

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

Кафедра технологічної та професійної освіти

«До захисту допускаю»
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти,
доктор педагогічних наук, професор
_____ Л. В. Оршанський

« ____ » червня 2022 р.

**РОЗВИТОК ДОПИТЛИВОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЄКТНО-
ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Спеціальність 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології)

Магістерська робота

на здобуття кваліфікації – вчитель трудового
навчання, технологій та креслення

Автор роботи: Андрела Вікторія Валеріївна _____
підпис

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор
Оршанський Леонід Володимирович _____
підпис

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Завідувач кафедри ТПО

15.10.2020 р.

(підпис)

(дата)

ЗАВДАННЯ

на підготовку магістерської роботи

1. Тема– Розвиток допитливості школярів у процесі проектно-технологічної діяльності на уроках технологій.

2. Керівник – доктор пед. наук, професор Оршанський Леонід Володимирович.

3. Студентка – Андрела Вікторія Валеріївна.

4. Перелік питань, що підлягають висвітленню у кваліфікаційній роботі:

1) проаналізувати наукову літературу, визначити сутність особистісного феномена – «допитливість», виявити психолого-педагогічні умови розвитку допитливості школярів;

2) обґрунтувати актуальність методу проектів для сучасної української школи та здійснити історичний аналіз методу проектів у педагогічній теорії та практиці;

3) розкрити особливості та відмінні ознаки методу проектів у процесі навчання, дати характеристику етапам проектно-технологічної діяльності;

4) розробити загальні критерії оцінки реалізації та захисту проекту у вигляді методичних рекомендацій вчителям трудового навчання та технологій.

5. Список рекомендованої літератури:

- Бербец В.В., Дубова Н.В., Коберник О.М. та ін. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках обслуговуючих видів праці: навч. метод. посібник / за заг. ред. О.М.Коберника. Київ: Науковий світ, 2003. 92 с.
- Вічалковська Н. Психологічні умови активізації розвитку допитливості школярів-підлітків. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія»*. 2015. Вип. 35. С. 287-298.
- Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя: Москва: Просвещение, 2007. 323 с.
- Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; за заг. ред. О.М.Пехоти. Київ: А.С.К., 2002. 255 с.
- Проколиенко Л. Н. Формирование любознательности у детей школьного возраста. Киев: Рад. школа, 1979. 88 с.
- Рашевська О.Є. Метод проектів як засіб створення індивідуального освітнього простору
- Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва: Просвещение, 1998. 278 с.
- Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва: Просвещение, 2007. 160 с.
- Ярмаченко М.Д. Педагогічний словник. Київ: Пед. думка, 2001. 516 с.

№ з/п	Назва етапу	Термін виконання	Термін звіту перед керівником, кафедрою
1.	Вивчення й аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури; визначення вихідних положень дослідження (об'єкт, предмет, методи); формування мети; постановка завдань.	до 25.12.2020 р.	28.12.2020 р.
2.	Підготовка 1-го розділу роботи.	до 28.09.2021 р.	08.10.2021 р.
3.	Підготовка 2-го розділу роботи.	до 02.05.2022 р.	05.05.2022 р.
5.	Формування висновків. Оформлення роботи.	до 10.05.2022 р.	18.05.2022 р.
6.	Перевірка роботи на плагіат	до 23.05.2022 р.	25.05.2022 р.
7.	Попередній захист роботи і рецензування.	до 30.05.2022 р.	31.05.2022 р.

7. Дата видачі завдання – 15.10.2020 р.

8. Термін подачі роботи керівнику – 20.05.2022 р.

9. З вимогами до виконання роботи і завданням ознайомлена _____ Андрела В.В.

10. Керівник _____ Оршанський Л.В.

ЗАХИСТ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

1. Тема :«Розвиток допитливості школярів у процесі проєктно-технологічної діяльності на уроках технологій».

Оцінка за стобальною шкалою: _____

Оцінка за національною чотирибальною шкалою: _____

Коротка мотивація захисту:

[illegible]

_____ підпис Голова ЕК _____ прізвище та ініціали _____ дата

_____ підпис Секретар ЕК _____ прізвище та ініціали _____

АННОТАЦІЯ

Андрела В. В. Розвиток допитливості школярів у процесі проєктно-технологічної діяльності на уроках технологій. – Рукопис.

У магістерській роботі проведено аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми такого особистісного феномена, як «допитливість», виявлено психолого-педагогічні умови розвитку допитливості у дітей старшого шкільного віку. Обґрунтовано актуальність методу проєктів для сучасної української школи та здійснено історичний екскурс розвитку методу проєктів у педагогічній теорії та практиці

На основі навчально-методичної літератури і власного практичного досвіду розкрито особливості та відмінні ознаки методу проєктів у процесі навчання, надана характеристика етапів проєктно-технологічної діяльності. Крім того, нами розроблено загальні критерії оцінки реалізації та захисту проєкту у вигляді методичних рекомендацій вчителям трудового навчання та технологій.

Ключові слова: допитливість, метод проєктів, проєктно-технологічна діяльність, навчання технологій, старшокласники, заклад загальної середньої освіти.

SUMMARY

Andrela V.V. Development of curiosity of schoolchildren in the process of design and technological activities in technology lessons. – Manuscript.

The master's thesis analyzes the psychological and pedagogical and methodological literature on the problem of such a personal phenomenon as «curiosity», identified psychological and pedagogical conditions for the development of curiosity in children of senior school age. The relevance of the project method for the modern Ukrainian school is substantiated and a historical excursion of the project method development in pedagogical theory and practice is made.

On the basis of educational and methodical literature and own practical experience features and distinctive features of a method of projects in the course of training are revealed, the characteristic of stages of design and technological activity is given. In addition, we have developed general criteria for evaluating the implementation and protection of the project in the form of guidelines for teachers of labor training and technology.

Keywords: curiosity, project method, project-technological activity, technology training, high school students, general secondary education institution.

ЗМІСТ

ВСТУП	2
Розділ 1.ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ДОПИТЛИВОСТІШКОЛЯРІВНА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	5
1.1. Сутність поняття «допитливість» та її вплив на якість освітнього процесу	5
1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку допитливості учнів у процесі пізнання	12
1.3. Метод проєктів як важливий чинник розвитку допитливості школярів: історико-педагогічний аналіз.....	18
Розділ 2. МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ДОПИТЛИВОСТІ ТА ФОРМУВАННЯТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	25
2.1. Актуальність методу проєктів для уроків технологій у старшій профільній школі.....	25
2.2.Особливості та відмінні ознаки методу проєктів у процесі навчання технологій.....	29
2.3. Етапи й оцінка результатів проєктно-технологічної діяльності старшокласників	38
ВИСНОВКИ	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	55

ВСТУП

Сучасні тенденції розвитку освіти, зростаючі вимоги до випускника загальноосвітньої школи посилили потребу в формуванні креативності особистості, реалізації її здібностей в практичній діяльності, розвитку індивідуального стилю роботи тощо. Ключовою проблемою у розв'язанні завдання підвищення ефективності і якості освітнього процесу в школі є пошук методичних підходів до розвитку в учнів високого рівня допитливості.

Науковці допитливість розглядають як інтелектуально-психологічну якість особистості, духовну потребу, що виявляється у прагненні до пізнання світу [36, с. 35]. Особлива значущість допитливості полягає в тому, що учіння, будучи відображенням перетворювальної діяльності, спрямовується не лише на сприйняття навчального матеріалу, а й на формування особистісного ставлення учня до самої пізнавальної діяльності. Відомо, що проблема пізнавальної діяльності одна з найбільш важливих у педагогіці. Дослідженню цієї актуальної проблеми приділяли увагу чимало вітчизняних і закордонних психологів і педагогів, зокрема Г. Балл, Л. Виготський, Т. Гусева, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, Г. Щукіна та ін.

Допитливість займає чільне місце з-поміж соціально-важливих якостей особистості, зумовлюючи розвиток й інших особистісних рис, як-от товариськість, впевненість в собі, ініціативність тощо. Допитливість як соціально визнана й схвалювана якість особистості сприяє розвитку особистості в цілому, адже допитливі діти більш товариські, ініціативні, цілеспрямовані, налаштовані на успішність у навчанні й освоєнні навчальних предметів. Звідси, розвиток допитливості, вивчення психологічної природи цього особистісного феномену завжди було одним із важливих завдань сучасної освіти.

Методика розвитку допитливості – питання в рівній мірі актуальне як для дослідження проблеми, тобто науковців-психологів, так і для педагогів-практиків. Процес розвитку допитливості відбувається в діяльності, структура

якої (її завдання, мотиви, зміст, способи виконання) становить об'єктивну основу розвитку допитливості. Однак при традиційному способі викладання педагог часто ставить школяра у положення об'єкта переданої йому ззовні інформації. Такою методикою організації освітнього процесу вчитель штучно гальмує в учнів розвиток допитливості, завдає їм великої шкоди як в інтелектуальному, так і моральному сенсі. Адже відомо, що основні джерела пізнавальних інтересів знаходяться в змісті навчального матеріалу, а також у самостійній діяльності учнів. Лише на цьому рівні розвитку допитливість стає спрямованістю особистості.

Звідси у закладі загальної середньої освіти особливе місце повинні займати такі форми організації навчання, які забезпечують активну участь на уроці кожного учня, підвищують авторитет нових знань й індивідуальну відповідальність за результати навчальної праці. Таким інноваційним методом сьогодні вважається метод проєктів, а відтак – проєктно-технологічна діяльність, яка дає змогу школяреві проявити активну, творчу позицію в пізнанні, а вчителю трудового навчання та технологій – здійснювати демократичні форми управління освітнім процесом.

Виходячи з вище сказаного, актуальність зазначеної проблеми зумовила вибір теми магістерської роботи **«Розвиток допитливості школярів у процесі проєктно-технологічної діяльності на уроках технологій»**.

Мета дослідження – обґрунтувати теоретичні аспекти застосування проєктно-технологічної діяльності на уроках технологій та розробити методичні рекомендації вчителям щодо її ефективного використання для розвитку допитливості та формування творчих здібностей старшокласників.

Об'єкт дослідження – процес навчання технологій учнів старших класів у закладі загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – розвиток допитливості старшокласників на уроках технологій засобами проєктно-технологічної діяльності.

Відповідно до мети й актуальності сформульовані такі **завдання**:

1) проаналізувати наукову літературу, визначити сутність особистісного феномена – «допитливість», виявити психолого-педагогічні умови розвитку допитливості школярів;

2) обґрунтувати актуальність методу проєктів для сучасної української школи та здійснити історичний аналіз методу проєктів у педагогічній теорії та практиці;

3) розкрити особливості та відмінні ознаки методу проєктів у процесі навчання, дати характеристику етапам проєктно-технологічної діяльності;

4) розробити загальні критерії оцінки реалізації та захисту проєкту у вигляді методичних рекомендацій вчителям трудового навчання та технологій.

Практична значущість магістерської роботи полягає у підготовці методичних рекомендацій щодо реалізації методики проєктно-технологічної діяльності на уроках технологій, яка сприяє розвитку допитливості старшокласників.

Апробація результатів: виступ і тези доповіді «Психолого-педагогічні особливості розвитку допитливості учнів у процесі пізнання» в збірнику VIII Міжнародній науково-практичній конференції викладачів та студентів ННІФМЕІТ «Актуальні проблеми сучасної науки».

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів (6 підрозділів), висновків, списку використаних джерел (44 найменування). Загальний обсяг становить 58 сторінок друкованого тексту, з яких 54 сторінки основного тексту. Робота містить 6 таблиць і 1 рисунок.

Розділ 1

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ДОПИТЛИВОСТІ ШКОЛЯРІВНА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Сутність поняття «допитливість» та її вплив на якість освітнього процесу

Одним із завдань магістерської роботи став аналіз сутності поняття «допитливість» як інтелектуально-психологічної риси особистості. У словниках і науковій літературі існують різні підходи до тлумачення цього особистісного феномену. Так, у тлумачному словнику В. Даля поняття «допитливість» визначається як окрема цікавість, любов до наук, до пізнання, бажання навчатися [11]. Ширше трактування цього поняття знаходимо у педагогічних словниках. Зокрема, С. Гончаренко зазначає, що «допитливість – психічна риса, властива інтелекту людини. Виявляється у прагненні до широти і глибини знань про довколишній світ і саму себе. Допитливість є однією із форм вияву любові до знань як соціальної і духовної потреби розвинутої особистості. Допитливість розвивається в процесі пізнання, практичного освоєння людиною об'єктивної дійсності» [9, с. 101]. Натомість М. Ярмаченко констатує, що «допитливість викликає пізнавальний інтерес до всього навколишнього, поєднує пізнавальну та емоційно-вольову сторону в цілісній психологічній діяльності людини» [44, с. 161].

На думку Г. Щукіної, допитливість розкривається через поведінку та мотив навчально-пізнавальної діяльності учня, виступає чинником навчально-пізнавального процесу і потребує постійної активізації [43]. Дослідниця О. Брежнєва під допитливістю розуміє «самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності й зумовлену необхідністю розв'язувати завдання, які постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях» [4, с. 12]. Поділяємо судження видатного українського педагога В. Сухомлинського: «Життя у сфері думки – це і є вогонь допитливості, запалений учителем ...» [40, с.126].

Здійснивши аналіз наукових джерел, Н. Вічалковська розкрила **концептуальні положення розвитку допитливості** школяра-підлітка :

1) допитливість – комплексна якість особистості, що містить динамічний, мотиваційний, когнітивний, емоційний, продуктивний і регулятивний компоненти, які забезпечують готовність особистості до пошуку і засвоєння нової інформації;

2) розвиток допитливості пов'язаний з необхідністю одержувати і оцінювати нову інформацію про світ;

3) передумовою розвитку допитливості є наявність особистісного смислу, іноді недостатньо усвідомленого, який підліток вбачає в отримуваній інформації;

4) допитливість, що виявляється у прагненні до самостійного пізнання, засвоєння і перетворення інформації, постає важливою психологічною умовою успішної діяльності;

5) допитливість школярів розвивається за допомогою функціонування у процесі навчальної діяльності стимулів, таких як новизна інформації (поновлення набутих знань, повідомлення нової думки, емоційно-образне висвітлення матеріалу); практична необхідність у знаннях; проблемність; самостійна діяльність; творчість (побудова гіпотез, використання уяви, індивідуальний дослідницький пошук, евристичний пошук) [7, с. 289-290].

