестринство*. 2009. № 4. С. 7–11.
100. Государев И. Б. Электронное обучение: тенденции развития моделей и опыт применения. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2013. № 162. С. 162–166.
101. Готская И. Б., Жучков В. М., Кораблев А. В. Аналитическая записка «Выбор системы дистанционного обучения». URL: <http://rakurs.spb.ru/2/0/2/1/?id=13> (дата звернення 01.03.2017).
102. Грибанов Е. Д. Женщина со светильником: к 175 летию со дня рождения Флоренс Найтингейл. *Медицинская помощь*. 1995. № 3. С. 50–56.
103. Григола О. Г., Вознюк С. М. Актуальність реформування медсестринської освіти згідно з принципами Болонського процесу. *Головна медична сестра*. 2007. № 11. С. 24–26.
104. Григоришин Л. М., Махрова Є. Г., Ходоровський В. М. Дистанційні технології навчання: досягнення, проблеми та перспективи розвитку. *Вісник проблем біології і медицини*. 2013. Вип. 2 (100). С. 68–72.
105. Гринченко С. Н. К вопросу об определении понятий «информатика» и «информатизация». *Системы и средства информатики*. 2001. Вып. 11. С. 363–375.
106. Гриншкун В. В. Развитие интегративных подходов к созданию средств информатизации образования. URL: <http://www.dissertations/%20archive/index.php> (дата звернення 13.02.2016).
107. Громов Є. В., Ящун Т. В. Інформаційні технології як складник інформаційних технологій навчання в історичному контексті. Теорія і практика управління соціальними системами. 2011. № 1. URL: <http://www.kpi.kharkov.ua/ukr/nauka/naukovi-doslidzhennya/> (дата звернення 11.06.2016).

108. Губар В. В. Проблеми становлення дистанційного навчання у системі вищої школи. *Трипільська цивілізація*. 2012. № 7 (10). С. 38–44.
109. Губенко І. Я., Бразалій Л. П., Шевченко О. Т. До питання поєднання медсестринської освіти та практики на основі запровадження медсестринського процесу. *Головна медична сестра*. 2008. № 3. С. 58–60.
110. Губенко І. Я., Бразалій Л. П., Шевченко О. Т. Розвиток наукових досліджень в медсестринстві як основа вдосконалення сестринської допомоги. *Головна медична сестра*. 2009. № 8. С. 59–61.
111. Гураль С. К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2009. 175 с.
112. Гусар Г. Й. Християнсько-психологічний аналіз становлення професії «медична сестра» в країнах Європи та США. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер.: Психологія і педагогіка*. 2013. Вип. 23. С. 37–45.
113. Данчук В. Д., Садовенко В. С. Інформатика та системологія: навч. посіб. 2-ге вид., оновл. і доповн. Київ: НТУ, 2016. 190 с.
114. Данюк М. І. Організація навчально-виховного процесу підготовки медичних сестер на засадах гуманної педагогіки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Вип. 39. С. 195–200.
115. Данюк М. І. Педагогічна система виховання милосердного ставлення майбутніх медичних сестер до пацієнта. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2. С. 245–253.
116. Девятловский Д. Н. Формирование праксеологических умений будущих специалистов в контексте компетентностного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кемеровский гос. ун-т. Кемерово, 2011. 20 с.
117. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? Москва: Изд-во Института экспериментальной социологии, 1998. 288 с.
118. Демінська Л. О. Аксиологічний підхід у педагогічному процесі. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2010. № 14. С. 101–104.
119. Демінська Л. О. Аналіз основних положень аксіологічної науки у філософському та педагогічному аспекті. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 11. С. 41–45.
120. Демянчук М. Р. Сутність компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх бакалаврів медсестринської справи. *Вісник національного університету оборони України*. 2013. № 4 (35). С. 36–40.
121. Дерезюк А. В. Деякі аспекти сучасної педагогіки медичної освіти. *Медична освіта*. 2015. № 3. С. 26–28.
122. Дельцова О. І., Вадюк Р. Л. Застосування принципів андрагогіки в професійному навчанні студентів-медиків. *Галицький лікарський вісник*. 2013. № 3 (20). С. 121–123.

123. Джулай Л. Моделювання інтеграції знань у підготовці молодших медичних сестер у професійно-технічних навчальних закладах. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 1. С. 44–50.
124. Дистанційна освіта як новітній підхід до ступеневої підготовки медичних сестер / Л. Я. Ковальчук, О. І. Яшан, С. О. Ястремська, С. О. Коваленко. *Медсестринство*. 2010. № 1. С. 5–6.
125. Дистанційна форма навчання в медсестринстві – перші результати впровадження / С. О. Ястремська, О. С. Усинська, І. Я. Господарський та ін. *Медсестринство*. 2011. № 3. С. 8–10.
126. Дмитренко Т. О., Ярьсько К. В. Критеріальні характеристики педагогічної системи як підґрунтя розробки технології дослідження складного об'єкта. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*. 2011. № 21 (232). С. 84–90.
127. Добровольська Л. П. Андрагогічні принципи в сучасній моделі навчально-виховного процесу вищого закладу освіти. URL: http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/Psihologia/8_81772.doc.htm (дата звернення 16.09.2015).
128. Доброскок І. Організаційно-дидактичні основи навчальної діяльності магістрів у ВНЗ. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. *Педагогіка. Психологія. Філософія*. 2013. Вип. 28 (1). С. 112–116.
129. Дольська О. О., Харченко І. М. Трансформаційні процеси в освіті: до визначення методологічних основ інформатизації суспільства. *Гілея*. 2010. Вип. 41. № 11. С. 382–388.
130. Дорошенко Ю. О., Ротаснко П. А. Достовірність комп'ютерного тестування: навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2007. 176 с.
131. Дрожжина С. В. Праксеологічні виміри мультикультурної комунікації: монографія. Донецьк: ДонНУЕТ, 2009. 235 с.
132. Дуб Н. Є. Досвід країн світу в реформуванні медсестринської освіти та можливість його застосування в Україні. *Актуальні проблеми державного управління*. 2008. Вип. 4 (36). С. 274–280.
133. Дуб Н. Є. Механізми державного управління реформуванням медсестринства в системі охорони здоров'я України: автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02 / Львівський регіон. ін-т держ. упр. Львів, 2011. 20 с.
134. Дубов Д. В. Медична інформатика в Україні. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 320 с.
135. Дудина М. Н. Новая образовательная парадигма: проблемы содержания образования. *Образование и наука*. 2010. № 2. С. 3–16.
136. Дуніна І. М. Дистанційна освіта у Франції та Болонський процес. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN3/07dimtbp.pdf> (дата звернення 09.11.2014).

137. Дюлічева Ю. Ю. Упровадження хмарних технологій в освіту: проблеми та перспективи. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 14. С. 58–59.

138. Ежова Ю. М., Ежова Г. П. Педагогические условия проектирования гуманитаризации образовательного процесса в медицинском вузе. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2011. № 1. С. 19–25.

139. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

140. Євсович Р. В. Тезаурусний підхід до визначення поняття гуманітаризації та гуманізації вищої освіти в європейському нормативному контексті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. Вип. 2 (55). С. 58–68.

141. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2002. 20 с.

142. Жевакіна Н. В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 271 с.

143. Жерновникова О. А. Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 227 с.

144. Жидецький Ю. Інтегративні підходи у системі ступеневої професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1999. № 2. С. 58–61.

145. Жидецький Ю., Ковальчук І. Ступенева професійна освіта: спроба концептуального підходу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1998. № 5. С. 89–95.

146. Жук Ю. О. Теоретико-методологічні проблеми формування інформаційного освітнього простору України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2007. № 2. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/23> (дата звернення 20.05.2016).

147. Журавльова Л. В., Лопіна Н. А. Використання сучасних інформаційно-освітніх веб-технологій в додипломній та післядипломній підготовці лікарів у контексті реалізації Закону про вищу освіту. *Медична освіта*. 2016. № 3. С. 159–165.

148. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення культури в Україні: монографія. Київ: ІнЮре, 2003. 415 с.

149. З досвіду підготовки медсестер-бакалаврів в медсестринській школі імені Мері Блек університету Південної Кароліни Апстейт /

О. І. Яшан, С. О. Ястремська, С. О. Коноваленко та ін. *Медсестринство*. 2009. № 3. С. 5–8.

150. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования. *Моделирование социально-педагогических систем*: материалы регион. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 16–17 сент. 2004 г.). Пермь, 2004. С. 6–12.

151. Запорожан В. М., Нікогосян Л. Р., Аймедов К. В. Взаємозв'язок мотивації досягнень та успіхів у навчанні у студентів медичного факультету. *Медична освіта*. 2011. № 2. С. 108–113.

152. Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів / за ред. М. І. Панова. Харків: Гриф, 2013. 336 с.

153. Згуровський М. Інформаційні мережеві технології в науці та освіті. *Системні дослідження та інформаційні технології*. 2002. Вип. 3. С. 43–56.

154. Зимина О. В. Дидактические аспекты информатизации высшего образования. *Вестник Московского университета. Сер.: Педагогическое образование*. 2005. № 1. С. 17–66.

155. Злобіна О. Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін: монографія. Київ: Вид-во Інституту соціології НАН України, 2004. 400 с.

156. Змеєв С. И. Технология обучения взрослых: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Изд. центр «Академия», 2001. 128 с.

157. Змішане навчання – інноваційна освітня технологія. URL: http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru /matem_fizuka_tex_osv/ www/intel/ files/ Web-proekti/dodatki/zmiwane.htm (дата звернення 11.11.2017).

158. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.

159. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. Київ – Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.

160. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. Москва: Просвещение, 2011. 190 с.

161. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности). Москва: Вузовская книга, 2002. 224 с.

162. Ипполитова Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход». *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Педагогические науки*. 2009. № 13 (146). С. 9–15.

163. Іванченко Є. А. Синергетичний підхід як підґрунтя створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2008. Вип. 5. С. 49–60.

164. Іванченко Є. А. Системний підхід як теоретико-методологічна засада системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 1. С. 131–138.
165. Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту / за ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової та ін. Львів: Вид-во «Компанія «Манускрипт», 2014. 572 с.
166. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
167. Історія та перспективи розвитку ННІ медсестринства Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського / С. О. Ястремська, І. Я. Господарський, О. С. Усинська та ін. *Медицина освіти*. 2012. № 1. С. 142–146.
168. Іщук С. М. Новітні медіа та комунікаційні технології у викладанні дисциплін магістрів медсестринства. *Магістр медсестринства*. 2012. № 2 (8). С. 82–87.
169. Кабанцова А. В. Сучасний стан медсестринського процесу: огляд літератури. *Медсестринство*. 2012. № 3. С. 35–38.
170. Кавалеров В. А. Іntenції педагогічної інноватики в дискурсі праксеології. *Гілея. Сер.: Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки*. 2012. Вип. 57 (2). С. 489–494.
171. Казаков Ю. М. Організація роботи з медіатекстом в умовах медіаосвіти. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. 2005. № 7 (87). С. 300–306.
172. Кайдалова Л. Г. Інноваційні технології в підготовці майбутніх фахівців охорони здоров'я. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 26–27 берез. 2015 р.)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 230–232.
173. Кайдалова Л. Г. Теоретико-методичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40 (1). С. 50–57.
174. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. 380 с.
175. Касевич Н. М. Медсестринська етика і деонтологія: підручник. 3-тє вид., випр. Київ: Медицина, 2013. 199 с.
176. Касевич Н. М. Практикум із сестринської справи: навч. посіб. Київ: Здоров'я, 2009. 480 с.
177. Кастельс М., Хіманен П. Інформаційне суспільство та держава добробуту. Фінська модель. Київ: Ваклер, 2006. 256 с.

