



СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

І РОЗДІЛ. МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Людмила Буркова,

м. Київ, Україна

УДК 37.011

ПРОЕКТНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ

В статті розглядається ідея проектної підходи з точки зору сучасних цілей освіти. Аналізуються категорії сучасних парадигм і категорії «проектний підхід», «метод проектів». Пропонуються шляхи і стратегії реалізації проектної підходи в школьному навчанні, спрямованому на формування засвоєння знань, як цілісної картини світу. Розглядаються типи і види проектної діяльності, а також вимоги і принципи її реалізації в освітньому процесі.

Ключевые слова: проектний підхід, метод проектів, парадигми навчання, змістовий компонент і процесуальний компонент освіти.

The article describes the idea of project approach from the point of view of modern education goals. It analyzes categories of modern paradigms and categories of the "project approach" and the "project method". The ways and strategies for the project approach implementation in schooling are suggested. This kind of schooling is aimed to the formation of learning as a holistic picture of the world. The types and kinds of project activities are considered here as well as requirements and guidelines for its implementation in the educational process.

Key words: project approach, project method, paradigms of learning, procedural and substantive component of learning.

Розмірковуючи над проблемою сучасного навчання, виникають питання стосовно того, що воно наразі має забезпечувати і які функції виконувати у житті особистості? Життя людини на сучасному етапі постійно стає складнішим, більш вимогливим до прояву здібностей. Це пов'язано з процесами диференціації різних галузей науки, виробництва, технічного розвитку, що відображається на соціумі. У зв'язку з цим освіта перебуває у латентному реформуванні.

Формулу успішності освіти здавна шукають педагоги, науковці, батьки. Ці пошуки кожного разу призводили до утворення нової парадигми і відповідних моделей освіти або навчання дітей. З часом одні ідеї розвивалися, оскільки задовольняли вимоги та потреби часу, інші відкидалися з різних причин. Можна стверджувати, що у середній освіті існують різні парадигми навчання, серед яких можна виділити шість найбільш відомих:

- 1) **класична**, т. зв. традиційна або **знаннява** парадигма (Я. Коменський), що ґрунтується на суб'єкт-об'єктному підході взаємодії учасників НВП;
- 2) **розвивальне навчання** та його модифікації (Д. Ельконін, В. Давидов, В. Репкін, Л. Занков, О. Дусавицький);
- 3) **проблемне навчання** (М. Махмутов, М. Матюшкін, І. Лернер, В. Оконь та ін.);
- 4) **особистісно орієнтоване навчання** (суб'єкт-суб'єктна взаємодія);
- 5) **контекстне навчання** (А. Вербицький та ін.);
- 6) **компетентнісний підхід** (Дж. Равен, В. Хутмакер, Г. Селевко, Е. Зеєр, В. Болотов, В. Серіков, Ю. Швалб та ін.).

Ці парадигми відображають способи досягнення освітніх цілей. Так, знаннява парадигма, започаткована у XVII ст., відображає уніфіковану спрямованість навчального процесу будь-якої модифікації, основним завданням якої є засвоєння високого рівня знань, умінь та навичок. Причому не важливо, які особистісні характеристики та потенціал має особистість учня. Є чітка і конкретна мета та уніфікована класно-урочна форма здійснення навчального



процесу, де всі однаково навчаються, а результат формалізовано до рівня запам'ятовування навчальної інформації. Такий підхід не враховує мотивацію учнів, їхні здібності, темп сприйняття, розвитку тощо. Так звані ЗУНи (знання, уміння, навички), що відтворено у змісті навчальної програми, поурочного плану, а також у формальному контролі засвоєння є фокусами у цій парадигмі. Отже, особистість, для якої здійснюється навчальний процес є зайвою в цій системі.