На наш погляд, допитливість – це прагнення учня до набуття знань, необхідність володіння способом і системою отримання знань, прагнення до отримання і обробки нової інформації. Тобто це «інтегральна властивість особистості, що проявляється в прагненні до самостійного пізнавального пошуку, засвоєння й перетворення інформації» [24, с. 134].

Допитливість – це пошук, виявлення і творення чогось нового, раніше незвіданого, активний пошук знань на відміну від їх пасивного отримання, вміння знаходити в змісті досліджуваних наук відповіді на життєво важливі питання. Допитливість – це освоєння нового й, одночасно, здійснення та самовираження себе.

Особливістю допитливості є самодостатність знання: задовольняючи власний інтерес, не завжди можна визначити – знадобитися в подальшому ця

інформація чи ні. Тут формується знання «для себе» і відбувається визнання нового знання (і знання взагалі) цінністю. Знання набуває особистісну значущість і дитина не шкодує зусиль і часу на його добування. Допитливість формується як усвідомлене бажання володіти інформацією про об'єкт зацікавлення, вона виникає як потреба в знаннях. Бажання знати виникає тоді, коли дитина не може осмислити ту чи іншу ситуацію, не може раціонально пояснити те чи інше явище, коли у неї виникають питання, на які він не може самотійно відповісти. Тоді «пустота» в смисловій картині світу викликає потребу в пізнанні та допитливості як пізнавальній діяльності з побудови такої картини. Звідси, допитливість виступає як мотив діяльності, властивість особистості та проявляється як цілеспрямоване прагнення до отримання нових знань в будь якій галузі знань.

Особливістю внутрішньої мотивації при допитливості є постановка внутрішніх, власних цілей для пошуку і структурування отриманих знань. Головна мета цієї пізнавальної діяльності не тільки отримання знань і визначення закономірностей між явищами навколишнього світу, а й прагнення знайти або зрозуміти своє місце в цих закономірностях, тобто встановлення певних відносин з цими явищами, предметами та зі світом в цілому. Наявність внутрішньої мети веде до самодетермінації пізнавальної активності, тому зникає необхідність у зовнішній мотивації. І навіть, навпаки, на внутрішню мотивацію негативно впливають постійна оцінка, нагляд, винагорода, змагання й інші традиційні способи стимулювання пізнавальної активності, а також обмеження вибору навчального матеріалів та інші зовнішні чинники. Процес пізнання сам по собі є достатньою підмогою для її стимулювання. В учня виникає задоволення від отримання знань. Відкриття для себе важливого, корисного, нового, приємного є головним стимулом пізнавальної активності учнів.

Основний спонукальний мотив в допитливості – це задоволення пізнавальної потреби, тобто бажання дізнатися як влаштована природа певного явища, прагнення глибше пізнати сутність речей, отримати більше знань в конкретній галузі, це інтерес в отриманні нових, несподіваних знань, це особистісна значимість отриманих знань, побудова власної картини світу.

Отже, допитливість виникає тоді, коли дитина усвідомлює значимість інформації особисто для себе і знаходить привабливість у процесі отримання знань.

Інший мотив – це прагнення до самовираження, тобто до найбільш повного прояву своєї індивідуальності. Власна внутрішня потреба в цьому настільки велика, що думки інших інколи навіть не знижують пізнавальної активності дитини. Зовнішніми мотиваторами допитливості можуть бути емоційна і змістовна привабливість об'єкта пізнання, заборона, що викликає спокусу, досягнення успіху в соціумі (серед однолітків, дорослих) й інші можливості дізнатися чи досягти чогось.

На жаль, розвитку допитливості заважають внутрішні бар'єри («у мене це не вийде»), низька самооцінка, очікування невдачі, нудьга, низька оцінка своїх можливостей, лінь, нездатність до аналітичної обробки інформації. Викликаний допитливістю функціональний стан школяра є оптимальним для пізнавальних процесів: дитина є зацікавленою, зібраною й працездатною, працює легко, не помічаючи плину часу, повністю захопленою пізнавальною діяльністю. Стан внутрішнього підйому та захопленості призводить до підвищення розумової і фізичної працездатності. Виникає таке зване «дослідницький азарт» при відчутті близького моменту отримання чогось нового і важливого для себе.

Допитливість носить творчий характер. Самостійний пошук і систематизація знань дає поштовх до розвитку творчої винахідливості, оригінальності, уяви і творчих здібностей. При цьому розв'язується безліч неординарних, нехай навіть не дуже потрібних завдань. Досвід їх розв'язання дозволить в майбутньому розв'язувати інші, більш складні проблеми – і в житті, науці, майбутній професії. Організація пізнавального процесу в допитливості вибудовується суб'єктом так, щоб рух в освітньому просторі завжди відбувався в сфері «творчо досяжного».

Однією з головних переваг допитливості – це вироблення вміння учня отримувати нові знання. І, що ще більш важливо ніж знання, розвиток творчих здібностей, спрямованих на самостійний пошук істини. Формування навичок

самостійного дослідницького пошуку дозволяє застосовувати їх в будь-яких нових галузях знань.

Допитливий учень багато часу приділяє самостійному набуттю знань. Для нього відсутня проблема мотивації навчання в цікавій йому сфері знань. Розвиток і формування допитливості у школярів підліткового віку (10 – 16 років) дозволяє встановити відповідність між освітнім процесом й особливостями їх особистісного та когнітивного розвитку. Іншими словами, наповнення освітнього процесу індивідуальними особистісними смислами дозволить подолати відчуження школярів від навчання в школі. Особливості допитливості дозволяють вирішити низку навчальних і особистісних проблем, характерних для молодшого і старшого підліткового віку. Ці особливості – постійна внутрішня мотивація навчання, отримання задоволення від процесу пізнання, особистісне самовираження і самодетермінація власної поведінки, потреба в дослідницькій діяльності.

Підлітковий вік – це вік, коли зовнішня мотивація навчальної діяльності перестає грати свою підкріплювальну роль і при відсутності внутрішньої мотивації у школяра різко падає інтерес до навчання. У будь-якій навчальній діяльності найбільш значущим внутрішнім стимулом, що є найбільш дієвим й ефективним, є прагнення до пізнання нового, яке засноване виключно на інтересі до предмета пізнання. Наявність внутрішнього інтересу до предмета пізнання, що і складає основу допитливості, саме по собі забезпечує успішне навчання та знімає проблему негативного ставлення до навчання [39].

Результати досліджень В. Чиркова показують, що [41]:

1. По-перше, навчання, засноване на внутрішньому інтересі, буде значно успішнішим, бо при наявності такого інтересу дитина здатна працювати довше без яких би то не було зовнішніх спонукань. Водночас переважаання зовнішньої мотивації сприяє зниженню пізнавальної активності. Зовнішні стимули, які зменшують внутрішню мотивацію, коли дитина відчуває або розуміє, що вони є засобами контролю над його діяльністю – це грошова винагорода, призи, жорсткі терміни закінчення діяльності, нав'язані цілі, змагальна ситуація, загрози невдачі, нагляд, оцінка діяльності та результатів. Тому досить часто при

зникненні зовнішніх стимулів дитина з переважанням зовнішньої мотивації втрачає інтерес до навчання.

2. По-друге школярі, яких приваблює, перш за все, інтерес безпосередньо до процесу навчання, схильні вибирати більш складні завдання, що позитивно відображається на розвитку їхніх пізнавальних процесів. Учні з зовнішньою мотивацією, зазвичай, не отримують задоволення від подолання труднощів при розв'язанні навчальних завдань. Тому такі діти вибирають простіші завдання та виконують тільки те, що необхідно для отримання оцінки вчителя. Таким чином, перевагою внутрішніх навчальних мотивів є відсутність негативного ставлення до виконання складних навчальних завдань й отримання учнями позитивних емоцій від подолання труднощів, що, в свою чергу, підкріплює їхню самоповагу та самооцінку.

3. По-третє, відсутність внутрішнього стимулу сприяє зростанню напруженості, зменшенню спонтанності, що діє на креативність дитини, в той час як наявність внутрішніх спонукань сприяє прояву оригінальності, зростанню креативності та творчості. Дитина любить вирішувати творчі завдання, які не мають чіткого алгоритму рішення (так званий «евристичний метод»).

Крім того, В. Чирков також вказує на умови зростання внутрішньої мотивації, які повністю збігаються з характеристиками прояву допитливості до пізнавальної діяльності [41]:

1) однією з найважливіших умов, особливістю навчальних завдань є їх новизна і непередбачуваність, що, як правило, викликає внутрішній інтерес дитини; як й у випадку з труднощами, такі завдання вимагають від дитини прояву значних здібностей для їх успішного виконання, ніж прості, знайомі та звичні;

2) наявність вибору та свобода його здійснення. Стосовно школярів, то навіть ілюзорна видимість свободи вибору сприяє формуванню їх внутрішньої мотивації. В умовах вільного вибору учні воліють розв'язувати складні завдання, головоломки, натомість в умовах зовнішнього допомоги, вони вибирають простіші завдання з тим, щоб підвищити ймовірність отримання позитивної оцінки від вчителя. При наявності вибору, діти вважають за краще

складні види активності, які вимагають демонстрації своїх здібностей. Таким чином, ті умови оточення, які наділяють дитину свободою вибору, дозволяють їй відчувати себе самодетермінованою, тобто бути джерелом своєї діяльності, внаслідок чого й формується її внутрішня мотивація;

3) навчальні завдання повинні не лише відповідати віковим обмеженням, а й мати рівень оптимальної складності, що сприяє прояву компетентностей і здібностей дитини. Необхідне регулювання рівня складності завдань і постійне його підвищення.

Особливим (не навчальним) мотивом, що впливає на формування внутрішньої мотивації та розвиток допитливості дитини, є отримання задоволення і насолоди від результату та процесу пізнання. Результат пізнавальної діяльності апріорно привабливий можливістю відкриття для себе чогось нового, цікавого й особистісно значущого. Яскраве позитивно емоційне переживання досягнутого результату стає мотиваційною основою для подальшої аналогічної діяльності.

Таким чином, розвиткові пізнавальних інтересів, любові до досліджуваного предмета й до самого процесу розумової праці сприяє така організація навчання, при якій учень «втягується» у процес самостійного пошуку і «відкриття» нових знань, розв'язує завдання проблемного характеру. Самостійний пошук й отримання нових знань, систематизація, структурування і знаходження форм їх подання є основною існування допитливості. Допитливість реалізується в самостійній дослідницькій діяльності і саме її здійснення для задоволення внутрішнього інтересу свідчить про наявність допитливості. Цей процес стає формою самовираження й самоактуалізації учня, способом самостійного оволодіння новими галузями знань і знаходження себе в них.

Отже, аналіз наукової літератури показав, що більшість учених психологів і педагогів сходяться на думці, що об'єктом допитливості є безпосередньо процес пізнання, який характеризується прагненням дитини проникати в сутність явищ, пізнавати наукові основи певної галузі знань, прагнути до постійного, глибокого й ґрунтовного їх вивчення.

1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку допитливості учнів у процесі пізнання

Відомо, що у процесі пізнання відбивається об'єктивна дійсність, з якої людина вибирає те, що є для неї цінним і значущим. Через інтерес встановлюється зв'язок людини з об'єктивним світом. Все, що становить предмет інтересу, людина черпає з об'єктивної дійсності, але далеко не все стає її інтересом, а лише те, що для неї має необхідність і значимість.

Не менш значимими для нас є висловлювання Л. Виготського, який здійснив спробу осмислити проблему інтересу з погляду психології, що дозволило йому вперше розмежувати поняття «цікавість» та «інтерес» [8]. Великий внесок у вивчення феномена «інтерес» внесли В. Давидов [10] і А. Матюшкін [28] довівши, що інтерес до навчання не є іманентно властивий дитині, що тільки стимуляція пізнавальної діяльності з раннього дитинства дозволяє викликати у дітей інтерес до неї. Вони вважали, що інтерес, будучи стимулом оволодіння знаннями про навколишній світ, збагачує особистість, виховує її. У цій позиції проглядається зв'язок інтересу до пізнання з інтересом соціальним. Інтерес у всіх його проявах і на всіх етапах розвитку, на думку В. Бондаревського, характеризується: 1) позитивними емоціями по відношенню до діяльності; 2) наявністю пізнавальної сторони цих емоцій; 3) наявністю безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності [3, с. 291].

Потужним засобом мотивації є оволодіння школярами активними діями, їх сукупністю (прийомами, методами навчальної роботи) відпрацювання способів дій до рівня умінь і навичок навчальної праці. Оволодіння і правильне виконання активних навчальних дій викликають у учнів інтерес до освітнього процесу. Помічено, що найбільша радість в учнів виникає не при засвоєнні окремих умінь і навичок, а їх системи.

Велике значення для підтримки мотивації та пізнавального інтересу, на думку А. Маркової, має продуманий, з погляду можливостей учня, порядок розташування навчального матеріалу, а також урахування рівня домагань учнів, їх власних оцінок. Багаторазове і монотонне подання навчального матеріалу викликає стомлення, знижує в учнів інтерес. Натомість, чергування

репродуктивних і творчих завдань, включення в навчальні вправи елементів пошуку підтримує мотивацію, переключає увагу учнів [27, с. 151].

Необхідна й особлива індивідуальна робота з розвитку спонукань, що входять в мотиваційну сферу. Предметом уваги вчителя є виховання передовсім соціальних мотивів розуміння школярами значущості та ролі загальної середньої освіти, активного включення школярів у суспільну практику.

Особлива місце займають штучно створені вчителем педагогічні ситуації та вправи на уроках технологій, спрямовані на усвідомлення школярами мотиваційної сфери: вміння аналізувати мотиви і цілі своєї діяльності, взаємодія з оточуючими, аналіз своєї поведінки або результатів діяльності тощо. Це ставить учня в активну позицію по відношенню до своєї мотивації, робить підлітка суб'єктом своєї мотиваційної сфери, що допомагає йому в усвідомленні та перебудові мотивів навчання, в їх самовихованні.

