

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького
Факультет громадського здоров'я та суспільного благополуччя

Кафедра філософії та педагогіки

БУКІТА СВЯТОСЛАВ РОМАНОВИЧ

ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кваліфікаційна робота

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник

доцент кафедри філософії та

педагогіки, кандидат педагогічних

наук, доцент

Корнят В.С.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	7
1.1. Історія виникнення та сутність проєктної технології в освіті.....	7
1.2. Психолого-педагогічні особливості використання проєктної технології як способу ефективно організації освітнього процесу.....	23
1.3. Проєктні технології у практиці українських закладів вищої освіти.....	29
РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ТА КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	38
2.1. Професійні компетентності здобувачів вищої освіти: сутність, класифікація, критерії сформованості.....	38
2.2. Можливості проєктного навчання у формуванні професійних компетентностей.....	49
2.3. Сучасний стан впровадження проєктного навчання у зкладах вищої освіти.....	53
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	60
3.1. Етапи реалізації проєктної діяльності у закладі освіти.....	60
3.2. Модель організації проєктного навчання у процесі професійної підготовки здобувачів.....	71
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	84
ДОДАТКИ.....	93

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зміни в освітньому середовищі, зумовлені трансформацією суспільних відносин та глобалізаційними процесами, вимагають пошуку інноваційних підходів до надання освітніх послуг. Заклади вищої освіти (далі – ЗВО) постійно досліджують та впроваджують методи й методики, що сприяють формуванню в здобувачів освіти критичного мислення, здатності до командної роботи, адаптивності до динамічних змін і сучасних вимог, а також розвитку фахових компетентностей. Одним із таких підходів є інтеграція проєктного методу навчання, який, хоча й не є новітньою освітньою технологією, проте зазнав еволюційних змін, набув нових форм реалізації та отримав додаткові можливості для вдосконалення.

Запровадження проєктного навчання у вищій освіті висуває перед ЗВО низку викликів, що потребують ґрунтовного аналізу особливостей його застосування та адаптації до новітніх освітніх технологій. Попри наявні труднощі, цей метод сприяє підготовці фахівців, здатних ефективно реагувати на професійні виклики, працювати в команді та знаходити оптимальні шляхи розв’язання проблем. Крім того, проєктні технології сприяють практичному застосуванню теоретичних знань, стимулюють дослідницьку та пошукову активність здобувачів освіти. Незважаючи на доведену ефективність цього підходу, його використання в освітньому процесі українських ЗВО залишається обмеженим. Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю визначення ролі проєктного методу в освітньому процесі та розроблення стратегій його впровадження в систему вищої освіти України.

Метод проєктного навчання є предметом наукового аналізу дослідників із моменту його концептуального оформлення як підходу до організації освітнього процесу. Сучасними українськими вченими, які вивчають методологічні засади освітньої діяльності в контексті глобалізаційних та цифровізаційних процесів, проєктний метод розглядається як один із пріоритетних напрямів. Значний внесок у дослідження теоретичних основ

проектного навчання, визначення вимог до його організації, а також у вивчення ролі проектної діяльності у формуванні фахових компетентностей, розвитку критичного й творчого мислення здобувачів освіти зробили А. Пандазі, Т. Станжур, та О. Кобцева. Характеристику методу та притаманні йому риси висвітлює у своїй статті О. Альошина [3]. Особливості впровадження проектного підходу в освітній процес розглянули М. Денисенко та З. Шацька. На важливості використання сучасних новітніх технологій навчання при підготовці майбутніх фахівців в умовах цифровізації освіти акцентує О. Москаленко. У своєму дослідженні Т. Коршевніук, О. Абрамчук та О. Добростан розглядають проектний метод як ефективний засіб формування в здобувачів освіти здатності до критичного мислення, інтеграції міждисциплінарних знань, командної роботи, а також використання сучасних технологій для оперативного розв'язання поставлених завдань. Проектний метод як форму освітньої діяльності в закордонних закладах вищої освіти вивчають у своїй науковій розвідці Л. Пуховська і Н. Базелюк. Ідейне підґрунтя та формування засад проектного методу висвітлюють О. Михайлова та Н. Чала.

Впровадження проектного навчання в закладах вищої освіти потребує системного підходу, подібного до стратегій розвитку людського капіталу в бізнес-середовищі. Як зазначають О. Коновальчук [28], ефективна стратегія розвитку спрямована на розширення можливостей організації, підтримку індивідуального, командного та організаційного розвитку, а також врахування потреб усіх зацікавлених сторін. Аналогічно, стратегія впровадження проектного навчання має враховувати потреби як закладу освіти в цілому, так і окремих викладачів та студентів, забезпечуючи системний розвиток компетенцій та знань.

Об'єкт кваліфікаційної роботи – проектне навчання у закладі освіти.

Предмет дослідження – особливості застосування проектного навчання для формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Мета дослідження полягає у теоретичному та емпіричному вивченні проблеми проектного навчання як засобу розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Завданнями, що вирішуються, є:

- 1) охарактеризувати теоретичні основи проєктного навчання у професійній підготовці здобувачів вищої освіти, зокрема історію його виникнення, психолого-педагогічні особливості використання проєктної технології як способу ефективної організації освітнього процесу;
- 2) розкрити сутність, класифікація, критерії сформованості професійних компетентностей здобувачів вищої освіти та можливості використання проєктного навчання у їх формуванні;
- 3) проаналізувати сучасний стан та етапи впровадження проєктного навчання у закладах вищої освіти
- 4) розробити модель організації проєктного навчання у процесі професійної підготовки здобувачів для формування професійних компетентностей.

У ході дослідження використані такі **методи**, як: – *теоретичні* (аналіз та узагальнення наукових джерел (українських і зарубіжних), присвячених проблематиці проєктного навчання, професійним компетентностям); систематизація наукових підходів до визначення структури професійної компетентності, видів проєктного навчання; – *емпіричні* (опитування викладачів закладів вищої освіти для з'ясування стану обізнаності про проєктне навчання; аналіз та інтерпретація отриманих даних; проєктування (з метою проєктування моделі роботи викладача з метою формування професійних компетентностей здобувачів освіти засобами проєктного навчання.) .

Теоретичне значення дослідження:

Уточнює та конкретизує зміст поняття «проєктне навчання» у контексті його застосування для формування професійних компетентностей здобувачів освіти.

Сприяє розвитку компетентнісного підходу до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, підвищення якості підготовки фахівців через формування професійних компетентностей.

Доповнює наявні теоретичні підходи до організації проєктного навчання в закладах освіти новою моделлю формування професійних компетентностей засобами проєктного навчання.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані для розроблення і вдосконалення освітнього процесу закладу вищої освіти шляхом організації нових підходів до формування професійних компетентностей, використання проектного навчання з метою якісної підготовки викладача до ефективної діяльності в сучасних умовах.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретичні основи проектного навчання у професійній підготовці здобувачів вищої освіти», «Професійні компетентності здобувачів освіти та компетентнісний підхід у професійній підготовці», «Практика застосування проектних технологій у закладах вищої освіти»), висновки, список використаної літератури (82 найменування, з них п'ять – іноземною мовою). Загальний обсяг роботи – 93 сторінки, з них 83 – основний текст. Текст ілюструють 3 таблиці, 4 рисунки, 1 додаток.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

1.1. Історія виникнення та сутність проєктної технології в освіті

Впродовж усього існування людство відшукувало ті методи, засоби, прийоми та технології, які б уможливили більш якісний та інтенсивний розвиток системи освіти. На рівні із рештою таких підходів, нашу увагу звернемо саме на метод проєктів й те, як він зароджувався та розвивався в історичному руслі, а також те, як саме його трактують в умовах сучасності.

У рамках наукових розвідок М. Артюшиної простежується думка про те, що першооснова зародження методу проєктів сягає своїм корінням ще XVI століття. Адже, за переконанням дослідників історії педагогіки, поняття «проєкт» зароджується спільно із спробою італійських архітекторів оголосити архітектуру навчальною дисципліною [2]. Тобто, у певному значенні прототипом сучасного проєктного навчання був у Римській Вищій школі мистецтв курс лекцій, який доповнювався новим елементом, так званим «конкурсом», завдяки якому здобувачі вищої освіти отримали можливість у більшій самостійній та творчій формі реалізовувати власні знання [2, с. 13].

На доповнення до цього у 1702 році в рамках діяльності Королівської Академії Архітектури в Парижі було оголошено про конкурс будівельних планів, ескізи яких мали назву проєкту. Цей період вважається першим етапом розвитку методу проєктів, який отримав наступну назву: «Проєкт як засіб мотивації до навчальної діяльності» [2, с. 13].

Власне, вже у такий спосіб було виокремлено три ключові ознаки проєкту, які є актуальними в наш час, а саме:

- 1) можливість здобувачів освіти отримувати знання та навички шляхом виконання проєкту;
- 2) акцент на фактах у процесі навчання, які є дотичними до умов реального життя;

3) отримання реального продукту, який можна використовувати з метою досягнення власних цілей [2, с. 14].

У цих роках також активними були ідеї Джона Локка, англійського філософа, просвітителя і державного діяча, який розробляв стратегію створення робітничої школи. Так, в однойменному тексті він описував проблему соціального значення дитячої праці й пропонував створити у кожній общині виховні заклади для дітей від 2 до 14 років нижчої верстви населення [69].

Цей період охоплює собою другий етап становлення методу проектів, який має назву: «Проект як засіб масового навчання дітей різних верств населення» [2, с. 14].

З початком ХІХ століття проектна технологія перемістилася з Академії Архітектури у Франції до німецькомовних країн у формі концепції робочої школи. А вже у 80-х, 90-х роках ХІХ століття в Англії зародилася найбільш наближена до сучасного трактування теорія проектів, автором якої прийнято вважати Сесіля Редді [84, с. 21].

Педагог був засновником коледжу, що відповідав за навчання дітей із аристократичних сімей й в основі освітнього процесу у його закладі було виховання дітей з сильною вдачею, які є готовими до самостійного життя. Однак справедливо буде зауважити, що хоча метод проектів й був одним із елементів організації навчання учнів в даному коледжі, але при цьому даний термін не використовувався, а тому й не мав педагогічного обґрунтування [84, с. 12].

Варто зауважити, наскільки циклічно й відрізано один від одного розвивалися ідеї проектного навчання по всьому світу. Зокрема доречно згадати також й про американський підхід. Так, у 1879 році при Вашингтонському університеті в Сент-Луїсі було засновано Школу ручного навчання, де ключовим вважався освітній підхід саме шляхом проектів [2, с. 15]. Цінність такого освітнього підходу базувалася на тому, що учні у процесі навчання не лише розробляли проекти в теорії, однак завдяки власній діяльності безпосередньо створювали їх. Якщо бути більш точними, що школярі в таких умовах були відповідальними за наступні елементи проектів, а саме: вони планували й реалізовували їх, за основу при їх побудові брали проблеми реального життя й

власне виготовляли об'єкти, завдяки чому отримували можливість перевіряти власні теорії та плани в процесі безпосередньої практичної діяльності.

Значної трансформації проєкт, як освітній елемент, зазнав на стику XIX і XX століть, коли він перейшов із суто специфічного методу професійно-технічної освіти у вигляд загального навчального методу. Власне, саме 1900-1915-ті роки можна назвати так званим Проєктним рухом, метою якого було обстоєння думки про необхідність започаткування школи із такими стандартами, які б чітко співвідносилися із особливостями розвитку дітей й відповідали б їх потребам [4, с. 13].

Реформатором в рамках даного підходу стан прийнято вважати Джона Дьюї, американського педагога та філософа. Він був переконаним, що завдання навчального процесу полягає в тому, аби бути зорієнтованим на природний розвиток вроджених якостей дитини [26, с. 56].

Відповідно, такий виклик, який перед суспільством сформував вчений, фактично видозмінив ключовий традиційний підхід до організації навчання, оскільки він був переконаним, що в центрі освітнього процесу повинен бути не «обізнаний дорослий», тобто вчитель, який добре володіє навчальним матеріалом й ділиться з ним із учнями, а саме школярі, їх потреби, зацікавлення, вподобання та потреба у активному навчанні.

Цінність, сутність та необхідність даного освітнього підходу Джон Дьюї описував так: «Уявіть собі дівчину, що пошила сукню. Якщо вона вклала душу у свою роботу, працювала охоче, з любов'ю, самостійно зробила зразок викрійку і придумала фасон сукні, самостійно її пошила, то це є власне зразком типового проєкту, у власне педагогічному сенсі цього слова» [26, с. 58].

У такий спосіб дослідник досить чітко описав необхідність створення достатнього взаємозв'язку між школою та життям, індивідуальним досвідом дитини і колективним досвідом людського суспільства. Метод проєктів, зважаючи на це, надавав школярам можливість самостійно планувати власну навчальну діяльність, а також обирати для себе ті елементи і засоби, використовуючи яких він може досягти найбільш оптимальних результатів. Й, більше того, матеріали для навчання бралися з повсякденного життя учнів [70].

Власне, це стало початком значних змін у системі організації навчання учнів й тому така реформована школа у 1015 році отримала назву «Школа майбутнього».

Наступною ключовою особистістю у напрямку розвитку ідей в системі проєктного навчання був Вільям Кілпатрік, викладач педагогічного коледжу при університеті Колумбія в Нью-Йорку, який здійснив спробу оформити цю теорію під час написання статті, що публікувалася в провідному журналі американської школи педагогіки. Стаття мала назву: «Метод проєктів», у якій Кілпатрік згадував проєкт як будь-яку діяльність з високим ступенем самостійності групи учнів, які об'єднані в даний конкретний момент спільною діяльністю [84, с. 22].

Саме Вільяма Кілпатріка вважають засновником поняття «метод проєктів», а також тим усним, який вперше науково описав його і класифікував. За науковцем, перед закладами освіти стоїть завдання виховати вільних громадян, й тому процес їх навчання повинен поєднувати в собі систему цільових проєктів. За Кілпатріком, повинні функціонувати та на постійній основі використовуватися наступні типи проєктів, а саме:

- 1) втілення ідеї чи плану у зовнішню форму;
- 2) подолання інтелектуальної перепони;
- 3) здобуття нових знань і досвіду;
- 4) отримання естетичної насолоди [84, с. 22].

Ці події охопили собою третій етап розвитку методу проєктів, який отримав назву: «Проєкт як новітній підхід до вирішення теоретичних та практичних проблем освіти і виховання» [45, с. 43].

Власне дані ідеї проєктного навчання, що отримали детальне обґрунтування в рамках теорії Кілпатріка, почали досить детально розповсюджуватися по різних країнах Європи та світу загалом.

Так, в 20-30-х роках ХХ століття розповсюдженою була практика застосування методу проєктів у експериментальних школах Європи. Наприклад, у даному напрямку можна згадати «нову школу» А. Аейлеха в Англії, яка обстоювала «абсолютну свободу учнів». Також таким підходом відрізнялася школа «Ермітраж» О. Декролі в Бельгії, статут якої обстоював проблему

максимального врахування інтересів та вподобань дитини, у зв'язку з чим процес навчання впливав з різних форм життя, які були дотичними до дітей [59].

У 30-х роках минулого століття у Франції було засновано «Школу успіху і радості», яка перекликала з ідеями французького педагога Селестена Френе. В основі даної школи були ідеї гуманізму та самовідданої любові до особистості дитини й у зв'язку з цим по-новому було розглянуто проблему організації життя дітей й звернено увагу саме на різного роду експерименти та часткові проєктні методи, завдяки яким можна досягти більш потужної активізації пізнавальної активності школярів [84].

Справедливо буде зауважити, що сучасні науковці наголошують на тому, що сучасні педагоги французьких шкіл часто звертаються до педагогічних принципів Френе. На рівні із цим відбулося на державному рівні започаткування низки зразкових ліцеїв, в основі діяльності яких полягало застосування методів проєктів, яке на практиці отримало наступне відображення: частина роботи передбачає навчання в командах, акцент при цьому звернено на індивідуальні особливості кожного із школярів, навчання здійснюється у тісному взаємозв'язку з оточуючим середовищем, педагогом та однокласниками.

Такі зміни підходу щодо трактування проєктної методики охопили собою четвертий етап, який отримав назву: «Період широкого використання методу проєктів в експериментальних школах Європи у 20-30-х роках ХХ століття» [16, с. 51].

Проміжок між кінцем 30-х та кінцем 50-х років став тим періодом, під час якого увага до проєктного навчання істотно знизилася. Дослідники так описували цей процес: «На заході метод проєктів залишився у сфері освіти, однак лише у вигляді теоретичних розробок. Період втрати педагогічною наукою інтересу до проєктного навчання характерний як для зарубіжної, так і для радянської школи. Мабуть, він пояснюється надмірно активним провадженням методу проєктів у практику, що призвело до втоми вчителів від його використання» [84].

Отож, п'ятий етап – це «Згасання інтересу до методу проєктів у педагогічній науці» [2].

Чергове звернення уваги до методу проєктів спостерігається у 60-х роках

XX століття в США. Так, у Пітсбурзькому університеті було започатковано ідею індивідуального навчання, яка використовувалася з учнями початкових класів. Тут вчені звертають увагу на те, що індивідуальне й проєктне навчання мають між собою багато спільного. Наприклад, це може бути подрібнення навчального матеріалу на відповідні розділи чи фрагменти, залучення засобів додаткової літератури й допоміжних елементів під час навчання, а також контроль вчителя за наслідками роботи учня [41, с. 88].

У цьому напрямку важливими постали ідеї американського біолога та педагога Дж. Шваба, який створив методiku навчання учнів «Запрошення до дослідження». У цій моделі досить широко застосовувалися наступні ідеї методу проєктів: ознайомлення учнів із предметом дослідження, постановка проблеми, стимулювання учнів до пошуку відповідних рішень та знаходження шляхів їх вирішення [42].

У США в 60-70-х роках також було створено у Оклефському коледжі та коледжі Ітона Ереа нову модель навчання, яка мала назву «Школа майбутнього», в якій чільне місце належало проєктному навчанню. У таких умовах уроки здійснювалися згідно з індивідуальними планами, а учні мали право навчатися як в класах, так й самостійно.

Діяльність таких шкіл реалізовувалася на шостому етапі, який можна назвати «Метод проєктів як один із методів індивідуального навчання у США у 60-70-х роках XX століття» [26, с. 131].

Особливе місце належить так званим альтернативним закладам освіти, які функціонували в Америці у 1968 році. Розширене трактування альтернативних шкіл охоплює собою наступні підходи, а саме:

- 1) це один із видів навчальних закладів, які організовані відповідно до різних освітніх проєктів та які є альтернативними щодо тих традиційних концепцій, які використовуються в школах;

- 2) до альтернативних шкіл можна віднести вільні школи типу Вальдорф, школи, що функціонують за системою Монтесорі чи Френе, а також низка шкіл, якими керують суспільні та релігійні товариства [52].

Засновники цих шкіл мали спільні підходи щодо організації навчання із

засновниками проєктної методики. Так, їх поєднувало те, що обидві «сторони» заперечували необхідність існування класно-урочної системи, критикували енциклопедизм навчальних програм, виступали проти надмірної теоретичності навчання й заперечували необхідність домашніх завдань. Акцент ж при цьому звертався на необхідність тривалого проведення часу учнів на свіжому повітрі, у дворах, скверах і парках, а також їх творчому розвитку.

Ідея негативізації класно-урочної системи на практиці продемонструвала свою невдалість, адже усі інноваційні системи щодо її ліквідації виявилися приреченими, тоді як результати освітнього процесу демонстрували низький рівень знань учнів.

Метод проєктного навчання сприяє реалізації індивідуалізованого підходу. Ця ідея була поширеною вченими-педагогами та практикаками Франції у 70-80-х роках минулого століття. Тут індивідуалізація навчання сприймалася як навчання «у власному ритмі». Засновники цього підходу у свою чергу не заперечували уроки, як форму організації навчання, адже при цьому розклад було видозмінено щодо традиційного, класи – поділено на групи, навчальний день – на дві половини, домашнє завдання – відсутнє [52, с. 17].