178. Каширцева И. В. Совершенствование многоуровневой профессиональной системы образования медицинских сестер: дис. ... канд. мед. наук: 14.00.33 / Новосибирская гос. мед. акад. Новосибирск, 2005. 188 с.
179. Кефелі-Яновська О. І. Основні принципи застосування інформаційних технологій в удосконаленні підготовки студентів першого курсу навчання в медичному університеті. *Запорізький медичний журнал*. 2014. № 2 (83). С. 135–136.
180. Кир'ян Т. І. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу до навчання і формування особистості майбутніх медичних сестер у ВНЗ України I–II рівнів акредитації (кінець XX – початок XXI ст.). *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017. № 1 (9). С. 24–27.
181. Кир'ян Т. І. Розвиток і становлення вищої медичної освіти на початку XX століття в Україні. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № 59 (30). С. 43–46.
182. Кирьякова А. В. Закономерности развития аксиологического потенциала личности студента. *Международный журнал экспериментального образования*. 2010. № 11. С. 110–114.
183. Кірей К. О. Діяльнісний підхід у процесі теоретичної підготовки майбутніх менеджерів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 309–312.
184. Клепко С. Ф. Інтеграція й поліморфізм знання у вищій освіті. *Філософія освіти*. 2006. № 3. С. 22–33.
185. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта та поліморфізм. Київ – Полтава – Харків: ПОІПОПП, 1998. 346 с.
186. Клименюк В. П., Синельнікова Л. Ф. Сучасна медсестринська освіта в умовах інтеграції України в Європейський освітній простір. *Головна медична сестра*. 2007. № 12. С. 11–14.
187. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 38–41.
188. Книгин А. Н. Философские проблемы сознания. Томск: Изд-во Томского университета, 1999. 338 с.
189. Ковалгина Ю. Е. Психолого-педагогическая модель формирования профессионального самосознания дистанционно обучающихся при изучении предметов профессионального блока. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*. 2011. № 132. С. 341–347.
190. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійної освіти: навч. посіб. Харків: ВПП Контраст, 2008. 144 с.
191. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.

192. Ковальчук Л. Я. Застосування Європейських стандартів і рекомендацій щодо внутрішнього забезпечення якості медсестринської освіти в Тернопільському медичному університеті. *Медсестринство*. 2006. № 1. С. 13–16.
193. Ковальчук Л. Я., Марценюк В. П. Комп'ютерні технології в медичній освіті. *Медична інформатика та інженерія*. 2008. № 1. С. 14–16.
194. Козлакова Г. О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід: монографія. Київ: ВЦ «Просвіта», 2002. 231 с.
195. Козяр М. М. Використання сервісів web 2.0 у навчальній діяльності студентів вищих навчальних закладів. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vldubzh/2009_3/Statti/21.pdf (дата звернення 02.08.2016).
196. Колеман Б. Щодо концепції спільної освітньої програми між організацією «Nurses international» та українськими медсестринськими освітніми закладами. *Медсестринство*. 2006. № 1. С. 17–19.
197. Колесник Ю. М., Рижов О. А. Стратегія модернізації медичного університету. *Медична інформатика та інженерія*. 2008. № 1. С. 17–22.
198. Колодезникова С. И. Организационно-методические условия совершенствования научно-исследовательской работы студентов. *Вектор науки ТГУ*. 2012. № 1 (8). С. 184–186.
199. Комарова Ж. В. Формирование профессиональной компетентности будущей медицинской сестры при освоении естественнонаучных дисциплин в колледже: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Южно-Уральский гос. ун-т (нац. исслед. ун-т). Челябинск, 2012. 20 с.
200. Конвенція про визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти в європейському регіоні. Лісабон, 1997. 12 с.
201. Коңдіус І. С. Концептуальні підходи до створення інформаційно-аналітичної системи управління навчальним процесом. *Бізнес-інформ*. 2012. № 7. С. 210–212.
202. Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / за заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. Київ: Педагогічна думка, 2014. 234 с.
203. Концепція інформатизації сфери охорони здоров'я України на 2013–2018 роки. *Клиническая информатика и Телемедицина*. 2013. Т. 9. Вып. 10. С. 148–154.
204. Концепція побудови нової національної системи охорони здоров'я України: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.09.2014 р. № 527. URL: http://www.moz.gov.ua/docfiles/Pro_20140527_0_dod.pdf (дата звернення 17.03.2015).

205. Концепція розвитку вищої медичної освіти: наказ МОЗ України від 12.09.2008 р. № 522/51. URL: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20080912_522_htm (дата звернення 12.04.2014).
206. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: <http://www.prof.univ.kiev.ua /prof/home/2010-12-22-00-05-45/2-events/571--2015-2025-.html> (дата звернення 15.05.2017).
207. Концепція стратегії ВООЗ «Досягнення здоров'я для всіх». URL: <http://www.moz.gov.ua/ua> (дата звернення 19.03.2017).
208. Копеин А. В., Пахомова Е. А. Развитие информационно-образовательной среды. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 1. С. 264–275.
209. Копетчук В. А. Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Ін-т педагогіки. Київ, 2009. 20 с.
210. Копетчук В. А. Сутність професійної спрямованості навчання в медичних коледжах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Сер.: Педагогічні науки*. 2007. № 36. С. 162–165.
211. Коровина И. А. Формирование профессиональной направленности студента-медика в самообразовательной деятельности. *Интеллект. Инновации. Инвестиции*. 2011. № 4. С. 59–65.
212. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособ. для вузов. 2-е изд. Москва: Акад. проект, 2007. 320 с.
213. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 400 с.
214. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник. Київ: Книга, 2005. 528 с.
215. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін (з трибуни загальних зборів Національної академії педагогічних наук України). *Вища освіта України*. 2011. № 1. С. 8–11.
216. Кременський Б. Г. Дистанційне навчання як педагогічна технологія: переваги та недоліки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 146. С. 148–151.
217. Кривуля О. М. Філософія: навч. посіб. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. 592 с.
218. Круковська І. М., Неполенко Т. В. Медична сестра в умовах реформування галузі охорони здоров'я. *Магістр медсестринства*. 2010. № 1 (4). С. 56–63.
219. Кубанов Р. Методологічні засади використання системного підходу в дослідженні якості професійної підготовки студентів вищого навчального закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 49. С. 13–18.

220. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования: монография. Москва: Гардарики, 2006. 270 с.
221. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования* / под ред. Н. В. Кузьминой. Москва: Народное образование, 2002. С. 7–52.
222. Кузьмінський П. Й. Механізми державного управління системою розвитку та реформування медсестринства в Україні: автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02 / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. Львів, 2011. 20 с.
223. Кузьмінський П. Й. Становлення та розвиток медсестринства у світі та в Україні (за матеріалами літературних джерел). *Економіка та держава*. 2013. № 4. С. 135–136.
224. Кулиниченко В. Л. Современная медицина: трансформация парадигм теории и практики (Философско-методологический анализ). Киев: Центр практической философии, 2001. 240 с.
225. Кульбашна Я. А. Застосування інноваційних педагогічних технологій для формування професійної компетентності майбутніх стоматологів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. № 4. С. 104–117.
226. Куренкова К. М. Формування професійних цінностей майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 251 с.
227. Куртась С. А. Сьогодення магістратури. *Магістр медсестринства*. 2010. № 1 (4). С. 24–28.
228. Кухарська Н. О. Україна в сучасних інтеграційних процесах: навч. посіб. Одеса: Атлант ВОІ СОІУ, 2015. 186 с.
229. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: монографія. Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. 338 с.
230. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.
231. Лавриш Ю. Е. Професійна підготовка медичних сестер в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти та освіти дорослих АПН України. Київ, 2009. 23 с.
232. Лазарев М. І. Цілеформування навчальної діяльності у студентів в інтенсивних технологіях навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2003. Вип. 5. С. 251–259.
233. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер.: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2008. № 6 (13). С. 26–32.
234. Лаптева Е. С., Подопригора Г. М. Высшее сестринское образование и современный сестринский процесс. *Медицинская сестра*. 2007. № 5. С. 37–41.

235. Лев Н. Ю., Бала Р. Д. Моделі коучингу: характеристика та особливості застосування. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2012. № 727. С. 76–81.
236. Левенец Н. Г., Шпак Г. В. Состояние кадров системы здравоохранения. *Україна. Здоров'я нації*. 2012. № 2–3 (22–23). С. 272–278.
237. Левківська С. М. Формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1 (73). С. 124–131.
238. Левківський М. В., Вознюк О. В. Проблеми освіти у понятійній площині синергетики. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7413/97/> (дата звернення 29.09.2016).
239. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. 2-е изд., испр. Москва: МГАУ, 2002. 120 с.
240. Лисенко В. П., Кліх Л. В. Майбутнє освіти за магістратурою – п'ятнадцять років досвіду. *Університетський кур'єр*. 2010. № 3 (1913). С. 5–7.
241. Литвинова О. Н., Хуторянська М. О., Ястремська С. О. Соціально-психологічні акценти формування особистості медсестри в умовах коледжу. *Медсестринство*. 2013. № 2. С. 26–29.
242. Литвинова Т. Н. Теория и практика интегративно-модульного обучения общей химии студентов медицинского вуза: монография. Краснодар: Изд-во КГМА, 2001. 265 с.
243. Литовка Е. П. Моделирование как метод исследования процесса формирования профессиональной позиции будущего учителя. *Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы*. 2015. № 1–2. С. 107–112.
244. Лісна-Миськів Н. Є. Загальна характеристика формування професійної компетентності майбутніх фахівців сестринської справи. *Педагогічний дискурс. Сер.: Педагогічні науки*. 2016. Вип. LXXII. С. 122–126.
245. Лісовий В. М., Ольховська Л. П., Капустник В. А. Основи медсестринства: підручник. Київ: ВСВ «Медицина», 2010. 792 с.
246. Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти за дистанційною формою навчання: проект прийнятий за основу на засіданні ДАК 21.06.05. Київ, 2005. 7 с.
247. Ліщенко Н. О. Дворічна медсестринська освіта в США (за узагальненим досвідом штату Каліфорнія). Тернопіль: ТДМУ, 2006. 264 с.
248. Лобач Н. В. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 141 (1). С. 124–128.
249. Лойко В. В. Філософія, суть та зміст сестринської справи. Полтава: Алтіка, 1999. 43 с.