Необхідно орієнтувати школярів на самовиховання дієвих, стійких, внутрішніх мотивів, на гармонійне поєднання пізнавальних і соціальних мотивів, спонукань і цілей, актуальних для життя і перспективних цілей. Треба показати школяреві цінність мотиваційної структури особистості з домінуванням соціальних мотивів, самоосвіти і самовиховання. Тому формування технологій допитливості на уроках технологій передбачає як активну навчальну діяльність школяра, так і вправи з удосконалення мотиваційної сфери навчання.

У процесі навчання, рекомендує Г. Щукіна, важливо забезпечувати виникнення позитивних емоцій по відношенню до навчальної діяльності, до її змісту, форм і методів здійснення. Емоційний стан завжди пов'язаний з переживанням душевного хвилювання: співчуття, радість, гнів, подив й ін. Саме тому до процесів уваги, запам'ятовування, осмислення в такому стані підключаються глибокі внутрішні переживання особистості, які роблять ці процеси інтенсивними і від того більш ефективними в сенсі досягнення цілей [43].

Як зазначає С. Рубінштейн, для закріплення допитливості учнів важливою є ідея про єдність зовнішньої і внутрішньої сторони освітнього процесу [37, с. 341]. Головне в тому, чому і як навчає вчитель, і що з цього

освоює учень, а це, на жаль, не завжди розглядається в єдності. У прагненні досягти єдності зовнішнього та внутрішнього вчитель орієнтує учня на активну, самостійну, ініціативну, діяльність творчий підхід до розв'язання проблеми. Вчителеві необхідно пам'ятати про психологічні основи учіння, проникати у внутрішні процеси, задуми школяра, допомагати становленню його особистості – активної, діяльної, сильної в подоланні труднощів навчання.

Вдосконаленню освітнього процесу загалом чи будь-якого уроку сприяє розумна, педагогічно доцільна організація діяльності. Звісно фундаментальною діяльністю в навчанні є пізнавальна діяльність. Вона передбачає систематичне пізнання учнями досвіду, накопиченого людством й укладеного в науці, оволодіння способами пізнання, активну діяльність учнів на уроці. Пізнавальну діяльність в шкільні роки збагачує допитливість, але, як показали спеціальні дослідження, інтерес на уроці стає більш інтенсивним, якщо в нього включені різноманітні види діяльності, що сприяють реалізації нахилів учнів, виявляють їх потенційні можливості і забезпечують розвиток індивідуальності [27].

Пізнавальне начало характерне для будь-якої діяльності школярів, а не лише суто теоретично-пізнавальній: для праці, гри, художньої творчості, суспільної роботи тощо. Всі без виключення види діяльності сприяють розвитку світогляду учнів, озброюють їх знаннями про предметні особливості світу, різний характер діяльності, матеріали, способи, можливості діяльності. Керуючи діяльністю учня, вчителеві важливо представляти всю структуру діяльності учнів і прогнозувати її від початкового етапу до отримання кінцевого результату.

Якісній організації діяльності, яка викликає пізнавальний інтерес учнів, сприяє створення таких **умов**:

- 1) ясність цілей (для вчителя та учнів);
- 2) спонукальне начало діяльності для утворення цінних мотивів;
- 3) продумана система озброєння учнів способами виконання дій;
- 4) увага до організації предметних дій, що поєднують в собі єдність операційної та мотиваційної сторін навчання;
- 5) аналіз діяльності, спостереження за нею, коригування, що убезпечує школярів від невдач;

6) увага до результатів діяльності та залучення учнів до їх аналізу;

7) діловий мікроклімат у класі (групі), який зумовлюється позитивним спілкуванням [3].

Діяльнісний підхід до вдосконалення будь-якого заняття дає можливості для вирішення основного завдання навчання – різнобічного, гармонійного формування особистості. Лише висока педагогічна організація різнобічної діяльності школярів із використанням зовнішніх і внутрішніх ресурсів, її об'єктивних і суб'єктивних сторін уможлиблює вдосконалення освітнього процесу, а саме: створює морально-трудова його спрямованість; стимулює високі духовні запити учнів; виховує в них активну позицію щодо оцінки негативних явищ, спрямовує на боротьбу з недоліками; формує стійкі інтереси, схильності до самостійної діяльності; підтримує ціннісні орієнтації в галузі суспільних, моральних, естетичних цінностей.

Розвитку допитливості школярів сприяють різні пізнавальні задачі. Це важливі складові будь-якого уроку та багатьох дій, які планує вчитель. Пізнавальні задачі мають містити в собі єдність зовнішнього і внутрішнього, що становить важливий параметр формування пізнавального інтересу при побудові процесу навчання технологій в закладі загальної середньої освіти. Продумуючи будь-яку пізнавальну задачу, вчитель виділяє в ній те, що повинно підвести учнів до пізнання нових елементів знань, способів дій, виконання операцій, при цьому він зобов'язаний бачити внутрішні процеси розвитку школяра. Ось чому будь-яке завдання, звернене до пізнання, повинно спонукати учня до пошуку шляхів його правильного розв'язання, і саме в цей момент допитливість виступає як головний і надійний помічник вчителя. Практика свідчить, що тут значну роль відіграють завдання на вибір. Такі завдання можуть мати пізнавальну цінність для вчителя – забезпечувати просування учня в пізнанні. Вже те, що він вибрав їх самостійно, змінює характер діяльності учня, який стає причетним до розв'язання завдань, відповідає за їх виконання, за здійснення своєї діяльності, що зміцнює його самостійність, і в процесі успішного самостійного вирішення зміцнюється його допитливість [12, с. 6].

Отже, допитливість в повній мірі розвивається у процесі пошуку, вона стимулює прагнення учнів відшукати те, на чому ґрунтується логіка досягнення кінцевого результату. В цьому й полягає сенс спонукування учня до питань, а також сенс пізнавальних завдань, звернених до перспектив учіння.

Характерною рисою традиційного процесу навчання є його імперативність (підпорядкування, вимога виконання), в основі якої лежить положення про те, що без примусу неможливо приохотити школярів до навчання. Однак, практика свідчить, що викликати у дитини інтерес до навчання можна лише в межах такого освітнього процесу, коли вчитель не вдається до заходів тиску, а знаходить стимули саме у внутрішньому позитивному ставленні учня до навчання, прагненні розвивати його пізнавальний інтерес, допитливість.

Інтерес на уроці підтримується питаннями учнів. Зазвичай, більшість учителів не спонукають учнів до питань і спеціально не розвивають їх допитливість, не ставлять перед собою такої мети. Необхідно, щоб на кожному уроці виділявся час для запитання, і в цьому повинна бути чітка система. Адже питання на занятті з метою формування пізнавальних інтересів й активності школярів необхідні, вони нейтралізують ті шаблони, стандарти, трафарети, які гасять інтерес і допитливість.

Особливу увагу слід надавати зустрічним запитанням учителя на питання учня, які викликають дискусію, активізують внутрішнє середовище, необхідне для формування допитливості. У побудові заняття неприпустимий стандарт, який легко виявляють школярі, пристосовуються до нього, відключаються після того, як закінчено опитування, втрачаючи дорогоцінний час для пізнавальної діяльності.

Практичний досвід свідчить, що інтерес в діяльності вчителя й учнів підтримують: творче начало заняття, тема уроку, запропонована система пізнавальних задач; різноманітність форм опитування, виконання самостійних і фронтальних робіт, індивідуальної та взаємної перевірки.

Учителю слід враховувати, що процеси свідомості не забезпечують сталості та інтенсивності сприйняття. Відомий психолог Л. Виготський вказував на коливання уваги: від її кульмінації до спаду. Його дослідження

свідчать про особливості ритму та коливань по суті всіх психічних процесів, які позначаються на працездатності учнів під час занять, на їх стомлюваності в певні часові етапи уроку, що вимагають перемикання інтенсивної розумової діяльності на рухово-м'язові процеси, на розрядку інтелектуальної напруги емоційно-комунікативними діями [8].

Спостереження за станом інтересу учнів на заняттях свідчать про те, що його не завжди можна охарактеризувати об'єктивними показниками: напруженість і зосередженість уваги, емоційна реакція, спад інтересу в класі до навчальної діяльності тощо. Педагог повинен допомогти учням багато в чому розібратися – в життєвих ситуаціях, самому собі, у різних конфліктних ситуаціях тощо. В. Сухомлинський писав: «Щоб здобути в учнів авторитет і повагу, потрібно добре їх розуміти, бачити в них не лише майбутніх фахівців, яким передаєш свій досвід, а перш за все – людину, особистість. Якщо вдасться завоювати повагу, авторитет у своїх вихованців, це дуже добре для педагога» [40, с. 206].

До основних джерел допитливості в навчальній діяльності можна віднести створення новизни, актуальності, наближення змісту до важливих відкриттів в науці, техніці, технологіях. З цією метою вчитель підбирає прийоми, факти, ілюстрації, які в даний момент викликають у учнів особливий інтерес. У цьому випадку школярі значно яскравіше і глибше усвідомлюють важливість, значимість досліджуваних питань [12]. Специфіка прийомів і способів різних видів діяльності сприяє активізації навчання школярів, розширює зону і сферу допитливості. Взаємодоповнюваність видів діяльності, включених в освітній процес, сприяє виявленню інтересів, запитів, потреб, нахилів учнів і впливає на їх загальний розвиток. Тому для розвитку пізнавального інтересу, допитливості необхідні наочність, евристика, повторення уроків з нового ракурсу, різноманітність видів, форм, методів і прийомів викладання.

Допитливість як мотив є ланкою в системі мотивації, вона не відособлена від інших мотивів, якими одночасно керується школяр, а взаємопов'язана з мотивами відповідальності, необхідності самоствердження тощо. Це необхідно враховувати, розвиваючи допитливість, тому що взаємозв'язок мотивів

збагачує особистість, а інтерес до пізнання – благотворно впливає на інші мотиви. Однак, взаємозв'язок мотивації та допитливості – явище доволі складне. Тому вчителю, перш за все, слід визначити місце допитливості в загальній структурі мотивації: вона може відігравати провідну роль, а може бути підпорядкованою.

Отже, сьогодні проблема допитливості все ширше розглядається в контексті різноманітної пізнавальної діяльності в школі, що дозволяє вчителям успішно формувати і розвивати її в учнів, збагачуючи особистість, виховуючи в ній активне ставлення до життя. Нами визначено поняття допитливості як духовної потреби у пізнанні світу, проведено огляд поняття «допитливість» у різних авторів, виявлено, що для розвитку пізнавального інтересу й допитливості необхідні наочність, евристика, повторення уроків з нового ракурсу, різноманітність видів, форм, методів і прийомів викладання.

1.3. Метод проєктів як важливий чинник розвитку допитливості школярів: історико-педагогічний аналіз

Аналіз науково-методичної літератури та педагогічної практики свідчить про те, що проєктна діяльність є ефективним методом навчання технологій і розвитку допитливості дітей. Створення проєктів різної складності зорієнтоване на організацію самостійної діяльності їх виконавців (індивідуальної, груповий) впродовж певного часового періоду. У цьому контексті В. Бербець і О. Коберник зазначають: «Проєктна діяльність у трудовому навчанні спрямована на вирішення певної проблеми (конструктивної, художньо-проєктної, технологічної) та передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, з іншого – вміння застосовувати набуті знання з різних галузей науки, техніки і технологій» [2].

Зупинимося на історико-педагогічному аналізі методу проєктів і шляхів його використання в галузі освіти.

На рубежі XIX-XX ст. вчені і педагоги замислювалися про нову систему навчання, яка повинна бути зорієнтованою на учнів, розкриття їх індивідуальних особливостей. У цей період, з виникненням гуманістичного

підходу до виховання і навчання дітей проєктна методика швидко отримала підтримку в суспільстві. Зокрема, прообразом методу проєктів в Америці можна вважати розроблену Д. Дьюї технологію навчання і виховання дітей, при якій в основу навчальної діяльності були покладені п'ять актів мислення: 1) формування орієнтовної основи майбутньої дії; 2) формування предметної дії з реальними предметами чи їхніми замінниками; 3) перенесення дії із зовнішнього плану у внутрішній за допомогою зовнішньої мови; 4) відмова від зовнішньої мови і освоєння дій при опорі на внутрішню мову («про себе»); 5) дії у внутрішньому плані з перетвореннями і скороченнями процесу виконання [20, с. 199]. Навчання здійснювалося в ході практичної діяльності дітей, яка організовувалася педагогом, але планувалася дітьми на уроці самостійно.

Найближче до методу проєктів у своїй педагогічній практиці підійшов С. Шацький з його ідеями організації трудової діяльності учнів без відриву від навчальної [42]. Ідеї американські вчених в галузі проєктного навчання він модифікував, зважаючи на специфіку радянської трудової школи. Зокрема, С. Шацький працював над такими проблемами, як створення найбільш сприятливих умов для природного розвитку дитини, різнобічної трудової діяльності як педагогічного засобу організації нормального дитинства, шкільного самоврядування. У підходах до вирішення цих проблем позиції цього педагога були близькі до теорії вільного виховання.

Таким чином, спочатку проєктне навчання впроваджувалося з метою організації практичної діяльності школярів і ґрунтувалося на ідеях вільного виховання. Метою виконання проєктів була інтеграція теоретичних знань і практичної діяльності, осмислення теоретичного матеріалу в практиці. При цьому, якщо в американських школах проєктна діяльність носила характер лабораторної практики, то в радянській школі початку 20-х рр. XX ст. – виконання виробничих завдань.

У США Бюро виховання ввело в офіційний обіг термін «проєкт» у 1911 р. Під ним американський педагог Д. Снеджен і його колеги розуміли самостійно плановану учнями та регульовану учителем практичну діяльність, що підпорядковується алгоритмом отримання знань, як основу формування особистості дитини. У СРСР П. Блонський (трудова школа), О. Калашников

(індустріальна школа) та інші вчені-педагоги використовували ідеї проєктного навчання, його принципи для створення шкіл нового типу [2].