Елементи цього підходу в процесі організації навчання частково спостерігаються в освітній роботі в школі-інтернаті Є. Френ, система навчання у якій опиралася в своїй більшості на фактор самостійності. Засновники теорії були переконаними, що кожен учень та клас повинні мали власні індивідуальні програми на день, тиждень і місяць. Більше того, навчання у таких умовах має здійснюватися у тісному зв'язку з життєвим досвідом школярів.

Окремої уваги заслуговують й відкриті школи, що були поширеними у 60-80-х роках на Заході. У таких умовах навчання реалізовувалося у контексті тісного зв'язку учня із навколишнім простором, під час якого до уваги бралися різноманітні соціальні чинники, а також самоосвіта кожної дитини зокрема [8].

Тенденція до «відкритих шкіл» спостерігалася й у 70-х роках в Англії. У таких закладах, за ідеєю авторів методу проєктів, не існувало чіткого розкладу уроків чи традиційного навчального плану. На зміну цьому педагог спільно з учнями ввели у практику планування теми занять і часу їх виконання. Також

цікавим був підхід організувати спільне навчання учнів молодшої і старшої груп.

У цих роках у штаті Міннесота, в Америці, існували чіткі установки щодо того, як саме педагогічний колектив повинен забезпечувати якісний процес навчання учнів. Так, наприклад, одним із таких завдань було перетворення навчання на радість, формування дитячої індивідуальності, розвиток їх самостійності, творчості та відповідальності. Розвиток дітей, зважаючи на це, здійснювався в наступних напрямках, а саме: підготовка до ділової діяльності, підготовка до спільної діяльності, загальний культурний розвиток, формування навичок міжособистісного спілкування.

Так, 60-80-ті роки ХХ століття охопили собою сьомий етап розвитку проєктного навчання, який називають так: «Проєкт як спроба альтернативного навчання у США» [с. 73].

У свою чергу 80-90-ті роки минулого століття стали тим часовим проміжком, в якому досить істотної популярності у системі шкільної освіти набув проєкт спільного чи кооперативного навчання. Як і в методі проєктів, освітній процес за таких умов був орієнтованим на те, аби виховати у школярів наступні якості: взаємодопомогу, індивідуальну незалежність, соціальну взаємодопомогу, оцінювання та перспективи покращення виконання завдання.

Німецька педагогічна теорія обґрунтовує наступну тезу: форми і методи навчання не можуть й не повинні продовжувати бути абсолютно новими, вони мають продовжувати і розвивати досвід активного й самостійного навчання учнів. Більше того, метод проєктів, який активно й успішно розвивався у школах різних країн світу, з плином часу продемонстрував свою здатність покращуватися та вдосконалюватися, що робить його максимально дотичним до умов реального якісного та всебічного розвитку, навчання і виховання школярів. Ці ідеї охопили собою восьмий етап й постали як «Період поширення та активного застосування методу проєктів у навчальному процесі країн Європи і Америки» [8, с. 24].

На наших теренах метод проєктного навчання використовувався до 1920-х років, після чого надався жорсткій критиці з боку традиціоналізму. Власне, лише

після 90-х років можна спостерігати частковий інтерес до цієї технології з боку педагогів. Свого розквіту вітчизняній педагогічній думці він набув лише у XXI столітті й на сьогоднішній день його відносять до одних із провідних технологій, які надають можливість представникам молодого покоління адаптуватися до тих умов життя, в яких існує сучасне суспільство.

Таке повернення до методу проєктів в умовах сьогодення здійснюється досить інтенсивно й завдяки цьому стає інтегрованим компонентом цілком розробленої та структурованої системи освіти [23].

Починаючи з 1929 до 1932 року, методу проєктів широко застосовувався в шкільній практиці вітчизняної української школи. Загалом період з 1918 по 1932 року вченими трактується як той, що максимально наповнений різноманітними експериментами, оскільки новатори педагогічного процесу теоретично розробляли та практично застосовували у процесі організації навчання учнів різноманітні системи, форми та методи, які впливали з передового європейського та американського педагогічного досвіду.

Отже, сучасний стан розвитку методу проєктів визначають як «Метод проєктів як одна із сучасних світових педагогічних технологій» [63].

Власне, якщо узагальнити, то історія розвитку проєктних технологій охоплює собою 9 взаємопов'язаних етапів, а саме:

- 1) «Проєкт як засіб мотивації до навчальної діяльності» (XVI століття).
- 2) «Проєкт як засіб масового навчання дітей різних верств населення» (XVII – перша половина XIX століття).
- 3) «Проєкт як новітній підхід до вирішення теоретичних і практичних проблем освіти та виховання» (кінець XIX – початок XX століття).
- 4) «Період широкого використання методу проєктів в експериментальних школах Європи» (20-30-ті роки XX століття).
- 5) «Згасання інтересу до методу проєктів у педагогічній науці» (з кінця 30-х до кінця 50-х років XX століття).
- 6) «Метод проєктів як один із методів індивідуального навчання в США у 60-70-х роках XX століття».
- 7) «Проєкт як спроба альтернативного навчання у США» (60-80-ті роки XX століття).

століття).

- 8) «Період поширення та активного застосування методу проєктів у навчальному процесі країн Європи і Америки» (80-90-ті роки ХХ століття).
- 9) «Метод проєктів як одна із сучасних світових педагогічних технологій» (початок ХХІ століття) [63].

Базуючись на вище описаних етапах, підсумуємо, що історичний зріз аналізу ролі та статусу проєкту й проєктного навчання досить циклічно зароджувався та видозмінювався. Так, наприклад, отримавши свій стійкий розвиток продовж перших етапів, в один момент інтерес до проєктів був мінімальним, однак в умовах сучасності його ефективність є однією із провідних. Такі зміни в освітньому просторі фактично завжди безпосередньо опираються на ті норми, зміни та стандарти, що є притаманними тому чи іншому суспільству, опираються на них й з їх допомогою намагаються по-новому підійти до організації системи навчання учнями із метою підвищення їх ефективності.

Вище описані етапи співвідносяться із загальносвітовим досвідом впровадження технології проєктного навчання у освітній процес з дітьми. Однак цікаво буде висвітлити також й періодизацію становлення та розвитку методу проєктів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці.

За О. Слободяник вона охоплює собою наступні періоди:

- 1) період передумов зародження методу проєктів (кінець ХІХ – початок ХХ століття);
- 2) період вирішення протиріч у практичному осмисленні методу проєктів (1914-1921 роки);
- 3) період інтенсивного впровадження методу проєктів у практику шкіл (20-30-ті роки ХХ століття);
- 4) період «відторгнення» від шкіл (1930-1960-ті роки);
- 5) період розвитку методу проєктів (з 1960 по 1990 роки);
- 6) період актуалізації ідей методу проєктування у практиці вітчизняних освітніх закладів (рубіж ХХ-ХХІ століття) [60, с. 22].

Власне, з погляду на дану періодизація важливо вирізнити, що український

досвід використання елементів проєктного навчання мав свою реалізацію у двох протилежних площинах. Так, наприклад, у проміжку з 1930 до 1960-х років проєкт, як освітній метод, негативно зарекомендував себе в українських школах й результати його використання продемонстрували негативну тенденцію зниження рівня знань і навичок у школярів. Однак пояснення таких результатів є наступним: прагнення реалізувати новітній освітній метод стикнулося із відсутністю будь-якої практичної методології та реального досвіду того, як саме цей метод може використовуватися на практиці. Й лише з середини 90-х років минулого століття метод проєкту набув широкого визнання в українській традиційній школі.

Базуючись на даній теорії, нам важливо також здійснити ґрунтовну понятійну характеристику терміну «проєкт», а також похідних щодо нього.

Етіологія терміну «проєкт» сягає латини («proectus»), з погляду на яку він трактується як «кинутий вперед», «задум», «план». Якщо взяти дослівно, то проєкт в даному випадку можна трактувати як намір, який буде здійснено в майбутньому [60, с. 23].

К. Ступанюк наголошує, що категорія «проєкт» передбачає створення ідеального передбачуваного образу результату у наступних формах:

- 1) як реалістичний задум, план реалізації бажаного майбутнього;
- 2) як сукупність документів, які є необхідними для створення певного продукту, що містить в собі раціональне обґрунтування і конкретний спосіб здійснення;
- 3) як метод навчання, що ґрунтується на постановці соціально значущої мети та її практичного досягнення [62, с. 116].

Німецький педагог А. Флітнер характеризує проєктну діяльність як навчальний процес, в якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки, тобто осмислення самостійно набутої інформації здійснюється через призму особистого відношення до неї й оцінку результатів в кінцевому продукті [62, с. 116].

У науковій праці О. Слободяник знаходимо, що «проєкт – це практика особистісно-орієнтованого навчання у процесі конкретної праці учня, на основі

його вільного вибору й з урахуванням його інтересів» [60, с. 23]. Згідно з таким підходом у свідомості учня даний спосіб навчання сприймається так: все, що як пізнаю, я знаю, для того це мені треба й де я можу ці знання застосувати.

У свою чергу З. Шацька характеризує проєкт так: це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту [72, с. 374].

За О. Юрчик, проєкт постає як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, із допомогою яких учні набувають знань в процесі планування й самостійного виконання певних практичних завдань з обов'язковою презентацією результатів [79, с. 33].

Власне, як відзначають вітчизняні дослідники, проєкт є таким видом системи навчання, згідно з якою учні набувають вмінь, знань та навичок у процесі планування й виконання практичних завдань-проєктів, що мають здатність постійно ускладнюватися. Під час роботи над проєктом чільне місце посідає самостійність учнів й їх активність, ініціативність та захопленість.

Тобто прийнято вважати, що проєкт у педагогіці – це спеціально організований вчителем і самостійно виконуваний учнями комплекс дій, який завершується створенням творчого продукту [43].

Ключовими ознаками проєкту, зважаючи на дані трактування, є наступні:

- 1) він повинен містити як ідеальний образ того, чого немає, але того, що є необхідним, так й описувати процедуру, завдяки якій його можна досягти;
- 2) проєкт, як ідеальний образ бажаного майбутнього, постійно логічно та системно трансформується й видозмінюється в процесі цілеспрямованої діяльності суб'єкта;
- 3) тема, щодо якої розгортається проєктна діяльність, повинна бути актуальною та особистісно значущою для суб'єкта діяльності.

Із цього твердження випливає, що проєктування у свою чергу – це особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація, практична спрямоване дослідження. В основі проєктування має міститися процес інтеграції знань і досвіду з різних сфер науки й практики [43].

Окрім цього, проєктування також прийнято трактувати як цілеспрямовану діяльність, що дозволяє знайти рішення проблем та здійснити зміни у навколишньому середовищі.

Під «методом проєктів» розуміють технологію навчання, гнучку модель організації навчального процесу, що орієнтована на творчу самореалізацію особистості учня, розвиток його інтелектуальних та фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей в процесі створення нових товарів і послуг під контролем вчителя, що мають суб'єктивну чи об'єктивну новизну та практичну значущість [22].

Метод проєктів, за П. Микитюк, це така педагогічна система, що має певну сукупність взаємопов'язаних засобів та процесів, які є необхідними для створення організованого і цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості учня [40].

Зважаючи на це, в основі даного освітнього методу містяться наступні дидактичні принципи, а саме: принцип активності, продуктивності, технологічності, саморозвитку, опори на суб'єктивний досвід учнів, зв'язку дослідження з реальним життям, а також співробітництва і партнерства [42].

Проектна діяльність у свою чергу, як похідна від методу проєктів категорія, в рамках педагогічної науки трактується з погляду на два напрямки:

- 1) як процес розробки окремими педагогами чи колективами педагогами методи й конструктивних схем їх досягнення, а також теоретичних моделей у формі навчально-виховних програм та методик застосування;
- 2) як проектна діяльність учнів, що чітко підпорядкована чітким організаційним приписам [58].

Сутність проектної технології, зважаючи на вище сказане, полягає у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів, тобто змісту, методів і прийомів, яка здатна адаптувати навчально-виховний процес до структурних й організаційних вимог навчального проєктування.

Л. Батенко, О. Загородніх пишуть наступне: «проектна технологія, або як її ще називають, метод проєктів, на сьогоднішній день – це спосіб досягнення конкретної дидактичної мети завдяки детальній розробці проблеми, яка має

завершитись реальним практично відчутним результатом» [3, с. 73].

Із такого твердження випливає, що проєктні технології охоплюють собою комплекс педагогічних методів, які сприяють становленню таких якостей здобувачів освіти як колективізм і здатність до співробітництва, допомагає накопичувати досвід у взаємодії, самостійності, плануванні, організації, контролі власної діяльності і творчості під час виконання навчальних завдань.

У цьому контексті вчені вирізняють ряд так званих обов'язкових категоріальних вимог, які формуються перед проєктними технологіями:

- 1) наявність освітньої чи соціально значущої проблеми;
- 2) дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання;
- 3) структурування діяльності відповідно до класичних етапів проєктування;
- 4) самодіяльний характер творчої активності здобувачів освіти;
- 5) практичне або теоретичне значення результату діяльності;
- 6) педагогічна цінність [73]..

О. Пехота й С. Сисоєва акцентують увагу на тих завдання й цільових орієнтирах, що мають стояти в основі проєктної технології навчання, а саме:

- 1) створення умов, за яких результатом діяльності є індивідуальний підхід проєктної діяльності учня;
- 2) здатність школярів самостійно отримувати нові знання й залучати їх безпосередньо до розв'язання пізнавальних й дидактичних завдань;
- 3) розвиток комунікативних вмінь, які займають чільне місце під час взаємодії школярів між собою у межах групи;
- 4) формування у здобувачів освіти різних кутів погляду на єдину проблему;
- 5) вдосконалення дослідницьких навичок школярів;
- 6) стимулювання інтересу учнів до визначеної проблеми, формування прогностичних вмінь та навичок учнів;
- 7) звернення акценту на ті ситуації, які мають соціально значущий характер [45; 58].

Результатом використання проєктних технологій є створення безпосередньо навчального проєкту, який у фаховій літературі отримав наступні

характеристики:

- 1) «дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та формування особистісних якостей»;
- 2) «форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх учасників з метою отримання освітньої продукції за певний проміжок часу – від одного уроку до кількох місяців»;
- 3) «самостійно розроблений і виготовлений продукт (матеріальний чи інтелектуальний) від ідеї до втілення, виконаний під контролем та з консультацією вчителя» [74, с. 117].

Власне, наголосимо, що в такий спосіб проєкт дозволяє реалізовувати наступні педагогічні цілі, які є в основні організації навчання школярів, а саме:

- 1) дидактична, згідно з якою освітній процес повинен забезпечувати школярам можливість виробляти вміння конструювати свої знання, ознайомлювати із способами роботи з інформацією, формувати вміння презентувати результати й розвивати навички самоорганізації;
- 2) пізнавальна, яка зорієнтована на те, аби підвищувати мотивацію учнів до одержання нових знань, формувати у них вміння продукувати, аргументувати та захищати свої ідеї, формувати навички самоаналізу та рефлексії, а також навички в рамках емоційно-вольової сфери;
- 3) розвивальна, що дозволяє розвивати інтелектуальні вміння, творчі та дослідницькі здібності, здібності до самовизначення та цілепокладання, комунікативні вміння і навички, а також пізнавальні інтереси;
- 4) виховна, яка висуває потребу виховувати в школярів значущі загальнолюдські цінності, почуття відповідальності та дисципліни, навички спілкування в соціумі, власний погляд на події, вміння осмислювати власні можливості та усвідомлювати свою значущість під час роботи у колективі [46].

Базуючись на вищеподаних характеристиках, далі спробуємо дещо узагальнити ключові моменти. Витоки методу проєктного навчання сягають ще XVI століття й цього періоду підходи, форми та прояви даного освітнього напрямку постійно змінювалися. Спочатку він реалізовувався у вигляді окремих

елементів на уроках, які б допомогли оптимізувати процес навчання учнів, після чого сформувався у єдину систему, яка має власні принципи, ознаки та стандарти. Особливість проекту як такого полягає в тому, що він сам по собі є кінцевим продуктом, у якому поєднуються результати попередньої цілеспрямованої роботи здобувачів освіти. Якщо бути більш точними, то спочатку їм необхідно обрати для себе тему проектної роботи, створити для себе план дій, обрати всю необхідну літературу, реалізувати проєкт шляхом поєднання власних знань і навичок з різних галузей, а також оформити отримані результати в різний спосіб.

Ця освітня технологія характеризується високим рівнем ефективності у процесі організації навчально-виховного процесу із учнями, адже в такий спосіб навчання отримує більш практичний характер, воно зосереджено не лише на сприйнятті школярами теоретичної інформації, однак акцент звернено саме на проблему активізації їх практичних вмінь, що у свою чергу надає їм можливість отримати комплексні уявлення про проблему, яка вивчається [58].

Цінність проектного навчання можна обґрунтувати також й з погляду на те, що воно характеризується великою різноманітністю можливих форм та підходів, орієнтоване на учнів різного віку й із різним рівнем знань та навичок, на один освітній напрямком чи міжпредметний підхід, може здійснюватися в різний спосіб та з різною тривалістю, що тим самим вказує на його мобільність й те, як саме його можна включити у будь-який елемент навчання.

Як результат, функціональне наповнення такої форми навчання також є максимально широким. Адже тут йдеться саме про комплексний підхід до розв'язання освітніх завдань, згідно з яким реалізуються наступні цілі: розвивальна, пізнавальна, дидактична та виховна, які якісно переплетені між собою й створюють у результаті єдину систему.

Отож, опираючись на вищесказане, підсумуємо, що історія виникнення проектної технології в освіті сягає свого початку в Італії у XVI столітті, після чого трансформується й розповсюджується по інших європейських державах. Цей процес дослідники систематизувати шляхом його поділення на 9 взаємопов'язаних етапів, а саме: коли проєкт був створений як засіб мотивації

учнів до навчання, як засіб масового навчання дітей різних верств населення, як підхід до вирішення теоретичних й практичних проблем у освітньому просторі, як складова діяльності експериментальних шкіл Європи, період зменшення уваги до проєктного навчання, етап його сприймання у контексті індивідуального навчання, альтернативного навчання й сучасного виміру, у якому він функціонує. Результатом реалізації таких етапів став сучасний стан, згідно із яким зараз сприймається проєкт як освітня технологія. Найчастіше його трактують так: це система навчання, завдяки якій в учнів формуються важливі знання та навички під час планування й виконання практичних завдань-проєктів, тематика яких співвідноситься із індивідуальними зацікавленнями здобувачів освіти й перекликається із основними освітніми категоріями, що вивчаються, фаховими компетентностями, які формуються в процесі навчання.

1.2. Психолого-педагогічні особливості використання проєктної технології як способу ефективної організації освітнього процесу

Тематика нашого дослідження обґрунтовує проблему використання проєкту в процесі формування компетентностей у здобувачів вищої освіти. Зважаючи на це, далі спробуємо первинно проаналізувати загальні особливості розвитку особистості цього віку, після чого більш детально зосередимо увагу на тому, якою є саме дидактична цінність проєктного навчання.

Відповідно, загальні особливості організації освітнього процесу з такими студентами максимально чітко опираються на загальнопедагогічні та психологічні особливості їх розвитку.

Сучасний заклад освіти повинен чітко враховувати загальні вимоги до того, якими мають бути учасники суспільства XXI століття, саме тому пріоритетним завданням освітнього процесу є допомога студентам отримати можливість у майбутньому відчувати себе впевненими на ринку праці, вміти адаптуватися до соціальних змін і криз у суспільстві, бути психологічно стійкими, а також здатними до самоорганізації [9].