250. Локай Б. А., Козак Д. В. Освітньо-кваліфікаційний рівень «Магістр медсестринства» – крок вперед в реформуванні медсестринської освіти в Україні. *Медична освіта*. 2006. № 3. С. 72–74.
251. Лопатина Н. Л. Культурологические аспекты в развитии сестринского дела. Кемерово: КемГУКИ, 2012. 176 с.
252. Лубіна Є. Мобільне навчання у дидактиці вищої школи. *Вісник Львівського університету. Сер.: Педагогіка*. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 61–66.
253. Лукашук І. М. Теоретичні засади формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер у медичному коледжі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2015_1_11.pdf (дата звернення 24.05.2016).
254. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 320 с.
255. Лысак А. Исследование рынка бизнес-коучинга в Украине. URL: <http://www.trainings.ua> (дата звернення 12.11.2016).
256. Люшук К. Ю. Дидактичні засади застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення науково-природничих дисциплін у медичних коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2005. 20 с.
257. Магомедов П. Ш. Личностные ценности и успешность профессионала: монография. Махачкала: ДГПУ, 2008. 190 с.
258. Мазур Л. П., Ястремская С. А., Петренко Н. В. Опыт применения дистанционной формы в обучении медсестер. Образование XXI века: сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф. (м. Витебск, 13–14 нояб. 2014 г.). Витебск: ВГМУ, 2014. – С. 425–427.
259. Максименко С. Д., Філоненко М. М. Педагогіка вищої медичної освіти: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 288 с.
260. Максимова В. В., Ястремська С. О. Щодо проблемних питань з розвитку медсестринства в Україні. *Медсестринство*. 2009. № 3. С.15–19.
261. Максимовська Н. О. Соціально-педагогічна підтримка особистості в інформаційному соціумі. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2009. Вип. 28. С. 175–182.
262. Малафіїк І. В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 397 с.
263. Малевич В. Г. Индивидуальные образовательные траектории – инновационная методология подготовки магистров. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/4856> (дата звернення 19.04.2015).
264. Манюк Л. В. Використання електронних соціальних мереж у процесі підготовки майбутніх лікарів до професійної діяльності та фахової комунікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Вип. 3 (53). С. 88–97.

265. Маркович О. В. Використання педагогічних технологій у процесі підготовки коледжами медичних сестер. *Збірник наукових праць Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України*. 2007. № 1. С. 64–70.
266. Маркович О. В. Формування професійних умінь майбутніх медичних сестер хірургічного профілю засобами алгоритмізації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2008. 284 с.
267. Марценюк В. П., Рега Н. І., Городецький В. Є. Дистанційна система навчання як засіб для здобуття освітньої кваліфікації бакалавра та магістра медсестринства в Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського. *Медична інформатика та інженерія*. 2013. № 2. С. 33–36.
268. Марценюк В. П. Електронні інформаційні ресурси при підготовці медсестер в університеті Південної Кароліни Upstate (США). *Медична освіта*. 2006. № 3. С. 14–15.
269. Марценюк В. П., Рега Н. І., Городецький В. Є. Дистанційна система навчання як засіб для здобуття освітньої кваліфікації бакалавра та магістра медсестринства в Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського. *Медична інформатика та інженерія*. 2013. № 2. С. 33–36.
270. Марчук Д. С. Організаційно-педагогічні вимоги до вдосконалення професійної компетентності в ступеневій медсестринській освіті. *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., приуроченої до 135-річниці заснування Житомирського ін-ту медсестринства (м. Житомир, 28–29 квіт. 2010 р.). Житомир: Полісся, 2010. С. 50–51.
271. Масич С. Ю. Методологічні підходи як підґрунтя становлення системи підготовки викладача вищого навчального закладу. *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 46. С. 86–97.
272. Матвеева Л. Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Южно-Уральский гос. ун-т. Челябинск, 2004. 217 с.
273. Махия Т. Особливості самоосвіти викладачів ВНЗ в умовах інформатизації навчального процесу. *Теорія та методика управління освітою*. 2013. № 10. С. 175–178.
274. Махновська І. Р. Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2015. 312 с.
275. Махновська І. Р. Становлення та еволюція ступеневої медсестринської освіти в Україні. *Вісник Житомирського державного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 60. С. 154–158.

276. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія. Львів: ЛьвДУВС, 2013. 416 с.

277. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / за ред. В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 344 с.

278. Медсестринство в Україні: історіогенез, проблеми і перспективи / В. Й. Шатило, С. В. Гордійчук, І. Р. Махновська та ін. *Магістр медсестринства*. 2016. № 1 (15). С. 6–32.

279. Медсестринство у внутрішній медицині: підручник / О. С. Стасишин, Н. Я. Іванів, Г. П. Ткачук та ін. Київ: ВСВ «Медицина», 2010. 536 с.

280. Мельник А. Деякі питання професійної підготовки фахівців медичного профілю у контексті сучасних інтеграційних процесів. *Вісник Львівського університету. Сер.: Педагогіка*. 2010. Вип. 26. С. 34–40.

281. Мельничук І. М., Намісняк О. М. Актуальність використання дистанційного навчання при підготовці медичних сестер-магістрів у США. *Науковий огляд*. 2014. № 2 (3). Ч. II. С. 86–92.

282. Мельничук І. М., Сапіжак М. І. Підготовка майбутніх медичних сестер до популяризації здорового способу життя. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2013. Вип. 31. Т. II (44). С. 214–220.

283. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: дис. ... доктор пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т. Тернопіль, 2011. 585 с.

284. Мельничук І. М., Ястремська С. О. Реальність та перспективи впровадження на сучасному етапі дистанційного навчання в сферу охорони здоров'я. *Медична освіта*. 2016. № 3. С. 17–20.

285. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. М. Гандзюк, В. І. Захарченко та ін. Київ: Вид-во Університету «Україна», 2008. 478 с.

286. Минтаханова Г. Е. Педагогические основы повышения квалификации медицинских работников сестринского звена: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бурятский гос. ун-т. Улан-Удэ, 2002. 245 с.

287. Минцер О. П. Информатизация медицинского образования. *Український медичний часопис*. 2003. № 5 (37). С. 83–89.

288. Мілевська Л. С. Тестова система контролю знань студентів медсестринської школи в університеті Південної Кароліни. *Інтеграція української медичної освіти в європейський та американський медичний простір: матеріали навч.-наук. конф. (м. Тернопіль, 15–16 трав. 2006 р.)*. Тернопіль: ТДМУ, 2006. С. 79–80.

289. Мілерян В. Є. Методичні основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних вузах: метод. посіб. Київ: Хрещатик, 2004. 80 с.

290. Мінцер О. П., Бабінцева Л. Ю. Дистанційне медичне навчання: логіка необхідності і філософія практичного використання. *Медична інформатика та інженерія*. 2014. № 2. С. 5–8.
291. Мінцер О. П. Інформатизація охорони здоров'я: проблеми, розв'язані та нерозв'язані. Питання впорядкованості та сингулярності. *Медична інформатика та інженерія*. 2013. № 2. С. 5–11.
292. Мірошніченко Д. В. Педагогічна діяльність Миколи Пирогова. *Педагогічна думка*. 2012. № 2. С. 26–32.
293. Мовчан Д. О. Формування професійної компетентності магістрів права в галузі митної справи засобами дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ПВНЗ «Дніпропетровський ун-т ім. Альфреда Нобеля». Дніпро, 2016. 23 с.
294. Мокрогуз О. П. Медіаосвіта в системі післядипломної педагогічної освіти як відповідь на виклик часу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки*. 2015. № 132. С. 11–14.
295. Момоток Л. О. Основи медичної інформатики: підруч. для студ. вищ. мед. навч. закл. I–II рівнів акредитації. Київ: Медицина, 2008. 232 с.
296. Монахов В. М. Технологии проектирования методических систем с заданными свойствами. *Высшее образование в России*. 2011. № 6. С. 59–65.
297. Монахов Н. В. Эволюция дистанционного образования и теоретические основания построения инструментальной модели: на примере вводного курса: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московский гос. обл. ун-т. Москва, 2003. 155 с.
298. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій. Київ: Видавнича група ВНУ, 2008. 352 с.
299. Морозова Т. Ю. Погляд на освітні стандарти крізь призму компетентнісного підходу. *Проблеми освіти*. 2005. № 46. С. 73–79.
300. Москаленко В. Ф. Медична освіта України та Болонський процес: реальність та шляхи приєднання до Європейського освітнього і наукового простору. *Журнал Академії медичних наук України*. 2005. № 1. С. 36–44.
301. Москаленко В. Ф., Пономаренко В. М., Зіменковський А. Б. Базовий термінологічний глосарій системи вищої медичної освіти України. Львів: Ліга-Прес, 2005. 104 с.
302. Москвичов С. Г. Мотивація, діяльність і управління (як взаємопов'язані категорії): автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 36 с.
303. Муратбекова С. К. Теоретическое обоснование и организационно-методические основы развития сестринского образования в Республике Казахстан: автореф. дисс. ... доктора мед. наук: 14.02.03 / РГП «Нац. науч. мед. центр». Астана, 2008. 41 с.

304. Муттигулина А. А. Имитационные методы обучения в формировании практической компетентности будущей медицинской сестры: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ФГНУ «Ин-т педагогики и проф. образов.». Казань, 2014. 20 с.

305. Набока О. Г., Глазова В. В. Управління процесом упровадження дистанційного навчання у вищому навчальному закладі. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 53–57.

306. Нападівська Л. М. Новітні освітні технології у системі безперервного навчання дорослих. URL: <http://www.stelmaschuk.info/archive-internet-conference/52-conferencia-20-09-2012/299-2012-09-21-06-30-18.html> (дата звернення 15.08.2015).

307. Нахаєва Я. М. Термінологічний аналіз основних понять у реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх лікарів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 30. С. 106–108.

308. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: проект / Міністерство освіти і науки України; Академія педагогічних наук України. *Освіта України*. 2001. № 29. С. 4–6.

309. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/%2012/05/4455.pdf> (дата звернення 22.04.2017).

310. Невмержицька А. Л. Роль і місце технічної складової в системі професійної підготовки медичних сестер. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 1. С. 141–144.

311. Невмержицька О. Медійна педагогіка за кордоном. *Рідна школа*. 2004. № 1. С. 70–72.

312. Неділько Р. В. Оцінка вітчизняної системи державного управління освітою медичної сестри та подальшим працевлаштуванням. *Інвестиції: практика та досвід. Сер.: Державне управління*. 2016. № 7. С. 133–136.

313. Немец Г. Н. Феноменология эссеизации социального медиакурса: стратегии и тактика. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. № 8 (4/2). С. 76–82.

314. Нестерова Н. Л. Формирование профессиональной компетентности у студентов медицинских училищ в условиях профессионально-рефлексивного тренинга: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Московский псих.-соц. ин-т. Москва, 2010. 184 с.

315. Никитина Т. А., Шаталина М. А. Основы коучинга: учеб. пособ. Самара: Самар. гос. пед. ун-т, 2007. 184 с.

316. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз* / за ред. Н. Г. Ничкало. Черкаси: ВІБІР, 2000. С. 122–158.