Інша парадигма, що отримала назву «розвивальне навчання», створювалася у середині ХХ століття. Її цілі містили прагматичний характер розвитку. Дослідниками було встановлено, що найголовнішим для особистості є мисленнєва діяльність, а розвиток відповідних інтелектуальних умінь буде достатнім для її подальшого саморозвитку. Фокусом цієї парадигми є інтелектуальний розвиток особистості учня на основі діяльнісного підходу. На наш погляд, інтелектуальний розвиток значно збіднено, оскільки не враховується емоційна, чуттєва складові, що виховують людину людиною, а не комп'ютером. Демонстрацією цього є підручники з розвивального навчання, побудовані на схемах. Це збіднює розвиток уяви дитини, що негативно впливає на таку характеристику мисленнєвої діяльності, як творчість, продукування нового. Наразі ця система згасає, оскільки надскладний зміст та незрозумілі підручники штучно ускладнили процес навчання для дітей та батьків.

Ідея проблемного навчання з'явилася у 70-х рр. ХХ ст. з метою відійти від схоластики та сприяти розвитку самостійності, креативності мислення учнів. Цей дидактичний підхід мав сприяти активізації пізнавальної мотивації, інтересу учнів, що позитивно впливало на підвищення рівня результативності навчання. Проблемне навчання можна розглядати як спробу відійти від суб'єкт-об'єктної знаннєвої парадигми. По-перше, воно потребувало спеціальної підготовки учителів, оскільки розв'язання навчальних проблем призводило до занурення у певну галузь знань, а це вимагало від учителя високого рівня та гнучкості міжпредметних знань, синергетичного мислення, високої ерудиції. По-друге, проблемне навчання впливало на зміну форми та змісту навчання, що руйнувало єдиний уніфікований підхід до навчання, а тому ускладнювало не лише процес навчання, але й систему його контролю, результатів навчання. По-третє, за цієї парадигми необхідно змінювати методи і форми управління навчальною діяльністю учнів. По-четверте, проблемне навчання вимагає спеціальної побудови змісту навчання, щоб не втратити його цілісності тощо. Отже, застосовувати цей підхід було затратно та непрогнозовано у плані результатів навчального процесу, тому він довго не протримався у педагогічній практиці.

Ідея особистісно орієнтованого навчання була прогресивною наприкінці ХХ століття. Науковці її підхопили, але в умовах уніфікації цілей, змісту, форм навчального процесу вона не могла розвиватися та впроваджуватися, тому залишилася декларативною та бажаною парадигмою. В умовах класно-урочної системи учитель фізично неспроможний охопити потреби особистісного розвитку кожної дитини. Навіть, коли були спроби застосувати щоденники індивідуального розвитку дітей, неможливо було охопити аспекти, не формалізуючи (не уніфікуючи) процес розвитку. Особистісно орієнтована парадигма залишається актуальною, але її застосування більше відповідає позаурочній діяльності в системі неформальної освіти, де є можливість розкривати, розвивати потенціал розвитку кожної дитини, її здібності та таланти.

Контекстне навчання з'явилося у 90-х рр. ХХ століття. За своєю ідеєю воно близьке до розвивального та проблемного навчання, що полягає у активізації навчальної діяльності учнів. Однак контекстне навчання фокусується на ідеї засвоєнні знань, соціального досвіду в процесі активної практичної діяльності учня. Така парадигма є перспективною для професійної освіти. У середній освіті її можливості значно звужено, оскільки, *по-перше*, в учнів недостатньо життєвого та діяльнісного досвіду, *по-друге*, фундаментальний рівень знань складно трансформувати у практичну діяльність. У системі неформальної освіти, що більш наближена до практики такі можливості підсилюються.

Наступна парадигма – компетентнісний підхід – наразі широко популяризується у середній освіті. Його структурними компонентами є компетенції, що визначаються як ззовні



задані цілі, вимоги до суб'єкта навчальної діяльності та компетентності. Вони є особистісними характеристиками, що виявляються у здатності особистості розв'язувати певний клас та тип задач, які можуть містити у навчальній діяльності теоретичний, теоретико-прикладний, прикладний характер. Отже, дидактичною одиницею за компетентнісного підходу є задача, яка має поєднувати не лише дидактичну мету, але й розвивальну (світоглядну, компетентнісну, особистісну). Це потребує проведення ґрунтовної роботи з цілями освіти, відбором та структуруванням змісту знань, механізмів реалізації.