Метод проєктів за кордоном спочатку апробовували експериментально, тобто перевіряли його ефективність на практиці. Так, американський професор Е. Коллінгс в книзі «Досвід роботи американської школи за методом проєктів» докладно описав використання методу проєктів в школах і привів підсумки порівняльного аналізу результатів контрольних й експериментальних шкіл. Наведені в книзі дані свідчать, що практично за всіма параметрами (успіхи учнів, їх ставлення до школи і освіти, поведінка поза школою, ставлення батьків до школи, життя спільноти, що формується навколо школи) експериментальні школи перевершують контрольні [21].

Педагоги, які брали метод проєктів, високо оцінювали його ефективність і прагнули удосконалювати навички його застосування. Американські журнали публікували статті, де обговорювалися достоїнства і недоліки методу проєктів, були випущені спеціальні посібники для вчителів. У той же час багато вчителів відмовлялися впроваджувати проєктне навчання, оскільки для нього не існувало суворого розпорядку занять, чітких правил їх проведення [33].

Німецький педагог А. Флітнер характеризував проєктну діяльність як навчальний процес, в якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки («Lernen mit Kopf, Herz und Hand»), тобто осмислення самостійно добутої інформації здійснюється через призму особистого відношення до неї і оцінку результатів в кінцевому продукті [35].

В західній і радянській системах освіти використання методу проєктів переслідувало різні цілі. Американські педагоги застосовували його як один із шляхів стимулювання і підтримки інтересу учнів до навчального процесу, прагнули до того, щоб виконаний проєкт приносив дитині конкретну особисту користь, а його результати могли використовуватися в повсякденному житті [33]. Радянські вчителі на основі методу проєктів формували у дітей бажання працювати для суспільства і вносити свій вклад у загальну справу, тому проєкти носили переважно суспільно корисний, продуктивний характер. В Америці метод проєктів використовувався поряд із класно-урочною системою, в СРСР – цим методом намагалися витіснити всі інші форми навчання.

Перевагами методу проєктів вважається групова форма роботи, переважання самостійної діяльності, формування вміння прогнозувати кінцевий результат лягли в основу нових методів і форм організації навчального процесу в радянській школі: дослідницького, комплексного, лабораторного, ланкового, студійного та ін. На Заході на основі методу проєктів виникли численні педагогічні течії, що відрізнялися за цілями та формами: дальтон-план (система навчання Е. Паркхерст), Віннетка-план (К. Уошберн), Школа Бікон-Хілл (Р. Бертран), Йєн-план (П. Петерсен), Метод центру інтересів (О. Декролі), Технологія вільної праці (С. Френе) та ін.

У практиці використання методу проєктів були визначені його **основні ознаки**: наявність захопливості дітей до суспільно корисної, практичної роботи, поєднання пізнання та дії, допитливість, цілеспрямованість, комплексність, самодіяльність, активність, колективна праця, завершальний характер.

До 40-х рр. XX ст. метод проєктів зник із практики шкіл і перейшов в сферу інженерії. Після офіційної заборони на використання в масовій школі в СРСР він застосовувався для організації та проведення ділових, аварійних, проєктувальних ігор при підготовці інженерно-технічних кадрів. На Заході метод проєктів залишився в сфері освіти, однак лише у вигляді теоретичних розробок. Період втрати педагогічною наукою інтересу до проєктного навчання характерний як для зарубіжної, так і для радянської шкіл. Мабуть, його можна пояснити надмірно активним впровадженням методу проєктів в освітянську практику, втомою вчителів від використання цього методу, складною організаційною роботою тощо.

У західній педагогічній теорії і практиці до методу проєктів знову звернулися ще в 60-х рр. XX ст. Так, наприклад, у 70-ті рр. XX ст. в Англійському коледжі мистецтв процес навчання був побудований так, що результатом всієї діяльності був проєкт. Наприкінці 80-х рр. XX ст. Б. Шлезінгер використовував метод проєктів в «Школі без стін». При цьому слабшає соціальна значимість проєктної діяльності на користь індивідуалізації та особистісної участі. В СРСР інтерес до методу проєктів знову виник на початку 90-х рр. XX ст. у зв'язку з новою хвилею інтересу до ідей вільного виховання, врахування особистісного чинника в навчанні і вихованні дітей. З

цього часу в періодичній пресі з'являється досить багато праць, присвячених методу проєктів (В. Бербець, О. Коберник, Н. Пахомова, Є. Полат, В. Сидоренко, А. Терещук, І. Чечель й ін.). Низка шкіл приймає цей метод навчання як основний у своїй навчальній діяльності.

Метод проєктів в тому вигляді, як він використовується сьогодні, успадкував лише декілька рис первісного задуму: врахування інтересів учнів при розподілі доручень всередині групи при колективному виконанні проєкту; специфічні особливості діяльності учнів і функцій вчителя на різних етапах спільної діяльності тощо. Сучасними нововведеннями в проєктному навчанні можна вважати велику кількість видів проєктів, більш детальну регламентацію діяльності вчителя на кожному етапі їх виконання, переважання теоретичного матеріалу над практичним. У таблиці 1.1 подана загальна періодизація історії застосування методу проєктів, запропонована Є. Пеньковських [33].

Таблиця 1.1

**Періодизація становлення методу проєктів
у вітчизняній і зарубіжній педагогіці**

Період	Метод проєктів у вітчизняній педагогіці	Метод проєктів у зарубіжній педагогіці
Зародження методу (початок XX ст.)	1905 г. – група вчителів під керівництвом С. Шацького робить спробу використовувати проєктні методики в навчанні. З 1918 р після опублікування книги В. Кілпатріка «Метод проєктів» відбувається масове впровадження методу.	1908 г. – в США Д. Снедзен вперше вжив термін «метод проєктів». 1911 г. – американське Бюро виховання узаконило термін «метод проєктів», який став широко застосовуватися у педагогічній літературі. 1919 г. – американське шкільне відомство випустило рекомендації «Проектний метод у справі освіти», чим офіційно ввело цей метод в практику шкільного навчання.
Наукове обґрунтування методу (1914-1921)	Є. Кагаров проаналізував досвід реалізації методу проєктів в СРСР та за кордоном і сформулював його відмінні риси: опора на інтереси дітей; копіювання тем з дорослого життя; провідна роль належить творчості і самостійності. Г. Меандров вивчав етапи роботи над проєктами і діяльність вчителя та учнів на кожному етапі.	В. Кілпатрік сформулював теоретичні основи методу проєктів (зв'язок тем проєктів з дитячими інтересами; визначення учнями досліджуваного матеріалу; зв'язок кожного проєкту з наступним); розробив першу класифікацію проєктів відповідно до їх цілей (втілення думки в зовнішню форму; отримання естетичної насолоди; розв'язання завдання, дозвіл на розумове ускладнення проблеми, отримання нових даних; розвиток таланту). Е. Коллінгс проводив експериментальні дослідження, доводячи переваги методу проєктів перед традиційною системою навчання.

Інтенсивне використання методу проєктів в педагогічну практику на науковій основі (1920-1930-ті роки)	Окремі елементи методу проєктів використовувалися в таких педагогічних напрямках і формах організації навчальної діяльності: 1) трудова школа – виявлення характеру обдарованості дітей; практична трудова діяльність, націлена на кінцевий результат; 2) дослідний метод – перехід від класно-урочної системи до вільної навчальної діяльності дитини; 3) студійна система – самостійна робота в групах з розподілом ролей для досягнення спільної мети в лабораторіях, а також поза школою. 4) комплексний метод – висування мети, опрацювання теми обговорювання шляху досягнення цілей, складання плану роботи та вчитель як консультант. 5) ланкова робота – самостійне розв’язання запропонованих питань із наступним звітом про результати діяльності.	Е. Паркхерст (Дальтон-план) – організовує співробітництво учнів різних класів, ступенів навчання, вікових груп; стимулює самостійну роботу учнів в групах, складання індивідуального плану роботи або розкладу, учитель виступає в ролі радника, помічника. К. Уошберн (публічна школа в м. Віннетка штату Іллінойс) – особливу увагу приділяв зв’язку навчання з практичною діяльністю, інтеграції навчальних предметів, лабораторній роботі. Р. Бертран (школа Бикон-Хілл в Англії) – використовував метод проєктів в системі вільного виховання без виставлення оцінок із диференціацією на середньому ступені навчання. П. Петерсен (Йен-план) – комплексне навчання, при якому зміст навчального матеріалу визначається інтересами учнів з урахуванням їхніх індивідуальних здібностей. О. Декролі – організував вивчення різних шкільних дисциплін у складі однієї теми (метод центру інтересів). С. Френе – використовував метод проєктів як засіб стимулювання процесу навчання (технологія вільної праці).
Згасання інтересу до методу проєктів в теорії і практиці освіти (1930-1950-ті роки)	Упровадження методу проєктів у сферу бізнесу та інженерії	Ідеї проєктного навчання були покладені в основу концепції загальної освіти Б. Отто, який визначив проєкт як зв’язок теорії з практикою

Нові напрямки використання методу проєктів в навчанні (1960-1990-ті роки)	Пілотні проєкти в окремих школах СРСР	«Школа без стін» (Б. Шлезінгер, США)
---	---------------------------------------	--------------------------------------

Отже, при збереженні традиційних етапів уроку технологій (пізнавально-аналітичний, планування майбутньої практичної роботи, самостійна практична діяльність учнів, оцінка результатів творчо-пошукової та практичної діяльності учнів) перевага надається проєктному методу навчання. Адже метод проєктів в сучасній школі спрямований на створення у дітей якісно нових цінностей на основі самостійного набуття нових знань й умінь. При реалізації проєктів учні відчують себе активними суб'єктами діяльності, здатними до самостійного творчого пошуку. Учні, які усвідомлюють свою здатність набувати нові знання і вміння, самостійно та продуктивно розширювати свій світогляд, переходять на принципово інший рівень навчальної мотивації, набувають більш високий статус в шкільному середовищі, виявляють високий рівень допитливості.

Розділ 2.

МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ДОПИТЛИВОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Актуальність методу проєктів для уроків технологій у старшій профільній школі

Для сучасної України, яка будує демократичне суспільство, зорієнтоване на європейські цінності та соціокультурний розвиток, мета та завдання освіти усвідомлені як стратегічні. Загальноосвітня школа як базова ланка освіти, виконуючи найважливішу соціокультурну функцію, здійснює підготовку молоді до активної діяльності різних соціальних сферах. Випускник сучасної школи повинен мати певні особистісні якості, а саме [15]:

- 1) гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно знаходити необхідні знання, вміло застосовувати їх на практиці;
- 2) критично мислити, вміти бачити проблеми та шукати шляхи раціонального їх подолання;
- 3) бути здатним генерувати нові ідеї, мислити креативно;
- 4) грамотно працювати з інформацією (збирати факти, аналізувати їх, висувати гіпотези щодо розв'язання проблеми, робити узагальнення, зіставляти варіанти рішень, встановлювати закономірності, формулювати висновки);
- 5) бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, вміти працювати спільно, запобігати конфліктним ситуаціям і конструктивно виходити з конфліктів;
- 6) самостійно працювати над розвитком власної моральності та культурного рівня.

У традиційній системі навчання акцент робився на засвоєння готових знань, а процес навчання будувався переважно на запам'ятовуванні навчальної інформації, яку ретранслював учитель. Сучасні підходи до освіти, зокрема

особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний тощо – орієнтують на самостійний розвиток мислення учнів, освоєння знань на особистісному рівні, набуття культурних цінностей у процесі соціалізації.

Завдання педагога – забезпечити педагогічні умови, які максимально сприяють природному розвитку особистості школяра та стимулюють його діяльність [16]. Пізнання навколишнього світу має будуватися в тісній співпраці учнів і вчителів. Особливо важливо розвивати такі інтелектуальні вміння, як аналізувати, зіставляти, систематизувати, приймати рішення, прогнозувати, співвідносити результат дії з поставленою метою.

Метод проєктів у сучасному шкільному освіті сприймається як певна альтернатива класно-урочній системі. Освоєння цього методу та введення його в практику не означає повернення до досвіду 20-30-х рр. XX ст., коли пропонувалося все пізнання звести лише до виконання комплексних проєктів. Сучасний проєкт – це дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності й одночасно формування певних особистісних якостей школяра. Активне включення школяра у створення тих чи інших проєктів дає змогу освоювати нові способи людської діяльності у соціокультурному середовищі.

Метод проєктів має особистісну орієнтацію, тому що завжди передбачає розв’язання або суб’єктивно значущої, або соціально значущої проблеми; він прагматичний за своєю суттю, адже передбачає як розгляд, дослідження зазначеної проблеми, пошук шляхів її вирішення, а й практичну реалізацію результатів у тому чи іншому продукті діяльності. У роботі над проєктом учень повинен усвідомити, де і як він може застосувати отримані знання для вирішення значущої для нього проблеми, обґрунтувати, аргументувати шляхи її вирішення. Він має вивчити різні погляди та підходи до вирішення проблеми, для цього цілеспрямовано працювати з інформацією. Водночас у процесі практичної та теоретичної діяльності, самостійних спостережень, експериментальної, лабораторної роботи, у співпраці з іншими він знаходить особистісно значуще знання. Основні освітні завдання методу проєктів мають

надпредметний рівень, який полягає у розвитку соціальних і комунікативних компетентностей учнів, пізнавальних та творчих здібностей, самостійності, вольових якостей.

Таким чином, актуальність методу проєктів зумовлена такими концептуальними положеннями сучасної освіти [25]:

- 1) зміщення акцентів – від школи заучування до школи розвитку;
- 2) розуміння значущості гуманітарного знання – знання затребуваного, практико-орієнтованого, особистісно значущого;
- 3) визнання учня суб'єктом навчання (суб'єкт-суб'єктний підхід в освіті), а відтак – пріоритетними його особистість та інтереси;
- 4) побудова відносин вчителя й учня на основі діалогу –дієвої форми пізнання (пізнання себе та світу через пізнання іншого);
- 5) усвідомлення демократизації системи навчання як рівності та відповідальності сторін за його результати.