Це в свою чергу вимагає пошуку нових форм організації освітнього

процесу, які дозволили б:

- 1) високий інструментальний рівень знань випускників, здатність самостійно отримувати їх й використовувати в умовах реального життя;
- 2) розвивати творчу складову особистості здобувача освіти;
- 3) включати кожного зі студентів у індивідуальному чи груповому форматі до інтенсивної пізнавальної діяльності;
- 4) формувати навички пізнавальної й дослідницької діяльності, а також забезпечувати розвиток у студентів потужних навичок критичного мислення;
- 5) забезпечувати становлення у здобувачів освіти цілісної картини світу;
- 6) розширювати рамки світоглядних орієнтирів та навчати спілкувати не лише із однолітками закладу, міста, а також з інших населених пунктів чи навіть країн;
- 7) якісно взаємодіяти, вивчати, аналізувати й синтезувати різноманітні джерела інформації [79, с. 5].

У такий спосіб підходимо більш детально саме до ідеї використання у навчанні студентів проєктних технологій, які є особливо цінними з погляду на психолого-педагогічні особливості їх розвитку. Адже навчання завдяки цьому набуває більш практичного характеру, студенти стають більш включеними у освітній простір, починають заглиблено вивчати те чи інше питання й завдяки цьому реалізовується процес інноваційного навчання.

Саме так підвищується загальний рівень включеності студентів у зміст занять, вони опановують міжпредметні знання, формують в себе навички комунікації та міжособистісної взаємодії, у них розвивається мислення й суміжні елементи психіки, що в свою чергу створює більш якісні та ефективні умови для їх всебічного розвитку.

Відмінними ознаками проєктної діяльності є такі:

- 1) значна активність проєктанта й відносна пасивність викладача під час роботи над проєктом й тут найскладнішим моментом для нього може постати потреба утриматися від підказки у разі, якщо студенти під час проєктування «йдуть у хибному напрямку», хоча аспект хибності в

даному випадків є досить умовним та суб'єктивним;

- 2) самостійність студентів у процесі розв'язування освітніх проблем. Ключовим тут постає саме принцип того, що здобувачі освіти у процесі роботи над власними проєктами можуть й навіть повинні помилятися, оскільки помилка є одним із потужних методів навчання, воно дозволяє умовно «відійти назад», тобто повернутися на початок й спробувати проаналізувати кожен із своїх кроків;
- 3) практична цінність отриманих знань, оскільки в цьому випадку великий обсяг інформації сам собою може бути не марним вантажем, а має здатність навчити використовувати їх в реальних умовах [72].

Вивчаючи це питання, Г. Литвинюк, О. Когут наголошують, що особливістю проєктної діяльності здобувачів освіти є:

- 1) виключна основа на власний досвід, наприклад, спостереження за подіями і змінами у навколишньому середовищі;
- 2) поелементність дій, тобто розбиття процесу на елементарні дії, які є зрозумілими для студента;
- 3) детальне відпрацювання кожного етапу сюжету;
- 4) індивідуальність роботи, яка полягає в тому, кожна кожен етап повинен бути чітко засвоєним на практичному рівні кожним здобувачем освіти;
- 5) розвиток навички роботи в парах;
- 6) реалізація пізнавального інтересу крізь призму емоційної складової;
- 7) різний рівень завдань;
- 8) практична значущість результатів проєкту [33, с. 13].

Однак, аби проєктне навчання дозволило отримати в роботі із здобувачами освіти найбільш оптимальні результати, тут важливо дотримуватися низки вимог.

Ці умови навчання дозволяють також й урізноманітнювати ті засоби, які використовуються в процесі створення проєктів. Мова йде саме про інформації технологій, які на практиці сучасного ЗВО можуть мати наступну практичну основу, а саме: комп'ютерні телекомунікації, електронні бази даних, віртуальні бібліотеки, відео-, мультимедійні та педагогічні програмні засоби. Щодо

традиційних, то серед них можна згадати про енциклопедії, посібники, відеозаписи, дидактичні матеріали і засоби масової інформації [26].

У такий спосіб залучення студентів до проєктної роботи сприятиме формуванню у них наступних компетентностей, а саме:

- 1) вміння працювати у колективі;
- 2) вміння розділяти відповідальність;
- 3) здатність аналізувати результати власної діяльності;
- 4) можливість відчувати себе важливим учасником команди;
- 5) розвиток аналітичної складової мислення;
- 6) становлення адекватної самооцінки [26, с. 207].

У цьому напрямі важливо на рівні із загальною характеристикою проєктного методу в процесі організації навчання необхідно окремо проаналізувати також й ті дії викладача, які є необхідними при організації проєктного методу.

Безпосередня цінність проєктного навчання захована у змісті наступної китайської приказки: «Якщо ти мені щось скажеш – я можу й забути. Якщо ти мені щось покажеш, то я можу запам'ятати. Але дозволь мені зробити це, і воно стане моїм назавжди».

Сенс цього висловлювання постав результатом досліджень, які проводилися Національним тренінговим центром в США (штат Меріленд) у 1980-х роках. Едгар Дейл проводив експерименти із різними способами подачі матеріалу – спочатку він лише розповідав їм певний матеріал, далі демонстрував його завдяки малюнкам, після цього пропонував їм виступати з промовами на певну тему й виконувати ряд дій, пов'язаних із нею.

Результати дослідження було оформлено у вигляді ілюстрації, яка в подальшому отримала назву «Конус досвіду Дейла» (див. Рис. 1.1.).



Рис. 1.1. «Конус досвіду» Едгара Дейла [37].

Пізніше цей «конус навчання» було модифіковано й на його основі розроблено графічну версію впливу методів навчання на ступінь засвоєння матеріалу.

Вважається, що та інформація, яку ми отримуємо лише через слух, наприклад, він вчителя, лише у мінімальній кількості сприймається у свідомості студентів. Більшою результативністю відрізняється таке навчання, у якому забезпечується достатній рівень візуального компоненту, тобто дидактичних матеріалів, відео, ілюстрацій, зображень тощо.

У свою чергу фактично половина інформації якісно засвоюється школярами, якщо процес її вивчення відбувається через «мистецтво суперечки», тобто дискусію чи дебати, під час яких студенти мають змогу висвітлювати власні думки, сприймати думки співрозмовників, доповнювати їх чи заперечувати.

Безпосередньою більшістю відрізняються такі навчальні методи, в яких освітній процес здійснюється через дію, або ж фактично одномоментне практичне застосування знань. Завдяки цьому інформація, яка отримується, із рівня знань одразу ж переходить у рівень навичок, що в свою чергу уможливорює її якісне використання й, як результат, підвищує ефективність навчання загалом.

Власне такими умовами навчання є ті, під час яких використовуються освітні проєктні технології. Адже тут учні не просто слухають окрему інформацію про ту чи іншу тему, не просто читають про неї чи розглядаються ілюстрації, однак вони збирають воедино знання на кожному з цих рівнів та якісно поєднують їх, синтезують та систематизують, тобто практично взаємодіють, оформлюють результат своєї роботи у формі реального «продукту» й презентують його іншим учасникам процесу, що також вимагає від них ряду зусиль [13].

Отже, особливості використання проєктної технології як способу ефективного навчання студентів є ефективним методом, який враховує психолого-педагогічні особливості їхнього розвитку. Це в свою чергу висуває потребу використання саме проєктних технологій, які відрізняються високим рівнем результативності в роботі із учнями початкової школи, оскільки завдяки ним в дітей можна сформувати ключові загальноосвітні компетентності й суміжні особистісні якості.

Таким чином, історичні відомості про проєктну технології репрезентують новий світоглядний орієнтир в особистісно-орієнтовані моделі освіти. Метод проєктів у освіті зародився ще у XVI столітті, коли італійські архітектори впроваджували творчі конкурси для навчання, а термін «проєкт» з'явився у XVII столітті в рамках діяльності Паризької Королівської академії архітектури. У XIX столітті ідея проєктного навчання стала частиною робочих шкіл у Німеччині та Англії, де учнів навчали вирішувати практичні проблеми через реалізацію проєктів. Сьогодні метод проєктів є інноваційним підходом у педагогіці, який сприяє інтеграції знань, розвитку критичного мислення та формуванню навичок вирішення реальних проблем. Проєктна діяльність не лише дозволяє якісно засвоювати новий матеріал, а й розвиває ключові компетенції XXI століття, роблячи учнів психологічно стійкими, креативними та здатними до адаптації в умовах змін.

1.3. Проєктні технології у практиці українських та зарубіжних університетів

Серед основних проблем, з якими стикаються українські заклади вищої освіти у процесі впровадження проєктного навчання, можна виокремити домінування традиціоналістського підходу до освітнього процесу та недостатню обізнаність зі стратегіями впровадження цього методу. Водночас сучасні умови висувають вимоги щодо активного застосування інноваційних технологій і цифровізації освітніх методів, що сприятиме підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно орієнтуватися у своїй професійній діяльності та суміжних дисциплінах.

Упровадження проєктного навчання потребує комплексного підходу, що передбачає зміну педагогічних стратегій, підготовку викладачів до використання інтерактивних методик та адаптацію освітніх програм до сучасних викликів. Особливої уваги потребує питання створення ефективного освітнього середовища, що забезпечуватиме взаємодію між викладачами, здобувачами освіти та стейкхолдерами, сприяючи формуванню практичних навичок і розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Виклики сучасного суспільства висувають до вищої школи вимоги щодо організації динамічного й ефективного навчання, яке повинно відповідати новим потребам та умовам глобалізації. Це, відповідно, вимагає впровадження інноваційних методик навчання та освітніх практик, здатних забезпечити якісну підготовку майбутніх фахівців. Для того, щоб заклад ЗВО мав змогу задовольнити ці вимоги, необхідно постійно вдосконалювати кваліфікацію педагогічних працівників та забезпечити викладацький склад і здобувачів належною матеріально-технічною базою, що є особливо важливим для надання освітніх послуг високої якості.

З метою підготовки висококваліфікованих спеціалістів в Україні застосовуються різноманітні освітні методики, серед яких проєктне навчання, використання інформаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами, мультимедійними системами та дистанційними технологіями [1, с. 243]. Проєктний метод навчання є ефективним інструментом для активної участі

здобувачів у реальних проєктах, які спрямовані на подолання конкретних проблем чи розв'язання завдань. Він сприяє розвитку навичок командної роботи, творчого мислення, самостійності та здатності застосовувати теоретичні знання на практиці. Такий підхід до навчання допомагає здобувачам не лише долати реальні проблеми, а й готує їх до майбутніх викликів професійної діяльності [30, с. 15]. Проєктно-орієнтоване навчання (далі – ПОН) є ефективним методом активного навчання, що дозволяє майбутнім фахівцям вивчати та досліджувати актуальні проблеми й виклики, забезпечуючи глибоке засвоєння матеріалу та його практичну спрямованість [31].

Проєктно-орієнтований метод навчання здобув поширення на початку ХХ століття, його автором є американський філософ та педагог Дж. Дьюї, який розробив та обґрунтував власну дидактичну концепцію. Основною ідеєю його підходу було прагнення до розвитку особистої ініціативи здобувачів. На думку Дж. Дьюї, зазначає Н. Чала, ефективність навчання забезпечується такими чинниками: трудовий підхід, активність і самостійність здобувачів, зв'язок навчання з реальним життям, безперервність освітнього процесу, врахування індивідуальних особливостей здобувачів та інтелектуальна свобода [69, с. 25].

Ідеї Дж. Дьюї, як стверджує О. Михайлова, отримали подальший розвиток у працях його учня В. Кілпатріка, який запропонував проєктну систему навчання або метод проєктів. В. Кілпатрік виокремив чотири основні типи проєктів: творчі (продуктивні), споживчі (орієнтовані на створення предметів повсякденного вжитку), проблемні (спрямовані на розв'язання інтелектуальних завдань) та проєкти-вправи. За його словами, застосування цих методів не лише готувало здобувачів до майбутнього життя, а й сприяло організації їхньої діяльності в реальному часі [41, с. 84].

В Україні метод проєктів вперше був запроваджений на початку 1920-х років у контексті пошуків нових дидактичних підходів, спрямованих на активізацію освітньої діяльності, інтеграцію освіти з життям та виробництвом, а також трудове виховання здобувачів [63, с. 18]. Згодом він набув значної популярності та в умовах незалежної України став невіддільною частиною освітнього процесу [44, с. 90].

Основні завдання впровадження проєктних технологій у діяльність ЗВО представлено на рисунку 1.1.



Рис. 1.1. Завдання впровадження проєктних технологій в освітню діяльність закладів вищої освіти

Проєктне навчання характеризується організацією освітнього процесу у формі роботи над проєктом. Основними ознаками методу проєктів є: 1) зосередженість на практичній діяльності; 2) командна взаємодія; 3) самостійне планування та організація освітнього процесу здобувачами; 4) інтеграція навчання з реальними життєвими ситуаціями; 5) міждисциплінарний підхід, що передбачає об'єднання кількох навчальних предметів; 6) цілісне сприйняття проєкту як єдиної концепції; 7) орієнтація на отримання конкретного результату чи кінцевого продукту [1, с. 245].

Мета та завдання проєктної технології передбачають: 1) розвиток у здобувачів здатності до самостійного пошуку, засвоєння та застосування інформації для розв'язання нових теоретичних і практичних завдань; 2) формування та вдосконалення комунікативних навичок; 3) опанування

дослідницьких методів, зокрема збору й аналізу інформації, формулювання гіпотез та обґрунтування висновків [49].

Проекти класифікуються за такими характеристиками: 1) панівна діяльність (дослідницькі, творчі, рольові, пошукові (інформаційні), предметно-орієнтовні та ін.); 2) предметно-тематична спрямованість (монопроекти та міжпредметні проекти); 3) характер координації (відкрита й прихована); 4) характер контактів (міжнародні й внутрішні); 5) кількість учасників (індивідуальні, парні, групові); 6) тривалість виконання (короткострокові, середньої тривалості, довгострокові) [49, с. 89].

Варто зазначити, що навчання через дослідницькі проекти є ефективним методом, що передбачає самостійне або командне дослідження здобувачами певної наукової проблеми. Як правило, результати такої роботи презентуються у вигляді публікацій, доповідей або мультимедійних презентацій. Цей підхід сприяє розвитку відповідальності за власне навчання, формуванню дослідницьких навичок, уміння працювати з інформацією та критично її оцінювати. Наприклад, дослідницькі проекти з біології охоплюють широкий спектр тем – від молекулярної біології до екології, ботаніки чи зоології. У межах проекту, присвяченого дослідженню впливу змін клімату на місцеве біорізноманіття, здобувачі аналізують різні види даних, зокрема поширення видів, погодні умови та стан навколишнього середовища. Це вимагає інтеграції знань із біології, кліматології, статистики та географії. У процесі роботи здобувачі поглиблюють розуміння біологічних концепцій, навчаються поєднувати знання з різних дисциплін, критично аналізувати отримані результати та ефективно їх презентувати [49, с. 164]

Освітні проекти для здобувачів-математиків можуть передбачати пошук або розробку власних методів розв'язання математичних задач, створення графічних моделей, аналіз та систематизацію інформації з цифрових ресурсів, а також підготовку комп'ютерних презентацій. З розвитком цифрових технологій усе більшої популярності набувають спільні мережеві освітні проекти, що залучають здобувачів освіти з різних закладів вищої освіти. Такі проекти можуть стосуватися проведення дослідницьких робіт, створення навчальних

телекомунікаційних проєктів або вебквестів, що потребує знань із різних розділів математики. Тематика та зміст проєктів мають передбачати активне використання цифрових технологій і спеціалізованого програмного забезпечення для математичних розрахунків. Важливою умовою виконання дослідницьких проєктів є їхня професійна спрямованість, що сприяє розвитку компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності [42, с. 73].

Метод проєктів передбачає ґрунтовну підготовчу роботу. Відповідно, його краще застосовувати при узагальненні та систематизації матеріалу [14]. У таблиці 1.1. представлено основні вимоги, що визначають ефективну організацію проєктної освіти та проєктного навчання здобувачів.

Таблиця 1.1.

Вимоги, що визначають ефективну організацію проєктної освіти та проєктного навчання здобувачів [23]

Вимоги	Роз'яснення
Гетерогенність і складність освітнього середовища	Створення різноманітного та складного освітнього середовища, яке інтегрує інформаційну та предметну складові, забезпечує не лише можливість пошуку, але й формування об'єктів моторної, сенсорної, маніпулятивнопізнавальної, ігрової та художньої діяльності. Це сприяє розвитку різних форм активності, стимулює ініціативність і формує навички самостійної роботи здобувачів.
Гнучкість і керованість освітнього процесу	Гнучка й керована організація освітнього середовища сприяє розвитку творчої активності здобувачів, що відкриває унікальні дидактичні можливості для педагогів. Вони можуть стимулювати ініціативність та самостійність здобувачів не лише за допомогою вербальних методів, а й через оперативну зміну просторовопредметного оточення.
Автентичність	Створення автентичного та життєво значущого освітнього середовища дозволяє учасникам освітнього процесу засвоювати знання в оптимальному для них темпі, враховуючи їхній вік, стать та індивідуальні особливості.
Взаєморозуміння між усіма суб'єктами освітнього процесу	Взаєморозуміння та задоволеність взаєминами насамперед залежать від доброзичливості та переважання взаємно позитивного ставлення між учасниками освітнього процесу.
Сприятливий настрій	Спільна підготовка до захопливих і радісних подій, а

усіх суб'єктів освітнього процесу	також участь в ігрових ситуаціях сприяють згуртованості учасників освітнього процесу. Організація емоційно значущих заходів (конференцій, виставок, фестивалів тощо) викликає позитивні емоції, налаштовує на оптимізм і впевненість у цікавому та насиченому майбутньому
Авторитет викладачів	Має особливе значення в особистісно орієнтованому освітньому середовищі, де взаємини між педагогами й здобувачами вибудовуються на суб'єкт-суб'єктній основі. Освітній процес ґрунтується на демократичному стилі управління, тоді як авторитарні методи стають неприйнятними.
Участь в управлінні освітнім процесом	Формує соціальну активність здобувачів. Освітня діяльність є розвивальною лише за умови, що її учасники особисто залучені до процесу, емоційно й психологічно переживають його.
Згуртованість і усвідомлена взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу	Є важливою умовою успішної освітньої діяльності здобувачів, слугуючи засобом особистісного розвитку кожного учасника освітнього процесу.
Продуктивність взаємодії в навчальному компоненті освітнього процесу	Відіграє важливу роль у формуванні проєктивного підходу в освіті.

Застосування проєктного методу в освітній діяльності має численні переваги, які позитивно впливають не лише на здобувачів освіти, сприяючи розвитку їхніх компетентностей і навичок, а й на викладачів, забезпечуючи ефективну організацію освітнього процесу та інтерактивну взаємодію між учасниками освітнього середовища.

Для здобувачів використання проєктного методу сприяє поглибленню знань із предмета, зменшенню кількості пропусків занять і покращенню ставлення до навчання, а також допомагає кращому засвоєнню матеріалу. Цей метод підвищує самостійність студентів, розвиваючи їхнє мислення, сприяє розвитку навичок командної роботи та спілкування з різними типами людей. Здобувачі опановують методи пошуку, збору, аналізу та синтезу інформації для виконання поставлених завдань, навчаються презентувати результати проєкту для широкої аудиторії. Чітко визначені дедлайни сприяють розвитку навичок тайм-менеджменту, а командна робота з різними людьми формує здатність до

ефективного управління конфліктними ситуаціями. Проектний метод, також, розкриває творчі здібності здобувачів, сприяє формуванню креативного мислення та надає свободу вибору під час виконання навчальних завдань [72, с. 378–380].

Переваги застосування проектного методу для викладачів полягають у тому, що цей метод можна застосовувати для навчання здобувачів усіх курсів, що дозволяє організувати навчання на різних етапах освітнього процесу. Для виконання проектів можна використовувати години, виділені на практичні заняття чи самостійну роботу здобувачів, що оптимізує використання часу та надає більше гнучкості в організації навчання. Вибір проекту безпосередньо пов'язаний зі специфікою навчальної дисципліни та кількістю годин, відведених для її вивчення, що дає можливість інтегрувати проекти в навчальний план. Проектний метод змінює традиційний підхід до навчання, роблячи його більш активним і інтерактивним. Це дає змогу залучити студентів до пошукової та дослідницької діяльності, підвищуючи їхню мотивацію до навчання. Крім того, цей метод сприяє більш глибокому розумінню матеріалу та розвитку інтелектуальних здібностей студентів, що є важливою метою для викладачів [72, с. 378–380].