317. Ніженковська І. В., Глушаченко О. О., Головченко О. І. Особливості самостійної роботи майбутніх провізорів з дисципліни «Органічна хімія» в умовах Болонської системи. *Медицина освіти*. 2011. № 4. С. 53–57.
318. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / за ред. В. С. Степина. Москва: Мысль, 2010. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH28261615260566fbd37028> (дата звернення 20.06.2016).
319. Новикова Г. П. Методологические подходы к исследованию инновационных процессов в образовании: системно-деятельностный подход. *Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы VI Междунар. науч. конф.* (г. Римини, 19–20 авг. 2009 г.). Москва: МАНПО, 2009. С. 36–38.
320. Новосьолова Н. Ф. Інтеграція вищої медичної освіти в європейський простір. *Головна медична сестра*. 2008. № 11. С. 71–73.
321. Новосьолова Н. Ф. Проблема якості медичної освіти у Європейському освітньому просторі. *Медсестринство*. 2007. № 1. С. 16–20.
322. Новосьолова Н. Ф. Сучасні погляди на зміст медсестринської освіти. *Медсестринство*. 2007. № 3. С. 26–30.
323. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. С. Полат. 4-е изд. Москва: Изд. центр «Академия», 2009. 272 с.
324. Образцов П. И. Обеспечение учебного процесса в условиях информатизации высшей школы. URL: <http://www.kind@orel.ru>. (дата звернення 27.04.2016).
325. Обуховец Т. П. Сестринское дело и сестринский уход: учеб. пособ. Москва: КНОРУС, 2017. 680 с.
326. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія. Київ: Знання України, 2003. 450 с.
327. Окса М. М. Системний підхід у педагогіці: історичний аспект. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2007. № 1. С. 5–10.
328. Олексюк В. П. Деякі аспекти інтеграції веб-сервісів вищого навчального закладу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка*. 2011. № 1. С. 228–234.
329. Олексюк В. П. Досвід інтеграції хмарних сервісів GOOGLE APPS у інформаційно-освітній простір вищого навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 3 (35). С. 64–73.
330. Олійник А. І. Інформаційні технології як основа і засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 20 с.

331. Олійник В. В. Деякі концептуальні ідеї методології управління освітою. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 4 (16). С. 1–13.
332. Омаров М. А., Мурадова В. Х. О функционировании системы дистанционного образования в современном образовательном пространстве. *Ученые записки Азербайджанского Технического Университета*. 2016. № 3 (1). С. 126–139.
333. Онищенко В. Д. Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної ноетики. *Гуманітарні науки*. 2011. № 11. С. 36–50.
334. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії: монографія. Львів: Норма, 2014. 356 с.
335. Онищук Л. А. Фундаментальність – категорія якості освіти та освіченості сучасної людини. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 15–19.
336. Онкович Г. В. Технології медіаосвіти. *Вища освіта України; тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти»*. 2007. Т. 5 (3). С. 357–363.
337. Описание WebTutor. URL: <http://issuu.com/akor/docs/webtutor> (дата звернення 26.10.2017).
338. Орешкин В. Г. Категория «успех» в контексте современного образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2016. Вып. 2 (14). URL: <http://ИИ21.petrstu.ru/journal/article.php?id=3130> (дата звернення 18.04.2016).
339. Осадченко І. Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. 2010. Ч. 1. С. 217–226.
340. Освітньо-кваліфікаційна характеристика Галузевого стандарту вищої освіти України зі спец.: 8.110102 «Сестринська справа» МОН України. Київ, 2007. 24 с.
341. Освітньо-професійна програма підготовки фахівців за напрямом «Медицина» зі спец.: 8.12010006 «Сестринська справа». Київ, 2007. 44 с.
342. Основы сестринского дела: учеб. для студ. сред. проф. учеб. заведений / под ред. С. И. Двойникова. Москва: Издат. центр «Академия», 2007. 336 с.
343. Оцінка професійної компетентності випускників зі спеціальності «Сестринська справа» у формі практично орієнтованого іспиту / І. П. Вакалюк, П. П. Звонар, Г. С. Гвоздецька та ін. *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 10–11 листоп. 2011 р.)*. Житомир: Полісся, 2011. С. 55–57.
344. Оцінка якості дистанційного навчання студентами спеціальності «Сестринська справа – бакалавр» за результатами анкетування / С. О. Ястремська, Л. П. Мазур, Б. А. Локай та ін. *Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі: матеріали Х ювілейної Всеукр.*

навч.-наук. конф. з міжнар. участю. (м. Тернопіль, 18–19 квіт. 2013 р). Тернопіль: ТДМУ, 2013. С. 361–363.

345. Павлов Ю. И., Холопов А. А. Теория сестринского дела: пособие. Челябинск, 2006. 104 с.

346. Павлюк Т. М. Емпатійні чинники професійної адаптації медичних сестер: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2007. 22 с.

347. Пак Л. Г. Субъектно-развивающий потенциал вуза в развитии индивидуально-личностных особенностей студента как субъекта социализации. *Вестник Российского университета дружбы народов*. 2011. № 4. С. 33–37.

348. Паласюк Г. Б. Впровадження магістратури з медсестринства – крок вперед на шляху реформування медичної освіти в Австрії. *Медицина освіти*. 2011. № 3. С. 35–39.

349. Паласюк Г. Б. Підготовка докторів наук з медсестринства в університетах Австрії. *Медицина освіти*. 2012. № 1. С. 85–89.

350. Паласюк Г. Б. Система вищої медсестринської освіти в Австрії. *Педагогічний дискурс*. 2014. Вип. 17. С. 122–126.

351. Пасечко Н. В., Лемке М. О., Мазур П. Є. Основи сестринської справи: підручник. Тернопіль: Укрмедкнига, 2002. – 544 с.

352. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петрова и др. Москва: Академия, 2006. 400 с.

353. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання / за ред. О. О. Андреева, В. М. Кухаренка. Харків: Міськдрук, 2013. 212 с.

354. Пелешцишин А. М. Методи та алгоритми моделювання Web-систем. URL: <http://disser.com.ua/contents/31604.html> (дата звернення 12.10.2015).

355. Пердомини М., Труцци Б. Медсестра глазами итальянского общества. *Медицинская сестра*. 2010. № 3. С. 38–40.

356. Пестрожукова Н. Г. Особенности формирования обобщенных экспериментальных умений студентов медицинского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2010. № 4 (23). С. 226–229.

357. Петухова Л. Є., Осипова Н. В. Електронна система підтримки нормативно-правової бази дистанційної системи навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2010. № 7. С. 12–18.

358. Питання інформатизації: Постанова Кабінету Міністрів України від 31.08.94 р. № 605. *Зібрання постанов Уряду України*. 1994. № 12. С. 298.

359. План розвитку медсестринства в Україні на 1995–2004 рр., розроблений відповідно до рішення Національної конференції медсестер (Чернівці, 1995 р.).

360. Плешаков В. А. Интеграция, киберсоциализация и социальное воспитание: студент и преподаватель в информационном пространстве. *Педагогическое образование и наука*. 2010. № 1. С. 27–31.

361. Полат Е. С. Метод проектов. *Современные технологии университетского образования*. 2003. Вып. 2. С. 39–47.

362. Положення про дистанційне навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 21.01.04 р. № 40. URL: <http://www.gdo.kiev.ua/files/db.php?st=1078&god=2004> (дата звернення 20.05.2015).

363. Пономарева Л. А. Системный подход к технологии среднего медицинского образования: дисс. ... доктора мед. наук: 14.00.33 / Московский городской психол.-пед. ун-т. Москва, 2003. 356 с.

364. Поплавська С. Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2009. 20 с.

365. Попова Т. Н. Формирование химических компетентностей студентов при изучении комплекса дисциплин по химии в медицинском колледже: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2005. 21 с.

366. Постдипломное образование во Франции. *Begin.ru: Бизнес-образование в России и за рубежом*. URL: <http://www.begin.ru/add/spravochnik/postgrad-education-abroad/france.html> (дата звернення 17.12.2016).

367. Поцюрко Р. Медсестра – унікальна особистість. *Медична сестра*. 2007. № 6. С. 42–43.

368. Практическая андрагогика. Открытое образование взрослых: монография / под ред. А. Е. Марона. СПб.: УРАО ИОВ, 2012. 400 с.

369. Практичне медсестринство: навч. посіб. / [Л. Я. Ковальчук, О. І. Яшан, С. О. Ястремська та ін.]; за ред. Л. Я. Ковальчука. Тернопіль: ТДМУ, 2012. 432 с.

370. Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах: от диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации. Москва: Мир, 1979. 512 с.

371. Про атестацію молодших спеціалістів з медичною освітою: наказ МОЗ України від 23.11.2007 р. № 742. *Офіційний вісник України*. 2007. № 96. С. 37.

372. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. С. 16–27.

373. Про державну підтримку розвитку індустрії програмної продукції: Закон України від 16.10.2012 р. № 5450-17. *Відомості Верховної Ради України*. 2013. № 47. С. 656.

374. Про державну політику інформатизації України: Указ Президента України від 31.05.93 р. № 186/93 р. *Урядовий кур'єр*. 1993. № 89–90. 8 с.

375. Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій: Закон України від 16.10.2012 р. № 5460-VI. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 2–3. С. 41.

376. Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями: наказ МОН України від 30.10.2013 р. № 1518. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13> (дата звернення 14.03.2015).

377. Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 07.12.2005 р. № 1153. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-%D0%BF> (дата звернення 19.08.2015).

378. Про затвердження Державної цільової науково-технічної програми впровадження і застосування грид-технологій на 2009–2013 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.09.2009 р. № 1020. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1020-2009> (дата звернення 04.04.2016).

379. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення 11.10.2016).

380. Про затвердження Основних наукових напрямів та найважливіших проблем фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 роки: наказ МОН України та Національної академії наук України від 26.11.2009 р. № 1066/609. *Офіційний вісник України*. 2010. № 40. С. 25.

381. Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року: наказ МОН України від 13.07.2007 р. № 612. URL: <http://elib.crimea.edu/zakon/min612.pdf> (дата звернення 19.12.2015).

382. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: наказ МОН України від 25.04.2013 р. № 466. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення 11.10.2016).

383. Про затвердження Положення про особливості ступеневої освіти медичного спрямування: наказ МОЗ України від 24.02.2000 р. № 35. *Офіційний вісник України*. 2000. № 27. С. 167.

384. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні: Указ Президента України від 30.09.2010 р. № 926/2010. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/926/2010> (дата звернення 13.11.2014).

385. Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні: Указ Президента України від 31.07.2000 р. № 928/2000. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/928/2000> (дата звернення 30.04.2015).

386. Про електронне навчання: Резолюція Ради Європи від 13.07.2001 р. URL: http://europa.eu/documents/index_en.htm (дата звернення 12.10.2015).

387. Про інформацію: Закон України від 02.10.1992 р. № 2657-XII. *Відомості Верховної Ради України*. 1992. № 48. С. 650.

388. Про науково-технічну інформацію: Закон України від 25.04.1993 р. № 3322-XII (у ред. від 19.04.2014 р.). *Відомості Верховної Ради України*. 1993. № 33. С. 345.

389. Про Національну програму інформатизації: Закон України від 04.02.1998 р. № 74/98. *Відомості Верховної Ради України*. 1998. № 27–28. С. 181.

390. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні: Указ президента України від 04.06.2005 р. № 1013/2005. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005> (дата звернення 29.07.2014).

