

PEDAGOGICAL CHALLENGES OF MODERN EDUCATION

IN THE CONTEXT OF BLENDED LEARNING



Edited by Sofia Sokolova



Alcide De Gasperi University
of Euroregional Economy in Józefów

**PEDAGOGICAL CHALLENGES
OF MODERN EDUCATION
IN THE CONTEXT OF BLENDED LEARNING**

Scientific monograph

Edited by Sofiia Sokolova

Warsaw – Józefów
2021

Pedagogical challenges of modern education in the context of blended learning
Scientific monograph
Edited by Sofia Sokolova
ISBN 978-83-954584-1-5
Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów
Warsaw – Józefów
2021

Peer review by:

dr hab. Michał Roman
Warsaw University of Life Sciences

dr inż. Monika Roman
Warsaw University of Life Sciences

Edited, cover, typesetting: Sofia Sokolova
Cover photo: Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów

Volume 6,5 publ.sh.
E-book
<https://sites.google.com/view/incult-2>

Address publisher

Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów

Poland, 05-410 Józefów, ul. Sienkiewicza 4
tel/fax (+48) 22 789 19 03
<http://wsge.edu.pl>

© Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów

The texts follow the author's grammar and style.

All Rights Reserved.
Copying, reprinting and distribution of all or part
of this publication without permission is prohibited.

TABLE OF CONTENTS

PEDAGOGICAL CHALLENGES OF MODERN EDUCATION

Violetta Ulishchenko, Mykhailo Ihnatchev	6
TRANSFORMATIONAL CHANGES IN TEACHING METHODS, FORMS AND TECHNOLOGIES IN HIGHER MEDICAL EDUCATION ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЗМІНИ МЕТОДІВ, ФОРМ І ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ	
Oksana Demydovych	25
REFLECTIVE JOURNALING: META STRATEGY OF EFL ONLINE CLASSES AT UNIVERSITIES	
Valeriy Cheshuk, Ievgen Cheshuk, Iryna Mogilevkina	36
PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF MULTIPLE CHOICE QUESTIONS IN MEDICAL SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT DISTANT LEARNING ASSESSMENT ПСИХОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ІЗ МНОЖИННИМ ВИБОРОМ (ТЗМВ) ДЛЯ ОЦІНКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
Mykola Khaitovych, Viktoriia Potaskalova, Inna Afanasieva	49
ONLINE STUDY AT THE MEDICAL UNIVERSITY IN THE CONVENTION OF THE COVID-19 PANDEMIC: IMPRESSION OF STUDENTS ОНЛАЙН НАВЧАННЯ У МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 ОЧИМА СТУДЕНТІВ	

EARNING FOREIGN LANGUAGE

- Lesya Lymar** 61
COMPARING DISTANCE AND FULL-TIME TRAINING OF FUTURE MEDICAL
PHD STUDENTS ON THE EXPERIENCE OF TEACHING COURSE
"ACADEMIC ENGLISH"
ПОРІВНЯЛЬНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ОЧНОГО
НАВЧАННЯ АСПІРАНТІВ- МЕДИКІВ НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ
"АКАДЕМІЧНА АНГЛІЙСЬКА МОВА"
- Maryna Starchenko, Iya Kaminska, Liudmila Moskalenko,
Myroslava Vakhnovan** 72
APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF DISTANCE TEACHING
FOREIGN LANGUAGES (UNDER THE LOCKDOWN 2020 IN UKRAINE)
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ
ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ (ЗА УМОВ
КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ 2020) У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
- Andriy Ulishchenko, Mikola Bezhtanko** 84
MASTERING A FOREIGN LANGUAGE: PSYCHOLOGICAL FACTORS
OF SUCCESS
АНГЛОМОВНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ КОНТЕНТ ОНЛАЙН ОСВІТИ
(ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ)

COMMUNICATIVE COMPETENCE

- Julia Kolenko, Tetiana Timokhina** 108
COMMUNICATIVE COMPETENCE IS A NECESSARY COMPONENT
FOR FUTURE DENTISTS TO OPTIMIZE THE CORRECT DELIVERY
OF DENTAL SERVICES
- Liudmyla Siryk** 119
WAYS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES
IN POSTGRADUATE TEACHER TRAINING
IN THE UNITED STATES OF AMERICA
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ
У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

PEDAGOGICAL CHALLENGES OF MODERN EDUCATION

Violetta Ulishchenko

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-7735>

ulish_violetta@ukr.net

Educational and scientific center for continuing professional education
Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

Mykhailo Ihnatishchev

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7607-4960>

mihail.ignatishhev@gmail.com

Department of descriptive and clinical anatomy
Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

TRANSFORMATIONAL CHANGES IN TEACHING METHODS, FORMS AND TECHNOLOGIES IN HIGHER MEDICAL EDUCATION

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5274755>

Abstract. The article analyzes the transformational changes that the classical methods of classroom teaching – lectures, seminars, practical classes – have undergone in the conditions of a mixed format of interaction. The authors focus on the features of the definition of "clinical thinking" and the peculiarities of the formation of such thinking in students of higher medical education in conditions of the pandemic associated with COVID-19.

Objective of the research: To analyse the changes that have taken place with regard to traditional teaching methods in the context of the transition of higher education institutions to distance education (mixed format of interaction of participants in the educational process).

The applied **research methods** helped to structure and analyse the materials of domestic and foreign publications (theoretical), to conduct observations and to analyse the changes that have occurred in the methodology of teaching theoretical and clinical disciplines in higher medical institutions (empirical).