Упровадження проектного методу в освітній процес має значні переваги, оскільки він сприяє активному залученню здобувачів до навчання, розвиваючи їхні навички критичного мислення, самостійності та командної роботи. Цей метод дозволяє інтегрувати теоретичні знання з практичними завданнями, що підвищує зацікавленість здобувачі у навчанні та покращує засвоєння матеріалу. Для викладачів це є можливістю для гнучкої організації освітнього процесу, оптимізації часу та ефективної взаємодії зі здобувачами, що сприяє розвитку їхніх дослідницьких і творчих здібностей. Проектний метод також покращує мотивацію до навчання та допомагає здобувачам формувати навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Варто зазначити, що світовий досвід у педагогіці постійно оновлюється новими варіаціями проектної діяльності в освіті, що мають різні модифікації та

особливості. Дослідники Л. Пуховська та Н. Базелюк зазначають такі специфікації проєктного методу навчання:

- 1) освіта, орієнтована на подолання актуальних соціальних викликів (challenge-based learning);
- 2) проблемно орієнтоване навчання (problem-based learning);
- 3) навчання, прив'язане до конкретного середовища або місцевості (place-based learning);
- 4) практико-орієнтоване навчання (activity-based learning);
- 5) освіта, заснована на дизайнерському мисленні (design-based learning);
- 6) проєктний підхід в освітньому процесі (project-based learning) та інші [53, с. 67].

До того ж світовий освітній простір містить значну кількість кращих практик проєктної діяльності, які можуть слугувати важливим джерелом інновацій для модернізації освіти в Україні. В Європейському Союзі значну роль у створенні та поширенні цих практик відіграють освітні та дослідницькі програми, такі як Erasmus Mundus, Tempus, Jean Monnet, Erasmus+ та інші, які стали потужними інструментами інтернаціоналізації освіти та науки. Важливим кроком для інтеграції України в міжнародний освітній простір є активна участь у цих програмах, зокрема у 2024 році сім українських організацій стали партнерами проєктів в рамках Програми Європейського Союзу Erasmus+ [56], що відкриває нові можливості для розвитку проєктного навчання в українських закладах вищої освіти.

Таким чином, упровадження проєктного навчання є одним із важливих завдань для розвитку вищої освіти в Україні у XXI столітті. Використання проєктного методу в освітньому процесі має низку суттєвих переваг. Поперше, цей підхід частково замінює традиційні форми навчання, сприяючи розвитку дослідницьких навичок у майбутніх фахівців, формуванню практичних умінь та вмінню самостійно шукати способи розв'язання завдань через різноманітні форми діяльності. По-друге, проєктний метод дозволяє значно поглибити знання в обраній галузі, сприяючи застосуванню теорії на практиці та інтеграції міждисциплінарних підходів для розв'язання конкретних проблем. По-третє,

сучасний проєктний метод вимагає від здобувачів уміння використовувати новітні технології, зокрема штучний інтелект, мультимедіа та різноманітне технічне забезпечення для реалізації та презентації результатів проєктів. По-четверте, здобувачі, залучені до проєктної діяльності, удосконалюють навички тайм-менеджменту, командної роботи, розвивають аналітичне, логічне й критичне мислення, а також навчаються ефективно прогнозувати та аргументувати свої рішення.

З огляду на євроінтеграційні прагнення України, важливо використовувати європейський досвід у сфері використання проєктного навчання як однієї з найбільш перспективних складових освітнього процесу. З огляду на це, українським ЗВО необхідно враховувати досягнення європейських університетів у цій сфері та адаптувати їх до національного освітнього контексту, сприяючи підготовці висококваліфікованих фахівців, що будуть затребувані не лише в Україні, але й на міжнародному рівні. Таким чином, розробка стратегій впровадження проєктного методу є важливим і актуальним викликом для українських ЗВО.

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ТА КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

2.1. Професійні компетентності здобувачів вищої освіти: сутність, класифікація, критерії сформованості

Інноваційні зміни в освітній галузі України, зростання рівня розвитку психолого-педагогічної науки та сучасна освітня політика спрямовані на європейську інтеграцію, стимулюють появу творчих новаторських ідей, пошук більш досконалих методів, прийомів і форм навчання. Попит на теренах загальноєвропейського простору на високий професіоналізм та креативність фахівця, здатного працювати в системах, що постійно трансформуються, збільшується. Відтак, у сучасних умовах актуальними стають поняття «компетенція» і «компетентність», які визначають якість освіти.

Закон України «Про вищу освіту» трактує якість вищої освіти як сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [22].

Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначає такі основні завдання державної освітньої політики:

- розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості;
- підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку;
- освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці» тощо [66].

У зв'язку з цим на сьогодні постає проблема впровадження компетентнісного підходу до галузі освіти, нових методик та технологій навчання, нового підходу до підготовки майбутніх фахівців не як до оволодіння

набором знань, умінь та навичок, а як до набуття компетенцій та можливостей випускника вирішувати професійні завдання в умовах, що постійно змінюються, що відображає вимоги сучасного ринку праці [50].

На думку дослідників, компетентнісний підхід на новому рівні розвиває сформульовані свого часу Дж. Дьюї ідеї дидактичного прагматизму [50]. Його можна розглядати як альтернативу теорії матеріальної освіти з її орієнтацією на цінності енциклопедичної, фундаментальної освіти, і водночас теорії формальної освіти, орієнтованої на загальний інтелектуальний розвиток особистості безвідносно до конкретної сфери діяльності. Вітчизняна вища професійна освіта довгий час орієнтувалася на фундаментальну підготовку фахівців широкого профілю, що врешті-решт призвело до дефіциту практико-орієнтованих спеціалістів. У наш час пріоритети зміщуються на користь фахівців, практично підготовлених до ефективного виконання функціональних обов'язків, здатних швидко адаптуватися до професійних вимог, оперативно застосовувати на практиці набуті знання й уміння. Пріоритетною стає прагматична здатність успішно діяти, ефективно виконувати певні функції, вирішувати проблеми і досягати поставленої мети [50, с. 39-40].

У цьому контексті питання, що пов'язані з визначенням понять «компетенція» і «компетентність», є актуальними. Деякі дослідники вважають, що ці терміни є синонімами, інші вважають, що вони є різними за своєю структурою та сутністю. Впровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців у галузі вищої освіти обумовлює необхідність аналізу різних підходів зарубіжних і вітчизняних дослідників до тлумачення понять «компетенція» і «компетентність».

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що зарубіжні та вітчизняні дослідники по-різному визначають зміст термінів «компетенція» та «компетентність» [6]. Питаннями структури і сутності понять термінів «компетенція» і «компетентність» у галузі освіти займалися Н. Бібік, Н. Кузьміна, П. Борисов, О. Овчарук, С. Шишов, Дж. Равен, В. Краєвський, А. Хуторський та ін. Визначення «компетенції» та «компетентності» дають такі міжнародні організації як ЮНЕСКО, Європейський Союз, Міжнародна комісія

Ради Європи та інші. У зв'язку з ситуацією, що склалася на сучасному ринку праці з попитом на молодих компетентних фахівців, більшість дослідників, педагогів вважають, що підготовка майбутніх випускників повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу. Ключовими поняттями цього підходу є компетентність і компетенція. Водночас більше десяти років питання щодо визначення сутності та структури цих понять є дискусійним.

З метою формування власної думки щодо розуміння сутності понять «компетенція» і «компетентність» пропонуємо їх визначення, сформульовані різними дослідниками (таблиці 2.1 та 2.2.).

Таблиця 2.1

Визначення компетентності

Дослідник, джерело	Зміст визначення
Енциклопедія освіти [21]	Компетентність у навчанні (лат. <i>competentia</i> – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо.
Л. Ващенко [6]	Компетентність – це сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері. Компетентність – це володіння учнем відповідною компетенцією, включаючи його особистісне ставлення до предмета діяльності, це усталена якість особистості (сукупність якостей) учня і мінімальний досвід діяльності у даній сфері.
О. Пометун [50]	Компетентність – сукупність рис (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати визначену діяльність, що спрямована на вирішення проблем (завдань) в якійсь галузі. Компетентність – це те, чого досяг конкретний фахівець, вона характеризує міру оволодіння компетенціями і визначається можливістю вирішувати поставлені «місцем» завдання.
І. Родигіна [55]	Компетентність – сукупність компетенцій.

Визначення компетенції

Дослідник, джерело	Зміст визначення
Енциклопедія освіти [21]	Компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат.
Л. Ващенко [6]	Освітня компетенція – сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності. Компетенція – це готовність людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації.
О. Пометун [50]	Компетенція – це загальна здатність, що заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуто завдяки навчанню.
І. Козловська [28]	Компетенція – це те, на що претендує людина, це коло питань, в яких вона добре обізнана, має знання і досвід. Компетенція – це характеристика місця, а не особистості, тобто параметр соціальної ролі людини.
Л. Карпова [24]	Компетенція – коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийхось повноважень, прав.
І. Родигіна [55]	Компетенція – особиста властивість фахівця вирішувати визначений тип професійних завдань.

На думку професора М.Головань, всі підходи науковців у галузі педагогіки щодо вживання термінів «компетенції» і «компетентності» можна умовно поділити на три групи:

- ці терміни – данина моді, можна обійтися без них, оскільки є класичні прототипи – рівень підготовки випускника і навчальні вміння. Але пережитки нашої практичної діяльності призвели до спрощення цих понять і вони набули недостатньо глибокого сенсу. Звідси і виникла необхідність нового опису якості освіти;

- «компетенція» і «компетентність» вже широко використовуються в інших сферах життєдіяльності людини і визначають високу якість її професійної діяльності. Ці поняття існують у педагогіці для опису якості підготовки тих, хто вчиться;

- для перспективи розвитку змісту освіти знадобилися похідні від термінів, що використовуються у множині. Невдалі переклади з англійської мови призвели до появи таких похідних. Можливо, за допомогою термінів компетенції і компетентності, розкриття їх сутності в подальшому буде описана складна структура діяльності тих, хто отримує освіту, що надасть інноваційного характеру самому змісту освіти і забезпечить її розвиток [14].

Таким чином, аналіз наукових підходів до трактування сутності понять «компетенція» та «компетентність» дозволяє стверджувати: поки що в науці немає сталого погляду на зміст даних термінів. Деякі вважають ці поняття тотожними і синонімічними, інші їх за сутністю розрізняють. Через неточність перекладів іноземних видань, які займаються питаннями компетенції і компетентності, через відсутність єдності думок з приводу понятійного апарату в інших країнах до тлумачення цих термінів, виникають розбіжності у визначенні цих термінів і вітчизняними дослідниками.

Зміст визначення компетенції у тлумаченні його науковцями розкривається через поняття «знання», «вміння», «навички», «отриманий досвід» і здібності, які набуто і розвинуто завдяки навчанню. Також «компетенція» ототожнюється з колом питань, в яких людина добре обізнана. Компетентність, на думку дослідників, є результатом набуття компетенцій. Компетентність має складовий елемент готовності до виконання поставленого завдання, а також включає в своє поняття елементи особистісних характеристик людини (мобільність, ініціативність тощо). Варто розрізняти поняття «компетенція» і «компетентність», оскільки компетентність, на відміну від компетенції (що містить в собі ключові поняття «знання», «вміння», «навички» та ін.), які передбачають дії людини за умов стандартної ситуації, має в собі елемент готовності до ситуації завдяки особистісним характеристикам людини, завдяки переходу від якості знання до якості діяльності, яка може бути

нестандартною. Тому за своєю суттю поняття «компетентність» є значно ширшим від поняття «компетенція».

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє рекомендувати трактувати компетентність як інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Поняття «компетентний» стосується особи, яка володіє компетенцією, і є оцінною категорією щодо ефективного виконання своїх повноважень або функцій. Компетентність виступає в українській мові як якість, яка дозволяє особі (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Компетентність виявляється в успішно реалізованій діяльності відповідно до означеної компетенції [24]

Однією з проблем сучасного суспільства є потреба його в компетентних, висококваліфікованих фахівцях, конкурентоспроможних на ринку праці. Тому заклади освіти на сьогодні значну увагу повинні приділяти саме формуванню у майбутніх фахівців професійної компетентності ще на студентській лаві.

Професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [15].

Професійну компетентність (як і компетентність взагалі) в психолого-педагогічній науці трактують у межах функціонального і особистісного підходів. У межах функціонального підходу компетентність характеризується набором компетенцій, якими повинен володіти фахівець. У цьому випадку структура компетентності визначається сукупністю діяльнісно-рольових та особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання викладачем

обов'язків науково-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти. У межах особистісного підходу компетентність розглядається як якість особистості, і її структура характеризується в термінах структури особистості [33].

На думку О. Кучай, професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [33, с. 110].

Так, Р. Гуревич основними характеристиками професійної компетентності вважає:

- багатство знань, що відповідають умовам достатності для продуктивної професійної діяльності;
- системність організації та структурування знань, усвідомлення реальних зв'язків між елементами, класифікованість;
- таксономізованість знань, виокремлення основних вузлових елементів;
- релятивність взаємозв'язків поля знань, можливість оновлення як змісту, так і взаємозв'язків під впливом об'єктивних фактів; фундаментальність знань;
- методологічність, прагматизм, неперервність зв'язків: «знання – діяльність»; рефлексивність знань [18].

Проблемою дослідження професійної компетентності педагога займалися багато зарубіжних і вітчизняних учених: Л. Ващенко, М. Жалдак, І. Зязюн, М. Корнілова, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Семенов та інші. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що більшість науковців (Р. Гуревич, Л. Мітіна, В. Синенко) вважають, що професійна компетентність педагога – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також його особистісних якостей.

В. Пелагейченко, враховуючи думку О. Маркової, вважає, що професійно компетентний педагог – це той, хто успішно розв'язує завдання навчання й

виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволений професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; відкритий для постійного професійного навчання; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активний у суспільстві; відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, вміє сам це робити [47, с. 56].

Проаналізувавши літературу, присвячену дослідженню проблеми професійної компетентності педагога, ми зробили висновок, що професійна компетентність педагога – це складний комплекс, який містить професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілу низку професійно важливих особистісних якостей, таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії та ін.

Отже, більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, сходяться на думці, що професійна компетентність педагога визначається професійними знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, культурою, що виявляється у мові, стилі спілкування, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу, а також володінням методикою викладання предмету, здатністю взаємодіяти зі студентами, розвиненими професійно значущими особистими якостями. Відсутність хоча б одного з цих компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності викладача [47].

Можна вважати, що з тлумаченням поняття «професійна компетентність педагога» науковці здебільшого визначились та дійшли згоди щодо єдиного підходу до визначення його змісту. Водночас єдиного погляду на структурні компоненти професійної компетентності та їх складові в науковців поки що немає.

К Віаніс-Трофименко виокремлює у структурі професійної компетентності такі компоненти:

- 1) спеціальний (володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні);
- 2) соціальний (володіння спільною груповою професійною діяльністю);
- 3) особистісний (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості);
- 4) індивідуальний (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії) [8, с. 26-29].

В. Пелагейченко до основних компонентів професійнопедагогічної компетентності відносить:

- а) спеціальну компетентність, яка включає знання та досвід діяльності в межах навчальної дисципліни, що викладається педагогом;
- б) методичну компетентність, що передбачає: володіння методами навчання та вміння застосовувати їх у навчальному процесі;
- в) психолого-педагогічну компетентність як: знання основ педагогіки і психології, вміння будувати педагогічно доцільні взаємини зі студентами; уміння пробуджувати та розвивати у студентів стійкий інтерес до обраного фаху та навчальних дисциплін, що викладаються;
- г) диференціально-психологічну компетентність, що вимагає вмінь: виявляти особистісні якості, настанови і спрямованість студентів, визначати й враховувати їх емоційний стан; грамотно будувати взаємостосунки з керівниками, колегами, студентами; д) аутопсихологічну компетентність (рефлексії педагогічної діяльності) [47, с.56].

Таким чином, професійна компетентність відображає готовність і здатність людини професійно виконувати наукові та педагогічні 15 функції відповідно до прийнятих у суспільстві освітніх нормативів й стандартів.

Згідно робіт [8; 24; 28; 47], структура професійної компетентності викладача ЗВО III-IV рівнів акредитації, на наш погляд, містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий компоненти. Виокремлені компоненти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані між собою. Охарактеризуємо коротко зміст кожного з визначених компонентів.

Мотиваційний компонент відображає ставлення особистості до професійної діяльності, що виражається в цільових установках. До складу мотиваційного компоненту входить потреба у професійній діяльності; прагнення до творчої наукової та навчально-методичної діяльності; інтерес до виховної роботи; пізнавальні, професійні і творчі мотиви, які впливають на цілепокладання в процесі професійної діяльності. Основу мотиваційного компонента складає мотивація досягнень, показники професійного самовизначення та професійної спрямованості.

Когнітивний компонент включає знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: методологічні знання – знання загальних підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання і виховання студентської молоді; теоретичні знання фахової наукової дисципліни; сукупність знань, необхідних викладачу ЗВО для здійснення посадових обов'язків; знання, які складають основу педагогічної діяльності викладача ЗВО; знання інформаційних технологій, їх можливостей для розв'язання завдань у предметній галузі та навчальному процесі; креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення.

Діяльнісний компонент включає досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів – знань у фаховій науковій галузі; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності у формі вмінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвід формування емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій. Діяльнісний компонент ґрунтується на загальних прийомах і способах інтелектуальної діяльності (аналізі, синтезі, порівнянні, абстрагуванні, узагальненні, конкретизації), загальних і специфічних (опосередкованих комп'ютером) уміннях роботи з даними, які у своїй сукупності складають інформаційні вміння. Діяльнісний компонент є комплексом взаємопов'язаних умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію посадових функцій викладача. Серед професійних умінь викладача вищої школи виокремлюють: проектувальні; конструктивні; інформаційні;

організаторські; комунікативні; фасилітаційні; дослідницькі; виховні. Ці вміння детально охарактеризовані в роботі В. Стрельніковим [61].

Ціннісно-рефлексивний компонент містить сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту і предмету діяльності у професійній сфері і сфері стосунків; розуміння професійної компетентності як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей; адекватну самооцінку власних можливостей у професійній діяльності, наявність власної позиції щодо прийнятих рішень у професійній діяльності; прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою у професійній сфері; прагнення до професійного самовдосконалення; здатність адекватно орієнтуватися в інноваціях; здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення професійної діяльності; здатність до рефлексії у професійній діяльності; самоаналіз і самооцінка професійної діяльності; здатність адекватно оцінювати власні досягнення у професійній сфері, власний рівень професійної компетентності; вміння визначати переваги і недоліки власної компетентності у професійній сфері; вміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання; вміння регулювати свою професійну діяльність і ставлення до неї.

Рівень рефлексивних можливостей характеризує здатність до осмислення, самоаналізу і самооцінки особою власної діяльності і її результатів, уточнення шляхів її організації, визначення на основі власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи. Завдяки рефлексії регулюються всі компоненти професійної компетентності: людиною відстежуються цілі, процес і результати власної діяльності щодо набуття компетенцій у професійній сфері, а також усвідомлення тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, усвідомлення себе як особистості, що змінюється. Рефлексія дозволяє виявити і подолати протиріччя, що виникають у житті людини між знаннями і поведінкою, бажаним, можливим і дійсним. Завдяки рефлексивному механізму людина переходить на нові рівні свого розвитку.