Розглянуті парадигми неможливо оцінювати однозначно (позитивно чи негативно), оскільки кожна з них має сильні та слабкі позиції, що стосуються організаційних засад та управління педагогічним, навчальним, розвивальним процесом або підготовки вчителів до професійної діяльності у певній парадигмі, або процесу здійснення навчання.

Провідною серед парадигм залишається класична, оскільки вона чітко орієнтована на змістову складову, з якою цілі та результат об'єднують знання, уміння та навички (зараз їх часто ототожнюють з компетентностями). Орієнтація на зміст, що є глибоко диференційованим відповідно до навчальної дисципліни, робить навчальний процес об'єктним та знаннево-центричним. При цьому відбувається одностороння диференціація суб'єктів навчальної діяльності за рівнем засвоєння знань та вмінь, за межами цієї діяльності залишаються здібності учнів, їх мотиви та потреби у пізнанні, без чого навчання стає важким та нецікавим.

Ще у 1946 р. Макс Пікард піддавав критиці систему навчання, зазначаючи, що: «виховання сьогодні в цілому спрямовано на підготовку людей для існування у світі незв'язності, оскільки вони (люди) наповнюються безсистемною грудю навчального змісту... У головах молоді накопичується розрізнений навчальний матеріал: література, історія, мови, математика, фізика, хімія тощо. У світі неперервності, де все поєднано, різноманітність, множинність змісту допомагає формуванню гармонійно розвинених людей... Однак у світі неперервності різне продовжує залишатися різним. Учень не вчиться осягати навчальні предмети, як частини єдиного світу; кожна частина і навчальний зміст є для нього маленьким світом, що суперечить іншому та прагне поглинути це інше. Все незв'язно; *школа стає школою незв'язності*» (виділено автором цитати) [4]. Сучасно та актуально звучить думка М. Пікарда, висловлена майже 70 років тому.

Дискусійним в освіті є питання стосовно змісту навчання. Існує об'єктивний фактор, що впливає на необхідність розвитку освіти – це розвиток людства, наукові досягнення в різних сферах, що впливають на зміст освіти, логіку його викладання. Адже підхід накопичення знань, тобто кількісний підхід, на сьогоднішній день неефективний, він негативно впливає на особистісний розвиток. Варто розглянути це питання детальніше. *По-перше*, такий підхід вимагає під час навчання напруження не стільки мислення, скільки пам'яті. Це обмежує розвиток особистісного потенціалу, здібностей і зазвичай за такого підходу не здійснюється взаємозв'язок між навчальними дисциплінами, а учні не розуміють практичного застосування отриманих знань. Тому так звані знання не зібрано у цілісну систему. Вони утримуються завдяки запам'ятовуванню та мають інформаційний характер, «зашумлюючи» інформаційне середовище, що не сприяє формуванню цілісних уявлень та світогляду особистості. *По-друге*, знання швидко застарівають, тобто сьогоднішнім учням вони можуть не знадобитися у майбутньому житті або професійній діяльності в тому обсязі, у якому вони їх отримують. Таким чином, виникає потреба у пошуку таких складових і освітньої/навчальної парадигми, що будуть усувати ці недоліки. Цей процес стосується нового розуміння функцій навчального змісту та його місця у навчальному процесі.

Оскільки зміст навчання у переважній більшості є динамічним, то і навчальний процес має спрямовуватися не на нього, а на більш стабільні складові, що дозволятимуть відбирати та структурувати зміст навчання відповідно до поставлених завдань. Важливо, щоб він був цілісним, тобто відображав різноманітність світу знань, як єдину картинку світу. У цьому процесі немає простих рішень, але загальну модель можна уявити у вигляді *спіралевидного*



розгортання системи знань в їх змістовому розв'язанні. Але знання не є корисними, коли вони не використовуються, а лише завантажують пам'ять та відіграють роль непотрібної інформації. Для цього потрібна система умінь, як певної системи здатностей особистості, що виражаються в особистісних компетентностях.