Conclusions. The rapid transition from the established classroom education to distance education, which took place through the introduction of prolonged quarantine (COVID-19), has set up teachers of medical universities to find optimal methods and techniques of teaching given the importance of developing clinical thinking in students – future doctors.

The classic lecture was transformed into webinars of presentation or interactive strategy. The interactive strategy has become especially important because of the importance of keeping in touch with the audience. Didactic workshops, which gave teachers the opportunity to combine theoretical and practical (visual) material with its further comprehension and discussion, also became especially widespread.

The theoretical material presented by the teacher during synchronous interaction became more structured, limited in scope, deprived of emotional context, while during the practical part (its percentage increased), more visual material was added for observation, comparison, analysis, interpretation.

Didactic workshop as a method of teaching promotes the development of skills to detect specific symptoms of the disease during diagnosis, to identify and reasonably formulate a clinical diagnosis, to conduct a clinical discussion, to identify diagnostic errors. This method develops attentiveness, logic, critical and clinical thinking, promotes the formation of communicative culture of the future physician, his congruence.

Keywords: workshop, webinar, clinical thinking, teaching method, active learning technologies, higher medical education.

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЗМІНИ МЕТОДІВ, ФОРМ І ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті аналізуються трансформаційні зміни, яких в умовах змішаного формату взаємодії зазнали класичні методи аудиторного навчання – лекції, семінарські, практичні заняття. Автори зосереджують увагу на особливостях визначення дефініції "клінічне мислення" і особливостях формування такого мислення у студентів вищих медичних закладів освіти в умовах пандемії, пов'язаної з COVID-19.

Мета роботи: проаналізувати особливості змін, що відбулися з традиційними методами навчання в умовах переходу вищих навчальних закладів до дистанційної форми навчання (змішаного формату взаємодії учасників навчального процесу).

Методи дослідження, що застосовувалися, допомагали проаналізувати матеріали вітчизняних та закордонних видань, порівняти думки фахівців із реальною практикою дистанційного навчання в період довготривалих карантинів (теоретичні – аналіз, синтез, порівняння), провести спостереження за навчальним процесом (відкрите й приховане), анкетування студентів, аспірантів і викладачів з метою визначити особливості змін, що відбулися у викладанні теоретичних і клінічних дисциплін у вищих медичних закладах (емпіричні).

Висновки. Стрімкий перехід від усталеної аудиторної форми навчання до дистанційної, що відбувся через запровадження пролонгованого карантину (COVID-19), налаштував викладачів медичних ВНЗ до пошуку оптимальних методів і прийомів навчання з огляду на важливість формування клінічного мислення у студентів-майбутніх лікарів.

Класична лекція трансформувалася у вебінари презентаційної або ж інтерактивної стратегії. Інтерактивна стратегія набула особливого значення через важливість тримати зв'язок (контакт) з аудиторією. Особливого поширення також набули дидактичні воркшопи, що дозволили викладачам поєднувати теоретичний і практичний (візуальний) матеріал з його подальшим осмисленням і обговоренням.

Теоретичний матеріал, що подається викладачем під час синхронної взаємодії, став більш структурованим, обмеженим в обсязі, позбавленим емоційного контексту, тоді, як під час практичної частини (її відсоток збільшився), додалося більше візуального матеріалу для спостереження, порівняння, аналізу, інтерпретації.

Дидактичний воркшоп як метод навчання сприяє розвитку вмінь виявляти під час діагностики специфічні симптоми захворювання, визначати й обґрунтовано формулювати клінічний діагноз, вести клінічну дискусію, виявляти діагностичні помилки. Такий метод розвиває уважність, логіку, критичне й клінічне мислення, сприяє формуванню комунікативної культури майбутнього медика, його конгруентності.

Ключові слова: воркшоп, вебінар, клінічне мислення, метод навчання, активні технології навчання, вища медична освіта.

Вступ

Особливістю вищої медичної освіти (особливо на старших курсах) є широке застосування практико орієнтованих методів і прийомів навчання. Це є вкрай важливим для набуття студентами відповідних умінь і навичок, розвитку клінічного мислення як "професійного, творчого вирішення питань діагностики, лікування та визначення прогнозу хвороби у даного хворого" (Єхалов, 2018, с. 241).

Якщо на 1-2 курсах студент-медик опановує теоретичне підґрунтя медицини (анатомію, гістологію, фізіологію тощо), то на 5-6 курсах перевага надається практичним умінням – аналізу симптомів захворювання, висуванню

навчальних гіпотез (в аспекті постановки діагнозу та його аргументації), виконанню певних маніпуляцій. Отже, стратегія обрання методів і прийомів навчання має чітко відповідати сукупності їхнього функціоналу (дидактичній, виховній, розвивальній, мотиваційній, контрольній-коригуючій функціям).

Питання методів і прийомів навчання особливо загострилося в період пролонгованого карантину через COVID-19 і запровадження змішаної системи навчання у ВНЗ. Зрозуміло, провести лекційне заняття у формі вебінару презентаційної стратегії – зовсім не те саме, що провести проблемну лекцію з елементами бесіди в аудиторії. Або ж проведення рольової гри на практичному занятті (лікар – пацієнт, лікар – колеги лікарі) – не те саме, що провести вебінар інтерактивної стратегії. Певна обмеженість усталених для аудиторної форми роботи методів і прийомів навчання в умовах дистанційної взаємодії (а медична освіта ніколи не допускала варіантів вечірньої, заочної чи то дистанційної форм!) позначилися як на навчальній мотивації студентів, так і на методичних пошуках викладачів, спонукали їх експериментувати, аби донести найціннішу й найважливішу інформацію до студентів.