Емоційно-вольовий компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан у різноманітних професійних ситуаціях; здатність достойно

переживати відсутність результату, невдачі в роботі; цілеспрямованість дій у професійному середовищі; терпіння і володіння собою в ситуаціях невизначеності; наполегливість у досягненні поставленої мети у професійній сфері; упевненість у виборі та реалізації способів діяльності; наполегливість у досягненні цілей самоактуалізації та саморозвитку; прояв вольових зусиль у розв'язанні навчальних і наукових проблем; прояв ініціативності, сміливості, принциповості в розробці і здійсненні навчальних і наукових проектів. Емоційно-вольовий компонент характеризується прагненням до подолання особою труднощів і наявністю емоційного настрою, пов'язаного з успішністю діяльності, оскільки радість власної інтелектуальної праці, яка пройшла через успішно переборені труднощі, викликає почуття потреби і навіть жадоби до подальшої діяльності.

2.2. Можливості проектного навчання у формуванні професійних компетентностей

Навчання, орієнтоване тільки на запам'ятовування матеріалу, вже не може задовольняти сучасним вимогам. На перший план виступає проблема формування таких якостей уваги, пам'яті і мислення, які дозволяють студенту самостійно засвоювати інформацію, що постійно поновлюється, а також розвитку таких здібностей і навичок, які, зберігшись і після завершення освіти, забезпечили б йому можливість не відставати від прискореного науково-технічного прогресу. Однією з проблем сучасної освіти є те, що випускники відчують деякі труднощі з застосуванням теоретичних знань на практиці. Уміння застосовувати отримані знання, вміння і навички у професійній діяльності не може з'явитися саме собою, цього потрібно навчати. Для вирішення даної проблеми необхідно впровадження в навчальний процес методу проектів

Якщо ж говорити про метод проектів як педагогічну технологію, то ця технологія включає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своїм змістом. Сутність проектної технології – у функціонуванні

цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних і організаційних вимог навчального проектування [27]

Проектування – категорія перетворювальної діяльності, яка конструюється проектом [29]. Проект є складовою проектування, що розглядається як процес створення проекту (прототипу, прообразу) передбачуваного або можливого об'єкта, стану, і, яке в якості творчої, інноваційної діяльності завжди націлене на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, яку виконують протягом визначеного проміжку часу для створення об'єктивно й суб'єктивно нового проекту. Проект надає можливість зацікавити майбутнього спеціаліста не лише конкретним предметом вивчення, але більшою мірою – процесом отримання знання. Захопленість самим процесом зумовлена невтраченим прагненням і бажанням майбутнього фахівця до самоствердження, самореалізації своєї особистості, завдяки діяльності й творенню. Ця особливість і відрізняє традиційне заняття від заснованого на методі проектів, коли майбутній фахівець відкриває істину самостійно, усвідомлюючи себе творцем. На заняттях викладач не відкриває всю повноту інформації, а лише організовує пізнавальну діяльність майбутніх випускників і розвиває їхній інтерес, стимулюючи й активізуючи хід заняття цікавим змістом, створюючи ситуації творчого пошуку.

Отже, враховуючи запропоновані визначення досліджуваного методу, вважаємо, що метод проектів – це система самостійної, узгодженої, комплексної, комунікативно-пізнавальної діяльності, спрямованої на досягнення практичного результату – проекту, який поступово ускладнюючись, сприяє з одного боку, використанню різноманітних методів, а з іншого – інтеграції знань, умінь і навичок з різних галузей наук, розвиває здатність до самоорганізації, саморозвитку, та самовдосконалення майбутнього фахівця.

Робота над проектом – практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці студента на основі його вільного вибору та з урахуванням його інтересів. У свідомості студента це має такий вигляд: «Все,

що я пізнаю, я знаю, для чого мені потрібно і де я можу ці знання застосувати» [48].

В основу методу проектів покладена ідея, що відображає сутність поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який отримано при вирішенні тієї чи іншої практично чи теоретично значущої проблеми. Головним є те, що цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб домогтися такого результату, необхідно вміти самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи для цього знання з різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів розв'язання проблеми, встановлювати причинно наслідкові зв'язки [59]

Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Таким чином, суть проектної технології – стимулювати інтерес студентів до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка включає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання.

Спільним є у всіх поняттях той аспект, що результатом пошукової праці студентів стають суттєво нові творчі продукти діяльності, які спрямовані на задоволення потреб та вирішення проблем студентів, але проектування і проектна діяльність мають власні, якісні особливості, які обумовлені її видовими якостями, як певного типу навчальної діяльності [63].

Зацікавленість проектними технологіями викладачами наразі дуже висока. Тому на сучасному етапі розвитку освіти постає проблема необхідності підготовки викладачів до використання проектних технологій, що є одним із шляхів підвищення професійної компетентності сучасного викладача та являється ефективним інструментарієм в сучасному процесі розвитку освіти, який повсякденно супроводжується введенням нових технологій та оновленням форм і методів організації навчання студентів вищої школи.

Більшість дослідників виділяють наступні етапи проектного навчання: розробка проектного завдання; реалізація проекту; оформлення результатів; презентація і захист проекту; рефлексія.

Отримавши проект, студент підходить до етапу реалізації, який включає: проектування, на якому вивчається суть питання, аналізуються теоретичні положення та емпіричні факти, розробляється гіпотеза дослідження. Потім йде етап моделювання: побудова моделі процесу навчання, окремого заняття, при необхідності схематично моделюються психічні або особистісні якості студентів. Наступний етап конструювання: розробка цілей, відбір і структурування педагогічних засобів (зміст навчального матеріалу, форм і методів навчання та ін.). Закінчується виконання проекту етапом емпіричного дослідження: здійснюється розробка експерименту та інших дослідницьких форм, отриманням емпіричних даних з оцінкою і інтерпретацією результатів дослідження [23].

На етапі оформлення результатів, в залежності від характеру проекту, можуть бути наступні форми: реферат, звіт про виконання проекту по раніше розробленій схемі; методичний чи навчальний посібник; рекомендації; курсова робота, дипломна робота та ін.

Етап захисту проекту може проходити у різних формах (виступ керівника групи на засіданні кафедри, захист курсової чи дипломної роботи та ін.), але обов'язковою є вимога щодо підготовки презентаційних матеріалів, які дозволяють наочно продемонструвати аудиторії основні результати та хід роботи над проектом.

Останній етап – рефлексія, припускає, що студенти, які працюють над проектом, повинні провести аналіз власної діяльності (самоаналіз) над проектом з метою виявлення допущених помилок, їх причин і пошуку шляхів подальшого удосконалення дослідницької культури. Отже, окрім прийнятої в традиційній системі навчання логічної схеми добавляється схема синтезу, що реалізується у різних формах: від простого виконання репродуктивних, частково пошукових завдань викладача до самостійного виконання дослідницького проекту [23].

При цьому змінюється роль викладача: він перестає бути одноосібним хранителем істини та знань, виконує роль керівника проекту та колеги. На зміну авторитарної педагогіки приходять педагогіка співробітництва: основний акцент робиться на організації активних видів навчальної діяльності; викладач виступає у ролі педагога-менеджера і режисера навчання, який готовий запропонувати студентам мінімально необхідний комплект засобів навчання, а не тільки передає навчальну інформацію; навчальна інформація використовується як засіб організації навчальної діяльності, а не як ціль навчання; студент виступає у якості суб'єкта діяльності поруч з викладачем, а розвиток його індивідуальності виступає як одна з головних освітніх цілей [27].

Цілі і завдання проектної технології: – не тільки передати студентам суму знань, а ще й навчити здобувати ці знання самостійно, застосовуючи їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань; – сприяти формуванню в студентів комунікативних навичок; – прищепити студентам уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирання інформації, аналізу з різних точок зору, висування гіпотез, вміння робити висновки.

Таким чином технологія проектування завжди пропонує вирішення будь-якої проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості. Результати виконаних проектів повинні бути конкретно відчутними: якщо це теоретична проблема, то конкретно вирішена, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження на практиці.

2.3. Сучасний стан впровадження проектного навчання у закладах вищої освіти

Метою проектного навчання є формування таких умов навчального процесу, за яких його результатом стає здобуття індивідуального досвіду проектної діяльності учня [23]. На відміну від підприємств впровадження проектних технологій в діяльність ЗВО має особливий характер.

З точки зору викладача проектні технології:

1. Можуть використовуватися для навчання студентів всіх курсів. Але для студентів молодших курсів краще використовувати творчі, ігрові та практико-орієнтовані види проектів. Для студентів старших курсів доцільніше використовувати дослідницькі види проектів, які є складнішими та наближеними до справжнього наукового дослідження магістра.

2. Краще використовувати в межах годин відведених на практичні заняття або самостійну роботу студента. Якщо проектні технології використовуються на практичних заняттях, то навчальний проект повинен бути не складним і таким, який можна виконати впродовж однієї пари. На виконання більш складних проектів слід відводити декілька пар. При цьому на першій парі студенти обирають тему, визначають цілі проекту, формуються групи учасників проекту, розподіляються завдання між членами групи, визначаються джерела, способи збору й аналізу інформації, тобто вводяться у проект. На наступних парах відбувається обробка й аналіз інформації, обмін нею між членами команди проекту під керівництвом викладача. На заключній парі результати виконання проекту презентуються викладачеві та експертам

В рамках самостійної роботи студента можна використовувати як командні проекти, так і моно проекти. Вибір виду командної роботи надається студентам. Такі проекти повинні бути складними і комплексним, результати виконання яких слід представити в кінці семестру.

3. Вибір виду, мети та завдань навчального проекту залежить від специфіки навчальної дисципліни та обсягу годин, відведених навчальним планом для її вивчення.

4. Змінюють традиційний підхід до навчання, оскільки він спрямований на розвиток пізнавальних здібностей сучасної молоді, формування вмінь, самостійно знаходити шляхи розв'язання певних завдань через різноманітні форми діяльності.

5. Підвищують рівень професійної майстерності викладача.

6. Підвищують рівень зацікавленості студентів конкретним предметом.

7. Посилюють інтерес студентів до навчання, переводячи навчання з безособистісного рівня на індивідуально-особистісний.

8. Залучають студентів до пошуку та дослідження.

9. Дають змогу відчутти та продемонструвати реальні результати своєї праці в процесі роботи над навчальним проектом.

10. Задовольняють інтелектуальний розвиток особистості [23].

З точки зору студента проектні технології:

1. Поглиблюють знання з конкретного предмету.

2. Зменшують кількість пропусків занять та поліпшують ставлення до навчання.

3. При запровадженні цієї технології знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її вирішення.

4. Розвивають самостійність та навички мислення високого рівня у студента.

5. Формують навички групової командної роботи, спілкування з різними типами людей.

6. Навчають методам пошуку, збору, аналізу та синтезу інформації для вирішення поставлених навчальних завдань.

7. Навчають не тільки розробці і виконанню проекту згідно з поставленим завданням, а й презентації його результатів для широкої аудиторії.

8. Встановлення конкретних дат початку і кінця виконання проекту привчають студентів до використання підходів щодо раціонального розподілу та управління часом (Time Management).

9. Застосування групової командної роботи з різними людьми формують навички роботи та управління конфліктними ситуаціями.

10. Розкривають творчі здібності та формують креативне мислення у кожного учасника навчального проекту.

11. Дають змогу нестандартному та творчому застосуванню набутих з предмета знань.

12. Надають свободу вибору в процесі роботи над навчальним проектом.

13. Є етапом підготовки до конкурсів, олімпіад, конференцій та подальшої науково-дослідної роботи студента [23].

Результатами впровадження проектних технологій у діяльність ЗВО є творча співпраця викладача і студентів в результаті якої відбувається:

- творча самореалізація як викладача, так і студентів;
- задоволення потреби в самовдосконаленні та саморозвитку кожної особистості;
- зміна авторитарного стилю спілкування на демократичний;
- досягнення високих творчих результатів при вивченні конкретної дисципліни [26].

Разом з тим, впровадження проектних технологій в освітній процес може стикнутися з певними проблемами, а саме:

1. Використання проектних технологій в навчальному процесі потребує глибоких теоретичних і практичних знань, системного та креативного мислення від викладача, що притаманне не кожному викладачеві.

2. Неадекватність вибору викладачем форми навчального проекту поставленим меті, цілям і завданням може звести нанівець його навчальні результати та де мотивувати студентів.

3. Не чітке структурування предмету та визначення кола проблем для розробки навчального проекту

4. Студенти можуть не зрозуміти мету, цілі і завдання навчального проекту, і як наслідок, не досягнути мети проекту, яка визначена викладачем.

5. Студенти можуть бути не готовим до виконання навчального проекту за різними причинами: недостатність теоретичних знань, складність проекту, не бажання працювати в команді та інше.

6. Недостатньо розвинута матеріально-технічна база навчального закладу (обмеженість доступу до Інтернету, обмежений бібліотечний фонд, відсутність засобів для презентації результатів проекту та інше) може ускладнити роботу студентів над проектом.

7. Відсутність взаємодії з колегами для розробки міжпредметних проектів.

8. Неможливість залучення відповідних комп'ютерних технологій.

9. Складність розробки відповідних засобів і інструментів оцінювання [20].

Незважаючи на певні недоліки, впровадження проектних технологій в освітній процес є перспективним напрямом для вітчизняних ЗВО. І хоча викладач повинен бути готовим іти на ризик і долати певні проблеми та перешкоди на початку впровадження проектних технологій при викладанні конкретної дисципліни, але всі проблеми можна вирішити. В результаті буде отримано викладання предмету, що має практичну спрямованість, зацікавленість студентів у вивченні навчальної дисципліни, підвищення якості навчання.

З метою визначення рівня готовності викладачів та студентів до використання проектувальних технологій в освітньому процесі ми провели опитування серед здобувачів освіти та викладачів різних спеціальностей Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького. Залучено до анкетування було 60 учасників (30 студентів і 30 викладачів). Проаналізуємо отримані результати.

70% викладачів і 85% студентів регулярно користуються комп'ютерами для роботи або навчання; 80% викладачів і 95% студентів оцінюють свої навички роботи з текстовими редакторами як «середні» або «високі».

Щодо роботи з електронними таблицями, 60% викладачів і 75% студентів вважають свої навички «середніми» або «високими». 55% викладачів використовують освітні платформи (Google Classroom, Moodle) на високому рівні, тоді як серед студентів цей показник досягає 70%.

Отже, за отриманими результатами студенти мають дещо вищий рівень цифрових навичок, зокрема у роботі з електронними таблицями та освітніми платформами, це можна пояснити частішим використанням цифрових технологій під час навчання та повсякденному житті. Викладачі, хоч і використовують комп'ютерну техніку регулярно, але демонструють потребу в додатковому навчанні щодо специфічних інструментів, таких як електронні таблиці та інтерактивні матеріали.

65% викладачів використовують цифрові технології для підготовки занять, тоді як серед студентів цей показник становить 96%. 75% педагогів готові інтегрувати цифрові технології в освітній процес, серед студентів цей показник – 95%. 40% викладачів і 55% студентів регулярно використовують інтерактивні технології під час проведення занять.

Таким чином, студенти мають більшу мотивацію до інтеграції цифрових технологій в освітній процес, можливо, через активну участь в освітньому процесі з використанням цих технологій під час навчання в університеті. Однак педагоги мають більш практичний досвід, і ті, хто використовує цифрові технології, здатні це робити систематично.

80% викладачів вважають, що цифрові технології покращують якість навчання, серед студентів цей показник досягає 93%. 70% викладачів і 85% студентів готові інвестувати час у додаткове навчання для покращення своїх цифрових навичок. Лише 45% педагогів вважають, що цифрові технології знижують навантаження на викладача, тоді як таку думку підтримують 75%. 85% викладачів вважають, що сучасна освіта неможлива без цифрових технологій, серед студентів таку ж думку поділяють 99%.

І викладачі, і студенти розуміють важливість цифрових технологій для сучасної освіти. Однак вчителі більш критично ставляться до зменшення навантаження за допомогою технологій, оскільки реальний досвід їх використання часто пов'язаний із додатковими зусиллями.

Отже, студенти демонструють вищий рівень цифрової компетентності та мотивації до використання цифрових технологій, проте їм не вистачає реального практичного досвіду їх інтеграції в навчальний процес. Вчителі мають більший практичний досвід, але їм необхідна додаткова технічна підтримка та навчання для ефективного використання цифрових технологій у навчанні.

Рекомендації:

- 1) Проводити регулярні курси підвищення кваліфікації для вчителів щодо використання цифрових інструментів у навчальному процесі.
- 2) Забезпечити студентів кращим доступом до технічних ресурсів для

підготовки до роботи у школі.

- 3) Створити наставницькі програми, де вчителі можуть ділитися досвідом інтеграції цифрових технологій із майбутніми педагогами.

Таким чином, суть проєктної технології – стимулювати інтерес здобувачів освіти до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проєктну діяльність, яка включає розв’язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань від теорії до практики.

Отже, проєктні технології передбачають використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, які спрямовані на досягнення конкретизованого результату, значущого для здобувача освіти, з одного боку, а з іншого, на розробку проблеми цілісно, з урахуванням різних факторів і умов її вирішення та реалізації результатів.

РОЗДІЛ 3. ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Етапи реалізації проєктної діяльності у закладі освіти

Метод проєктів становить основу проєктного навчання, сенс якого полягає у засвоєнні учнями навчального матеріалу в процесі використання проєктів. Відповідно, актуальність залучення такої освітньої технології в навчальний простір зі здобувачами освіти полягає не тільки в тому щоб опанувати ті чи інші знання, а й розвинути у них здатність визначати й реалізовувати спільну мету роботи й знаходити шляхи її досягнення, формувати вміння домовлятися про розподіл функцій і ролей в суспільній діяльності, здійснювати взаємний конструктивний контроль, а також вирішувати конфлікти, враховуючи інтереси сторін, у процесі співпраці. Більше того, цінність цього методу в освітньому просторі зі студентами полягає також і в тому, аби дозволяє розв'язати актуальні для них проблеми, а саме:

- 1) студенти не завжди вміють перетворювати інформацію в знання і здійснювати цілеспрямований пошук інформації;
- 2) велика кількість інформації, із якою студенти взаємодіють під час традиційного заняття, не завжди призводить до системності знань;
- 3) відсутність в студентів інтересу, мотивації до особистісного зростання й до прагнення самостійно отримувати нові знання;
- 4) переважає репродуктивний тип діяльності студентів, що відтворює ті знання, які не мають жодного практичного підґрунтя в реальному житті [17].

Актуальність методу проєктів, як педагогічної системи, обґрунтовують також й чітко зазначені функції, які реалізуються в процесі виконання низки завдань. З-поміж них Т. Гуменюк виділяє такі:

- дидактична, яка полягає в тому, аби виробляти у студентів вміння конструювати власні знання, ознайомлювати їх з різноманітними способами з інформацією, формувати вміння презентувати результати

своєї роботи, а також формувати навички самореалізації;

- пізнавальна, зміст якої базується на тому, аби підвищувати мотивацію студентів до одержання нових знань, формувати у них вміння продукувати, аргументувати і захищати свої ідеї, формувати навички аналізу й рефлексії, а також розвивати навички емоційно-вольової сфери;
- розвивальна, що базується на тому, аби розвивати в них інтелектуальні вміння, їхні творчі і дослідницькі здібності, здібності до самовизначення й цілепокладання, комунікативні вміння і навички, а також пізнавальні інтереси;
- виховна, яка полягає в тому, аби виховувати у здобувачів освіти значущі загальнолюдські цінності, виховувати у них навички спілкування в соціумі, виробляти власний погляд на події, сприяти осмисленню власних можливостей та усвідомленню своєї значущості під час роботи у команді [17, с. 52].

Власне, базуючись на вище сказаному, важливо узагальнити думку про те, що проєкт, як метод навчання, є досить цінним в контексті якісного всебічного розвитку здобувачів, вищої освіти зокрема, а також формуванню у них стійких знань і навичок, які в свою чергу вони мають можливість безпосередньо використовувати у власному житті завдяки реалізованим компетентностям. У свою чергу цьому сприяє також й чітко вибудована методична основа, згідно із якою викладачі можуть вибудовувати даний освітній процес.