Отже, змістова та процесуальна складові вимагають пошуку способів їхньої продуктивної взаємодії. За умови конструювання змісту у вигляді спіралевидного розгортання знань, побудови ієрархії взаємопов'язаних здатностей для учнів кожного року навчання (отримуються за результатами навчання) на загальну систему компетентностей/здатностей учнів для розв'язання задач теоретичного, практичного (наукового, прикладного) характеру, можна розраховувати на цілісну систему навчання в її змістовому та процесуальному наповненні.

Механізмом реалізації такої ідеї може бути проектний підхід. Він поєднує інтеграцію змісту світу та необхідні компетентності для розв'язання проектних задач. За вертикаллю передбачається наступність та взаємозв'язок цілей освіти, а за горизонталлю – специфіка (профільність) навчання у ЗНЗ, що потребує визначення фундаментальних, спеціальних та специфічних компетентностей. Вони мають враховувати специфіку здібностей та обдарувань учнів.

Проектний підхід не новий, але дієвий інструмент навчання і розвитку здібностей особистості. Історія застосування проектного підходу починається з 1702 р. в Королівській Академії архітектури в Парижі, при якій існувала школа архітекторів, де проводилися конкурси серед студентів на кращий проект. Метод дозволяв розкривати глибинний потенціал творчих здібностей, а розроблені проекти користувалися попитом. У першій половині XIX ст. цей досвід було розповсюджено у німецькомовних країнах у сфері професійної підготовки. В американській школі метод проектів було застосовано на рубежі XIX–XX ст., але вже не як метод професійної підготовки, а як навчальний метод у школі. У 1900–1915 рр. Джон та Евелін Д'юї організували «Школу майбутнього» [1] на основі проектного підходу. У 1918 р. було зроблено спробу описати метод проектів Вільямом Кільпатриком (Нью-Йорк), як такого, що орієнтований на *інтереси дітей*, тобто базується на дитиноцентризмі. В. Кільпатрик зазначив, що: «термін *“проект”* означає єдність цілеспрямованого досвіду і можливості діяльності, за яких мета, як внутрішній стимул, визначає мету діяльності, керує процесом отримання досвіду та визначає внутрішнє спрямування людини, її внутрішню мотивацію» [2].

Необхідно зазначити, що у вітчизняній освіті проектний підхід запроваджувався на початку XX ст. (20–30-х рр.). Метою його застосування було прискорення навчання дітей у старшій школі, щоб скоротити час професійної підготовки кадрів. Експеримент був невдалим, оскільки результат 10-річного навчання показав повну відсутність системних знань в учнів. Учні навіть не вміли писати, тому метод було визнано шкідливим і освіта учнів повернулася до традиційної системи навчання. По-перше, було з'ясовано неготовність вчителів працювати в парадигмі проектного підходу. По-друге, було виявлено недосконалість програмного змісту, яким не було передбачено застосування проектного підходу. По-третє, процес навчання став некерованим тощо. Це закрило шлях до розвитку продуктивної ідеї на тривалий час. Разом з тим, застосування проектного методу показало, що він не може бути суцільним, єдиним у навчанні. Він є одним з низки методів, що дозволяють інтегрувати знання та вміння учнів для розв'язання певних проектних задач. Тобто має бути база, фундамент, який учні повинні застосовувати, щоб метод приносив очікувані результати. Цей метод у якості проектної діяльності відійшов з нормативного навчального процесу у позашкільну освіту, гурткову, факультативну діяльність, де існувала можливість інтегрувати знання з різних навчальних дисциплін для створення проектів. Із середини 20-х рр. XX ст. активно почала розвиватися проектно-дослідницька діяльність, технічна творчість тощо. Так, перші станції юних натуралістів з'явилися у Києві у 1925 р., станції юних техніків у 1927 р., дитячої залізничної дороги у 1953 році. У них учні створювали індивідуальні, групові, колективні проекти відповідно до власних можливостей під керівництвом досвідчених фахівців у певній галузі.