Навчання проєктно-технологічної діяльності може відбуватися лише при реалізації різних проєктів. Метод проєктів має допомогти учням освоїти технологію проєктування для того, щоб зуміти самостійно реалізувати власний проєкт від його задуму до рефлексії. Успішна реалізація учнями індивідуальних проєктів можлива за умови методично правильно організованої роботи вчителів. У таблиці 1 зазначені умови проєктної роботи, які сприяють формуванню в учнів особистісних (надпредметних) та метапредметних (загально-предметних) умінь.

Таблиця 2.1

Розвиток умінь старшокласників у проєктно-технологічній діяльності

Умови, які сприяють у проєктній діяльності	Уміння старшокласників, які розвиваються у процесі проєктно-технологічної діяльності	
	Особистісні	Метапредметні
Особистісно значуща мета і проблема	Виокремлювати проблеми, визначати мету та формулювати завдання, необхідні для її досягнення	Використовувати засоби подання інформації, схеми (алгоритми) розв'язання навчальних і практичних завдань, планувати роботу

Необхідність отримання практичних результатів	Застосовувати набуті знання	Збирати й аналізувати нову інформацію; поглиблювати знання у певній галузі
Педагогічні ситуації з новими та несподіваними труднощами	Сприймати факти в незвичних ракурсах; розв'язувати труднощі, які несподівано виникли; шукати та приймати нестандартні шляхи вирішення проблеми	Організовувати роботу, вчитися в активних формах; перетворювати практичне завдання в дослідницьке та пізнавальне
Мотивація до пізнання	Упроваджувати у практику нові механізми та алгоритми вирішення проблем	Інтегрувати знання з різних джерел
Колективна діяльність	Працювати в групах; очолювати команду; організовувати обговорення і зустрічі в групі; приймати рішення і брати відповідальність	Проводити порівняння, аналіз, узагальнення, найпростішу класифікацію, встановлювати аналогії, відносити до відомих понять; застосовувати дослідницькі методи
Ситуації спілкування	Вчитися співпраці, такту, поважному ставленню до думки інших, проведенню дискусій, розв'язанню конфліктних ситуацій	Сприймати інформацію на слух, ставити питання; переконувати, логічно будувати аргументацію; складати висловлювання в усній та письмовій
Автономність і свобода дій	Отримувати задоволення від роботи; нести відповідальність; формувати незалежні судження; отримувати навички самоорганізації	Освоювати міжпредметні категорії; контролювати й оцінювати власні дії відповідно до поставлених завдань і умов їх реалізації
Презентація результатів діяльності	Систематизувати матеріали проєкта; оформлювати презентацію; писати звіт про виконану роботу	Презентувати роботу в різних формах; аналізувати й оцінювати свою та інших роботу
Рефлексія	Давати адекватну самооцінку; виявляти сильні та слабкі сторони	Мислити критично, оволодівати формами пізнавальної та особистісної рефлексії

Ступінь самостійності учнів залежить від того, наскільки педагог підготував їх до проєктно-технологічної діяльності. Першочергове завдання вчителя – навчання школярів основ проєктно-технологічної діяльності, зокрема навчання таким **умінням**:

- 1) виокремлювати проблему;
- 2) аргументувати свою позицію щодо вибору теми;

- 3) формулювати мету та конкретизувати завдання;
- 4) планувати роботу;
- 5) діяти індивідуально або спільно в парах, групах;
- 6) складати графік (план) роботи;
- 7) розподіляти час роботи;
- 8) готувати презентацію результатів;
- 9) оцінювати результати;
- 10) здійснювати рефлексію.

Крім того, учням необхідні вміння проводити дослідження, використовувати методи обробки статичних даних, маркетингового опитування та ін. Слід враховувати, що успіх проєкту залежить не так від кількості проєктів, в яких брали участь школярі, як від того, як їх навчали проєктної діяльності, наскільки методично грамотно організована проєктна робота.

2.2. Особливості та відмінні ознаки методу проєктів у процесі навчання технологій

Поняття «проєкт» у педагогіці розглядають у категоріях «технологія» і «метод». Організація ЮНЕСКО визначає педагогічну технологію як системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів оптимізації форм освіти [38]. Технологія з педагогічних позицій охоплює весь освітній процес, орієнтований на отримання результату [32]. Метод як дидактична категорія представляє сукупність прийомів, операцій оволодіння певною галуззю практичного або теоретичного знання, тією чи іншою діяльністю. Це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання, досягнення поставленої мети [30].

Метод проєктів називають технологією, маючи на увазі його комплексність, адже реалізація проєкту передбачає використання сукупності інших форм і методів: інтерактивне навчання у малих групах; дослідницький

метод; «мозковий штурм», дискусії, рольової гри, рефлексії та ін. Сукупність цих методів і становить дидактичну систему, здатну сформувати необхідні компетентності. Однак закріпленість за проектом категорії «метод» свідчить про те, що за всієї своєї технологічності він має в кожному своєму одиничному прояві неповторну своєрідність, що не дозволяє його звести до виконання дій за схемою та повного алгоритмічного повторюваністю. Проект не може бути відтворений у тому ж вигляді та послідовності технологічних операцій, які забезпечують отримання продукту, ідентичного попереднім, відтак він завжди має новий зміст, особливості та неповторність.

Метод проектів виникає як необхідна технологія вирішення проблеми, тому його відносять до проблемних методів, які у вітчизняній дидактиці розроблені ґрунтовно (М. Махмутов, І. Лернер, П. Підкасистий та ін.), але досі недостатньо впроваджені у практику. Метод проектів високотехнологічний і вимагає від вчителя як педагогічної майстерності, так і зміни соціальних ролей, умінь у царині нових інформаційно-комунікаційних технологій, знання ресурсів Інтернету тощо.

Слід зазначити тенденцію у сучасній педагогічній літературі підміни методу проекту на організовану вчителем самостійну роботу учнів. При всій схожості цих методів між ними існує істотна різниця у педагогічному цілепокладанні. Якщо в одному випадку мета педагога – навчання самостійної роботи, пошуку інформації, роботі з джерелами та ін., всі стадії знаходяться під контролем вчителя, він виносить рішення про якість роботи, то мета методу проектів – навчання самостійної проектної діяльності, в якій проявляється самостійність учнів як на стадії вибору теми, так і її розроблення, представлення результатів, оцінювання процесу роботи та кінцевого продукту. При самостійному виконанні проекту учні самі обирають консультантів із числа дорослих (педагогів та інших спеціалістів).

Педагоги створюють умови для успішної реалізації проекту: надають приміщення, обладнання, інформаційну базу та ін. Все це не означає, що педагог знімає всі труднощі, пов'язані з реалізацією проекту. Навпаки, принцип

суб'єктності наказує педагогові ініціювання учням зв'язку особистісного «Я» із об'єктом дійсності й осмислення вільного вибору; вони вчаться діяти самостійно та долати перешкоди.

Проектно-технологічну та навчально-дослідницьку діяльність зближують практично значущі мета та завдання; структура, що містить такі компоненти: аналіз актуальності дослідження, мети, завдання; вибір засобів і методів відповідно до поставленої мети і завдань; планування; оформлення та подання результатів роботи; творча активність; висока мотивація; презентація підсумків у предметних результатах, інтелектуальному, особистісному розвитку школярів, зростанні їхньої компетентності, формуванні вміння співпрацювати та самостійно працювати. Специфічними характеристиками проектно-технологічної діяльності є націленість на отримання конкретного продукту, який можна використовувати, розподіляючи ресурси та час на його отримання, співвідношення його особливостей з тим, що було заплановано. Навчально-дослідницьку діяльність відрізняють логіка постановки проблеми, висування гіпотези на її дослідження та експериментальна перевірка; негативний результат отриманого дослідження не менш значущий, ніж позитивний і має бути описаний із наукових позицій.

Визначені особливості методу проєктів, який поєднує різні види навчання [23]:

1) діяльнісне навчання: формування практичних навичок на основі знань своєї бази;

2) інтерактивне навчання (спільне, групове навчання у кооперації з іншими), що забезпечує формування соціальних умінь і навичок;

3) особистісно орієнтоване навчання: позитивна мотивація й особистісна зацікавленість підтримують самостійність, допомагають долати труднощі та проблеми, зміцнюють волю;

4) проблемне навчання: самостійна постановка проблеми мотивує учнів до її вирішення;

5) суб'єкт-суб'єктне навчання, яке виявляє себе в розвитку особистісних якостей як в учнів, так і вчителів;

6) здоров'язберігаюче навчання: при виконанні робіт враховуються можливості учня в організації місця, часу, режиму та ін.

Результативність проєкту проявляється у розвитку умінь самовираження, самовиявлення, самопрезентації, рефлексії. Проєкт розвиває самостійність, уміння формулювати проблему та завдання, здійснювати пошук механізмів їх вирішення, зміцнює волю, цілеспрямованість, виховує толерантність, відповідальність, підтримує ініціативність, мотивацію діяльності, розвиває творчі здібності. Розвиток у суб'єктів проєктної діяльності цих особистісних якостей та вмінь є показником його успішності.

Критерій успішності освоєння методу проєктів педагогічним колективом школи – це наявність та якість проєктів різного типу, виконаних учнями у самостійному режимі. Супровід таких проєктів може здійснюватися на прохання самих учнів і лише тими, до кого вони звертаються або обирають як консультанти. Відтак, метод проєктів є спільною діяльністю групи учнів, які самостійно обирають тему, визначають мету, формулюють завдання (завдання, підтеми, сукупність підпроєктів), розробляють план дій, проводять у малих групах заплановану роботу, презентують її результати у класі чи межах школи або більш широкого соціального оточення, завершують проєкт оцінкою результатів і рефлексією.

Метод проєктів спрямовується не так на інтеграцію фактичних знань, а в інтегроване освоєння знань, які можна безпосередньо застосувати під час реалізації проєкту. Сьогодні метод проєктів – це не просто інноваційна концепція, він передбачає зміну традиційного навчання, нове формулювання навчання, інше розташування акцентів, зміну рольових позицій вчителя й учнів, що є причинами того, що практика впровадження проєктної методики не набула достатнього поширення в умовах закладів загальної середньої освіти.

Метод проєктів у силу своєї дидактичної сутності дозволяє вирішувати завдання формування та розвитку інтелектуальних умінь критичного та

творчого мислення. Спільна або індивідуальна робота над тією чи іншою проблемою, що має на меті не лише вирішити цю проблему та довести правильність її розв'язання, а й уявити результат своєї діяльності у певному продукті, передбачає необхідність у різні моменти пізнавальної, експериментальної чи прикладної діяльності використовувати сукупність перерахованих вище інтелектуальних умінь.

Сутнісна особливість методу проєктів у тому, що він є водночас як демократичним методом, так і методом демократизації. Метод проєктів посилює роль відповідальності та самостійності учнів. Навчання відповідає одночасно поняттю «навчання демократії», що сприяє демократизації навчання і демократизації школи. Для відповіді на питання, чому навчаються на уроці з використанням методу проєктів, нами на рис. 2.1 подана схема.

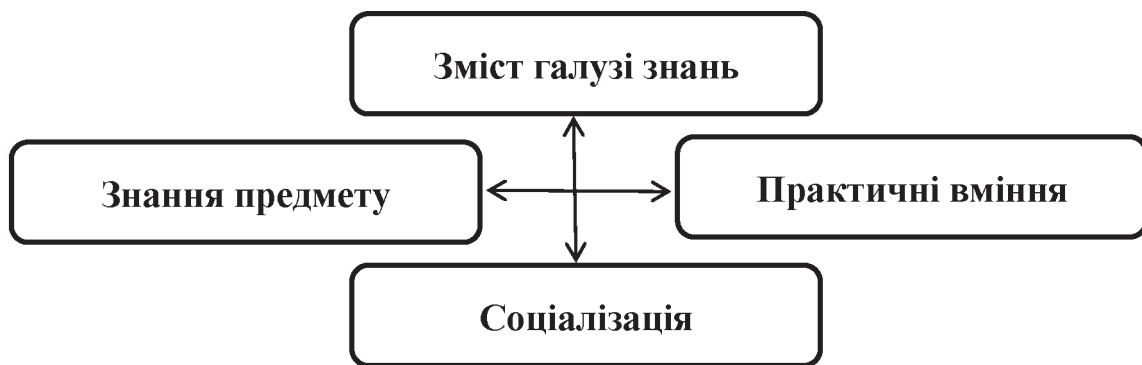


Рис. 2.1. Сфери навчання з допомогою методу проєктів

Метод проєктів об'єднує більшою мірою, ніж інші форми занять, знання предмета та практичне застосування, його змістовну частину і соціалізацію учнів. Ці компоненти у традиційному навчанні найчастіше протиставляються. Набуття знань у проєктно-технологічній діяльності відбувається у процесі соціалізації, що наповнює їх якісно іншим змістом – особистісно значущим, пов'язує із життям та практичним застосуванням.

Проєкт з мети зорієнтований на знання предмета як джерела операційного знання і водночас набуття умінь, які не можна отримати на уроці з певного шкільного предмету. Щоб учні на уроці проєктів працювали в групі та були успішними, вони мають не лише здобувати знання та переробляти їх, а й

навчатися соціальних відносин. Це робить проєктно-технологічну діяльність водночас не лише важливою і цікавою, а й складною та ризикованою.

Переваги методу проєктів в освітній практиці, на наш погляд, є такими:

1. Демократизація викладання підвищує відповідальність учнів і рівень їхньої самосвідомості. Учні в обговоренні теми самі визначають свій вибір, який раніше робив вчитель, розглядають у дискусії наступні компоненти освітнього процесу: зміст, мету, завдання, шляхи їх досягнення, форми роботи, передбачають труднощі, з якими проєктно-технологічна діяльність стикнеться, визначають й узгоджують критерії оцінки. Це означає, що учні беруть на себе відповідальність за процес навчання та власний успіх.