Лікар, який не готовий до конструктивної ділової комунікації з колегами, аби логічно й аргументовано довести слушність власної думки щодо діагнозу і стратегії лікування пацієнта, дослухатися до важливих зауважень колег навряд чи буде ефективним.

Нам імponує визначення клінічного мислення, запропоноване Г. Московко (2016) – "професійно-системне мислення, що реалізує вихідні розумові операції: аналіз, порівняння, синтез і узагальнення в напрямку медичної діагностики, терапевтичного та творчо-технологічного прогнозування і заключні: ухвалення рішень, контроль і оцінка – в аспекті процесів лікування і психолого-педагогічної взаємодії лікаря з пацієнтом" (Московко, 2016, с. 272).

Клінічне мислення ґрунтується на теоретичних знаннях, практичних уміннях і навичках, передбачає активацію всієї сукупності мисленнєвих операцій – від фіксації, порівняння, оцінювання до інтерпретації. За визначеннями М. Дудченко (2009), "клінічна діяльність поєднує знання, досвід, мислення та інтуїцію", оскільки лікар за своєю життєвою філософією має самостійно відчувати потребу в нових знаннях, знати, де їх знайти і як ефективно використати у професійній діяльності (Дудченко, 2009, с. 54).

Розвитку клінічного мислення у студентів-медиків сприяють активні технології навчання, зокрема клінічні рольові ігри (Московко, 2016, с. 273).

Трансформаційні зміни аудиторної навчальної лекції

В аспекті розвитку клінічного мислення важлива роль завжди належала аудиторним методам навчання. Проте сьогодні розглядати лекцію як дещо незмінне, застигле у своєму розвитку не можна. Достатньо згадати, з яким інтересом студенти відвідували проблемні лекції, лекції із залученням асистентів, лекції-провокації, лекції-візуалізації тощо. Лекція завжди визнавалася основним методом презентації навчального матеріалу у вищих навчальних закладах. Гармонійне поєднання візуального контенту, проблемного викладу, елементів інтерактиву завжди давало чудові результати – сприяло набуттю професійних знань, підвищувало навчальну мотивацію.

Через довготривалі карантинні заходи університети змушені були запровадити практику дистанціювання всіх суб'єктів навчання. Відповідно традиційна лекція мала змінитися, адаптуватися до нових умов, бо через відсутність емоційного чинника, який має формат спілкування "face to face", ретрансляція навіть найцікавішого матеріалу не давала б бажаного результату.

Як слушно зауважує Meilee Bridges (2020), "тривалі лекції з демонстраціями під керівництвом професора та обмежені дискусії вже не є нормою" (Meilee, 2020). Ураховуючи складну ситуацію, що виникла в освіті через COVID-19, на сайті ЮНЕСКО в рубриці "Інструменти дистанційного навчання (2020)" представлено перелік освітніх програм, платформ, ресурсів, що допомагають реалізовувати цілісний підхід до набуття компетенцій і компетентностей (Distance, 2020). Тож, використовуючи новітній арсенал інструментарію, адаптуючись до непростих умов взаємодії зі студентами, викладачі мали почати експериментувати, і такі непоодинокі експерименти давали позитивні результати, змінюючи традиційне уявлення про методи і прийоми навчання.

На перших етапах лекція трансформувалася у вебінар презентаційної стратегії. Кожен викладач отримав можливість відчутти себе в сучасній лабораторії – його усна розповідь тепер могла супроводжуватися мультимедійною презентацією, відео, демонстрацією досліду тощо.

Ми погоджуємося з визначенням вебінару, запропонованим Н. Клейносовою (2014) – навчальне заняття "у різних формах залежно від педагогічної мети... може бути скероване на освоєння та закріплення студентами навчального матеріалу, вивчення методів колективної роботи та обміну досвідом, на здобуття вмій та навичок професійної діяльності, коригування процесу самостійної пізнавальної діяльності" (Клейносова, 2014, с. 30-31).

Якість підготовки до лекції також суттєво підвищилася, а навчальний матеріал потребував переосмислення, оновлення, переструктурування. Інформація, що має ключове значення для формування у студентів знанневих компетенцій, залишилась у синхронному форматі взаємодії, а та інформація, що передбачає розширення й поглиблення знань, і яку цілком можна опанувати самостійно, була перенесена до асинхронного формату (розміщувалася на дистанційній платформі ВНЗ). Тож основними ознаками змін на першому етапі є:

- перехід до трансляції навчального матеріалу віддалено (опанування або ж удосконалення вмінь володіти комп'ютерними технологіями; подолання психологічної нестачі емоційного контакту);
- переформатування навчального матеріалу (з урахуванням синхронного /асинхронного форматів взаємодії);
- структурування навчального матеріалу з урахуванням обов'язково-мультимедійного супроводу;
- пошук форм і шляхів отримувати якісний зворотний зв'язок із присутніми на вебінарі.

Обмежуватися виключно презентаційною стратегією вебінару не тільки методично недоцільно, а й небезпечно, оскільки викладачеві потрібно постійно тримати контакт з аудиторією, що знаходиться на відстані, відчувати нероздільний зв'язок з нею. Потреба в залученні інтерактиву як для набуття умінневих компетенцій, так і для організації зворотного зв'язку стимулювала поширення вебінарів інтерактивної стратегії. Вони активно почали використовуватися як для проведення семінарських занять, так і для лекційних, що все більше набували ознак інтеграції теорії з практикою. Для довідки: інтеграція в педагогіці розглядається як "процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, відновлення єдності двох або більшої кількості систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, що набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи" (Бібік, 2018, с. 58). Її також можна розглядати одночасно як "стан, процес, засіб, чинник і результат єдності чого-небудь" (Барда, 2019, с. 53).