За останні два десятиліття знизилась кількість гуртків у системі середньої освіти (шкільна та позашкільна), НТУ (наукові товариства учнів), що негативно вплинуло на якість освіти, запит на талановитих дітей, продукування нестандартних проектів.

У країнах Європи метод проектів підтримується навчальними програмами та цілями навчання. Існує декілька моделей реалізації методу проектів. Зупинимось на одній з таких. У Німеччині цей метод має прикладну спрямованість та орієнтує учнів на реалізацію набутих знань в вигляді практичних доробок. Створення проектів поглиблює знання, розвиває вміння та досвід, що стосуються не лише проекту, а й організації, здійснення та впровадження результату проекту. Метою такої діяльності є професійна орієнтація учнів, які мають знайти, де і як себе краще реалізувати у майбутньому. Робота над проектом дозволяє випробувати та зрозуміти себе, виявити власні сильні та слабкі сторони. Позитивним у такому підході є те, що учні самостійно вибирають проблему чи тему для проекту, демонструючи так вмотивованість щодо діяльності на основі особистісних можливостей, потенціальних нахилів і здібностей. Самостійний вибір підвищує рівень відповідальності учня за процес та результат діяльності, а також особистісні досягнення.

Для реалізації цієї моделі розроблено алгоритм дій учнів, що починається з пошуку актуальної проблеми через спостереження, аналіз літератури (пошуковий), вибір проблеми, оформлення її у проектне завдання, поділ завдань у групі та визначення термінів виконання. Важливим у цьому процесі є те, що учні працюють над проектом без опіки. Вони систематично заповнюють щоденники, здійснюють рефлексію, за потреби звертаються до куратора, який виконує функцію консультанта. На останньому етапі проект захищається та оцінюється. Такий підхід до застосування методу проектів є продуктивним. Він забезпечує:

- інтеграцію змісту навчального матеріалу, внутрішню мотивацію та інтерес, що активізує пізнавальну та практичну діяльність учнів;
- природний розвиток та самореалізацію індивідуальних нахилів, здібностей і талантів, що впливає на мотивацію подальшого саморозвитку, самореалізації, пізнавальну діяльність.

Інші моделі реалізації методу проектів розглядають таку діяльність учнів, як спосіб самостійного пізнання навчального змісту. Метод застосовується як засіб досягнення конкретних дидактичних цілей. Він може застосовуватися на кожному навчальному занятті, під час виконання домашніх завдань, як додаткові завдання. Виконання таких міні-проектів зміщує акцент доміанти вчителя на самостійність учня. Такий підхід також є продуктивним, але передбачає наявність відповідної структуризації навчального матеріалу. Він не обов'язково передбачає інтеграцію навчальних предметів, тому не може бути ефективним у формуванні цілісної системи знань, про яку писав М. Пікард.

Поєднання першої та другої моделі можуть сприяти високим результатам навчання та розвитку особистості учня. Їх поєднання сприятиме забезпеченню інтеграції навчальних предметів та компетентностей.

Проектний підхід та метод проекту не є тотожними категоріями. *Метод проекту* розглядаємо як один із засобів навчання, що може використовуватися як системно, так і коли це є доцільним у навчальному процесі. *Проектний підхід* втілює модель навчання, що відображає систему взаємодії та інтеграції навчального змісту, практичних умінь відповідно до цілей навчання та забезпечує цілісність засвоєння знань, набуття системних умінь самостійного пошуку, розв'язання навчальних та прикладних задач. Дослідники часто (особливо це стосується зарубіжних країн) розуміють метод проекту як спосіб навчання, що за суттю відображає проектний підхід.

Розглядаємо проектний підхід не лише як реалізацію навчального змісту, що є штучним та знижує мотивацію учнів до здійснення діяльності. Проектний підхід – це реальна проектна діяльність, що ґрунтується на науковій базі, а результати якої впроваджуються в різні сфери суспільства – реальне виробництво, бізнес, науку, соціум. Це значно підвищує мотивацію пізнання, сприяє саморозвитку здібностей і талантів дітей та молоді, орієнтує на вибір майбутньої професії.