Учитель може сказати учневі: «Тепер ти сам відповідальний за оцінку; у мене навіть немає критеріїв, ти сам зможеш їх виробити». Це знімає напругу в ситуації навчання, коли оцінка вчителя сприймається як несправедлива, необґрунтована, коли учень відсторонений від оцінювання, самооцінки, а отже, від адекватного процесу самопізнання.

2. Навчання, пов'язане з життям. Тема і мета проєкту – визначаються не ззовні, а відповідають інтересам учнів у межах запропонованої галузі знань. Таким чином, навчання співвідноситься з життєво орієнтованими цілями. Метод проєктів пропонує шанси підвищити низьку мотивацію учнів до навчання.

3. Проєкт – це суспільно важлива форма соціалізації учнів, що сприяє їх входженню в соціум. Це ідеальна форма, щоб реагувати на суспільний розвиток та вивчати життя суспільства, тому урок із застосуванням методу проєктів – це з-поміж іншого урок громадянського виховання. Важливі суспільні питання лише тоді оцінюються «об'єктивно», якщо вони пропущені через суб'єктивне бачення – відносини, які проживаються, і лише тоді освоюються як цінність. Соціальне навчання часто випадає з практики школи, тому навчальний проєкт набуває значущості соціальної практики, відтак вивчення предмета сприяє соціалізації учнів.

Протиставляючи метод проєктів традиційному навчання, не можна забувати, що він не є універсальним і не може вирішити весь комплекс проблем, що стоять перед школою. Відмінні риси методу проєктів не виключають позитивного досвіду, накопиченого традиційною школою [16]:

1. *Орієнтація на інтереси та життєву ситуацію учнів.* У традиційному навчанні наголошується на систематичному вивченні предметів. Це, безперечно, важливо, але замало. Метод проєктів виходить з ідеї, що учні повинні мати шанс здійснювати безпосередній зв'язок предмета з життям. Більше того, вони повинні бути здатні відповідно до їхньої життєвої ситуації та їхніх інтересів ставити науково значущі питання та брати активну участь у пізнанні. Однак, урахувати інтереси учнів не означає, що будь-яка їхня пропозиція буде прийнята до реалізації. Вибір проблеми виноситься на загальне обговорення, під час якого з'ясовуються спільні інтереси та визначається тема.

2. *Орієнтація на досягнення мети – створення нового продукту.* Традиційний урок орієнтований відтворення знань, проєктний урок – на продукт. Ще Дж. Дьюї довів, що через виготовлення продукту можна освоїти його функції [18]. Наприклад, учні, які виготовляють сонячну батарею чи робить сайт школи, як отримують продукт, так і вивчає його функції. Однак, це не означає, що проєктування заперечує отримання знань, адже при виготовленні продукту потрібні знання. Особливість полягає в тому, що ці знання важливі для того, щоб вибудовувати діяльність, використовувати їх на практиці. Це дає надію, що вони закріпляться у компетентності, стануть вміннями, постійно готовими до використання.

3. *Забезпечення інтеграційних міжпредметних зв'язків.* Метод проєктів передбачає міждисциплінарні зв'язки, бо для досягнення мети завжди потрібна кооперація знань. Інтеграція сприймається як взаємопроникнення елементів, що існують нібито у розрізненому стані, але мають генетичну кривність. Розвиток інтегративних зв'язків у проєкті здатний сформувати якісно нову систему – інтегральний освітній простір. На інтегрованому уроці систематика предмета відходить на другий план. Режим проєктно-технологічної діяльності може бути

побудований за відсутності уроків та конкретних тем – всі педагогічні засоби надаються учням для проєктної роботи. Предметні галузі можуть комбінуватися: наприклад, галузі природничих і суспільних наук для дослідження екологічних проблем; гуманітарні галузі (мова, література, історія) поєднуються для вивчення певних епох чи подій з культурологічної та історичної позицій. Однак, проєктний урок не означає відмову від освоєння предметних компетентностей, які закладаються вчителем у завдання ще на стадії опрацювання проєкту. «Змішування» думок і знань недостатньо, щоб узагальнювати та набувати нових знань та вмінь.

4. *Особиста відповідальність.* Метод проєктів пропонує учням самотійно визначити етапи роботи й одночасно оцінити свої можливості – самотійно планувати та самотійно проводити плани в життя. Це докорінна відмінність від традиційного уроку. Відповідальність може виховуватись лише за умови надання учневі повної свободи дій. Процес виховання почуття відповідальності вимагає часу, тому його найкраще розподілити на етапи. Тільки через кілька проміжних етапів очікується, що учні самотійно навчатись отримувати результати. Наприклад, етапами навчання при інтеграції різних шкільних предметів можуть бути такі: вчитель визначає мету, зміст та планування роботи, потім заготовлюються листи з матеріалами, фотографіями, документами, а також підбираються запитання; свобода учнів полягає у виборі запропонованих (обов'язкових) запитань, крім того, вони можуть самотійно визначити час та місце роботи (вдома чи в школі).

Форма презентації матеріалу також перекладається на учнів. Вчитель дає лише аркуш із варіантами: виставка, пленер, змагання та ін. Лише після такої послідовної підготовчої роботи учні можуть самотійно розробляти проєкт, вибрати тему, утворювати групу, збирати матеріал тощо. Вчитель пропонує їм джерела та допомогу в обробці змісту. У зв'язку з тим, що учні вже мали досвід подібної роботи, вимога до них виявляти самотійність буде обґрунтованою та ненадмірною. Однак, це не означає, що за всю роботу відповідають лише учні. Остання відповідальність все ж за вчителем, а його завдання – навчати та

сприяти самостійній роботі учнів, перевіряти її перебіг, допомагати при виникненні проблем тощо.

5. *Соціалізація учнів.* Соціалізація сприяє розумінню суспільних процесів, освоєнню способів самоорганізації, розвиває комунікативні здібності. Особливо позитивним є те, що учні в період роботи над проєктом навчаються спілкуватися між собою (тобто комунікувати), спільно визначати цілі, а значить конструктивно долати конфлікти, відстоювати власні інтереси та брати до уваги інтереси інших. Важливо те, що вони починають усвідомлювати важливість позитивного мікроклімату в групі і що вони за цей мікроклімат відповідальні. Краще, якщо правила роботи у групі не привнесені вчителем, а розроблені у самій групі, наприклад: ми відкриті, якщо хтось скривджений, не ковтоє образу, а свідчить, що сталося; ми самі регулюємо час роботи, перерви та терміни виконання. Домовитися про правила – це лише перший крок, щоб учні могли самостійно вводити механізм вирішення конфліктів. Однак, лише позитивного мікроклімату для роботи над проєктом недостатньо, необхідні зусилля всіх та координація спільної роботи. Проєкт дає шанс долучитися до соціальних форм відносин.

6. *Зміна рольової позиції вчителя та учня.* Порівняно з традиційним навчанням у проєктно-технологічній діяльності змінюються позиції вчителя та учня, а також система їх взаємодії (див. таблицю 2.2). У компетенцію вчителя входять знання над галузі шкільного предмета, йдеться про організацію роботи – саме ці знання насамперед потрібні школярам до виконання проєкту. Зміна ролі вчителя у проєкті не означає насправді втрату його авторитету. Якщо вчитель хороший оповідач, то не слід відмовлятися від лекційного методу, важливо вирішити, на якому етапі проєкту він може бути використаний.

Таблиця 2.2

Роль вчителя у проєктно-технологічній діяльності

Зміни рольової позиції у проєктно-технологічній діяльності вчителя	Особливості нової рольової позиції вчителя
Вчитель вже не є головною ланкою у передачі знань	Вчитель є посередником між знанням і його споживачем
Завершується монополія вчителя на знання	Вчитель залишається джерелом того, де

	знання можна здобути
Вчитель не організовує весь процес навчання сам, а координує діяльність із учнями	Вчитель виступає в ролі фахівця з організації процесу роботи
Вчитель втрачає позицію сили, примусу	Вчитель стає партнером у роботі

У проєктно-технологічній діяльності змінюється роль учнів: вони виступають активними учасниками процесу, а не пасивними статистами. Діяльність у робочих групах допомагає навчитися працювати у команді, відбувається формування конструктивного критичного мислення, якому важко навчити за звичайної «урочної» форми навчання. В учнів виробляється аналітичний погляд інформацію, вони одержують свободу вибору способів і видів діяльності для досягнення поставленої мети, їм ніхто не говорить, як і що необхідно робити. Одночасно зростає відповідальність сторін за результати навчання. Зміна ролі часто є серйозною проблемою для учнів, особливо якщо раніше вчителем не застосовувалися інтерактивні методи навчання. Тому не можна забувати, що учні можуть освоювати нову роль лише «покроково», ці кроки треба не контролювати, а обговорювати разом із ними.

2.3. Етапи й оцінка результатів проєктно-технологічної діяльності старшокласників

У педагогічній літературі [5; 19; 22; 25; 30; 38] здебільшого пропонуються п'ять типових етапів проєктно-технологічної діяльності.

Етап 1. Виокремлення проблеми. Визначення теми та мети.

В основі вибору теми проєкту лежить проблема, над вирішенням якої потрібно працювати. Тема залежить від мети та має бути сформульована відповідно до неї. Вона виявляється у суперечках та дискусіях, на які не слід економити час. Фактично на першому етапі слід відповісти на питання: «Що хочемо зробити?». З одного боку, питання звучить банально, з іншого – знайти на нього відповідь, яка б задовольнила всіх учасників, непросто. Часто вчитель боїться суперечок – у цьому випадку мета проєкту не визначається у спільній

дискусії та залишається формальною для більшості учасників. Це стає причиною, яка заважає сформувати єдину команду, що є найважливішою умовою успішності проєкту. Вчителю необхідно продумати можливі варіанти проблем, які важливо дослідити у межах наміченої тематики. Самі проблеми висувуються учнями з допомогою вчителя. На цьому етапі доречний метод «мозкового штурму» з подальшим обговоренням кожної пропозиції.

На першому етапі попередньо визначається весь подальший перебіг роботи, кількість учасників, терміни виконання проєкту, форма презентації, відбувається формування робочих груп, загальних підходів до оцінювання кінцевого продукту. Вчитель як організатор проєкту ставить педагогічні цілі, які відображені у методичному паспорті проєкту, формулює критерії оцінки, терміни, вказує форми і методи контролю. Учні формулюють загальні цілі проєкту та конкретизують завдання.

Основні завдання етапу: виокремити проблему, сформулювати мету, зібрати ідеї, диференціювати й обговорити їх у процесі дискусії, дійти спільної думки.

Методичні вказівки для вчителя:

- стимулювати інтерес до теми, окреслити коло проблем, надавати мотиваційні імпульси, запропонувати різні ракурси розгляду теми;
- вести (модерувати) обговорення теми та проблеми;
- допомогти у визначенні мети і завдань.

Етап 2. Планування роботи та розподіл обов'язків.

Якісний план – це половина успіху проєкту. Слід знати, що свобода не означає хаосу, адже плануванню на звичайному уроці школярі не навчені, тому необхідно послідовно працювати над освоєнням пов'язаних із плануванням умінь. Для цього вчитель має не планувати з учнями, а навчати їх плануванню. Важливим моментом є уточнення кількості учасників і груп, розподіл завдань між групами, обговорення творчих рішень, можливі методи дослідження, пошук інформації, форми подання проєкту до презентації. Головним на цьому етапі стає загальний аналіз проблеми, конкретизація завдань, уточнення

інформації, обговорення альтернативних рішень, синтез ідей, план роботи, вибір оптимального варіанта, вибір критеріїв успішності й оцінки результатів, розподіл ролей у команді тощо.

Важливі інструменти планування: організаційний план, розподіл відповідальності, тимчасові межі. Для цього можна запропонувати учням заповнити таблицю та узгодити свої подальші дії (див. таблицю 2.3).

Таблиця 2.3

№ з/п	Зміст роботи (основні етапи, завдання для індивідуальної та групової роботи, консультації та ін.)	Терміни виконання	Місце і час спільних обговорень	Відповідальні
1.				
2.				
...				

План роботи над проєктом

Основні завдання етапу: сформулювати завдання, необхідні для вирішення проблеми; визначити форми роботи, робочі групи; спланувати роботу відповідно до терміну її готовності, скласти графік (план); визначити спосіб збирання інформації; встановити критерії оцінки проєкту та спосіб подання його результатів; розподілити обов'язки.

Методичні вказівки для вчителя:

– дати загальне уявлення про процес проєктно-технологічної діяльності та його основні етапи;

– закріпити у свідомості учнів самостійно ухвалені ними рішення.

Етап 3. Реалізація проєкту.

Не можна очікувати, що робота над проєктом проходитиме так, як це заплановано – обов'язково виникнуть непередбачені труднощі: хтось зробить завдання раніше, хтось відставатиме та ін. У більшості випадків існують підетапи проєкту, які передбачають збирання інформації (читання книг, журналів, пошук в Інтернеті), обробку інформації (виготовлення плаката, брошури). Насправді це не прості підетапи, які слідують один за одним. Вони можуть, наприклад, проходити двічі: збір первинної інформації, обробка

інформації та вирішення питань і проблем, що виникли; збір додаткової інформації, обробка та оцінка нової інформації та ін. Часто робота відбувається у малих групах, які залежать одна від одної, відтак загальний результат залежить від кожної групи. Щоб урегулювати стосунки між учнями чи групами, буває недостатньо запланованих зустрічей. Найскладніше – це дотримуватися прийнятих часових меж, що залежить від ступеня самостійності учнів і досвіду участі у подібних проєктах. Самостійна робота учасників проєкту розпочинається відповідно до завдань за індивідуальними чи груповими дослідницькими, творчими планами. Постійно проводяться проміжні обговорення отриманих даних у групах (на уроках або позаурочних заняттях, у груповій роботі в бібліотеці, майстерні тощо).

Основні завдання етапу: визначати конкретні завдання, працювати у групах, спільно координувати роботу, вносити зміни у планування, використовувати різноманітні методи дослідження (інтерв'ю, опитування, спостереження, експеримент), аналізувати інформацію.

Методичні вказівки для вчителя:

- надавати допомогу у пошуку та обробленні інформації;
- контролювати розвиток конфліктів;
- здійснювати контроль часових меж.