Отже, цілком очевидно, що лекція як один із провідних методів навчання у ВНЗ в умовах дистанційної взаємодії поступово інтегрувала в собі важливі прийоми – інформування (теоретичні знання), комунікації (зворотний зв'язок), інтеракції (практичні вміння). Проте слід зазначити, що перевага залишилася

за теоретичними знаннями (у відсотковому плані це 70%), вони стали подаватися у системі мікромодулів, після кожного з яких обов'язково вибудовується зворотний зв'язок (15%) або ж пропонуються невеликі завдання, що передбачають інтеракцію (15%).

За власними спостереженнями авторів, за результатами анкетування 240 слухачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників із різних областей України, що проходили навчання у Навчально-науковому центрі неперервної професійної освіти Національного медичного університету імені О.О. Богомольця протягом II півріччя 2020 – I півріччя 2021 рр., зафіксовано, що після активного запровадження презентаційної стратегії вебінару (перший етап дистанційного навчання) вектор змінився на комбіновану стратегію, що дозволила органічно поєднати теоретичну частину (презентаційну) із виконанням студентами завдань у групах і парах (інтерактивна стратегія), практикою зворотного зв'язку. Слухачам пропонувалося відповісти на такі питання анкети (наводимо 4 з 10 запитань анкети):

1. Як ви вважаєте, чи відбулися зміни у викладанні теоретичного матеріалу студентам (інтернам, аспірантам) після переходу від аудиторної форми роботи до дистанційної (так, ні)?
2. Якщо, відповідаючи на перше питання, ви обрали "так", то оцініть характер цих змін (позитивні, негативні)?
3. Якщо, відповідаючи на перше питання, ви обрали "так", визначте важливі на вашу думку зміни і проранжуйте їх за значущістю від 1 до 7:
 - збільшення часу на підготовку заняття;
 - загострення потреби в оволодінні новим інструментарієм для більш ефективного зворотного зв'язку через інтернет;
 - потреба в емоційному контакті з аудиторією;
 - потреба в якісному зворотному зв'язку;
 - потреба в інтеграції теоретичного і практичного матеріалу;
 - потреба у більшій деталізації теоретичного матеріалу, необхідність використовувати мікромодулі.
4. Що змінилося у викладанні теоретичного матеріалу студентам (інтернам, аспірантам) після переходу до дистанційної форми роботи:

- потреба в інтеграції теоретичного і практичного матеріалу;
- потреба в якісному зворотному зв'язку;
- потреба у більшій деталізації теоретичного матеріалу, необхідність використовувати мікромодулі;
- потреба в залученні інтерактиву (роботу в групах і парах);
- потреба в емоційному контакті з аудиторією;
- збільшення часу на підготовку заняття;
- загострення потреби в оволодінні новим інструментарієм для більш ефективного зворотного зв'язку через інтернет.

Із 240 респондентів на перше запитання позитивно відповіли 223 викладачі (92,9%), 17 викладачів змін не помітили (7,1%).

Відповідаючи на друге питання, позитивні зміни зауважили 140 викладачів (58,3%), негативні – 83 респонденти (41,7%).

Відповіді на третє запитання розподілилися таким чином:

- збільшення часу на підготовку заняття – 223 респонденти (100% голосів);
- загострення потреби в оволодінні новим інструментарієм для більш ефективного зворотного зв'язку через інтернет – 206 респондентів (85,8%);
- потреба в емоційному контакті з аудиторією – 203 респондентів (84,6%);
- потреба в якісному зворотному зв'язку – 196 респондентів (81,6%);
- потреба в інтеграції теоретичного і практичного матеріалу – 194 респондентів (80,8%);
- потреба у більшій деталізації теоретичного матеріалу, використання мікромодулів – 169 (70,4%);
- потреба в залученні інтерактиву (роботи в групах і парах) – 141 респондент (58,75%).

Як свідчать результати, зміни таки відбулися, і вони суттєво відбилися як на особливостях підготовки викладача до лекції у вигляді вебінару, так

і на структурі самого вебінару, його інтегративній стратегії. Важливо також зазначити, що процес трансформації методу лекції не можна вважати таким, що відбувся. Його тривалість і результат залежить від різних чинників – часу, протягом якого дистанціюватимуться суб'єкти навчання, від того, як відбуватиметься повернення до аудиторної форми роботи, що саме і надалі залишатиметься в структурі цього методу.

Дидактичний воркшоп як ефективна інтеграція теорії та практики

Однією з важливих новацій, що з'явилася і активно розвивається в умовах дистанційного навчання, є дидактичний воркшоп. Це навчальний захід, активна технологія навчання, ядро якої становить інтенсивна групова взаємодія та загальна широка дискусія. У процесі динамічної роботи учасники набувають нових знань, умінь, цінностей.