Зокрема одним із таких методичних основ є саме велика за обсягом класифікація видів проєктів, що можуть використовуватися на уроках із учнями початкових класів (див. Рис. 2.1.) [4].

Далі спробуємо більш детально охарактеризувати їх.

За метою і результатом діяльності проєкти можуть бути:

- 1) дослідницькі, для виконання яких студентам необхідно реалізувати усі етапи «дорослих» досліджень, а саме: здійснити постановку проблеми, огляд джерел інформації з теми дослідження, висунути гіпотезу, організувати експеримент, сформулювати висновки й захистити власний

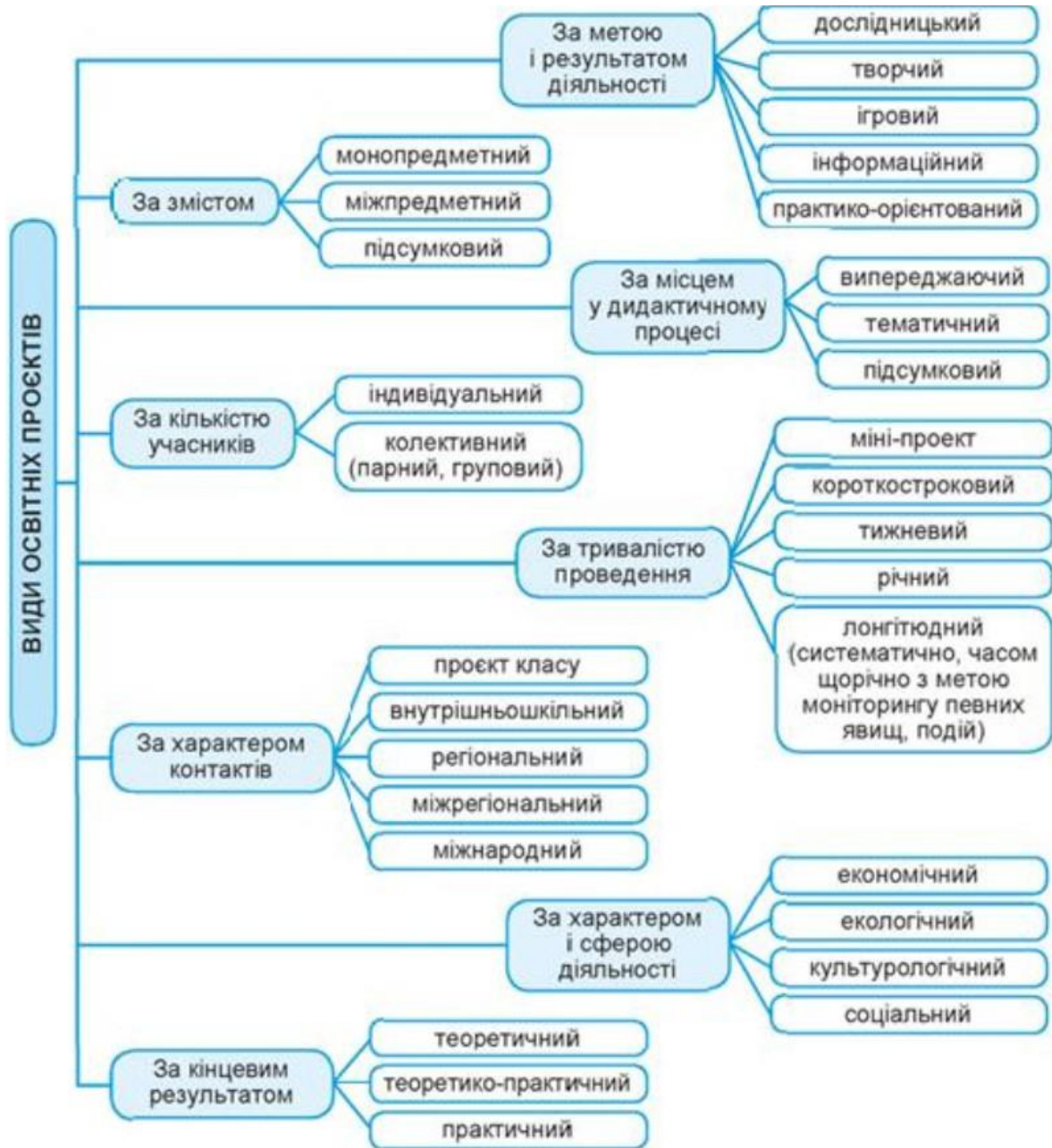


Рис. 3.1. Класифікація типів проєктів [4]

проект;

- 2) творчі, що не мають конкретної структури спільної діяльності учасників й презентування результатів найчастіше здійснюється у вигляді колажу, свята, фільму, газети тощо;
- 3) інформаційні, метою яких є створення інформаційних об'єктів, фрагмента підручника, міні-енциклопедії, довідника чи словника;
- 4) ігрові, під час реалізації яких учасники виконують ролі, зумовлені характером і змістом проєкту. Це можуть бути як професійні діячі, літературні персонажі, так і реальні особистості, завдання яких полягає в

тому, аби імітувати їх соціальні та ділові стосунки, що можуть ускладнюватися вигаданими ситуаціями;

- 5) прикладні, які спрямовані на реалізацію спільних інтересів здобувачів освіти й результат виконання яких найчастіше презентується у вигляді програми чи рекомендації [4, с. 79].

За предметно-змістовним наповнення проєкти поділяються на:

- 1) монопредметні, коли проблема, що закладено у проєкті, вирішується в межах одного навчального предмета, хоча для її розв'язання залучають знання з інших галузей;
- 2) міжпредметні, зміст яких має інтегрований характер, адже вони охоплюють лише декілька навчальних предметів. Для їх реалізації потребується злагоджена робота творчих груп, а також чітке визначення дослідницьких завдань;
- 3) надпредметні, або позапредметні, головною ознакою яких є те, що вони інтегрують знання з різних галузей й до їх реалізації можуть долучатися спеціалісти різного фаху [4, с. 81].

За характером координації проєкти можуть поділитися на ті, які реалізуються:

- 1) з безпосередньою координацією, тобто впроваджуються на початковій стадії ознайомлення студентів з проєктом. У ході такого проєкту саме викладач є відповідальним за його планування, він організовує дослідницький процес, акцентує увагу слухачів на необхідній інформації й навчає їх оперувати нею, реалізовувати власну проєктну діяльність та спільно презентувати результати;
- 2) з прихованою координацією, коли із учнями, в яких вже наявний певний досвід у проєктуванні, даний вид навчання реалізовується у більш самостійній формі, педагог може допомогти здобувачеві освіти закласти фундамент власного проєкту, тоді як в подальшому він виступає лише як консультант [4, с. 84-85].

За характером контактів проєкт може здійснюватися:

- 1) з дітьми однієї вікової групи, тобто з учнями одного класу, групи;

2) з дітьми різновікової групи [4, с.87].

За кількістю учасників проєкти поділяються на:

- 1) індивідуальні, коли один проєкт виконується одним слухачем. Роль педагога тут може полягати в тому, аби допомогти скласти план діяльності й провести консультування;
- 2) парні, коли проєкт виконується двома слухачами, які спільно формулюють план дій, обирають для себе форму, у якій презентуватимуться результати, підбираються назву проєкту й спільно висвітлюють ключові ідеї;
- 3) групові, коли на етапі планування закладається кількість учасників, яка більша двох. Найчастіше в такому випадку здобувачам освіти дозволяють об'єднуватися за спільними інтересами. Робота в групі полягає в тому, аби під час розробки проєкту учасники обмінювалися досвідом, радилися між собою, тоді як викладач може допомогти їм узгоджувати власні дії й підпорядковувати їх спільній темі [4, с. 89].

За тривалістю проєкти поділяють на:

- 1) короткоритвалі – від двох до шести годин;
- 2) середньої тривалості – від тижня до місяця;
- 3) довготривалі – від одного до кількох місяців [4, с. 91].

Як бачимо, така ґрунтовна класифікація видів проєктного навчання дозволяє досить деталізовано й конкретно підходити до його організації, яке у свою чергу повинно реалізовуватися з погляду на низку ключових етапів, кожен із яких є важливим компонентом й гарантує цілісність й, як результат, ефективність від використання проєктної технології у процесі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. На Рис. 2.2. подано схематичне зображення структури проєктної діяльності. Вважаємо за доцільне описати її більш детально, так як вона ляже в основу спроектованої нами моделі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з використанням проєктної технології.

Вивчаючи зміст ілюстрації, важливо вирізнити чотири основні етапи, з погляду на які реалізовується метод проєкту, а саме: організація проєкту,

планування проєкту, його реалізація і підсумок. Далі більш детально зупинимось на кожному із них.

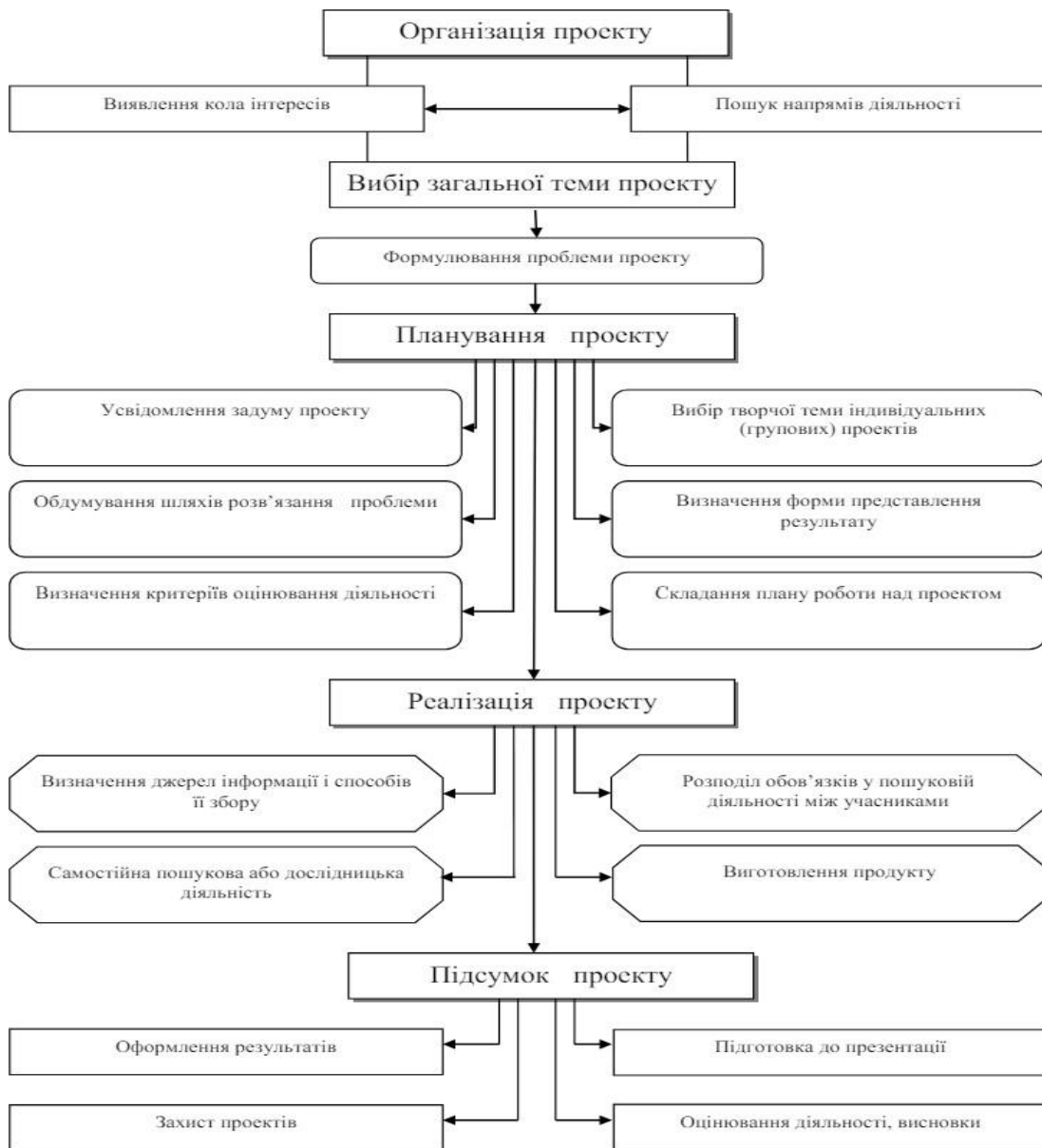


Рис. 3.2. Структура проєктної діяльності [64].

Етап I. Організація проєкту.

На цьому етапі відбувається формування стратегії проєктувальної діяльності, що полягає у виборі виду і мети проєкту, формулюванні проблеми і дидактичної мети. Це може здійснюватися як викладачем самостійно, так і спільно зі студентами.

Після вибору виду проєкту, важливим є також і обрання теми, зміст якої залежить від навчальної ситуації, можливостей студентів, а також їх інтересів,

індивідуальних зацікавлень. Також важливо, аби тема була сформульована максимально «живою», природною і зрозумілою для них мовою, аби у них виникло це первинне захоплення, без якого якість проєктної діяльності буде нижчою.

Сучасний освітній простір пропонує різноманітні теми для виконання проєктних робіт, однак під час їх вибору педагогу потрібно орієнтуватися на такі критерії:

- 1) Наскільки обраний проєкт зацікавить студентів й чи він дійсно захопить їх увагу?
- 2) Якими є поточні навички студентів й чи можуть вони впоратися із завданнями, які потрібно виконати в рамках проєкту?
- 3) Наскільки практичним, особистісно і соціально значущим буде результат проєкту?
- 4) Чи зумовить виконаний проєкт у процесі його реалізації подальшу серію проєктів?

Після обрання теми проєкту потрібно сформулювати його проблему та дидактичну мету. Зважаючи на те, що першочергового метод проєктів мав назву проблемного методу навчання, то тут очевидно, що в основі виконання проєкту міститься розв'язання певної проблеми. Визначаючи її, потрібно усвідомлювати, чи буде вона актуальною для студентів, чи стане стимулом їх активної пізнавальної діяльності, тоді як вирішення зумовить утворення нових знань й засвоєння нового професійного, соціального досвіду.

У цьому питанні звернемося до ідей Н. Кулалаєвої, яка вказує на те, що постановка проблеми передбачає створення проблемної ситуації, а саме психічного стану здобувача освіти, пов'язаного з відчуттям інтелектуального ускладнення, яке скеровує розумову діяльність на подолання проблеми [63].

Ознаками проблемної ситуації мають бути такі:

- 1) необхідність виконання дій, які породжують пошукову пізнавальну потребу в новому способі діяльності;
- 2) невідоме, яке потрібно розкрити і пояснити;
- 3) можливості студентів щодо виконання поставленого завдання [63, с. 112].

Щодо мети, яка покладається на проєкт, то тут вона має враховувати такі аспекти, а саме: освітній, розвивальний та виховний з акцентом на професійні, соціалізаційні. Зокрема, якщо поєднати деякі із них, то прикладом мети проєкту може бути наступне твердження: створити у студентів образ цілісного знання, розвинути їх критичне мислення, навички аналізу і рефлексії, виховати відчуття відповідальності і самоорганізації, а також сприяти застосуванню особистого досвіду учнів й узгодження його із змістом проєкту [63].

Етап 2. Планування проєкту.

Найперше стоїть завдання ознайомити здобувачів освіти із загальною темою навчального проєкту, підвищити їх зацікавленість до неї, а також звернути увагу та ті аспекти проблеми, які викликають у них найбільшу зацікавленість. Це в свою чергу допомагає їм «вжитися» у проблемну ситуацію й виділити низку підпроблем, що є цікавими для слухачів, а також скеровувати їх увагу на можливі шляхи вирішення проблеми і ймовірний результат [25].

Після визначення провідної проблеми далі йде колективне обговорення шляхів її вирішення й тут характер діяльності учасників залежить від виду проєкту за предметно-змістовою галуззю.

Зокрема, якщо бути більш точними, то планування проєктувальної діяльності повинно реалізовуватися згідно з наступними кроками: найперше обирається підтема проєкту, вирізняється об'єкт пізнання та проблема, формулюються завдання, описуються способи їх вирішення й демонструються результати.

Наступним після планування діяльності є формування робочих груп. Зважаючи на те, якою є підтема й її складність, далі обирається кількість учасників для проєкту. Але важливо, що при цьому також потрібно враховувати інтереси студентів, особистісні контакти. Коли мова йде про груповий проєкт, то тут об'єднання має здійснюватися з опорою на те, що кожному із них надається окрема функція, коло діяльності, цілі і завдання, які вони мають реалізувати [25].

Окрім цього, саме після сформованості груп для створення командного

духу важливо ознайомити слухачів із тими правилами, яких мають дотримуватися кожен із них під час спільної роботи, а саме:

- 1) акцент звертається на те, аби робота в команді буде злагодженою;
- 2) наголошується про дотримання комунікативної культури, яка полягає в тому, що учасник чітко висвітлює свої думки й при цьому сприймає позицію іншого;
- 3) усі рішення потрібно приймати спільно;
- 4) важливо дотримувати моральних норм і поважати інтелектуальну власність учасників інших груп;
- 5) братися за завдання й доводити його до кінця [26, с. 103].

Важливо на даному етапі також спільно обрати той вид, завдяки якому презентуватиметься результат і форма майбутнього продукту. Даний вид цілісно залежить від теми і характеру провідної проєктної діяльності.

Планування роботи опирається на те, що саме є об'єктом дослідження. Якщо ним виступає певний предмет (наприклад, проєкт на тему «Удосконалення системи студентського самоврядування у ЗВО»), то тут для учасників необхідно визначити, що із ним можна зробити, завдяки яким крокам його можна покращити, як можна пізнавати, яку інформацію необхідно зібрати, обробити й узагальнити, а також презентувати. Якщо цим об'єктом є інформація (наприклад, проєкт на тему «Історія ЗВО»), то тут для учасників проєктної діяльності провідним залишається питання про те, що саме вони хочуть дізнатися про цей об'єкт, адже тут у своїй більшості йдеться саме про пізнавальний характер. За умови, якщо об'єктом виступає проблема (наприклад, проєкт на тему «Як покращити екологію міста»), що у такому випадку первинно акцент звертається на те, що у чому саме полягає сутність проблеми, після чого далі розробляються варіанти її вирішення.

Ще одним із кроків, який враховується на етапі планування, є визначення критеріїв оцінювання проєктної діяльності учасників. Опіраючись на вимоги, які були сформульованими попередньо, оцінка навчального проєкту повинна мати змістовий, тобто вербальний і стимулюючий характер.

Найчастіше оцінювання здійснюється з опорою на такі критерії, а саме:

активність учасників, особливості комунікації між ними, ступінь розкриття проблеми, рівень інформації із суміжних галузей, форма презентування, значення результатів проєкту у суспільному плані, а саме сам процес презентування власних ідей, творчого і наукового доробку.

Етап 3. Реалізація проєкту.

Очевидно, що коли групи є сформованими, попередній план дії чітко вирізненим, на етапі безпосередньої проєктної діяльності важливо розпочати із збору теоретичного матеріалу й максимально великої кількості цінної при цьому інформації, яка б розкривала різні сторони питання. Особливості літератури пов'язані із тематикою проєкту й саме для цього попередньо власне й формулювався план, оскільки, зважаючи на нього, школярі можуть поступово підбирати для себе усю важливу літературу й педагог має доповнювати її за потреби, аби розширити кут погляду на проблему, яка вивчається [64].

Також цікавим є момент безпосередньої роботи із інформацією, оскільки тут висувається потреба її чіткого аналізу, синтезу та узагальнення, структурування, вирізнення ключових ідей.

Наступним кроком постає самостійна пошукова робота студентів, яка дає змогу на основі наявних у них знань, вмінь і здібностей ставити творчу пошукову задачу. Не зважаючи на різні види проєктів, пошукова робота нерідко має індивідуальний характер.