Етап 4. Звіт про результати проєкту (захист/презентація проєкту).

Звіт про роботу над проєктом може мати різні форми або поєднання форм. Результати проєкту можуть бути представлені однокласникам чи зацікавленій громадськості. Захист проєкту та його презентація – це найвища точка у проєкті, тому необхідно передбачити для неї достатній час, щоб усі мали змогу у ній брати участь.

У звіті важливо розповісти про логіку роботи над проєктом, способи вирішення проблем, що виникли. Презентація – це ще одна можливість переробки одержаного продукту, яким може бути, наприклад, виставка. До презентативних умінь належать такі: 1) коротко, повно та лаконічно розповісти про постановку та вирішення проблеми; 2) демонструвати розуміння мети та

завдань проєкту, обраний шлях вирішення; 3) аргументувати вибір способу розв'язання; 4) демонструвати знайдене рішення; 5) аналізувати вплив різних чинників на перебіг роботи над проєктом; 6) проводити аналіз успішності та результативності вирішення проблеми. Звіт може містити лише представлення результатів у вигляді презентації, бути захистом проєкту або включати обидва ці компоненти. Часто презентація проєкту перетворюється на захист (опонування), коли його учасники мають відповісти на запитання членів журі (експертів) та публіки.

Буває, що зовні привабливо виглядають презентації тих проєктів, які недостатньо опрацьовувалися на стадії реалізації. Небезпечна тенденція, коли презентація при якісній подачі матеріалу не містить глибини та результативності. Тому вчителю, щоб бути об'єктивним при підбитті підсумків, важливо бачити етапи реалізації та презентації як єдиний процес та навчати школярів необхідним навичкам представлення роботи. Можливі види презентації: 1) усне повідомлення у супроводі демонстрування слайдів, альбомів, ескізів, креслень, тематичного стенду, колажу; 2) захист проєкту виробу (продукту); 3) презентація веб-сайту, електронної газети та ін.

Основні завдання етапу: слід вирішити, хто і що представлятиме, вибрати форму презентації, підготуватися до запитань, врахувати критерії експертної оцінки.

Методичні вказівки для вчителя:

- ознайомити з техніками та формою презентацій;
- надати допомогу у проведенні презентації.

Етап 5. Оцінка проєкту та рефлексія проєктної діяльності учасників.

Робота над проєктом завершується колективним обговоренням, експертизою, оголошенням результатів зовнішньої оцінки, формулюванням висновків. При цьому можуть оцінюватися зміст та методи роботи, відносини у групі, особистий внесок кожного тощо. Цей етап часто забувають, тим часом він найважливіший, тому що інтегрує всі попередні етапи проєкту. Йдеться не лише про оцінку виконання того, що залишилося на рівні свідомості дитини та

емоцій після зробленого, а й про формування умінь спільно брати участь в оцінюванні результатів проєктно-технологічної діяльності. Демократичні засади проєкту будуть витримані, якщо оцінка результатів обговорюється всіма. Такому обговоренню слід навчати. З одного боку, оцінювання результатів роботи є процесом пізнання (когнітивний процес), тому учні повинні (частково самостійно) сформулювати вимоги та порівняти результати, а з іншого боку, йдеться про емоційний аспект: учням важливо дистанціюватися від своєї роботи й отриманого продукту, вчитися висловлювати як негативні, неприємні погляди, так і оцінювати себе позитивно.

Перевірка та оцінка результатів – це аналіз виконання проєкту, з'ясування причин удач і невдач. Невдало виконаний проєкт також має позитивне педагогічне значення. На етапі самоаналізу, а потім захисту вчитель та учні докладно аналізують логіку, обрану проєктувальниками, об'єктивні та суб'єктивні причини невдач, несподівані наслідки діяльності тощо. Розуміння помилок створює мотивацію до повторної діяльності, формує особистий інтерес до нового знання, якщо усвідомлюється що саме створило ситуацію «неуспіху». Подібна рефлексія дозволяє сформувати адекватну оцінку (самооцінку) навколишнього світу та себе в ньому.

Основні завдання етапу: проведення експертизи, оцінка підсумкових і проміжних результатів, оцінка продуктів проєкту, індивідуального внеску та діяльності групи загалом.

Методичні вказівки для вчителя:

- надати допомогу у виробленні критеріїв оцінки;
- модерувати ведення рефлексії;
- перевірити достовірність результатів.

Крім основних етапів виділяють передпроєктний та післяпроєктний (постпроєктний) етапи. Передпроєктний етап передбачає діагностику ситуації, обґрунтування проблеми, її концепції, пошук ресурсів, партнерів, створення команди та ін. Післяпроєктний етап може бути позначений переходом у новий проєкт, інтеграцією з іншими проєктами, зміною адреси проєкту та ін.

У школі реалізуються здебільшого навчальні проєкти. Навчальний проєкт – це дослідження, заплановане у межах навчальної програми конкретного шкільного предмета або декількох предметів. Такий проєкт здійснюють в освітньому процесі, він передбачає участь кожного учня та оцінку (відмітку) за його виконання, а також за проміжний контроль. Мета навчального проєкту – освоєння конкретних знань лише на рівні їх практичного застосування. Акцент навчання робиться не так на зміст навчання, а на процес формування умінь застосовувати набутих знань. Навчальний проєкт вимагає від вчителя ретельного планування уроків із чітким позначенням знань та умінь, які учні, ймовірно, мають набути в результаті його виконання. Заздалегідь планується логіка роботи кожному уроці, самостійній діяльності учнів відводиться достатньо часу: учні самі розподіляють ролі групи, вибирають форму презентації та ін. Вчителю важливо продумати терміни, форми, методи, критерії проміжного і підсумкового видів контролю та повідомити про них заздалегідь. Рекомендується не більше 2-3 проміжних контрольних перевірок.

Основними в навчальному проєкті виступають методи самостійної пізнавальної діяльності учнів та дослідницький метод. У таблиці 2.4 подані блоки етапів навчального проєкту та відповідні їм організаційні форми та стадії уроку.

Таблиця 2.4

Взаємозв'язок етапів проєкту, організаційних форм і стадій уроку

Етап засвоєння нової інформації	Стадії роботи над проєктом	Організаційні форми	Стадії уроку
Мотивація, цілепокладання	1. Постановка мети	Розповідь, бесіда, лекція та ін.	Вступ, повторення, організація діяльності
Планування	2. Обговорення варіантів	Бесіда	Вивчення нового матеріалу
Побудова орієнтовної схеми дій	3. Планування перебігу діяльності	Самостійна робота, практикум, «мозковий штурм»	Вивчення нового матеріалу
Дії (операції)	4. Дослідження	Самостійна робота, практикум, лабораторна робота, екскурсія	Вивчення та закріплення нового матеріалу
Рефлексія, оцінка	5. Узагальнення, висновки та оцінка	Семінар, бесіда, консультація	Узагальнювальне повторення, контроль

Оцінка проектно-технологічної діяльності в освітньому процесі залишається педагогічною проблемою, тому що зберігається суперечність між вимогами нового Державного стандарту базової середньої освіти, ухваленого Постановою Кабінету міністрів України за № 898 від 30 вересня 2020 р. [14]. Цей стандарт ґрунтується на компетентнісному підході, націленому на розвиток універсальних умінь учнів (особистісних, метапредметних, предметних), які оцінюються традиційними процедурами, що фіксують наявність вузько-спеціальних знань, формування ціннісних орієнтирів, мотивів, розвиток способів мислення тощо.

Відомо, що оцінка має враховувати індивідуальні особливості учнів та бути диференційованою, а критерії оцінки проміжних і підсумкових результатів мають бути відомі всім учням задовго до їх отримання. Результатом проєкту є як предметно виражена діяльність – продукти (наприклад, вироби), так і досвід розумової, емоційної, спільної й іншої роботи. Видима частина результату (проєкт, втілений в матеріалі) презентується і захищається публічно, інша – оцінюється на етапі рефлексії самими учнями. При чому продукти проектно-технологічної діяльності – це все, що є наочним представленням роботи над проєктом: виріб декоративно-ужиткового мистецтва; моделі костюмів, декорацій, музейних експозицій; дизайн-макет; сайт; відеоролик (відеокліп); колекція; виставка; екскурсія та ін.

Оцінка результатів проєкту може складатися з кількох стадій: оцінки експертів, самооцінки, групової оцінки, оцінки педагога, який супроводжує проєкт, оцінки консультанта проєкту тощо. Метод проєктів передбачає чіткі критерії оцінки, тому що для розгляду проблеми застосовуються наукові методи дослідження; аргументація обраної позиції виходить із конкретних фактів, теорій, знань, спостережень та ін. Форма експертизи проєкту та критерії експертної (незалежної) оцінки повинні бути відомі вже на першій його стадії.

Організація зовнішньої оцінки проєктів під час реалізації допомагає відстежувати ефективність або проблеми, своєчасно коригувати творчий процес. Зовнішня оцінка проєкту (як проміжна, так і підсумкова) набуває різних

форм залежно від численних чинників. Вчитель або незалежні зовнішні експерти тактовно проводять постійний моніторинг спільної діяльності, а в разі потреби надають учням допомогу.

Педагогічна оцінка відображає освітні завдання та пов'язана з педагогічними цілями методу проєктів, а відтак має надпредметний рівень: формування особистісних якостей, мотивації, рефлексії, самооцінки, вміння робити вибір й осмислювати наслідки цього вибору, оцінювати результати своєї діяльності тощо. Важливою складовою педагогічної оцінки результату є не обсяг освоєної інформації (що вивчено), а її застосування в діяльності, на практиці (як застосовано) для досягнення поставленої мети.

Спостереження за учнями дозволять педагогові бути об'єктивнішим на самому захисті, але навряд чи педагогічні компоненти оцінки можуть бути обрані ним єдиними критеріями оцінки результативності проєкту. Тому вчитель має сформулювати принципи оцінювання, критерії та показники, які враховуватимуться під час підбиття підсумків та виставлення оцінок за навчальний проєкт. Таких позначок може бути декілька, наприклад, загальна оцінка за проєкт, індивідуальна, підсумкова оцінка і проміжні – за виконання проміжних робіт. Оцінка може бути середньоарифметичною, якщо враховує думки кількох експертів і самооцінку. Самооцінка на основі виділених критеріїв теж може знайти вираз в загальній оцінці проєкту. Експертами можуть виступати педагоги, представники громадськості, батьки, учні. Важливо, щоб вони були компетентними і для проєктантів їхня думка була важливою. Експерти можуть оцінювати окремо реалізацію проєкту та отриманий продукт, захист проєкту та його оформлення (проєктну папку, презентацію). Тоді загальна оцінка виконаного проєкту буде виражена як середньоарифметична величина оцінки експертів.

За кожним з компонентів результативності мають бути сформульовані критерії, описані рівні та показники (індикатори), щоб експерти могли бути якомога об'єктивнішими. Наприклад, захист проєкту може бути виражений двома складниками: поданням результатів та оформленням, а оцінка кожного з

них мати три рівні, які повинні бути докладно описані, наприклад: 0 – зазначена якість не виявлена; 1 – виявлено недостатньо; 2 – виявлено достатньою мірою.

Нами визначені загальні критерії оцінки реалізації проєкту:

1) актуальність проблеми (адекватність змісту шкільного предмету, що вивчається);

2) повнота реалізації ідеї;

3) обсяг і глибина розроблення проблеми;

4) самостійність;

5) завершеність;

6) практична спрямованість та значущість роботи;

7) аргументованість запропонованих рішень, підходів, висновків;

8) рівень творчості (оригінальність розкриття теми, новизна запропонованих рішень тощо);

9) реальність, відповідність контексту проєктування, наприклад, якщо це навчальний проєкт, він має бути спрямований на розв'язання навчальних проблем;

10) аксіологічність (відображення людських цінностей) та естетичність;

11) рівень задоволеності участю у проєкті;

12) ступінь освоєння процедур проєктування;

13) наявність в учасників потреби у подальшому розвитку свого проєкту;

14) становлення предметної компетентності.

Ці критерії повинні бути конкретизовані відповідно до типу та завдань проєкту, а також мати чіткий опис показників. Нами пропонуються можливі критерії оцінки оформлення проєкту:

1) якість оформлення, відповідність стандартним вимогам, рубрикування та структура тексту;

2) якість ескізів, схем, малюнків, креслень;

3) якість та повнота описів;

4) відповідність нормам мовної культури.

Можливі критерії оцінки презентації проєкту:

Рейтингова оцінка може відображати не виконання конкретних завдань, а показувати вплив роботи у проєкті в розвитку пізнавальних здібностей залежно від ступеня участі у цьому процесі. Комплексний варіант оцінки передбачає інтеграцію об'єктивної частини (колективне оцінювання експертів – учнів класу) та частини суб'єктивної, що формується самим учнем і викладачем з різних позицій. Отримана сума поділяється на кількість експертних груп.

Критерії оцінки об'єктивної частини:

- 1) повнота присутності на заняттях, де обговорювалися творчі завдання; уважність на заняттях, виконання встановлених вимог;
- 2) рівень пізнавальної активності (виступи, питання, пошуки відповіді питання);
- 3) якість виконання основних та додаткових творчих завдань;
- 4) рівень навчання, сприйнятливості;
- 5) вольові якості у навчанні, прагнення особистим високим досягненням у навчанні.

Критерії оцінки суб'єктивної частини:

- 1) уважність на заняттях, якість виконання встановлених вимог;
- 2) рівень пізнавальної активності (участь у пошуковій та дослідницькій діяльності на заняттях);
- 3) якість виконання основних, додаткових і спеціальних творчих завдань;
- 4) рівень інтересу до змісту занять, запровадження нових педагогічних технологій;
- 5) вплив творчих завдань з навчання технологій на покращення успішності з інших шкільних предметів;
- 6) ступінь розширення світогляду.