Отже, проекти можуть мати прикладний, дослідницький або комбінований – дослідницько-прикладний характер. Це буде залежати від мети проекту і вибору предмету проектної діяльності.

Більш продуктивним проектний підхід можна вважати за реалізації наукової освіти, що відкриває для учнів можливості здійснення системного самостійного пошуку, сприяє відкриттю нових знань та можливостей реального застосування.

У науковій освіті проектний підхід можливо застосовувати щонайменше трьома способами. *Перший* передбачає інтеграцію фундаментальних знань з певної наукової галузі або системи споріднених знань та прикладних, спеціальних, специфічних. Базою тут виступають фундаментальні знання. Проекти виконуються на завершальному етапі вивчення теми, курсу, предмету, циклу предметів. Перший спосіб передбачає наявність певної бази знань із системи шкільної освіти та поглиблення їх за рахунок пошукової діяльності над проектом.

Другий спосіб складніший, оскільки виконує дві функції – пізнавально-пошукову та навчальну. Проект може визначатися на початку навчання у вигляді проблеми, яку потрібно розв'язати та отримати результат, але для цього потрібні певні знання та вміння. Це мотивує на пізнавальну та навчальну діяльність, адже передбачається отримати реальний результат, що можливо буде представити та захистити на певних конкурсах. Такий підхід до наукової освіти в Україні застосовується у конкурсі ICYS-Україна. У системі неформальної освіти можуть застосовуватися обидва способи.

Третій спосіб передбачає міні-проекти через поступове розгортання логіки знань, але це здійснюється на основі проблемного підходу. На початку кожного заняття (або теми) фіксується науково-навчальна проблема, яку учні індивідуально або у підгрупах розв'язують упродовж навчального заняття. Важливо зазначити, що проблему може висувати учитель або підводити до її визначення учнів. Ефективність цього способу полягає у тому, що, *по-перше*, учні мотивовані внутрішньо на пізнання, самостійну діяльність, розв'язання проблеми; *по-друге*, їх самостійні відкриття запам'ятовуються краще, ніж в іншій системі засвоєння знань. Тут існують обмеження, що виявляються в академічному часі, а також існує проблема слабкої інтеграції навчального змісту. Для зняття останнього обмеження, на нашу думку, потрібно спеціально структурувати навчальний зміст.

Проектний підхід сприяє прояву та розгортанню творчого та інтелектуального потенціалу, що не може проявитися у традиційній парадигмі навчання, а також дозволяє виявити не лише обдарованих з яскраво вираженими ознаками, а й потенційно обдарованих дітей, розвивати їх здібності, ґрунтуючись на принципі саморозвитку та самомотивації до проблеми проектної діяльності.

Навчальна діяльність учнів на основі проектного підходу втілює технологію, що містить певні етапи, починаючи з *виявлення актуальної проблеми*, для чого потрібно орієнтуватися у предметі, мати досить високий рівень знань, поінформованість. Далі проблему необхідно *структурувати на глобальну задачу, що містить певні задачі*. Необхідно *вміти змодельовати проблему у задачах і визначити гіпотези, відшукати альтернативи розв'язку, спрогнозувати результати* та вибрати оптимальну альтернативу, що призведе до очікуваного результату та *відрефлексувати* отриманий *результат і процес* його отримання.

В освіті проектний підхід дозволяє реалізувати *дві стратегії навчання*, що дозволяють максимально розкривати і розвивати здібності й таланти дітей: *1) збагачення; 2) прискорення* [3].

Стратегія збагачення передбачає поглиблення навчального змісту, розширення можливостей його використання для розгортання інтелектуальної та творчої самостійної діяльності учнів. Коли учні працюють над певним проектом, то предметних знань, що є базовими, недостатньо для отримання результату. Це спонукає до пошуку більш предметної інформації, глибокої аналітичної та синтезуючої інтелектуальної діяльності, до утворення нових більш предметних інтелектуальних та практичних умінь. Отже, це сприяє збагаченню знань та умінь. Ця стратегія може реалізуватися не лише на навчальних заняттях, а й на спеціальних заняттях (факультативах, курсах, у гуртках та системі неформальної освіти).