391. Про освіту: Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII. Дата оновлення: 03.11.1998. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page2> (дата звернення 12.05.2015).

392. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки: Закон України від 09.01.2007 р. № 537-V. *Відомості Верховної Ради України*. 2007. № 12. С. 102.

393. Про проведення педагогічного експерименту з дистанційної форми навчання в регіонах України: наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України від 02.07.03 р. № 432/36. Київ, 2003. 5 с.

394. Про продовження педагогічного експерименту з дистанційного навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 30.06.05 р. № 390. Київ, 2005. 1 с.

395. Про створення Координаційної ради з розвитку системи дистанційного навчання при Міністерстві освіти і науки: наказ Міністерства освіти і науки України від 26.04.04 р. № 335. Київ, 2004. 5 с.

396. Про створення Координаційної ради Міністерства освіти і науки України з питань дистанційної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 26.02.2001 р. № 91. Київ, 2001. 1 с.

397. Проблеми і перспективи розвитку медсестринства у світі і в Україні (історичний аспект та сучасність) / В. Й. Шатило, А. Г. Бутирський, О. В. Горай та ін. *Магістр медсестринства*. 2011. № 2 (6). С. 5–17.

398. Програма розвитку медсестринства України (2005–2010 рр.): додаток до наказу МОЗ України від 08.11.2005 р. № 585. *Головна медична сестра*. 2006. № 1. С. 14–25.

399. Програма ЮНЕСКО «Освіта для ХХІ століття», розроблена в 2000 р. та представлена на 67-й Генеральній Конференції ІФЛА (17–24 серп. 2001 р., Бостон, США). Бостон, 2001. 45 с.
400. Проект Концепции информационной политики для развития и продвижения информационного общества / подготовлен Полом Улиром. Париж: ЮНЕСКО, 2003. 35 с.
401. Прозорова М. Н. Модель формирования образовательной рефлексии студентов медицинского колледжа. *Фундаментальные исследования. Сер.: Педагогические науки*. 2013. № 10. С. 418–422.
402. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 389 с.
403. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2015. 308 с.
404. Професійна освіта: теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців: колективна монографія / за заг. ред. І. І. Доброскок. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2016. 444 с.
405. Пьяных А. В. Оптимизация подготовки медицинских кадров в системе высшего профессионального образования по направлению «сестринское дело»: дисс. ... канд. мед. наук: 14.02.03 / Первый Московский гос. мед. ун-т им. И. М. Сеченова. Москва, 2015. 211 с.
406. Радзівська І. В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т проф.-техн. освіти. Київ, 2011. 20 с.
407. Ратушняк Д. Ю. Подготовка студентов медицинского колледжа к использованию информационных технологий в будущей профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2016. 206 с.
408. Рахманов В. О. Застосування освітньо-інформаційного середовища у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Сер.: *Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2014. Вип. 2. С. 60–67.
409. Рега Н. І., Ястремська С. О., Зарудна О. І. Синдром емоційного вигорання у медичного персоналу відділень паліативної медицини. *Медсестринство*. 2012. № 3. С. 15–19.
410. Рега Н. І., Ястремська С. О., Салайда І. М. Особливості підготовки магістрів та бакалаврів медсестринства у Саксіонському університеті (Нідерланди). *Медсестринство*. 2009. № 3. С. 22–24.
411. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. Одеса: Вид-во «Бакаєв В.В.», 2009. 575 с.

412. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної само-реалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 45 с.
413. Рижковський В. О. Застосування Інтернет-технологій в навчальному процесі при підготовці медичної сестри. *Медсестринство*. 2014. № 2. С. 24–27.
414. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. Москва: КАНОН-пресс-Ц, 2002. 624 с.
415. Рідкодубська А. А. Синергетичний підхід у підготовці до професійної мобільності майбутніх фахівців. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2017. Вип. 1 (11). С. 93–96.
416. Ріжняк Р. Я. Розвиток правового забезпечення комп'ютеризації навчання у вищих навчальних закладах України в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2014. Вип. 40. С. 205–209.
417. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е изд., дополн. Москва: ИИО РАО, 2008. 274 с.
418. Рожко М. М., Ерстенюк Г. М., Капечук В. В. Компетентнісний підхід у підготовці студентів-медиків. *Медична освіта*. 2016. № 2. С. 102–106.
419. Роман О. Розвиток освіти та дослідницької роботи медсестринства в Канаді. *Підготовка медичних сестер України: матеріали конф. з між-нар. участю*. Київ – Чернівці, 1995. С. 64–65.
420. Романюк С. М. Дистанційне навчання іноземної мови: порівняльний аналіз сучасних платформ та онлайн-сервісів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2016. № 1. С. 318–325.
421. Рубан О. Є., Литвинова О. Н., Ястремська С. О. Оформлення ділової документації, як одна із важливих функцій у діяльності головної (старшої) медичної сестри лікувально-профілактичного закладу. *Медсестринство*. 2013. № 1. С. 14–23.
422. Руденко С. В., Романенко Н. В. Роль системи информатизации здравоохранения в повышении качества медицинских услуг. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2010. № 1. С. 95–99.
423. Рябуха Е. В. Реализация принципов педагогической практики как условие повышения качества высшего военного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ГОУ ВПО «Северо-Осетинский гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова». Владикавказ, 2010. 22 с.
424. Сабадишин Р. О., Рижковський В. О., Бухальська С. Е. Здобутки та актуальні проблеми ступеневої медсестринської освіти з досвіду роботи Рівненського державного базового медичного коледжу. *Медсестринство*. 2007. № 2. С. 36–39.

425. Савенкова Т. И. Дистанционное обучение и образование. *Инновационное развитие экономики*. 2012. № 2 (8). С. 212–223.
426. Савицька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. ун-т водного госп-ва та природо-користування. Рівне, 2015. 20 с.
427. Савицька В. В. Практиологічний підхід як інновація при підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 3 (34). С. 115–119.
428. Садчиков Д. В., Кулагин А. В. Особенности системы подготовки специалистов для практического здравоохранения на современном этапе. URL: <http://gisap.eu/ru/node/1360> (дата звернення 16.06.2015).
429. Самари М. Р. Ш. Особенности развития дистанционного обучения в условиях Болонского процесса. *Вектор науки. Сер.: Педагогика, психология*. 2010. № 3 (3). С. 122–126.
430. Самборська Н. М. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентнісного підходів. *Проблеми освіти*. 2015. № 85 (спецвипуск). С. 97–101.
431. Сатунина А. Е. Электронное обучение: плюсы и минусы. *Современные проблемы науки и образования*. 2006. № 1. С. 89–90.
432. Сафонова В. Інноваційні підходи до методології прогнозування розвитку вищої освіти. *Вища освіта України*. 2014. № 1. С. 106–109.
433. Сахненко А. С. Історія та перспектива розвитку дистанційного навчання. *Імплементация современных технологий навчання у навчальний процес*: матеріали Міжнар. наук. конф. (м. Київ, 17–18 берез. 2015 р.). Київ: НУХТ, 2015. С. 461–467.
434. Свиридюк В. З. Наукові дослідження магістрів медсестринства. *Магістр медсестринства*. 2016. Вип. 2 (16). С. 14–30.
435. Свиридюк В. З. Терміносистема базових і спеціальних понять процесу формування комунікативної компетентності медичних сестер у вищих медичних закладах. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Сер.: Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28 (2). С. 302–309.
436. Семенець А. В., Ковалок Ю. В. Про підхід до організації інформаційного середовища підрозділу медичного ВНЗ у соціальних мережах. *Медична освіта*. 2015. № 1. С. 99–113.
437. Семенець А. В. Організаційно-методичні підходи впровадження EMR-систем в охороні здоров'я України. *Медична інформатика та інженерія*. 2013. № 3. С. 35–43.

438. Семенець В. П., Каук В. В., Аврунін О. М. Впровадження технологій дистанційного навчання у навчальний процес. *Вища школа*. 2009. № 5. С. 40–57.

439. Семенов И. Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2005. № 4 (2). С. 65–73.

440. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.

441. Сидоренко В. В. Положення «Про педагогічний коучинг в системі післядипломної освіти». Донецьк: Витоки, 2014. 63 с.

442. Сидоренко П. І., Варава О. Б. Медична освіта в пошуках виходу до світового простору: український алгоритм дій. *Клінічна та експериментальна патологія*. 2011. Т. X. № 3 (37). С. 38–42.

443. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. Київ: ВД ЕКМО, 2001. 344 с.

444. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб. Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с.

445. Сисоєва С. О., Осадча К. П. Системи дистанційного навчання: порівняльний аналіз навчальних можливостей. URL: <http://hrdocs.ru/poleznaya-informaciya/sovremennyye-platformy-dlya-distanczionnogo-obucheniya-shirokijvybor-bezgranichnyie-vozmozhnos> (дата звернення 22.12.2016).

446. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання. Київ: Вид. Дім «ЕКМО», 2010. 362 с.

447. Система дистанційного навчання WebTutor. URL: <http://www.termika.ru/learning/po/webtutor> (дата звернення 17.05.2015).

448. Система дистанционного обучения «Прометей». URL: <http://www.prometeus.ru/> (дата звернення 14.09.2016).

449. Система професійної безперервної підготовки фахівців для галузі охорони здоров'я України / В. Ф. Москаленко, М. В. Банчук, Т. Д. Бахтеєва та ін. Київ: Книга плюс, 2009. 64 с.

450. Система управління якістю медичної освіти / І. Є. Булах, О. П. Волосовець, Ю. І. Вороненко та ін. Донецьк: АРТ-ПРЕС, 2003. 212 с.

451. Сінельнікова Л. Ф. Сучасна медсестринська освіта в умовах інтеграції України в європейський освітній простір. *Магістр медсестринства*. 2011. № 1. С. 52–56.

452. Скарлош Т. Я., Ястремська С. О. Роль медичної сестри в наданні паліативної та хоспісної допомоги. *Медсестринство*. 2011. № 1. С. 18–22.

453. Скрипник Л. М. Дистанційна медична освіта: сучасні реалії та проблеми. *Медична освіта*. 2012. № 2 (18). С. 116–119.