Словник Коллінса (2019) тлумачить воркшоп як "період дискусії або практичної роботи з конкретної теми, у якій група людей ділиться своїми знаннями або досвідом" (Collins dictionary 2019). К. Фопель (2003), розглядає воркшоп як інтенсивний навчальний захід, де мотивовані учасники здобувають нові знання й уміння завдяки своїй активній роботі, інтенсивному обміну думками, розгорнутій дискусії. Вчений порівнює воркшоп із тренінгом, результати якого залежать як від фахових знань і організаторських умінь модератора, так і від індивідуального внеску кожного з учасників до загальної справи. К. Фопель (2003) резюмує, що "будь-який добре організований воркшоп передбачає сукупність різних методів, що активізують учасників, роблять їх не просто слухачами". (Фопель, 2003, с. 16). Особливу увагу вчений зосереджує на модераторі (викладачеві), оскільки він не повинен являти собою носія істини в останній інстанції, а має добре розумітися на проблемах навчання, бути відкритим і конгруентним, "щоб навчатися у групи на кожному воркшопі та разом з учасниками відкривати щось нове. Не завжди легко зайняти таку позицію..." (Фопель, 2003, с. 18). Саме атмосфера співпраці під час воркшопу має важливе значення для динамічного набуття знань усіма суб'єктами навчання.

Н. Грицишина (2012) трактує воркшоп як інтенсивну роботу у складі груп, під час якої означена проблема досліджується "всеосяжно, з різних, часом найнесподіваніших ракурсів". У контексті нашого дослідження цікавим є висновок дослідниці, що воркшоп доцільно порівняти з практично орієнтованим семінаром

або тренінгом, "який може бути проведений у формі лекції, практикуму... круглого столу" (Грицишина, 2012, с. 50).

У цьому висловлюванні є акцент на інтеграцію різних методів і прийомів навчання, що в умовах дистанційної взаємодії є особливо важливою через специфіку комунікації, опосередкованої екраном комп'ютера. Окрім того, Н. Грицишина визнає, що воркшоп як методика і форма організації навчання містить чимало можливостей для формування знанневих, умінневих і ціннісних компетенцій у студентів, сприяє розвитку мислення, бо налаштовує їх "мислити багатовимірно, вільно і креативно, і саме це найкращим чином готує їх до майбутньої професійної діяльності в сучасних умовах" (Грицишина, 2012, с. 51).

Воркшоп як технологія навчання, активного розвитку особистості особливого поширення в Україні набув у 2018 році, коли заклади неформальної освіти почали пропонувати тренінги, до проведення яких залучали консультантів із різних куточків світу. Воркшопи пропонували провідні клініки (медичні воркшопи), де безпосередньо в операційних, лабораторіях обговорювалися, дискутувалися, реалізовувалися нові технології у лікуванні чи обстеженні пацієнтів.

Останнім часом частіше з'являються дослідження структури воркшопу, проте вони розглядають можливості організації такого заняття у форматі спілкування "face to face". Наприклад, О. Наливайко та інші (2019) виокремлюють етапи підготовки до проведення воркшопу (визначення цілей, обрання методів навчання, планування резервного плану дій на випадок непередбачуваної ситуації), процесу його проведення (створення невимушеної атмосфери, ознайомлення учасників із цілями, заохочення до активної участі самостійно вирішувати проблеми, надання актуальної інформації, підбиття підсумків роботи воркшопу) (Наливайко, 2019, с. 130).

На прикладі детального плану розробки й проведення воркшопів з техніки безпеки Р. Сегун акцентував увагу на важливості підготовчого етапу, а саме підготовці робочого місця, створенні атмосфери комфорту та ергономіці (Segun, 2012). Як зазначають австралійські колеги, семінари, практикуми, конференції є тими платформами, де студенти, опановуючи нові знання й уміння, набувають упевненості в своїх судженнях, додаткової мотивації до відкриття нового, а сам воркшоп є інтенсивною, динамічною сесією, що спрямована на відмову від риторики і призначена суттєво змінити процес навчання (Workshop Descriptions, 2017).

В умовах дистанційного навчання, воркшоп не може на 100% реалізувати ідею очної практичної творчої майстерні, саме тому його доцільно визначити саме як дидактичний. На переконання С. Литвиненко (2014) воркшоп допомагає "у комфортній та невимушеній обстановці засвоїти альтернативні розумові моделі й сформувати навички продуктивних, творчих підходів й креативного мислення у розв'язанні пропонованих завдань і проблем" (Литвиненко, 2014). А саме дистанційне інтернет-навчання, хоч би як парадоксально це звучало, пропонує додаткову перевагу – відкриття експериментального педагогічного простору (Meilee, 2020). Шивані (2020) пропонує не обмежуватися власними кадрами, а залучати до участі в дидактичному воркшопі фахівців із інших країн та установ (Shivani, 2020).

У процесі нашого дослідження ми прагнули з'ясувати, чи може дидактичний воркшоп бути реалізованим в умовах дистанційного навчання у медичному ВНЗ, як він вирізнятиметься від того, що проводиться безпосередньо в аудиторії (чи операційній тощо), з якими ймовірними проблемами можуть зіштовхнутися викладачі й студенти під час його проведення, які переваги і недоліки він може мати порівняно з іншими технологіями і методами навчання, і дійшли таких висновків:

- дидактичний воркшоп у медичному ВНЗ під час дистанційного навчання є не тільки можливою, а передусім ефективною практикоорієнтованою формою навчання, технологією, що підвищує навчальну мотивацію, допомагає формуванню компетенцій (знань, умінь, цінностей);
- дидактичний воркшоп дозволяє інтегрувати теоретичний матеріал (квінтесенцію теоретичних знань) із широким обговоренням проблеми (через будь-який онлайн сервіс, припустімо, ZOOM), залучати досвід різних фахівців у галузі медицині, яких об'єднує дослідження однієї проблеми (інтернет надає можливість показати відео, почути самих фахівців, які чітко й структуровано окреслять переваги саме їхніх підходів до діагностики чи лікування), організувати групову роботу над певним завданням, запропонованим викладачем, готуватися до дискусії і, власне, проводити цю дискусію;
- дидактичний воркшоп в умовах дистанційного навчання – нова форма роботи, ефективна інтегрована технологія, що є важливою для формування клінічного мислення в майбутніх медиків.