Стратегія прискорення полягає для обдарованих дітей у швидкому засвоєнні навчальних програм у часі. Вона передбачає гнучкий підхід до засвоєння дітьми навчальної програми, можливість раніше завершувати вивчення програми, а проектна діяльність передбачає можливість утворення різновікових груп, враховуючи не вік навчання, а рівень володіння знаннями у певній галузі, розвитку здібностей і талантів. Який сенс вчити дитину алфавіту, якщо вона читає книжки та цікавиться, наприклад, фізикою? Щоб не втратити час, що є сенситивним для конкретної дитини, стратегія *прискорення* допоможе їй (на основі зацікавленості) легше та якісніше засвоїти знання, що у майбутньому вплинуть на вибір її професії, формування життєвої стратегії.

У зв'язку з цим стратегії навчання на основі проектної діяльності можуть бути трьох типів.

1. Реалізується у межах навчальної діяльності у ЗНЗ та базується на знаннях предметів. Вона потребує синергії програмних знань з певного або повного циклу навчальних предметів. Розглядаємо її як метод навчання і форму діяльності з учнями, що є логічним наприкінці вивчення теми, предмету тощо.

2. Базується на основі змісту шкільних предметів, поглиблюється зміст, знання та вміння, розвиваються компетентності, ширші за стандарт. Реалізується у позакласній діяльності (факультативи, секції) та потребує розширення вивчених знань.

3. Проектна діяльність, що реалізується у неформальній освіті. Потребує широкого збагачення та синергії знань. Результатами такої діяльності можуть бути реальні проекти, нові відкриття тощо.

Ці типи проектної діяльності може бути втілено у таких видах навчальної діяльності:

- проектна;
- проектно-дослідницька;
- науково-технічна творчість.

Проектна діяльність має специфіку поєднання теоретичних знань та практичної діяльності. Цілі проектної діяльності у межах навчального процесу можуть відповідати одній з трьох позицій:

- 1) здобуття теоретичних знань і розроблення теоретичного проекту;
- 2) закріплення, розвиток практичних теоретичних знань та вмінь, що відображається у спрямованості розроблення проекту теоретико-прикладного характеру;
- 3) розвиток практичних умінь та навичок, що втілено у завдання проекту прикладного характеру.

Виконання проектів можуть бути за часом довготривалими (на семестр, навчальний рік), середньотривалими (менше семестру), короткотривалими (охоплює обсяг вивчення теми у межах навчального заняття). Також проектна діяльність може бути предметною або інтегрованою. Зазвичай ефект від проектної діяльності у навчанні збільшується, якщо він охоплює не одну, а декілька дисциплін, тобто є міждисциплінарним, що потребує певної структуризації навчального матеріалу.

Якщо проектна діяльність відображає результати у практичній діяльності учнів, то *проектно-дослідницька діяльність* більш наближена до *наукової*, тому передбачає результати наукового, науково-прикладного характеру, що можуть бути теоретичними і теоретико-прикладними. А отже, і спосіб їх виконання буде наближений до логіки науково-дослідної діяльності, яку можна показати у вигляді певної технології, починаючи з вибору теми, об'єкту, предмету дослідження, постановки мети та визначення завдань, як етапів досягнення мети, з'ясування методів дослідження, необхідного обладнання, висунення робочих гіпотез, альтернатив розв'язання проблеми, часових меж для здійснення процесу дослідження.

Цей вид проектної діяльності змістовно відображає дослідницькі задачі, що стосуються різних сфер знань людства (гуманітарні, технологічні). До них може належати як історія, географія, біологія, література, так і медицина, культура, економіка, соціономічна сфера людей



у соціумі, технічні, технологічні галузі дослідництва тощо. Такі проекти закономірно відображають глибоку інтеграцію у наукові знання відповідної сфери. Працювати над ними більш доцільно у позашкільні години. Проектно-дослідницька діяльність передбачає спеціальне обладнання для її здійснення. Особливо це стосується природничих, технічних та технологічних сфер пізнання. Такі проекти за часом можуть бути довготривалими, об'єднувати учнів різних вікових категорій та вимагають наукового керівництва фахівців у відповідній сфері діяльності.