У процесі такої самостійної пошукової роботи необхідно дотримуватися чіткої логіки. Зокрема, першою складовою цього алгоритму є усвідомлення кожним учасником проблеми власного пошуку. Далі йому необхідно з'ясувати незрозумілі питання. Чітко вирізнивши їх, розпочинається процес спостереження, збору фактів, різного роду доказів та ключових ідей. Коли цей перелік є готовим, наступним кроком потрібно їх проаналізувати й синтезувати, об'єднати за потреби у певні категорії й вирізнити ключові і другорядні думки.

Коли загальний теоретичний базис є готовим, необхідно ще раз повернутися до первинно заданого плану й співвіднести його зміст із виконаною роботою. Якщо за ключовими категоріями вони збігаються, то в цьому ключі також формуються вже безпосередньо висновки. Опираючись на зміст

теоретичного матеріалу, з акцентом на нього відбувається виготовлення освітнього продукту, завдяки якому можна буде чітко продемонструвати отримані ідеї й власне спроектувати їх.

Етап 4. Підсумок проєкту.

Цей етап є завершальним й під час його реалізації здобувачам освіти необхідно оформити й презентувати отримані результати, тоді як педагог має проаналізувати їх й дати свою оцінку проєктній діяльності як процесу, так і його кінцевому продукту. Цінність даного етапу пов'язана з тим, що формування задуму і створення плану дій завжди повинні давати у результаті чіткий та зрозумілий продукт, який у даному випадку власне й є дидактичною основою проєктного навчання [26, с. 107].

Однак справедливо зазначається, що педагогічна цінність проєктної діяльності полягає не у виявленні якості виконаного продукту, а саме в ході цієї безпосередньої діяльності. Саме тому для викладача акцент зміщується на те, як саме учні підходили до розв'язання проблеми, яку перед ними було поставлено, наскільки вони були ініціативними й активними, чи вміли домовлятися, але при цьому чи відстоювали власну думку.

Щодо презентації власного проєкту, то вона також нерідко є викликом для студентів, оскільки їм необхідно якісно структурувати свої думки, розповісти про найбільш ключові і глобальні для їх теми тези, а також вміти обґрунтувати свою позицію. Тут важливо, наскільки із використанням педагогічної майстерності педагог підходить до оцінювання результатів проєктної роботи. Адже необхідно, аби в заключному моменті у студентів були сформованими виключно позитивні емоції й емоційне ставлення до власної діяльності. Саме тому завдання педагога полягає в тому, аби відмітити найбільш позитивні риси і при цьому змотивувати їх до подальших наукових пошуків (Практика, с. 30).

Таким чином, проєктна діяльність, проєктна технологія, яка використовується в освітньому процесі має чітко окреслену структуру, етапи, що дозволяє спроектувати модель організації проєктного навчання з метою формування професійних компетентностей фахівців.

3.2. Модель організації проєктного навчання у процесі професійної підготовки здобувачів

Процес формування професійних компетентностей – цілеспрямований, систематичний та планомірний процес, ефективність якого залежить від діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти та зосереджений на формуванні належних професійних якостей здобувачів освіти у контексті готовності до професійної діяльності. Вагоме місце тут посідає дослідження результативності цього процесу. Під результативністю ми розуміємо досягнуті результати разом з поставленими цілями та завданнями за певний період часу. Його наукове обґрунтування потрібно розглядати через побудову моделі. Саме тому побудова моделі розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти засобами проєктного навчання є важливим етапом нашого дослідження.

Доцільність використання методу моделювання аргументована у працях науковців, зокрема: Т. Гуменюк, О. Дахін, Є. Лодатко, О. Шапран та ін. Під моделлю розуміємо знакову систему, яка частково зображає низку чинників, що окреслюють об'єкт на різних сферах його розвитку та самозабезпечення.

Сучасні способи використання методу моделювання широко застосовуються в працях таких науковців, як: О. Дахіна, Р. Серветника, В. Шейка, Н. Мачинської, Є. Лодатко та ін. Моделювання вчені розглядають як метод, що має змогу об'єднати емпіричні та теоретичні методи, пов'язати дослідження і структуру механізмів. На основі теоретичного аналізу ми уклали структурно-функціональну модель готовності майбутніх офіцерів до професійного зростання.

Є. Лодатко зазначає, що процес моделювання характеризується:

- метою (для чого здійснюється моделювання);
- об'єктом (де здійснюється моделювання);
- предметом (що моделюється) [35].

Вчений стверджує, що педагогічне моделювання слід розглядати як дослідження педагогічних явищ (об'єктів) за допомогою моделювання інших характеристик чи умов існування. Об'єктом педагогічного моделювання

виступає освітній процес, що втілюється у соціокультурному просторі в рамках конкретно встановленого часу; предметом педагогічного моделювання, на думку дослідника, є управлінські структури освітніх систем та компетентнісні досягнення суб'єктів.

Як стверджує Н. Мачинська, модель фахівця – це якісна характеристика сукупності знань, навичок, особистих якостей, якими повинен володіти фахівець для успішного виконання своїх посадових обов'язків. У дослідженні вченої, модель майбутнього магістра є ключовим елементом, що веде до його саморозвитку та слугує орієнтиром, допомагаючи магістранту чітко усвідомити вимоги до його майбутньої професійної діяльності. Модель фахівця описує траєкторію розвитку обраної галузі, окреслює необхідні знання, навички, способи дії, особисті якості, а також стан здоров'я та стійкість до стресів, які є ключовими для успішної професійної діяльності [38].

На переконання О. Дахіна, моделювання важливо вивчати як окремий напрям у контексті загального дослідження. Вчений зазначає, що для моделювання характерні певні особливості та стверджує, що педагогічне моделювання зображає аксіоматичну частину, побудовану на принципах вчення про методи пізнання і перетворення дійсності, тобто загальну методологію, і змістову – споріднену з проблемною педагогікою [19].

У науковому дискурсі модель є штучно створеною формулою, яка може бути зображена у вигляді схем, фізичних конструкцій, знакових форм та формул. Модель призначена для відображення структури, властивостей, взаємозв'язків та відносин між елементами досліджуваного об'єкта в спрощеній та доступній формі. А. Дахін умовно поділяє модель на три види:

— фізична-репрезентація об'єкта або процесу, яка має фізичну природу та структуру, подібну до оригіналу;

— матеріально-математична – це абстрактні об'єкти, де фізична реалізація відрізняється від прототипу, але описується математично з високою точністю та дозволяє відтворити оригінал;

— логіко-семіотична, вона побудована на основі спеціальних знаків, символів та структурних схем, що дозволяє відтворити структуру та взаємозв'язки між елементами педагогічних явищ з точністю [19].

В. Бахрушин поділяє моделі на дві категорії:

1) реальні (речовинні, матеріальні, натурні), які можуть бути реальними об'єктами і відтворювати характеристики та властивості оригіналів. Це робить їх більш зручними для дослідження. Прикладами таких моделей є різноманітні макети, схеми приладів тощо;

2) абстрактні (ідеальні) моделі є концептуальними конструкціями, що створюється засобами мислення та свідомості і не залежить від фізичної реальності.

Абстрактні моделі поділяються на різні типи, такі як мовні, графічні, знакові, математичні, алгоритмічні тощо. Ідеальні моделі можуть бути використані для опису різних реальних процесів та об'єктів, і надають можливість розуміти та досліджувати їх безпосередньо за допомогою концептуальних засобів. Прикладами таких моделей можуть бути різні формули, рівняння, схеми, плани тощо [5].

Як стверджує В. Міхеєв, значна кількість сучасних педагогічних досліджень зосереджені на моделюванні різноманітних характеристик та окремих аспектів навчання та виховання, як на загальноосвітньому, так і на професійно-орієнтованому рівнях, що пояснюється різноманіттям гносеологічних функцій процесу моделювання.

У педагогічному моделюванні існують складності, пов'язані з багатоланковою структурою педагогічних процесів та неможливістю точного відтворення педагогічних явищ в часі за заздалегідь визначеними умовами.

О. Шапран зазначає, що моделювання в педагогіці включає кілька аспектів застосування, а саме:

- гносеологічний, що дозволяє використовувати модель як інструмент пізнання педагогічних явищ;
- загальнометодологічний, що дозволяє оцінювати зв'язки та взаємозв'язки між елементами навчально-виховного процесу на різних його рівнях;

- психолого-педагогічний – дає змогу описати різні аспекти навчально-виховної та загально-педагогічної діяльності та виявити психолого-педагогічні закономірності на цій основі [71].

Учені-педагоги розробляли різноманітні моделі організації освітнього процесу у ЗВО, формування тих чи інших професійних компетентностей тощо. Проаналізуємо окремі з них. Такий аналіз дозволить змодельовати власну модель формування професійних компетентностей фахівців з використанням проектного навчання.

Так, Г. Хлипавка запропонувала структурно-функціональну модель формування соціальної компетентності майбутніх фахівців. Модель містить п'ять блоків: теоретико-методологічний, цільовий, суб'єктний, змістовно-процесуальний та результативний, які взаємодіють для досягнення поставлених цілей [69].

Розглянемо дану модель більш детально.

Теоретико-методологічний блок є ключовим складником для змістового значення моделі та основних принципів її функціонування. Він містить цілий комплекс методологічних підходів, вихідних положень, які визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу, зовнішніх та внутрішніх факторів, які мають вплив на освітній процес фахівців у закладі вищої освіти. Провідними компонентами цільового блоку є мета (створення організаційної системи професійної підготовки, що забезпечує інтегрований результат з підвищення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх фахівців) та завдання (забезпечення послідовності здійснення професійної підготовки задля формування компонентів соціальної компетентності тощо).

Суб'єктний блок моделі формування соціальної компетентності фахівців зображає принциповість взаємозв'язків між суб'єктами професійної підготовки. Змістові складники суб'єктного блоку ґрунтуються на гуманістичних та феноменологічних теоріях та гарантують процес формування соціальної компетентності у майбутніх фахівців.

Змістово-процесуальний блок є основою моделі формування соціальної компетентності здобувачів освіти, що накопичує логічні зв'язки між її

складниками й гарантує реалізацію методичного супроводу формування готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців.

Результативний блок спрямований на встановлення рівнів сформованості компонентів у здобувачів освіти. Крім того, опрацьовано критеріально-діагностичний апарат (комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-психологічний, професійно-особистісний та ін.) та їх ознаки, що дозволяють встановити позитивний результат роботи розробленої моделі для досягнення динаміки сформованості соціальної компетентності в майбутніх фахівців [69].

Ця модель може бути корисною для використання у закладах вищої освіти України для підвищення рівня професійної готовності майбутніх фахівців.

Здійснивши аналіз наукових досліджень вчених, ми виокремили ключові етапи педагогічного моделювання, які доцільно використати для розробки моделі розвитку професійних компетентностей здобувачів освіти з використання проектного навчання [35; 71].

Перший етап пов'язаний з вивченням педагогічного процесу підготовки фахівців у ЗВО, виявленням закономірностей його функціонування та визначенням його найважливіших складових.

На другому етапі конкретизуємо цілі нашого моделювання, тобто формулюємо питання, на які хочемо отримати відповіді за допомогою створеної моделі. Це дозволить нам визначити ключові аспекти педагогічного процесу, які необхідно включити в модель для досягнення поставлених цілей.

Третій етап спрямований на впровадження розробленої моделі з метою досягнення конкретних результатів: підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, оптимізації освітнього процесу та загального покращення ефективності роботи закладу вищої освіти.

Четвертий етап дослідження присвячений емпіричній перевірці валідності розробленої педагогічної моделі. Ми розуміємо педагогічну систему як ідеальну конструкцію, що відображає цілеспрямовану взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Структурно-функціональна модель, обрана нами для візуалізації системи, дозволяє не лише детально описати її компоненти та

зв'язки, але прогнозувати її поведінку в реальних умовах закладу вищої освіти [71]. Завдяки цьому ми можемо оцінити, наскільки розроблена модель відповідає реальним потребам та завданням підготовки фахівців.

Розробка моделі розвитку професійних компетентностей з використанням проектних технологій ґрунтується на комплексному аналізі таких ключових підходів:

- компетентнісний: визначення ключових компетенцій, необхідних для успішного виконання кожним фахівцем професійних обов'язків;
- прогностичний: врахування динамічності та мінливості середовища, в якому будуть діяти в майбутньому здобувачі освіти.
- системності та безперервності: розгляд моделі розвитку професійних компетентностей як цілісної системи, що складаються з взаємопов'язаних елементів;
- інтеграційний та міждисциплінарний: поєднання знань та методів з різних галузей науки для створення цілісної моделі розвитку професійних компетентностей з використанням проектних технологій;
- гуманістичний: визнання цінності особистості здобувача освіти та спрямованість моделі на його всебічний розвиток [35].

Виходячи з окреслених наукових досліджень ми спроектували власну модель розвитку професійних компетентностей з використанням проектних технологій. Вважаємо таку модель універсальною, яка може застосовуватися при підготовці фахівців різного профілю (Див. Рисунок 3.3.)

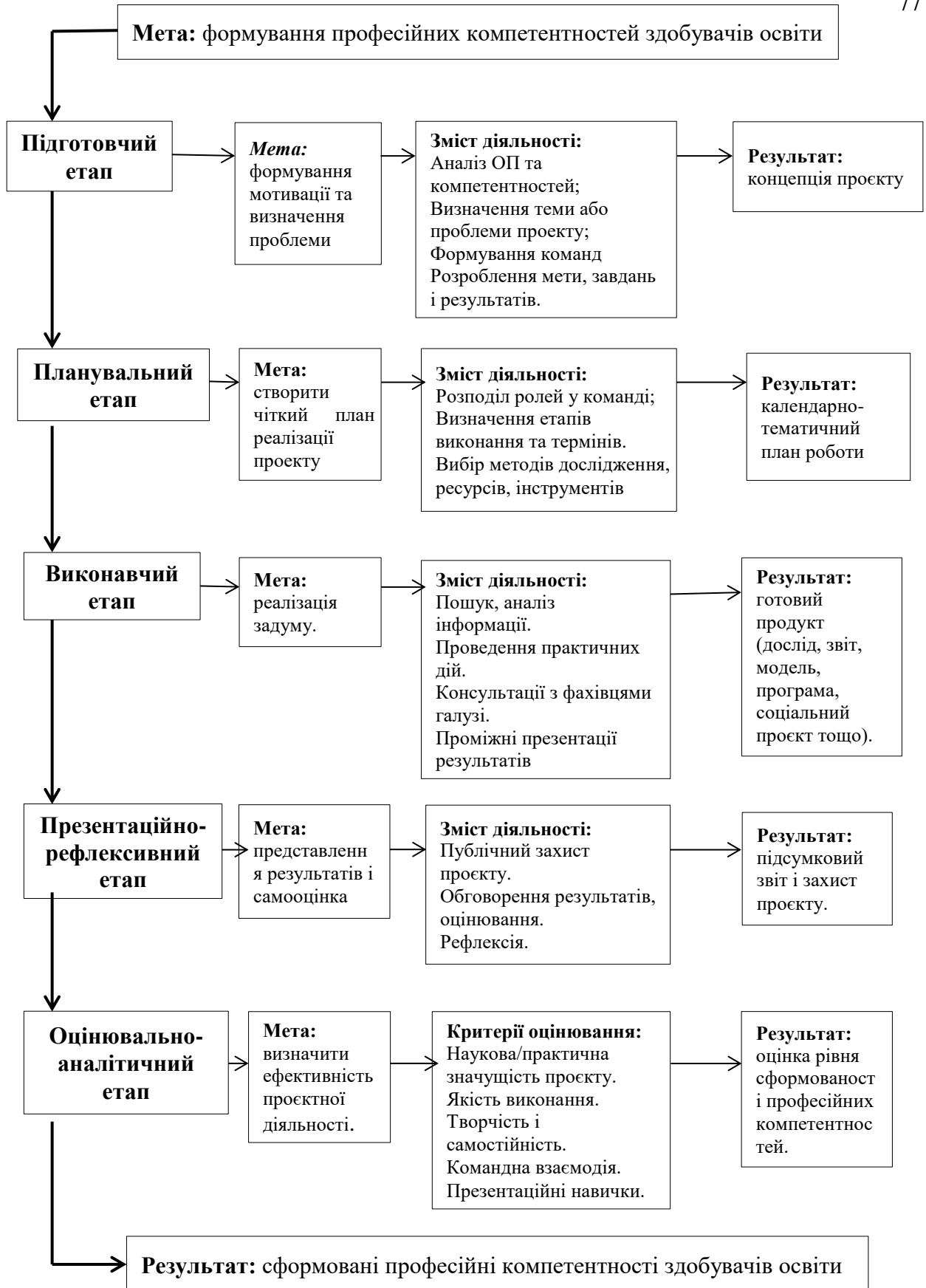


Рис. 3.3. Модель організації проєктного навчання у процесі розвитку професійних компетентностей здобувачів освіти

Модель передбачає реалізацію п'яти взаємопов'язаних етапів.

Охарактеризуємо кожен з них більш детально.

Метою першого **концептуального (підготовчого) етапу** є формування мотивації та визначення проблеми. Досягнення мети передбачає реалізацію таких видів діяльності:

- аналіз освітньої програми та компетентностей, які потрібно сформувати;
- визначення теми або проблеми проєкту, що має практичне значення для майбутньої професійної діяльності;
- формування команд (3–5 осіб);
- розроблення мети, завдань і очікуваних результатів проєкту.

Критерієм результату цього етапу роботи є наявність концепції проєкту, узгоджена з викладачем.

Після його завершення учасники освітнього процесу реалізують другий **планувальний етап**. Його мета: створити чіткий план реалізації проєкту. І передбачає такий зміст діяльності:

- розподіл ролей у команді (лідер, дослідник, аналітик, дизайнер, презентатор тощо);
- визначення етапів виконання та строків;
- вибір методів дослідження, ресурсів, інструментів.

Результатом, підсумком другого етапу є створення календарно-тематичного плану роботи над проєктом.

Важливим етапом у реалізації розробленої нами моделі є третій, **виконавчий етап**. Його мета: реалізація задуму. Він передбачає виконання таких видів діяльності і тривати він може різний час при підготовці різних фахівців:

- пошук, аналіз і систематизація інформації;
- проведення досліджень, експериментів або практичних дій;
- консультації з викладачами й фахівцями галузі;
- проміжні презентації результатів (захист етапів).

Як результат цього етапу – це готовий продукт (дослід, звіт, модель, програма, соціальний проєкт тощо).

Метою четвертого, презентаційно-рефлексивного етапу реалізації моделі є представлення результатів і самооцінка. Учасники вже можуть провести публічний захист проєкту перед комісією або групою; обговорити результати, оцінити командну взаємодію; провести рефлексію серед здобувачів – проаналізувати власні досягнення і труднощі. Результатом четвертого етапу є підсумковий звіт і захист проєкту.

Останній, *оцінювально-аналітичний етап*, дає можливість визначити ефективність проєктної діяльності. Основними критеріями оцінювання цього проєкту, на нашу думку, є:

- наукова/практична значущість проєкту;
- якість виконання;
- творчість і самостійність;
- командна взаємодія;
- презентаційні навички.

У результаті реалізації запропонованої моделі – є високий рівень сформованості професійних компетентностей, які дозволяють виконувати професійну діяльність на високому рівні.

Отже, запропонована авторська модель розвитку професійних компетентностей здобувачів освіти з використанням проєктних технологій є цілісною, структурованою системою, яка забезпечує комплексний підхід до підготовки майбутніх фахівців, сприяє їхньому професійному зростанню та готовності до виконання завдань в різних умовах. Враховуючи це, наступним важливим кроком є Розробка методичних рекомендацій щодо впровадження проєктного навчання у професійну підготовку фахівців, що дозволить створити ефективні умови для реалізації моделі та забезпечити якісну підготовку майбутніх фахівців.

ВИСНОВКИ

Теоретико-емпіричне вивчення проблеми проєктного навчання як засобу розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти дає підстави зробити наступні висновки.