Розглянемо більш детально специфіку організації і проведення дидактичного воркшопу в медичному ВНЗ.

Передусім зауважимо: необхідно обирати саме таку тему воркшопу, що відкриє можливість проілюструвати певну варіативність наукових шкіл, підходів до визначення (дослідження, діагностування, лікування тощо) окресленої навчальної проблеми.

Припустімо, обираємо тему "Особливості діагностики цукрового діабету I типу в педіатрії".

Мета заняття буде, наприклад, такою:

- теоретична – презентувати студентам технології діагностики цукрового діабету I типу та особливості його перебігу у пацієнтів різного віку (в педіатрії);
- практична – познайомити студентів із сучасним напрямом лікування цукрового діабету I типу (Керівні настанови консенсусу з клінічної практики Міжнародного товариства ЦД у дітей і підлітків (ISPAD Clinical Practice Consensus Guidelines, 2018), застосування систем CGM та іsCGM; досвід країн ЄС щодо належного контролю ЦД завдяки самоконтролю дітей тощо), застосування знань і вмій на практиці (для виконання конкретних завдань).

Після оголошення теми заняття обов'язково налаштуємо студентську аудиторію на цікаву і плідну роботу (проблемним запитанням, фрагментом відеоінтерв'ю тощо), акцентуємо увагу на тих знаннях і вміннях, що вони здобудуть, якщо будуть уважними, активними і конгруентними.

На теоретичну частину воркшопу передбачено не більше 15 хвилин. Це структурована міні-лекція, що супроводжується візуальним контентом (мультимедійна презентація, фрагменти відео, нарізка відеофайлів). Цей фрагмент заняття може відбуватися в ZOOMі.

Наступний етап (практико орієнтований) – знайомство з діагностикою і лікуванням. Не слід обманювати себе, що в умовах дистанційного навчання можна навчити майбутнього хірурга робити розрізи, шви тощо чи навчити майбутнього стоматолога пломбувати канали або ж чистити карієсну порожнину. Звісно, не можна. Проте за рахунок широкої візуалізації, залучення чималої кількості відеофактажу можна показати варіативність методів у максимальному

наближенні і таким чином сприяти формуванню знань і практичних умінь – визначати, диференціювати, аналізувати, обирати, обґрунтовувати потребу того чи іншого втручання. Саме на цьому етапі важливо залучати до обговорення провідних вітчизняних і закордонних фахівців (пряме включення, заздалегідь підготовлений матеріал). Студенти мають бути обізнаними з різними підходами до діагностики й лікування, різними винаходами й патентами (у межах доказової медицини!), однак зловживати різноманіттям не варто.

Важливим етапом дидактичного воркшопу є робота в групах над конкретним завданням (це може бути історія хвороби, план лікування тощо). Під час командної роботи студенти залучають візуальний, текстовий, статистичний матеріал (той матеріал, що був презентований безпосередньо на цьому занятті), порівнюють дієвість різних підходів у кожній конкретній медичній ситуації, готуються надати обґрунтовану відповідь. Якщо брати до уваги, що дидактичний воркшоп може тривати від двох до чотирьох академічних годин (одна-дві пари), то робота в групах може тривати від півгодини до півтори (залежно від теми воркшопу).

Не варто думати, що дидактичний воркшоп може стосуватися виключно клінічних дисциплін – він цілком підходить для фундаментальних, припустімо, таких, як описова та клінічна анатомія. Звісно, реалізувати широку варіативність підходів, дискусію тут не буде можливості, але глибоке самостійне опрацювання важливих питань цілком можливе.

Наприклад, опанування навчальної теми "I, II, III, IV, VI, VIII пари черепних нервів" через інтернет матиме такий вигляд:

1. Мотивація (відео 40 секунд про важливість нюху, зору і слуху в житті людини).
2. Оголошення очікуваних результатів навчання.
3. Міні-лекція викладача, що супроводжується мультимедійною презентацією (до 15 хвилин).
4. Долучення до обговорення лекції результатів актуальних досліджень, візуальних матеріалів (скажімо, дослідження порушень механізмів хеморецепції у хворих на COVID-19 (Чому під час COVID-19 хворі не відчувають запаху: наукове пояснення, 2021).
5. Долучення студентів до виконання завдань у мікрогрупах з використанням матеріалу, розміщеному на дошці Miro. Припустімо, одна з груп має охарактеризувати анатомічні аспекти функціонування