454. Скубашевська О. Необхідність і реалії інноваційного розвитку освіти. *Вища освіта України*. 2007. № 3. С. 30–37.
455. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.
456. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / укл. О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2014. 100 с.
457. Смирнова З. М., Алтинбекова З. Б. Посібник з медсестринського процесу (з предмета «Основи сестринської справи»). Київ: Здоров'я, 2001. 288 с.
458. Смоляна Я. В. Негативний вплив засобів масової комунікації на особистість і медіапедагогіка як засіб його мінімізації. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2004. № 1. С. 49–57.
459. Современные платформы для дистанционного обучения: широкий выбор, безграничные возможности. URL: <http://hrdocs.ru/poleznaya-informacziya/sovremennyye-platformyi-dlya-distanczionnogo-obucheniya-shirokijvyibor-bezgranichnyie-vozmozhnos> (дата звернення 22.12.2016).
460. Сокольников Ю. П., Сенатор С. Ю., Григорьев Г. Н. Понятийный аппарат педагогики. Чебоксары: ГОУ ВПО «ЧГПУ»; Москва: Акад. пед. и соц. наук, 2006. 210 с.
461. Соловов А. В. Дистанционное образование – образовательная система XXI века. *Сучасна освіта*. 2008. № 10. С. 22–23.
462. Спиноза Б. Этика. Минск: Харвест, 2001. 336 с.
463. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний ін-т післядипл. пед. осв. Київ, 2001. 228 с.
464. Стандарти медсестринської діяльності та медсестринський процес / М. Б. Шегедін, В. А. Іванов, З. Б. Алтинбекова та ін. *Магістр медсестринства*. 2013. № 1 (9). С. 5–9.
465. Становлення та перспективи розвитку медсестринської освіти в Україні / С. В. Гордійчук, І. Р. Махновська, В. В. Свиридчук та ін. *Освітні технології*. 2012. № 71. С. 140–158.
466. Стефаненко П. В. Дистанційне навчання у вищій школі: монографія. Донецьк: ДонНТУ, 2002. 400 с.
467. Стратегические направления укрепления сестринского и акушерского дела в Европе для достижения целей политики Здоровье-2020. Европейское региональное бюро ВООЗ, 2015. 42 с.
468. Стучинська Н. В., Соколова Т. О. Дослідження комунікативної активності студентів медичного університету у соціальних мережах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 3 (23). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/425/408> (дата звернення 17.07.2016).

469. Субетто А. И. Квалитативизм: філософія і теорія якості, квалітологія, якість життя, якість людини і якість освіти. СПб. – Кострома: КГУ ім. Н. А. Некрасова, 2009. 726 с.
470. Субетто А. И. Сочинення. Ноосферизм: в 13 т. / под ред. Л. А. Зеленова. Кострома: КГУ ім. Н. А. Некрасова, 2007. Т. 7: Системологія освіти і освітознавство. 520 с.
471. Суржанская Ю. В. Концепт як філософське поняття. *Вестник Томского государственного университета. Сер.: Философия. Социология.* 2011. № 2 (14). С. 70–78.
472. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підруч. для науковця. Київ: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджменту освіти в Україні», 2006. 302 с.
473. Суходольский Г. В. Математические методы в психологии. 3-е изд., испр. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2008. 284 с.
474. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / уклад. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник; за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: Школа, 2009. 1008 с.
475. Теоретические основы системного анализа / под общ. ред. В. И. Новосельцева. Москва: Майор, 2006. 592 с.
476. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 2004. 416 с.
477. Теремівська Т. Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т. Тернопіль, 2004. 20 с.
478. Тимошук Т. Я. Проблеми медсестринства в медичній освіті. *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 10–11 листоп. 2011 р.). Житомир: Полісся, 2011. С. 244–246.
479. Титенко С. В., Гагарін О. О. Ієрархічно-мережева модель управління освітнім контентом системи безперервного навчання. *Системний аналіз та інформаційні технології*: матеріали X Міжнар. наук.-техн. конф. (м. Київ, 20–24 трав. 2008 р.). Київ: НТУУ «КПІ», 2008. С. 58–63.
480. Томашевський В. М., Новіков Ю. Л., Камінська П. А. Огляд сучасного стану систем дистанційного навчання. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Сер.: Комп'ютерні технології.* 2011. Вип. 148. С. 146–157.
481. Томко Т. Медична сестра-бакалавр та медична сестра-магістр – професії майбутнього. *Медична сестра.* 2007. № 1. С. 41–43.
482. Топол І. Впровадження дистанційної форми навчання у навчальний процес медичних вишів. *Сучасний стан та перспективи розвитку ос-*

вітнього простору: глобальний вимір: матеріали Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (м. Запоріжжя, 25 листоп. 2016 р.). Запоріжжя: ЗДІА, 2016. С. 308–311.

483. Туркина Н. В., Кошечева Н. А., Королева И. П. Очерки о теориях и теоретиках сестринского дела. Москва: Изд-во Панфилова, 2010. 316 с.

484. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2003. 207 с.

485. Уварова Т. А. Химическая подготовка студентов медицинского вуза на основе биофилософского похода: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Казанский федеральный ун-т. Казань, 2013. 22 с.

486. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / пер. с англ. Москва: Изд-во Междунар. академии корпоративного управления и бизнеса, 2005. 168 с.

487. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика: монография. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

488. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних інтернет-технологій: автореф. дис. ... доктора техн. наук: 05.13.06 / Ін-т проблем мат. машин і систем НАН України. Київ, 2009. 37 с.

489. Федорук П. І. Технології побудови індивідуальної адаптивної траєкторії навчання у системі дистанційної освіти і контролю знань. *Математичні машини і системи*. 2010. № 1. С. 68–76.

490. Федосова И. В., Мироненко Д. С., Алёшин С. В. Классификация и анализ современных систем дистанционного обучения. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2015. Вип. 2 (43). С. 199–203.

491. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: ИНФРА, 2001. 576 с.

492. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академ-видав, 2006. 352 с.

493. Фурман А. В. Ідея професійного методологування: монографія. Ялта – Тернопіль: Економічна думка, 2008. 205 с.

494. Фурсова Т. Н. Создание учебно-методического обеспечения процесса организации и проведения исследований в сестринском деле. URL: <http://www.mma.ru/articles/67856/> (дата звернення 24.11.2015).

495. Хабусева М. С. Особливості мотиваційно-потребової сфери у медичних сестер на різних етапах професійного становлення. *Вісник Харківського національного педагогічного університету*. 2010. № 34. С. 211–221.

496. Хакен Г. Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. Москва: Мир, 1985. 340 с.

497. Харківська А. А. Дескриптор сучасних педагогічних технологій – тестові технології. URL: <http://www.nbu.gov.ua/> (дата звернення 14.03.2016).
498. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.
499. Хімїон Л. В., Гіббс Т., Лисенко Г. І. Розвиток системи навчання й підвищення кваліфікації викладачів – невід’ємна частина підвищення якості сучасної медичної освіти. *Сімейна медицина*. 2010. № 1. С. 43–45.
500. Ходаківський Є. І. Методологія наукових досліджень в парадигмі синергетики: монографія. Житомир: Економіст, 2009. 340 с.
501. Хоружа Л. Л. У пошуках нової моделі педагогічної освіти. *Вища школа*. 2009. № 11. С. 23–31.
502. Хуан Я. Ц. Дистанционное образование взрослых в России и на Тайване (Сравнительный анализ): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2002. 159 с.
503. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: науч. изд. Москва: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 148 с.
504. Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2005. 280 с.
505. Чельшева И. В. Человек в современном медиапространстве: социокультурные феномены медиаобразования. *Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Филология. Искусствоведение*. 2013. № 2 (81). С. 254–260.
506. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
507. Чернишенко Т. І., Галіяш Н. Б., Ревчук Н. В. Застосування інноваційних методик в медсестринській освіті. *Медсестринство*. 2008. Вип. 2. С. 6–9.
508. Чернишенко Т. І., Губенко І. Я., Бразолій Л. П. Проблемні питання медсестринської освіти та практики в Україні. *Головна медична сестра*. 2007. № 11. С. 21–24.
509. Чернишенко Т. І., Ліщенко Н. О. Порівняльні аспекти американської та української програм бакалаврату з медсестринства. *Медична освіта*. 2006. № 3. С. 7–11.
510. Чернобай Е. В. Современное понимание учебного процесса в информационно-образовательной среде образовательной организации. *Информатика и образование*. 2014. № 6. С. 36–39.
511. Чернуха Н. М. Інтеграційні процеси у сучасному освітньому просторі як передумова успіху соціальної мобільності сучасної особистості. *Науковий часопис НПУ імені П. М. Драгоманова. Сер.: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2012. Вип. 14 (3). С. 12–21.

512. Чернышева С. В. О внедрении e-Learning в учебный процесс медицинских вузов. *Известия Алтайского государственного университета*. 2010. № 21. URL: <http://izvestia.asu.ru/2010/2-1/peda/TheNewsOfASU-2010-2-1-peda-09.pdf> (дата звернення 11.01.2016).

513. Чиркова В. М. Развитие аналитических умений у студентов-медиков в процессе подготовки к клинической практике: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Курский гос. ун-т. Курск, 2010. 22 с.

514. Чобітько М. Г. Зміст освіти в умовах особистісно орієнтованої парадигми. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2002. Вип. 2. С. 160–170.

515. Шабага С. Б. Діяльність як чинник формування особистості. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 20. С. 8–11.

516. Шавальова О. В. Реалізація компетентнісного підходу у математичній підготовці студентів медичних коледжів в умовах комп'ютеризації навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 20 с.

517. Шапарь В. Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 448 с.

518. Шарлович З. П. Пошук шляхів формування професійно-педагогічної компетентності медичної сестри сімейної медицини в системі фахової підготовки. *Східноєвропейський журнал громадського здоров'я: Спецвипуск*. 2012. С. 125–126.

519. Шарлович З. П. Формування професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини в процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-тет ім. Івана Франка. Житомир, 2015. 272 с.

520. Шатило В. Й. Наукові дослідження в медсестринстві як інструмент удосконалення національної системи охорони здоров'я. *Магістр медсестринства*. 2009. № 1 (2). С. 5–10.

521. Шатило В. Й., Свиридюк В. З. Медсестринство як наукова спеціальність. *Магістр медсестринства*. 2011. № 1. С. 5–14.

522. Шатило В. Й., Свиридюк В. З., Яворський П. В. Удосконалення підготовки медичних сестер в Україні. *Україна. Здоров'я нації*. 2013. № 3. С. 93–96.

523. Шатило В. Й., Толстанов О. К., Свиридюк В. З. Основні напрямки наукових досліджень в медсестринстві. *Актуальні питання сімейної медицини*. 2008. № 3. С. 207–218.

524. Шахіна І. Ю. Визначення і напрями створення інформаційного освітнього середовища. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2013. Вип. 36–37. С. 245–255.

525. Швець А. С. Використання відеохостингу YouTube для підтримки навчання медичних працівників. URL: http://informatika.udpu.org.ua/?page_id=3499 (дата звернення 19.02.2017).

526. Шегедин М. Б. Медико-соціальні основи реформування медсестринських кадрових ресурсів системи охорони здоров'я: дис. ... доктора мед. наук: 14.02.03 / Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольця МОЗ України. Київ, 2001. 332 с.

527. Шегедин М. Б. Медсестринство в Україні: навч. посіб. Тернопіль: Укрмедкнига, 2003. 280 с.

528. Шегедин М. Б. Медсестринство у світі. Львів: Край, 1999. 402 с.

529. Шегедин М. Б., Мудрик Н. О. Історія медицини та медсестринства. Тернопіль: Укрмедкнига, 2003. 328 с.

530. Шекшня С. Как эффективно управлять свободными людьми: коучинг. Москва: Альпина Паблишер, 2011. 208 с.

531. Шигонська Н. В. Моделювання комунікативних ситуацій – інноваційний метод при підготовці медичних сестер-магістрів до професійної взаємодії. *Магістр медсестринства*. 2008. № 1. С. 64–67.

532. Шигонська Н. В., Поплавська С. Д. Особливості підготовки магістрів сестринської справи в Україні. *Завдання держави у забезпеченні ефективної кадрової політики системи охорони здоров'я: матеріали наук.-практ. конф.* (м. Київ, 22 квіт. 2015 р.). Київ: «ДКС центр», 2015. С. 146–149.