Проєктна технологія належить до педагогічної концепції особистісно орієнтованого навчання. Керівна ідея впровадження навчальних проєктів полягала у створенні умов для реалізації природної активності та самостійності учнів в процесі здобуття ними знань, формування системи умінь та навичок. Порівняння опису необхідності та доцільності запровадження такого роду пошуково-творчих дій у повній мірі відповідає сучасній парадигмі освіти, яка у першу чергу акцентує увагу на необхідності формування системи ключових компетентностей. Організація проєктної діяльності реалізується через самостійну діяльність учнів, що забезпечує усвідомлення здобутих знань, розуміння цінності нових умінь та можливостей їх використання у певних життєвих ситуаціях.

У визначенні поняттєвого апарату проєктної діяльності наявний широкий спектр думок. Так, метод проєктів трактується як:

- метод планування доцільної діяльності у зв'язку з розв'язанням певного завдання в реальній життєвій ситуації;
- система навчання, за якої учні здобувають знання у процесі планування і виконання практичних завдань – проєктів, які поступово ускладнюються;
- узагальнена модель визначення способу досягнення поставленої мети, алгоритму пізнавальної діяльності;
- творча діяльність, яка є проблемною за формою представлення матеріалу, практична за формою його застосування, інтелектуальною за насиченням змісту, яка відбувається в умовах постійної конкуренції думок тощо.

Результати запропонованих визначень методу проєктів свідчать про відсутність єдиної та чіткої парадигми їхнього використання серед дослідників та науковців.

Проектна технологія – одна з інноваційних технологій навчання і виховання, яка забезпечує формування основних компетентностей здобувача освіти. Вона передбачає використання викладачем сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів. Суть проектної технології – стимулювати інтерес здобувачів освіти до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка включає розв’язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань від теорії до практики.

Проектні технології передбачають використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, які спрямовані на досягнення конкретизованого результату, значущого для здобувача освіти, з одного боку, а з іншого, на розробку проблеми цілісно, з урахуванням різних факторів і умов її вирішення та реалізації результатів. Проектна діяльність передбачає індивідуальну, парну або групову діяльність упродовж визначеного терміну, що дає підстави для введення таких критеріїв класифікації проектів, як: за кількістю учасників та тривалістю

Проектна технологія – одна з інноваційних технологій навчання і виховання, яка забезпечує формування основних компетентностей здобувача освіти. Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Суть проектної технології – стимулювати інтерес здобувачів освіти до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка включає розв’язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань від теорії до практики. Отже, проектні технології передбачають використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, які спрямовані на досягнення конкретизованого результату, значущого для здобувача освіти, з одного боку, а з іншого, на розробку проблеми цілісно, з урахуванням різних факторів і умов її вирішення та реалізації результатів. Проектна діяльність передбачає індивідуальну, парну або групову діяльність упродовж визначеного терміну, що

дає підстави для введення таких критеріїв класифікації проектів, як: за кількістю учасників та тривалістю.

Інноваційні зміни в освітній галузі України, зростання рівня розвитку психолого-педагогічної науки та сучасна освітня політика спрямовані на європейську інтеграцію, стимулюють появу творчих новаторських ідей, пошук більш досконалих методів, прийомів і форм навчання. Попит на теренах загальноєвропейського простору на високий професіоналізм та креативність фахівця, здатного працювати в системах, що постійно трансформуються, збільшується. Відтак, у сучасних умовах актуальними стають поняття «компетенція» і «компетентність», які визначають якість освіти.

У нашому дослідженні ми розглядаємо компетентність як інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Поняття «компетентний» стосується особи, яка володіє компетенцією, і є оцінною категорією щодо ефективного виконання своїх повноважень або функцій. Компетентність виступає в українській мові як якість, яка дозволяє особі (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Компетентність виявляється в успішно реалізованій діяльності відповідно до означеної компетенції.

Професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності.

Метод проектів становить основу проектного навчання, сенс якого полягає у засвоєнні учнями навчального матеріалу в процесі використання проектів. Відповідно, актуальність залучення такої освітньої технології в навчальний

простір зі здобувачами освіти полягає не тільки в тому щоб опанувати ті чи інші знання, а й розвинути у них здатність визначати й реалізовувати спільну мету роботи й знаходити шляхи її досягнення, формувати вміння домовлятися про розподіл функцій і ролей в суспільній діяльності, здійснювати взаємний конструктивний контроль, а також вирішувати конфлікти, враховуючи інтереси сторін, у процесі співпраці.

Проекти класифікуються за: метою і результатом діяльності, предметно-змістовним наповнення, характером координації, кількістю учасників, тривалістю; а їхнє виконання передбачає чотири етапи (організація проекту, планування проекту, реалізація проекту, підсумок проекту).

Процес формування професійних компетентностей – цілеспрямований, систематичний та планомірний процес, ефективність якого залежить від діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти та зосереджений на формуванні належних професійних якостей здобувачів освіти у контексті готовності до професійної діяльності.

Розроблено авторську модель розвитку професійних компетентностей з використанням проектних технологій і передбачає реалізацію п'яти взаємопов'язаних етапів: концептуальний (підготовчий), планувальний, виконавчий, оцінювально-аналітичний.

Запропонована авторська модель розвитку професійних компетентностей здобувачів освіти з використанням проектних технологій є цілісною, структурованою системою, яка забезпечує комплексний підхід до підготовки майбутніх фахівців, сприяє їхньому професійному зростанню та готовності до виконання завдань в різних умовах

Перспективи подальших досліджень у сфері проектного навчання передбачають вивчення його ефективності в різних галузях знань, оцінювання впливу новітніх технологій на освітній процес, розроблення критеріїв для оцінювання основних компетентностей здобувачів та дослідження можливостей інтеграції міждисциплінарного підходу і міжкультурної взаємодії в контексті проектного методу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1) Альошина О. М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2012. Вип. 30–31 (34–35). С. 242–247. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/4aca2930-4fea-4420-833b-2f4cabe4b779>.
- 2) Аніщенко В.М., Артюшина М.В., Герлянд Т.М., Кулалаєва Н.В., Шимановський М.М. та ін Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів: тренінг-курс: навч. посібник; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир: Полісся, 2018. 180 с.
- 3) Архипова М. В. Модель формування дослідницької компетентності майбутнього інженера-педагога. URL: http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/VChdpu/ped/
- 4) Батенко Л.П., Загородніх О.А., Ліщинська В.В. Управління проектами: навч. посібник. К.: КНЕУ, 2003. 231 с.
- 5) Бахрушин В. Є. Математичні основи моделювання систем : навч. посіб. Класичн. приватн. ун-т. Запоріжжя : КПУ. 2009. 219 с.
- 6) Бібік Н.М., Ващенко Л.С. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.:ВАТ «Книжкова друкарня наукової книги», 2004. 112 с.
- 7) Бондар Ю. Розвиток креативності майбутніх педагогів засобами проектних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. С.74–88 с.
- 8) Віаніс-Трофименко К. Б., Лісовенко Г.В. Підвищення професійної компетентності педагога. Х. : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
- 9) Галузяк В. М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 400 с
- 10) Галузяк В. М., Холкльвська І.Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 164 с.

- 11) Галузяк В. М., Добровольська К.В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 256 с.
- 12) Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 48. Вінниця, 2016. С. 37–46.
- 13) Глущенко О.О., Романов Л. А., Пащенко Т. М., Пятничук Т. В., Шимановський М. М Проектні технології навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів: довідник / за заг. ред. Л. А. Романова. Житомир: «Полісся». 2021. 126 с.
- 14) Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. №8. С. 224–233.
- 15) Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 5 (23). С. 196–205.
- 16) Гуменюк Т. Б. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 13 : Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2010. Вип. 7. С. 66–72.
- 17) Гуменюк Т. Проектування як педагогічний феномен. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2021. С. 51–60.
- 18) Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: монографія. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с
- 19) Дахін О. Педагогічне моделювання: змістовність, ефективність та невизначеність. *Педагогіка*. 2003. № 4. С. 21–26.
- 20) Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав. 2004. 352 с.

- 21) Енциклопедія освіти. Академія педагогічних наук України, головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- 22) Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- 23) Карпенко О.Г., Сальник І.В., Дещенко О.М. Стратегії впровадження проєктного навчання в освітній процес закладів вищої освіти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. №16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15017511>
- 24) Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2004. 27 с.
- 25) Кобцева О. Проєктне навчання у вищій медичній освіті. *World Journal*. 2024. № 2(26-02). С. 88–93. URL: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2024-26-00-024>.
- 26) Ковшун Н., Левун О. Аналіз і реалізація проєктів : навч. посіб. 2022. Рівне : НУВГН. 350 с.
- 27) Козак Л.В. Застосування проєктних технологій у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології. *Педагогіка*. 2013. С.54–65.
- 28) Козловська І. М., Собко Я.М., Стечкевич О.О., Дубницька О.М., Якимович Т.Д. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу : методичні рекомендації. Львів : Сполом, 2012. 64 с.
- 29) Коновальчук І. Проєктні технології здійснення інноваційної освітньої діяльності. *Проблеми освіти: зб. наук. праць. Інститут модернізації змісту освіти МОН України*. Київ, 2017. Вип. 87. С. 133–139.
- 30) Король А., Зима В. Особливості інноваційних методів навчання здобувачів освіти у вищих навчальних закладах. *Topical aspects of modern scientific research: The 3rd International scientific and practical conference (Tokyo, November 23-25, 2023)*. Tokyo, Japan. 2023. С. 319–327.

- 31) Коршевнік Т. В., Абрамчук О. М., Добростан О. В. Стратегії інтеграції міждисциплінарних підходів у викладанні біології для підвищення критичного мислення здобувачів освіти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 8. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742341>
- 32) Купчак С. Значення проектної технології у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 12. С. 135–139.
- 33) Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. №11. С. 44–48.
- 34) Литвинюк Г. І., Когут О. І., Кульматицька О. Р. Проектна діяльність в освітньому середовищі. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2014. 128 с.
- 35) Лодатко О. Є. Педагогічне моделювання : монографія. Тернопіль : Навчальна книга Богдан. 2022. 206 с.
- 36) Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матеріали міжвузівської наук.-практ. конф.* Харків: ОВС, 2002. С. 164–169.
- 37) Мартиненко С. М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 26–31. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/PVSSh_2012_36_6.pdf Маслій О. Педагогічна система професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 1. С. 83–90.
- 38) Мачинська Н. І. Теоретичні і методичні засади педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2013. 415 арк.
- 39) Мелашенко К. М. Технологія проектного навчання. *Завуч*. №13 (271). Травень, 2006. С. 12–14.

- 40) *Микитюк П. П.* Управління проектами: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів. Тернопіль, 2014. 270 с. URL: <http://dspace.tneu.edu.ua/retrieve/19680/03%D0%BA.pdf>
- 41) Михайлова О. С. Формування особистості в соціальному середовищі у педагогічних концепціях американських учених ХХ століття (Джон Дьюї, Вільям Кілпатрик, Хелен Паркхерст). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 2. С. 82–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhdUP_2016_2_18
- 42) Москаленко О. Упровадження сучасних цифрових освітніх технологій у підготовку вчителів-математиків. *Педагогічні науки*. 2022. № 80. С. 70–75. URL: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.80.278220>
- 43) Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. №1–2. С. 266–268.
- 44) Пандазі А., Станжур Т. Проектне навчання як засіб формування компетентностей майбутніх менеджерів. *Український Педагогічний журнал*. 2023. №4. С. 88–95. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-88-95>
- 45) Пехота, О., Кіктенко А., Любарська О. та ін. Освітні технології: навч.-метод. посібник / за загал. ред. О. Пехоти. Київ: А.С.К. 2011. 256 с.
- 46) Практика реалізації педагогічних проектів: навчально-методичний посібник до курсу / авт.-упоряд. І.В. Єгорова. Івано-Франківськ. 2019. 112 с.
- 47) Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. № 2. С. 55–60.
- 48) Петренко Н. О., Кустріч Л. О., Гоменюк М. О. Управління проектами: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2015. 244 с.
- 49) Пентій К. О. Проектне навчання та рольові ігри – інтенсивні методи викладання іноземної мови у ВНЗ. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії: XIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція* (Переяслав-Хмельницький, 29–30 квітня, 2015). Переяслав-Хмельницький, 2015. С. 397–399. URL: <http://conferences.neasmo.org.ua/uk/conf/16/cat/15> С. 397–399

- 50) Пометун О. І Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
- 51) Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / за ред. І.Л. Холковської. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi58/0042387.pdf>
- 52) Пуліна О. Метод проєктів: історія й перспективи в сучасній системі освіти. *Педагогічні студії*. 2022. С. 16–21.
- 53) Пуховська Л., Базелюк Н. Кращі практики проєктної діяльності в сфері професійної освіти в країнах ЄС. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: збірник матеріалів XIV звітної Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 7 травня 2020 р.)*. Київ : ІІТО НАПН України, 2020. С. 66–71.
- 54) Радомський І. Ретроспективний аналіз сучасних характеристик базових дефініцій проєктування у сфері освіти. *Український педагогічний журнал*. 2024. №1. С. 114–120.
- 55) Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. Х.: Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
- 56) Сім українських закладів вищої освіти розроблятимуть та впроваджуватимуть спільні магістерські програми в межах Програми ЄС Еразмус+. URL: <https://erasmusplus.org.ua/news/7-ukrayinskyh-zakladivvyshhoyi-osvity-rozroblyatymut-ta-vprovadzhuvatymut-spilni-magisterskiprogramy-v-mezhah-programy-yes-erasmus/>
- 57) Серветник Р. М. Педагогічне моделювання як проблема. *Військова освіта* : зб. наук. пр. Київ, 2004. № 1(13). С. 12–19.
- 58) Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. 2006. Вип. 2. С. 127–131.
- 59) Сілакова Т.Т. Проєктні технології підготовки студентів. *Вісник Державного університету «Київський авіаційний інститут»*. Серія:

Педагогіка. Психологія. 2017. Вип. 11. URL: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.11.12571>

- 60) Слободяник О. Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. *Педагогічні студії.* 2018. С.21–29.
- 61) Стрельніков В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Наукові записки ПОІППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника.* 2011. Випуск 2. 184 с.
- 62) Ступанюк К. Сутність поняття «проектна діяльність» та його становлення в системі освіти. *Вісник Черкаського університету.* 2018. Випуск 3. С. 116–120.
- 63) Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах: монографія / за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир: Полісся, 2019. 208 с.
- 64) Технологія організації навчальної проектної діяльності. URL: https://epkmoodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/68397/mod_resource/content/1/%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F%20%E2%84%96%203.pdf. 18 с.
- 65) Уйсімбаєва М. Проектна діяльність: теоретичні аспекти. *Витоки педагогічної майстерності.* 2014. Випуск 13. С.258–264.
- 66) Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року № 347/2002/
- 67) Холковська І.Л. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія».* Випуск 44. Вінниця, 2015. С. 214- 218.
- 68) Хлипавка Г. Г. Формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту в процесі професійної підготовки. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.* 2016. № 13. С. 232–241. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vldubzh_2016_13_34

- 69) Чала Н. Педагогічна діяльність Дж. Дьюї в електронному інформаційно-бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу». *Вісник Книжкової палати*. 2020. №11. С. 23–28. URL: <http://visnyk.ukrbook.net/article/view/254053>
- 70) Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції. *Вища освіта України*. 2006. №2. С.84–88.
- 71) Шапран О. І. Наукові підходи до педагогічного моделювання інноваційної підготовки майбутнього вчителя. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2011. № 21. С. 315–318.
- 72) Шацька З. Я. Впровадження проектних технологій в діяльність ВНЗ: переваги та недоліки. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну* : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України» (м. Київ, 2 жовтня 2015 р.). Київ, 2015. С. 374–383. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/808>
- 73) Шевчук М. О. Управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06. «Теорія та методика управління освітою», Київ: Вид. «Науковий світ». 2015. 24 с.
- 74) Шинкарук В.П., Биховченко Т.О. Власенко Ю.Г. Організація проектної діяльності: навчальний посібник. Київ: НУБіП України. 2011. 341 с.
- 75) Щербатюк Л. Б., Щербатюк С.М. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків – складна динамічна система. *Вісник Черкаського університету. Серія. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 165. С. 45–49.
- 76) Ягупов В., Плохута І. Діагностувальна компетентність майбутніх фахівців як предмет науково-педагогічного дослідження. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. Вип 46, том 2, 2021. С. 207–215. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-33>

- 77) Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. *Нові технології навчання: наук.-метод. збір.* 2011. Вип. 69. Ч. 1. С. 23–29.
- 78) Янкович О., Беднарек Ю. Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім В. Гнатюка. 2015. 212 с.
- 79) Юрчик О. Впровадження проектної технології в навчальний процес: навчальний посібник. Хмельницький. 2015. 88 с.
- 80) Barth C., Henninger M. Fostering the Diagnostic Competence of Teachers with Multimedia Training – A Promising Approach? *Inbook: Interactive Multimedia.* 2012. P. 48–66.
- 81) Brante G. Multitasking and synchronous work: complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education.* 2009. 25(3). P. 430–436.
- 82) Education Technology. Directorate of Distance Education Tripura University. Vikas Publishing House. 2015. URL: <https://tripurauniv.ac.in/Content/pdf/StudyMaterialsDetail/MA%20Education%201st%20Semester/EDCN-704C-Educational%20Technology.pdf/>
- 83) Furletova A. V. Criteria, indicators and levels of social teacher's diagnostic competence formation. *Tavria Scientific Observer.* 2016. 3(8). P. 1–3.
- 84) Retter H. The Centenary of William H. Kilpatrick's «Project Method». A Landmark in Progressive Education Against the Background of American-German Relations After World War I., 2018. Volume 5, Number 2. P. 10–36.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

АНКЕТУВАННЯ

1. Чи маєте ви досвід роботи з комп'ютером та Інтернетом?

Так

Ні

2. Як часто ви використовуєте комп'ютер для роботи/навчання?

Щодня

Кілька разів на тиждень

Раз на тиждень

Рідше

3. Як ви оцінюєте свої навички роботи з текстовими редакторами (Word, Google Docs)?

Високий рівень

Середній рівень

Низький рівень

Не володію

4. Як ви оцінюєте свої навички роботи з електронними таблицями (Excel, Google Sheets)?

Високий рівень

Середній рівень

Низький рівень

Не володію

5. Як ви оцінюєте свої навички роботи з презентаціями (PowerPoint, Google Slides)?

Високий рівень

Середній рівень

Низький рівень

Не володію

6. Як часто ви використовуєте Інтернет для пошуку інформації, пов'язаної з роботою/навчанням?

Щодня

Кілька разів на тиждень

Раз на тиждень

Рідше

7. Чи вмієте ви використовувати хмарні сервіси для зберігання та обміну файлами (Google Drive, Dropbox)?

Так, вмію і використовую

Частково вмію

Не вмію

8. Як ви оцінюєте свої навички роботи з освітніми платформами (Google Classroom, Moodle, ін)?

Високий рівень

Середній рівень

Низький рівень

Не володію

9. Чи використовуєте ви цифрові технології для підготовки до занять? Так, постійно

Час від часу

Рідко

Ні, не використовую

10. Чи готові ви інтегрувати цифрові технології в освітній процес на постійній основі?

Так

Частково

Ні

11. Чи застосовуєте ви електронні освітні ресурси (відео, презентації, онлайн- курси) під час занять?

Так

Час від часу

Рідко

Ні

12. Чи використовуєте ви додаткові освітні ресурси (онлайн-курси, тренінги) для підвищення своєї цифрової компетенції?

Так

Іноді

Ні

13. Чи вважаєте ви, що цифрові технології знижують навантаження викладача/студента?

Так

Частково

Ні

14. Чи вважаєте ви, що сучасна освіта неможлива без використання цифрових технологій?

Так

Частково

Ні

15. Чи вважаєте ви, що цифрові технології відіграватимуть ключову роль у вашій професійній діяльності в майбутньому?

Так

Частково

Ні