- органу нюху, друга група – органу зору, третя група – органу слуху і статичного відчуття. Для цього студенти опрацювують теоретичний матеріал (він представлений на дошці Miro), у разі потреби – звертаються до матеріалу з колективного обговорення, а також залучають допоміжний матеріал, посилання на який пропонує сам викладач (інтернет-адреса).
6. Викладач стежить за роботою кожної групи, у разі потреби ставить навідні запитання, мотивує студентів. У його полі зору є повна інформація про роботу груп на дошці Miro. Окрім того, представники інших груп мають можливість ознайомитися з напрацюваннями своїх однокурсників.
 7. Кожній групі потрібно не тільки знайти відповідь на своє завдання, а також підготуватися для загальної дискусії, що відбудеться на наступному етапі.
 8. Мета дискусії полягатиме у наведенні доказів чи спростуванні думки, що *органи чуття є посередниками між організмом людини і навколишнім середовищем, що їхнє адекватне функціонування є вкрай важливим для людини*. Цілком зрозуміло, що виступи членів команд повинні містити не загальні фрази, а спиратися на знання описової та клінічної анатомії.
 9. Під час дискусії викладач виконує три функції – спостерігача, мотиватора дискусії, виконує оцінювальну функцію.
 10. Для отримання неформального зворотного зв'язку закінчити воркшоп доцільно, використовуючи сервіс Kahoot. Студентам імпонує ігровий інтерфейс, бо він допомагає зняти напруження, вдатися до рефлексії, дати собі відповідь на важливе запитання – чи зміг (змогла) я очікувані результати, озвучені на початку заняття, зробити власним досягненням.

Звісно, під час аудиторної роботи такі заняття не викликали б особливих труднощів у їхній організації і проведенні, але в умовах змішаного навчання вони потребують особливої інтеграції теорії і практики, достатньо високого рівня володіння викладачами інформаційно-комунікаційними технологіями (у нашій ситуації дошка Miro, Kahoot, ZOOM, а також уміння створювати презентації, оформлювати відеоролики, анкети), якісних гаджетів і швидкого інтернету.

Висновки

В умовах обмежень, пов'язаних із COVID-19, методи та форми взаємодії суб'єктів навчання зазнали трансформаційних змін – потреба в інтеграції теорії і практики (вона суттєво скоротилася через карантин!) стала більш виразною і стимулювала поширення *дидактичних воркшопів, вебінарів* комбінованої стратегії (як поєднання презентаційної, інтерактивної, практико орієнтованої). Суттєво зросла потреба у набутті знань і практичних умінь використовувати нові комп'ютерні продукти, що надають можливість урізноманітнити навчальну взаємодію.

Зворотний зв'язок у навчанні набув особливої значущості, оскільки, окрім оцінювання (формативного, сумативного) став потужним імпульсом до рефлексії, оновлення, розвитку.

В умовах дистанційного навчання через брак практики (тут і зараз) загострилась проблема формування клінічного мислення, а тому застосування трансформованих методів, форм і технологій навчання потребує особливої уваги й подальшого розвитку.

Література

- Барда С.І. (2019). Інтеграція як засіб реалізації синергетичного підходу в початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 7(91), с. 48–61.
- Бібік Н.М. (ред.) (2018). *Нова українська школа: poradnik dla wczelity. Київ: Літера ЛТД*, 160 с. https://osvita.ua/doc/files/news/594/59430/20-11-2018_rekviz.pdf
- Грицишина Н.А. (2012). Технология "Воркшоп" (Workshop) как одна из новых форм и методов обучения студентов иностранному языку. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота, № 3, с. 49–51.
- Дудченко М.А., Новак О.В., Кітура О.Є. (2009). Клінічне мислення – це не тільки частина загального процесу мислення. http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/2860/1/kli_mysl_ze_tilky_chast.pdf
- Єхалов В.В., Самойленко А.В., Романюта І.А., Бараннік С.І. (2018). Клінічне та "кліпове" мислення у лікарів-інтернів. *Український журнал медицини, біології та спорту*. Том 3, № 1(10), с. 242–244. <https://jmbs.com.ua/pdf/3/1/jmbs0-2018-3-1-241.pdf>

- Керівні настанови консенсусу з клінічної практики Міжнародного товариства ЦД у дітей і підлітків (2018). *ISPAD Clinical Practice Consensus Guidelines*. <https://health-ua.com/article/60073-tcukrovij-dabet-1-tipu-v-dtej-suchasn-rshennya>
- Литвиненко С.А. (2014). Використання воркшопів у підготовці майбутніх психологів до професійної діяльності. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, Випуск 9(52), с. 10-12. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_5
- Московко Г.С. (2016). Розвиток клінічного мислення у студентів вищих навчальних закладів як когнітивна складова професійної компетентності. *Буковинський медичний вісник*. Том 20, № 2(78), с. 271-273. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YmsuzixZkYIJ:e-bm v.bsmu.edu.ua/article/download/84832/80670+&cd=8&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>
- Наливайко О., Друганова О., Іваненко Л. (2019). Використання технології "Воркшоп" у роботі зі студентами класичних університетів. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія Педагогіка)*, № 3-4(66-67), с. 129-137. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/927780.pdf>
- Технология проведения учебных занятий в формате вебинара: методические указания. (2014). Рязан. гос. радиотехн. ун-т; сост.: Н.П. Клейносова, Э.А. Кадырова, И.А. Телков, Р.В. Хруничев. Рязань, 36 с.
- Фопель К. (2003) Эффективный воркшоп. Динамическое обучение. Москва: Генезис, 368 с.
- Чому під час COVID-19 хворі не відчують запаху: наукове пояснення (2021). <https://health.ucu.edu.ua/news/chomu-pid-chas-covid-19-hvori-ne-vidchuvay-ut-zapahu-naukove-poyasnennya/>
- Collins English Dictionary. (2019). <https://www.collinsdictionary.com/>
- Distance learning solutions. UNESCO. (2021). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>
- Meilee Bridges. (2020). Keeping an Open Mind: The Opportunities of Remote Learning. <https://www.southwestern.edu/live/news/14330-keeping-an-open-mind-the-opportunities-of-remote>
- Segun R. Bello. (2012). Workshop Technology & Practice. Federal College of Agriculture Ishagu, 480001 Nigeria, 17 p. https://www.researchgate.net/publication/275642285_Workshop_Technology_Practice
- Shivani. (2020). Importance of seminar, workshop and conference in a life of science student. March 15, 2020. from: <https://www.gdgoenkauniversity>.