533. Шилова В. С. Державні пріоритети: гуманізація та гуманітаризація вищої освіти. *Держава та регіони. Сер.: Управління*. 2005. № 2. С. 205–208.

534. Ширококов С. М. Нормативное и правовое обеспечение системы дистанционного образования – актуальная задача развития системы образования в России. *АльмаМатер*. 2008. № 4. С. 26–35.

535. Шишкіна М. П., Попель М. В. Хмарно зорієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 5 (37). С. 66–80.

536. Шуневич Б. І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки: монографія. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 365 с.

537. Шуневич Б. І. Інтегрована схема класифікації моделей дистанційного навчання. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2011. № 5 (2). С. 262–267.

538. Шуневич Б. І. Синонімія в українській та англійській термінології з дистанційного навчання. *Вісник Київського лінгвістичного університету. Сер.: Філологія*. 2003. № 2 (6). С. 87–92.

539. Шуневич Б. І. Розвиток нормативно-правової бази дистанційного навчання в Україні та за рубежом. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vldubzh/2008_2/pdfformat/2.pdf (дата звернення 11.04.2016).

540. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Науковий світ, 2010. 279 с.
541. Эннс Е. А. Развитие профессионального самосознания студентов помогающих профессий. *Альманах современной науки и образования*. 2011. № 2 (45). С. 138–140.
542. Юречко Д. Підготовка медичних сестер у світлі реформи медсестринської освіти. *Головна медична сестра*. 2007. № 12. С. 22–30.
543. Яворська Г. Х. Підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретичні засади. *Наука і освіта*. 2013. № 1–2. С. 238–241.
544. Яворський П. В. Впровадження безперервної освіти медсестер, проблеми і перспективи. *Магістр медсестринства*. 2012. Вип. 2 (8). С. 110–116.
545. Якимович Б. До проблеми підготовки магістрів медсестринства. *Український науково-практичний журнал*. 2010. Вип. 1–2 (4). С. 17–21.
546. Ястремська С. О. Аналіз і узагальнення результатів експериментального дослідження. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 22–23 груд. 2017 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. – С. 102–108.
547. Ястремська С. О. Аналіз термінологічного ряду «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилітатор», «едвайзер» в контексті дистанційної освіти. *Актуальные проблемы современной науки*: матеріали XXVI Міжнарод. науч.-практ. конф. (г. Москва – Астана – Харків – Вена, 29 нояб. 2017 г.). Харків: Інтернаука, 2017. С. 29–35.
548. Ястремська С. О., Господарський І. Я. Навчання іноземних студентів у вищих медичних навчальних закладах різних рівнів акредитації. *Медсестринство*. 2008. № 1. С. 8–14.
549. Ястремська С. О., Господарський І. Я., Прокопів О. М. Реформа медичної освіти в Україні та стан підготовки медичних сестер. *Медсестринство*. 2008. № 4. С. 19–22.
550. Ястремська С. О. Готовність до професійної метадіяльності як системотвірний чинник фахової підготовки майбутніх магістрів сестринської справи. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2017. № 79. – С. 144–153.
551. Ястремська С. О., Гудима А. А., Рега Н. І. Проблемні питання підготовки кадрів з екстреної медичної допомоги і медицини катастроф у вищих медичних навчальних закладах I–II рівнів акредитації. *Медсестринство*. 2013. № 2. С. 8–12.
552. Ястремська С. О. Дистанційна медіапедагогіка у вимірі сучасної педагогічної інноватики. *Формування сучасного освітнього простору: переваги, ризики, механізми реалізації*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тбілісі, 29 верес. 2017 р.). Тбілісі: Вид-во Навчального університету Сулхан-Саба Орбеліані, 2017. С. 49–53.

553. Ястремська С. О. Електронні освітні ресурси в практиці самостійної роботи майбутніх магістрів сестринської справи як чинник розвитку відкритого освітнього простору. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 1–2 груд. 2017 р.). Київ: Вид-во Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, 2017. С. 36–40.

554. Ястремська С. О. Етапи особистісно-професійного становлення майбутніх магістрів сестринської справи: від адаптації до метадіяльності. *Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 16–17 черв. 2017 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 19–24.

555. Ястремська С. О. Інноваційні напрями розвитку електронного навчання. *Науковий огляд*. 2017. № 9 (41). С. 71–81.

556. Ястремська С. О. Інноваційний освітній процес підготовки майбутніх магістрів сестринської справи. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2017. Вип. 16 (59). С. 190–193.

557. Ястремська С. О. Інноваційні методи викладання дисциплін в медсестринстві. *Медицина освіти*. 2015. № 4. С. 70–73.

558. Ястремська С. О. Інтерактивні електронні освітні ресурси в дистанційній професійній підготовці майбутніх магістрів сестринської справи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 98–106.

559. Ястремська С. О. Історичні віхи становлення дистанційного навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 3. С. 239–247.

560. Ястремська С. О., Коноваленко С. О. Перспективи дистанційного навчання в Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського. *Медсестринство*. 2008. № 2. С. 53–55.

561. Ястремська С. О. Концептуальна експлікація поняття «дистанційне навчання». *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 1–2 груд. 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 63–69.

562. Ястремська С. О. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання. *Медицина освіти*. 2017. № 4 (76). С. 62–65.

563. Ястремська С. О., Мазур Л. П. Досвід впровадження дистанційної освіти в Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського. *Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі*: матеріали Х ювілейної Всеукр. навч.-наук. конф. з Міжнар. участю (м. Тернопіль, 18–19 квіт. 2013 р.). Тернопіль: ТДМУ, 2013. С. 358–361.

564. Ястремська С. О., Мельничук І. М., Усинська О. С. Система контролю якості медсестринської освіти у США – теорія і практика. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 33. С. 215–218.

565. Ястремська С. О. Методологія планування ресурсного забезпечення дистанційного навчання майбутніх фахівців медсестринства. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами: матеріали II Всеукр. наук.-метод. конф. з міжнар. участю* (м. Херсон, 18 листоп. 2016 р.). Херсон, 2016. С. 8–9.

566. Ястремська С. О. Моделювання системи професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 268–280.

567. Ястремська С. О. Нормативне і правове забезпечення системи дистанційної освіти в Україні. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1 (40). С. 562–566.

568. Ястремська С. О. Огляд програмних платформ для організації дистанційного навчання майбутніх магістрів сестринської справи. *Молодий вчений*. 2017. № 9 (49). С. 428–432.

569. Ястремська С. О. Організація взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищій дистанційній медсестринській освіті. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2017. Вип. 21. Т. 1 (75). С. 237–246.

570. Ястремська С. О. Організація експериментального дослідження професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи засобами дистанційного навчання. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 277. С. 324–329.

571. Ястремська С. О. Організація та здійснення дистанційного навчання студентів магістратури Навчально-наукового інституту медсестринства Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського. *Фізико-математична освіта*. 2017. № 4 (14). С. 132–137.

572. Ястремська С. О. Основні риси навчальної програми для підготовки магістрів медсестринства у Саксонському університеті (Нідерланди). *Медична освіта*. 2009. № 4. С. 41–46.

573. Ястремська С. О. Особливості дистанційного навчання майбутніх фахівців сестринської справи в середовищі Moodle. *Наука, освіта, суспільство: актуальні питання і перспективи розвитку: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 27–28 груд. 2016 р.). Київ: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2016. Ч. 1. С. 63–66.

574. Ястремська С. О. Особливості підготовки майбутніх магістрів сестринської справи. *Транснаціональний розвиток освіти та медицини: історія, теорія, практика, інновації*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 60-річчю Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського (м. Тернопіль, 23–24 листоп. 2017 р.). Тернопіль: ТДМУ, 2017. С. 227–228.

575. Ястремська С. О. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання. *Освіта й міграційні процеси в Україні та світі: виклики сьогодення*. 2017. Т. 2. № 3. С. 189–196.

576. Ястремська С. О. Перспективи використання дистанційного навчання в медсестринській освіті. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 23–24 груд. 2016 р.). Львів, 2016. С. 61–64.

577. Ястремська С. О. Порівняльний аналіз навчальних можливостей сучасних моделей дистанційного навчання. *Науковий огляд*. 2017. № 8 (40). С. 103–116.

578. Ястремська С. О. Реалізація можливостей медіапедагогіки як методико-технологічна умова ефективності професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи. *Педагогічні науки*. 2017. Т. 3. № 78. С. 184–187.

579. Ястремська С. О., Рега Н. І., Мазур Л. П. Проблеми та перспективи підготовки медичних сестер з вищою освітою в Україні. *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 24–25 жовт. 2014 р.). Житомир: ТОВ 555, 2014. С. 125–128.

580. Ястремська С. О. Ретроспективний аналіз наукових передумов становлення світової та вітчизняної систем медсестринської освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). С. 510–514.

581. Ястремська С. О. Роль медичної сестри в догляді і підтримці ВІЛ-інфікованих пацієнтів. *Медсестринство*. 2008. № 4. С. 30–33.

582. Ястремська С. О., Салайда І. М. Особливості підготовки магістрів та бакалаврів медсестринства у Саксіонському університеті (Нідерланди). *Медсестринство*. 2009. № 3. С. 22–24.

583. Ястремська С. О., Салайда І. М. Особливості підготовки магістрів та бакалаврів-фізіотерапевтів у Саксіонському університеті (Нідерланди). *Медична освіта*. 2009. № 4. С. 34–37.

584. Ястремська С. О. Система управління навчанням MOODLE в Навчально-науковому інституті медсестринства та інструкції користувачам щодо роботи з дистанційними навчальними курсами. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2017. № 16. С. 132–141.

585. Ястремська С. О., Усинська О. С. Роль медичних сестер в паліативній (хоспісній) допомозі. *Медсестринство*. 2011. № 3. С. 4–8.
586. Ястремська С. О. Філософсько-методологічні засади професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогіка*: електрон. наук. фахове вид. 2017. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_3_24.
587. Ястремська С. О. Характеристика електронного інформаційного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2017. № 52. С. 203–209.
588. Ястремська С. О. Характеристика форм і засобів інформаційно-комунікаційної підтримки дистанційного освітнього процесу у вищих медичних навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогіка*: електрон. наук. фахове вид. 2017. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_5_23.
589. Яценко Г. Ю. Комунікативність в системі дистанційного навчання: фактори інтенсифікації: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 211 с.
590. Advanced Distributed Learning Initiative – What is SCORM. URL: <http://www.adlnet.gov/scorm/index.aspx> (дата звернення 26.08.2016).
591. Anderson T. D., Garrison D. R. Avoiding the industrialization of research universities: big and little distance education. *The American journal of distance education*. 1999. № 13 (2). P. 48–63.
592. Arafeh S. The implications of information and communications technologies for distance education: Looking toward the future. Final Report. Arlington, VA: SRI International, 2004. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.198.4829&rep=rep1&type=pdf/> (дата звернення 22.04.2017).
593. Aufenanger S. Medienpädagogik in. *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. 2004. № 7. P. 302–307.
594. Barbier R. Le sens de l'éducation, cours en ligne de Sciences de l'éducation. Paris: Université Paris 8, 2001. 160 p.
595. Bastable S. Nurse as educator: principles of teaching and learning for exercising practice. UK: Jones and Barlett Pub, 2003. 583 p.
596. Benner P., Sutphen M. Educating Nurses: A Call for Radical Transformation. San Francisco: CA Jossey-Bass, 2010. 389 p.
597. Blackboard: Teaching and Learning. URL: <http://www.blackboard.com/International/EMEA.aspx?lang=en-us> (дата звернення 30.04.2017).
598. Broome M. Building the science of nursing education: vision or improbable dream. *Nursing Outlook*. 2007. № 57. P. 177–179.