Для оцінювання можна вибрати будь-яку шкалу, головне – описати кожен її рівень та індикатори прояву. Колективна експертна оцінка проєктів дозволяє зняти суб'єктивність, але не відображає повноту педагогічного ефекту проєктно-технологічної діяльності. Для цього необхідний етап рефлексії, що дозволяє поміркувати над тим, що дало виконання цього навчального завдання

кожному особисто, що не вдалося, у чому причина невдачі (нерозуміння, нестача інформації, неадекватне сприйняття власних можливостей тощо). Об'єктивні причини невдач слід обговорити, щоб уникнути їх у майбутньому та мінімізувати вплив на результат. Успіхи треба не лише підкреслювати, а й виявляти їх складові. Це вчить учнів адекватно оцінювати себе та інших, впливає особистісний розвиток загалом.

У довгострокових проєктах необхідно проводити рефлексію й оцінку кожного з етапів проєкту з метою оптимізації ресурсів, перерозподілу функцій тощо. Неможливо говорити про абсолютно правильний вимір якості та процесу проєктування, бо оцінка передбачає порівняння результату з еталоном, якого в проєкті немає і не може бути. У різних проєктах розрізняються критеріальні основи, однак треба враховувати, що головну складову успішності виконання проєктів представляє не когнітивна (знання), а розвивальна і виховна функції. Далі наведемо приклад експертного висновку щодо проєкту

Лист експертного висновку навчального проєкту

П.І.П. експерта

1. Назва проєкту «.....»

2. Автори проєкту:

3. Критерії та показники оцінки (оцінка в балах виставляється відповідно до таких рівнів: 0 – вказану якість не виявлено; 1 – вказану якість виявлено недостатньо; 2 – вказану якість виявлено достатньою мірою).

1. Загальна оцінка проєкту

(на підставі поданих проєктних матеріалів, готового продукту та презентації)

Критерії	Показники	Бали
Актуальність проблеми	Відповідність заявленої проблеми змісту навчального предмета	
Глибина вивчення заявленої проблеми	Достатній спектр поставлених для вирішення проблеми завдань і їх опрацьованість, залучення для вивчення достатніх джерел інформації, методів та способів її отримання; міжпредметні зв'язки	
Повнота розроблення змісту	Відповідність цілям і завданням проєкту	
Практична спрямованість	Вказівки на практичну орієнтованість отриманих знань, освоєння практичних умінь	
Рівень творчості	Оригінальність розкриття теми, новизна запропонованих підходів до розв'язання завдань	

Командна робота	Активність кожного учасника проекту, вміння співпрацювати	
Критерії оформлення проектної документації	Відповідність стандартним вимогам (структура тексту, якість схем, малюнків, креслень, описів)	
Якість продукту (виробу)	Відповідність традиціям, культурним аналогам, якість форми, декору, гармонійність кольорової гама	
Загальна сума		

2. Оцінка захисту (презентації) проекту

Критерії	Показники	Бали
Композиція	Чіткість та логіка структури (сценарію)	
Уява про сутність реалізованого проекту та його основні результати	Повнота подання підходів до здійснення задуму та результатів роботи; обсяг і глибина знань за темою (шкільним предметом)	
Культура мови, манера	Відповідність нормам культурного мовлення, почуття часу, утримання уваги аудиторії	
Відповіді на запитання	Повнота, аргументованість, переконливість та переконаність, дружелюбність, прагнення використовувати відповіді для успішного розкриття теми та сильних сторін роботи	
Ділові якості виступаючих	Готовність до дискусії, здатність працювати з переважанням, доброзичливість, контактність	
Загальна сума балів		

3. Оцінка продукту проектно-технологічної діяльності

Критерії	Показники	Бали
Якість продукту	Відповідність технологіям, традиціям, культурним аналогам	
Рівень творчості	Оригінальність, новизна	
Загальна сума балів		

Головні переваги проекту:

Основні недоліки проекту: ...

Висновки експерта: ...

ВИСНОВКИ

1. У магістерській роботі ми дотримувалися визначення, запропонованого О. Брежнєвою, що допитливість – це самостійна, ініціативна діяльність дитини, спрямована на пізнання навколишньої дійсності й зумовлена необхідністю розв’язувати завдання, які постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях. Допитливість – це комплексна якість особистості дитини, які забезпечує готовність до пошуку і засвоєння нової цікавої їй інформації. Допитливість, що виявляється у прагненні до самостійного пізнання, засвоєння та перетворення інформації, постає важливою психологічною умовою успішної пізнавальної діяльності учня.

2. Основний спонукальний мотив в допитливості – це задоволення пізнавальної потреби, тобто бажання учня дізнатися як влаштована природа певного явища, прагнення глибше пізнати сутність речей, отримати більше знань в конкретній галузі. Другий мотив – це отримання учнем задоволення і насолоди від результату та процесу пізнання. Третій за значущістю мотив – це прагнення до самовираження, тобто до найбільш повного прояву своєї індивідуальності.

3. Допитливість носить творчий характер, адже самостійний пошук і систематизація знань дає поштовх до розвитку у школяра творчої винахідливості, оригінальності, уяви і творчих здібностей.

Якісній організації творчої діяльності, яка викликає допитливість учнів, сприяє створення таких умов: 1) зрозумілість цілей (для вчителя та учнів); 2) спонукальне начало діяльності для утворення ціннісних мотивів; 3) продумана система навчання школярів способами виконання дій (технологічними операціями); 4) увага до організації предметних дій, що поєднують в собі єдність операційної та мотиваційної сторін навчання; 5) аналіз діяльності, спостереження за нею, коригування, що убезпечує школярів від невдач; 6) увага до результатів діяльності та залучення учнів до їх аналізу; 7) діловий мікроклімат у класі, який зумовлюється позитивним спілкуванням.

4. Аналіз науково-методичної літератури та педагогічної практики свідчить про те, що проєктно-технологічна діяльність є ефективним методом навчання технологій і розвитку допитливості дітей. Створення проєктів різної складності зорієнтоване на організацію самостійної діяльності їх виконавців (індивідуальної, груповий) впродовж певного часового періоду. З іншого боку, сьогодні спостерігається відставання в освоєнні вчителями трудового навчання і технологій методу проєктів, що пов'язане, з нашого погляду, з низкою таких причин: 1) суперечностями в теоретичних трактуваннях методу проєктів і розмежування з іншими методами; 2) нечіткість в описі механізмів, що дозволяють застосовувати метод проєктів на уроках технологій; 3) розбіжностями у підходах до оцінок проєктно-технологічної діяльності, зокрема отриманого ефекту та стандартизованих критеріїв якості освіти; 4) неготовністю вчителів трудового навчання та технологій до нової рольової позиції в роботі з учнями.

5. Упродовж тривалого періоду педагоги широко застосовували метод проєктів в освітній практиці й високо оцінювали його ефективність. Перевагами методу проєктів є групова форма роботи й водночас переважання самостійної діяльності, формування вміння прогнозувати кінцевий результат, а також тяжіння дітей до суспільно корисної, продуктивної праці, поєднання пізнання та дії, цілеспрямованість, комплексність, самодіяльність, активність, допитливість, які лягли в основу інноваційних методів і форм організації освітнього процесу в школі. Практика показує, що проєктно-технологічна діяльність в школі – це шанс учням розкрити свій творчий потенціал, виявити внутрішні спонукальні резерви, здобути впевненість в своїх силах. Сумніви деяких учителів, що здійснення проєкту в умовах школи є складним не виправдалися. Відтак проєкт при його правильному застосуванні є важливим чинником формування творчої особистості, процесом і результатом гармонійності буття та взаємодії з навколишнім світом.

6. Визначені особливості методу проєктів, який поєднує різні види навчання: 1) діяльнісне навчання: формування практичних навичок на основі

знання своєї бази; 2) інтерактивне навчання (спільне, групове навчання у кооперації з іншими), що забезпечує формування соціальних умінь і навичок; 3) особистісно орієнтоване навчання: позитивна мотивація й особистісна зацікавленість підтримують самостійність, допомагають долати труднощі та проблеми, зміцнюють волю; 4) проблемне навчання: самостійна постановка проблеми мотивує учнів до її вирішення; 5) суб'єкт-суб'єктне навчання, яке виявляє себе в розвитку особистісних якостей як в учнів, так і вчителів; 6) здоров'язберігаюче навчання: при виконанні робіт враховуються можливості учня в організації місця, часу, режиму та ін.

До основних рис методу проєктів належать: 1) орієнтація на інтереси та життєву ситуацію учнів; 2) орієнтація на досягнення мети – створення нового продукту; 3) забезпечення інтеграційних міжпредметних зв'язків; 4) виховання особистої відповідальності; 5) соціалізація учнів; 6) зміна рольової позиції вчителя та учнів.

7. Нами дана характеристика основним етапам проєктно-технологічної діяльності:

Етап 1. Виокремлення проблеми. Визначення теми та мети.

Етап 2. Планування роботи та розподіл обов'язків.

Етап 3. Реалізація проєкту.

Етап 4. Звіт про результати проєкту (захист/презентація проєкту).

Етап 5. Оцінка проєкту та рефлексія проєктно-технологічної діяльності учасників.

8. У магістерській роботі розглянута важлива педагогічна проблема – об'єктивна оцінка проєктно-технологічної діяльності школярів в освітньому процесі. Із цією метою нами розроблені загальні критерії оцінки реалізації проєкту та його захисту, а також надані відповідні методичні рекомендації вчителям трудового навчання та технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барко В.І., Тютюнников А.М. Як визначити творчі здібності дитини? Київ: Освіта, 1991. 79 с.
2. Бербец В.В., Дубова Н.В., Коберник О.М. та ін. Методика організації проєктно-технологічної діяльності учнів на уроках обслуговуючих видів праці: навч. метод. посібник / за заг. ред. О.М.Коберника. Київ: Науковий світ, 2003. 92 с.
3. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. Москва: Просвещение, 2005. 513 с.
4. Брежнєва О.І. Формування пізнавальної активності. *Дошкільне виховання*. 1998. № 2. С. 12-14.
5. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. Київ: Українська Видавнича спілка, 1997. 241 с.
6. Вержиховская А.Т., Литвинова Н.И., Холочок А.В. Психологические условия подготовки школьников к творческой деятельности. Психология. Респ. науч.-метод. сборник. Харьков. 1997. Вип. 37. С. 20-24.
7. Вічалковська Н. Психологічні умови активізації розвитку допитливості школярів-підлітків. *Проблеми гуманітарних наук*. Серія «Психологія». 2015. Вип. 35. С. 287-298.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. 672 с.
9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 320 с.
11. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка URL: http://v-dal.ru/word_s-35424.html
12. Демидова А.С. Формуємо пізнавальну самостійність у школярів. *Позашкільне виховання*, 2006. № 10. С. 4-10.

- 13.Денисюк А.С. Психологічні особливості взаємодії уяви і розуміння. Науковий вісник ВДУ. Луцьк, 1998. № 9. С. 36-39.
- 14.Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету міністрів України за № 898 від 30 вересня 2020 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
- 15.Дробноход М. Освітні системи майбутнього творяться сьогодні. (матеріали «Круглого столу»). *Рідна школа*. 2017. № 2. С.4-8.
- 16.Душенко В.О. Виховання особистості у процесі проєктного навчання. *Початкова школа*. 2008. №7. С.10-12.
- 17.Дьюи Дж. Демократия и образование. Москва: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
- 18.Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего. *Народное образование*. 2000. № 8. URL:http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm
- 19.Кичук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика. Измаил, 1992. 96 с.
- 20.Клак В. О. Вікові та індивідуально-психологічні особливості дошкільників у контексті розвитку мислення. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, № 7. С. 195-207.
- 21.Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проєктов. Москва: Новая Москва, 1926. 96 с.
- 22.Кручинина Т.Г. Проєктная деятельность. *Вестник НМІ міжнародного дитячого центру «Артек»*. 1998. № 1. С. 4-7.
- 23.Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. Воронеж: ВГПУ, 1998. 214 с.
- 24.Лобова Н.Т. Спрямованість на людину в структурі особистості практичного психолога. *I Всеукраїнський конгрес з практичної психології: тези доповідей і повідомлень*. Херсон: Айлант, 1994. С. 133-134.

- 25.Мадрікіна Л. Сучасні технології навчання (формування творчої особистості). *Рідна школа*. 2007. №6. С. 46-49.
- 26.Макаренко А.С. Книга для родителей. Москва: Педагогика, 1987. 314 с.
- 27.Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя: Москва: Просвещение, 2007. 323 с.
- 28.Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. *Вопросы психологии*. 1982. № 4. С. 5-17.
- 29.Ниренберг Джеральд И. Искусство творческого мышления / пер. с англ. Минск: ООО «Попури». 1996. 210 с.
- 30.Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. Москва: ДІВІТ, 2009. 362 с.
- 31.Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; за заг. ред. О.М.Пєхоти. Київ: А.С.К., 2002. 255 с.
- 32.Паламарчук В., Рудаківська С. Від творчої особистості до нових технологій навчання. *Рідна школа*. 1998. № 2. С. 52-62.
- 33.Пеньковсх Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике. *Вопросы образования*. 2010. № 4. С. 307-18. URL: https://vo.hse.ru/data/2013/10/20/1279364153/VO4_10%20Pen'kov.pdf
- 34.Проколиенко Л. Н. Формирование любознательности у детей дошкольного возраста. Киев: Рад. школа, 1979. 88 с.
- 35.Рашевська О.Є. Метод проєктів як засіб створення індивідуального освітнього простору студентів. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer42/237.pdf>
- 36.Розумне виховання сучасних дошкільнят: метод. посібник / Н. Гавриш, О. Брежнєва, І. Кіндрат, О. Рейпольська; за заг. ред. О. Брежнєвої. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 176 с.
- 37.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 720 с.

- 38.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва: Просвещение, 1998. 278 с.
- 39.Сергеевкова О., Столярчук О., Коханова О., Пасека О. Вікова психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.
- 40.Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Київ: Рад. школа, 1988. 304 с.
- 41.Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. *Вопросы психологии*. 1996. №3. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/963/963116.htm>
- 42.Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 2. 476 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/shatsky_ped-soch_t2_1964/go,478;fs,1/
- 43.Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва: Просвещение, 2007. 160 с.
- 44.Ярмаченко М.Д. Педагогічний словник. Київ: Пед. думка, 2001. 516 с.