com/studentblog/importance-of-seminar-workshop-and-conference-in-a-life-of-science-student/

Workshop Descriptions. (2021). from: <https://na.eventscloud.com/ehome/237860/529096/>

References

- Barda S.I. (2019). Intehratsiia yak zasib realizatsii synerhetychnoho pidkhodu v pochatkovii shkoli. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. No. 7(91), p. 48–61. (in Ukrainian).
- Bibik N.M. (ed.) (2018). Nova ukrainska shkola: poradyk dlia vchytelia. Kyiv: Litera LTD. 160 p. Retrieved from: <https://osvita.ua/doc/files/news/594/59430/20-11-2018rekviz.pdf> (in Ukrainian).
- Chomu pid chas COVID-19 khvori ne vidchuvaiut zapakhu: naukovе poiasnennia. (2021). Retrieved from: <https://health.ucu.edu.ua/news/chomu-pid-chas-covid-19-hvori-ne-vidchuvayut-zapahu-naukove-poyasnennya/> (in Ukrainian).
- Collins English Dictionary. (2019). Retrieved from: <https://www.collinsdictionary.com/>
- Distance learning solutions. UNESCO. (2021). Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>
- Dudchenko M.A., Novak O.V., Kitura O.Ye. (2009). Klinichne myslennia – tse ne tilky chastyna zahalnoho protsesu myslennia. Retrieved from: http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/2860/1/kli_mysl_ze_tilky_chast.pdf (in Ukrainian).
- Fopel Klaus. (2003). Effektivniy vorkshop. Dinamicheskoe obuchenie. Moscow: Genezis, 368 p. (in Russian).
- Hrytsyshyna N.A. (2012). Tekhnolohiia "Vorkshop" (Workshop) kak odna yz novykh form y metodov obuchenia studentov ynostrannomu yazyku. *Almanakh sovremennoi nauky y obrazovaniya*. Tambov: Hramota, No. 3, p. 49–51. (in Russian).
- Kerivni nastanovy konsensusu z klinichnoi praktyky Mizhnarodnoho tovarystva TsD u ditei i pidlitkiv. (2018). *ISPAD Clinical Practice Consensus Guidelines*. Retrieved from: <https://health-ua.com/article/60073-tcukrovij-dabet-1-tipu-v-dtej-suchasn-rshennya> (in Ukrainian).
- Lytvynenko S.A. (2014). Vykorystannia vorkshopiv u pidhotovtsi maibutnikh psykhologiv do profesiinoi diialnosti. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*. Rivne: RDHU, Vol. 9(52), p. 10–12. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_5 (in Ukrainian).

- Meilee Bridges. (2020). Keeping an Open Mind: The Opportunities of Remote Learning. Retrieved from: <https://www.southwestern.edu/live/news/14330-keeping-an-open-mind-the-opportunities-of-remote>
- Meilee Bridges. September 17, 2020 Keeping an Open Mind: The Opportunities of Remote Learning. Retrieved from: <https://www.southwestern.edu/live/news/14330-keeping-an-open-mind-the-opportunities-of-remote>
- Moskovko H.S. (2016). Rozvytok klinichnoho myslennia u studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv, yak kohnityvna skladova profesiinoi kompetentnosti. Bukovynskyi medychnyi visnyk. Vol. 20, No. 2(78), p. 271-273. Retrieved from: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YmsuzixZkYIJ:e-bm v.bsmu.edu.ua/article/download/84832/80670+&cd=8&hl=ru&ct=clnk&gl=ua> (in Ukrainian).
- Nalyvaiko O., Druhanova O., Ivanenko L. (2019). Vykorystannia tekhnolohii "Vorkshop" u roboti zi studentamy klasychnykh universytetiv. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka (seriia Pedahohika)*, No. 3-4(66-67), p. 129-137. Retrieved from: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/927780.pdf> (in Ukrainian)
- Segun R. Bello. (2012) Workshop Technology & Practice. Federal College of Agriculture Ishagu, 480001 Nigeria, 17 p. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/275642285_Workshop_Technology_Practice
- Shivani. Importance of seminar, workshop and conference in a life of science student. March 15, 2020. Retrieved from: <https://www.gdgoenkauniversity.com/studentblog/importance-of-seminar-workshop-and-conference-in-a-life-of-science-student/>
- Tehnologiya provedeniya uchebnykh zanyatiy v formate vebinara: metodicheskie ukazaniya. (2014). Ryazanski gosudarstvennii radiotekhnicheskii universitet. Ryazan, 36 p. (in Russian).
- Workshop Descriptions. (2021). Retrieved from: <https://na.eventscloud.com/ehome/237860/529096/>
- Yekhalov V.V., Samoilenko A.V., Romaniuta I.A., Barannik S.I. (2018). Klinicheska ta "klipove" myslennia u likariv-interniv. *Ukrainskyi zhurnal medytsyny, biolohii ta sportu*. Vol. 3, No. 1(10), p. 242–244. Retrieved from: <https://jmbs.com.ua/pdf/3/1/jmbs0-2018-3-1-241.pdf> (in Ukrainian).