599. Buchan J., Calman L. Skill-mix and Policy Change in the Health Workforce: Nurses in Advanced Roles. Paris: OECD, 2005. 63 p.
600. Canadian essentials of nursing research / C. G. Loiselle, J. Profetto-McGrath, D. F. Polit et al. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2004. 234 p.
601. Connelly B. S., Ones D. S. Another perspective on personality: Meta-analytic integration of observers' accuracy and predictive validity. *Psychological Bulletin*. 2010. № 136. P. 1092–1122.
602. De Laune S. C., Ladner P. C. Fundamentals of Nursing: standards & practice. New York: Delmar Publishers, 2008. 1267 p.
603. De Young S. Teaching Strategies for Nurse Educators. *Nurse Education in Practice*. 2003. № 4. P. 242–256.
604. Després C. Modélisation et conception d'un environnement de suivi pédagogique synchrone d'activités d'apprentissage à distance. Maine, 2002. 286 p.
605. Dimitrova D. Das Konzept der Metakompetenz: Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie. Wiesbaden: Gabler, 2008. 260 c.
606. Donahue M. P. Nursing the finest art: an illustrated history. St. Louis: CV Mosby, 2010. 390 p.
607. Dziuban C. D., Hartman J. L., Moskal P. D. Blended Learning. *Educause Center for Applied Research Bulletin*. 2004. № 5. P. 7–12.
608. Ellaway R. eMedical Teacher. *Medical Teach*. 2011. № 33 (12). P. 1038–1040.
609. Ferreira R. E., Mara de Melo Tavares C. Motivation of nurses to undergo a Master's Program: a descriptive study. *Online Brazilian Journal of Nursing*. 2013. № 12. URL: http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/4542/html_1 (дата звернення 27.04.2016).
610. Fogg B. J., Grudin J. Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do. New York: Science & Technology Books, 2002. 283 p.
611. George D., Dellasega C. Social media in medical education: two innovative pilot studies. *Medical Education*. 2011. № 45 (11). P. 1158–1159.
612. Graham C. R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. 2006. № 32. P. 3–21.
613. Grant A. M., Cavanagh M. J. Evidence-based coaching: Flourishing or languishing. *Australian Psychologist*. 2007. № 42 (4). P. 239–254.
614. Hayes C. Beyond the American Dream. Lifelong learning and the search for meaning in a postmodern world. Wasilla: Autodidactic Press, 2008. 365 p.
615. Hudak C., Gallo B., Benz J. Critical Care Nursing. Philadelphia: Lippincott Company, 2001. 900 p.

616. IBM Lotus Learning Management System. URL: <http://www.interface.ru/%20home.asp?artId=6113> (дата звернення 21.01.2016).
617. IBM Lotus Workplace Collaborative Learning. URL: http://www.intertrustsib.ru/its.nsf/w1/IBM_Lotus_Workplace_Collaborative_Learning (дата звернення 28.04.2016).
618. IBM main web-site. URL: <http://www.ibm.com> (дата звернення 14.03.2017).
619. IEEE P1484.1/D9, 2001-04-06 Draft Standard for Learning Technology – Learning Technology Systems Architecture (LTSA). URL: <http://metadata-standards.org/> (дата звернення 14.05.2017).
620. Ims Global Learning Consortium: Specification. URL: <https://www.imsglobal.org/> (дата звернення 12.06.2017).
621. Jason R. Frank, Shell L. Competency-Based Medikal Education Theory of Practice. *Medikal Teahter*. 2010. № 8 (32). P. 638–646.
622. Kallinikos J., Aaltonen A., Marton A. A theory of digital objects. *First Monday*. 2010. № 6 (15). P. 1–17.
623. Keegan D. Theoretical Principles of Distance Education (Routledge Studies in Distance Education). *British Journal of Educational Studies*. 1993. Vol. 42. URL: <https://www.mendeley.com/research/theoretical-principles-distance-education> (дата звернення 14.09.2017).
624. Kelly K. What Technology Wants. First Edition. Washington: Viking Adult, 2010. 416 p.
625. Kirkevold M. Sykepleieeteorier – analyse og evaluering. Norven: Notam Gyldendal AS, 2008. 235 c.
626. Le-Deist F. D., Winterton J. What is competence? *Human Resource Development International*. 2005. № 8 (1). P. 27–46.
627. Manjulika S., Reddy V. The Changing Context of Higher Education in the 21st Century. Towards Virtualization: Open and Distance Learning. New Delhi: Kogan Page, 2002. 245 p.
628. Merriam S. B., Caffarella R. S. Learning in Adulthood. A comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 2011. 229 p.
629. Microsoft. URL: <http://www.microsoft.com> (дата звернення 07.12.2016).
630. Miller J. R. Fear of Success: Psychodynamic Implication. *Journal of American Academy of Psychoanalysis*. 2004. Vol. 22 (1). P. 156–198.
631. Moser H. Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: Januar 2010. 472 p.
632. Nursing Handoffs: A Systematic Review of the Literature / L. A. Riesenber, R. N. Leisch, J. Cunningham et al. *American Journal of Nursing*. 2010. Vol. 110 (4). P. 24–34.
633. Parve V. Value-neutral paternalism. Studies in the history and philosophy of science. Boston: Kluwer academic publishers, 2001. 282 p.

634. Perrenoud P. Dix nouvelles compétences pour enseigner Invitation au voyage. 5e éd. Paris: ESF, 2008. 192 p.
635. Peter M., Timothy G. The NIST Definition of Cloud Computing. Recommendation of the National Institute of Standards and Technology. Computer Security Division. Gaithersburg: Information Technology Laboratory. National Institute of Standards and Technology, 2011. 78 p.
636. Potter P. A., Perry A. G. Fundaments of Nursing. 6th ed. USA: Mosby, 2005. 1727 p.
637. Raikos A., Waidyasekara P. How useful is YouTube in learning heart anatomy? *Anatomical Sciences Education*. 2014. Vol. 7 (1). P. 12–18.
638. Riffell S. K., Duncan F. S. Can hybrid course formats increase attendance in Undergraduate Environmental Science Courses? *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*. 2004. Vol. 33. P. 47–53.
639. Riordar M. MOODLE. Виртуальная обучающая среда. URL: <https://www.opentechnology.ru/%20files/moodle/docs/teacherguid/> (дата звернения 19.03.2017).
640. Ross-Kerr J. C., Wood M. J. Canadian Nursing: Issues and Perspectives. Canada: Elsevier Health Sciences, 2014. 528 p.
641. Saltman R. B. European health care reform: analysis of current strategies. World health organization on behalf of European Observatory of Health Systems and Policies Series. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2006. 326 p.
642. Sas L. M., Yastremska S. O. Main Features of Mental Disorders in Individuals Participating in Armed Conflict in the East of Ukraine. *Social, Health, Communication Studies Journal: Conflict and the Social Body*. 2015. Vol. 2 (1). P. 38–51.
643. Sobo E., Bowman C., Gifford A. Behind the scenes in health care improvement: The complex structures and emergent strategies of implementation science. *Social Science and Medicine*. 2009. № 67 (10). P. 1530–1540.
644. Song G., Xing X., Gui-fang G. A systematic review of the impact of master’s-educated nurses on inpatient care. *International Journal of Nursing Sciences*. 2015. Vol. 2 (4). P. 414–421.
645. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. URL: [www.bologna-bergen2005.no/ Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf) (дата звернення 12.08.2017).
646. Stober D. R., Wildflower L. D., Drake D. A. Evidence-based practice: A potential approach for effective coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2006. № 4 (1). P. 1–8.
647. Sullivan J. T. Collaboration: a health care imperative McGraw-Hill Professional. The USA: Kansas City, 1998. 646 p.
648. Taylor C., Lillis C. Fundamentals of Nursing. The USA: Priscilla Lemore, 2003. 1000 p.

649. The official web-site of Moodle LMS. URL: <http://moodle.org/> (дата звернення 24.07.2016).
650. The Worldwide Market for Self-paced eLearning Products and Services: 2010–2015 Forecast and Analysis. Ambient Insight. URL: <http://www.ambientinsight.com/> (дата звернення 15.11.2017).
651. Towards Virtualization: Open and Distance Learning / Eds. V. V. Reddy, S. Manjulika. New Delhi: Kogan Page, 2002. 728 p.
652. Traxler J. B. Current State of Mobile Learning. URL: www.academia.edu/180449/Current_State_of_Mobile_Learning (дата звернення 11.06.2017).
653. UK Education: Innovative. Individual. Inspirational. URL: <http://www.educationuk.org>. (дата звернення 12.04.2016).
654. Valiathan P. Blended Learning Models. 2002. URL: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.htm> (дата звернення 04.04.2016).
655. Van der Linden W. J., Glas C. A. W. Elements of adaptive testing. Statistical for social and behavioral sciences. New York: Springer Science, LLC, 2010. 437 p.
656. Vista Quick Start Guide. URL: http://web.ubc.ca/okanagan/ctl/___shared/assets/Quickstart6299.pdf (дата звернення 01.09.2017).
657. Watkins D. Motivation and expectations of German and British nurses embarking on a masters programme. *Nurse Education Today*. 2011. № 31 (1). P. 31–50.
658. Watson D. E., Reid R., Roos N. Growing old together: the influence of population and workforce aging on supply and use of family physicians. *Canadian Journal Aging*. 2005. Vol. 24. № 1. P. 37–45.
659. World Declaration on Higher Education for the XXI Century: Vision and Action. UNESCO, 2015. 59 p.
660. Yastremska S. The characteristic features of education of prospective masters of science in nursing in higher medical education institutions in Ukraine. *Збірник наукових праць Міжнародного наукового видання. Напрямок: Освіта й міграційні процеси в Україні та світі: виклики сьогодення*. 2017. Вип. 21. Кн. 3. Т. 1 (75). С. 237–246.

Наукове видання

Ястремська Світлана Олександрівна

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ
ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Монографія

Редагування і коректура В. Г. Ситар
Технічний редактор С. Т. Демчишин
Дизайн обкладинки П. С. Кушик
Комп'ютерне верстання С. В. Левченко

Підп. до друку 29.11.2017. Формат 60×84/16. Папір офсет.
Гарн. Times. Друк офсет. Ум. друк. арк. 23,13. Обл.-вид. арк. 22,35.
Тираж 300. Зам. № 54.

Видавець і виготівник
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України».
Майдан Волі, 1, м. Тернопіль, 46001, Україна.

Свідоцтво про внесення до державного реєстру суб'єктів видавничої справи
ДК № 2215 від 16.06.2005 р.