Науково-технічна творчість аналогічна попереднім видами проектної діяльності, але має специфіку. Вона виходить на практичний результат та практичне втілення у певну сферу буття людини: побутова техніка, механіка, транспорт, будівництво, будь-яке виробництво тощо. Здійснення цього виду практичної діяльності можливе на основі інтеграції наукових знань і практичного досвіду. Тобто знання навчальних предметів є лише загальною основою для здійснення проектної діяльності у цьому напрямі.

Традиційна освіта базується на наукових знаннях. Проте наукова освіта у проектному підході передбачає проходження учнями самостійно шляху наукових відкриттів, що висуває певні вимоги до її організації. До них можна віднести наступні:

- ✓ системність знань, розуміння їхньої цілісності та диференційованості, взаємодія у створенні проектів;
- ✓ ідея наукового відкриття не може виникнути на пустому місці (має бути ґрунтовна обізнаність з різних галузей знань);
- ✓ володіння науковим інструментарієм пізнання;
- ✓ вміння будувати гіпотези, шукати альтернативи рішень, розв'язувати проектні завдання тощо;
- ✓ розуміння значущості, цінності ідеї та її розроблення, бачення результату та подальше втілення;
- ✓ проект має відображати рівень інноваційних наукових знань (теоретичних та прикладних), рівень компетентності суб'єкта проектної діяльності.

Отже, проектний підхід можна розглядати як механізм продуктивного розвитку особистості не лише знаннєвої складової, але й уміння шукати та відстоювати аргументи, доводити власну позицію, ефективно взаємодіяти у команді, розвивати самостійність мислення, творчість, ініціативність, рефлексивність власної та командної діяльності, бачити перспективи розвитку проекту.

Реалізація проекту значно підсилює мотивацію не лише до пізнавальної діяльності, але до саморозвитку та самореалізації.

Проектний підхід відкриває учням можливості професійної орієнтації та самовизначення, а тому є ефективною та перспективною освітньою технологією щодо векторів взаємозв'язку та наступності між:

- навчальними програмами та професійною освітою;
- навчальним закладом та виробництвом;
- навчальним закладом та наукою;
- навчальним закладом та соціумом.

Нами запропоновано основні принципи реалізації проектного підходу в освіті:

- належний рівень інноваційних знань з різних галузей науки і практики;
- синергія навчального змісту, наукових знань і практики;
- актуальність потреби у розв'язанні проблеми, закладеної у проекті;
- отримання результату для особистісного розвитку (компетентностей, здібностей і талантів) та реальної сфери застосування проекту;
- орієнтація у виборі проблем для проектів та реальність їхнього розв'язання з наступним впровадженням рішення у певну сферу життя;
- достатня підготовка наукових керівників та учнів для розроблення проектів (спецкурс з проектної діяльності);



– володіння спеціальними дослідницькими та проектними компетентностями для здійснення проектної діяльності;

– зворотний зв'язок від замовника проекту (результату застосування проекту).

Для реалізації проектного підходу в сучасній освіті необхідно створити певні організаційні умови, що мають містити утворення Всеукраїнського центру проектів, який виконує такі функції:

– взаємодія Центру з виробництвом, бізнесом, наукою, суспільними інститутами, середньою освітою;

– укладання договорів з виконання проектної роботи з виробництвом, закладом та працівником закладу середньої освіти (науковим керівником);

– накопичення, класифікація та каталогізація актуальних проблем у науці, суспільстві, виробництві;

– утримання банку актуальних проблем у науці, виробництві, суспільстві (за напрямками);

– експертиза оцінювання рівня складності проблем та виявлення відповідного рівня виконавців, визначення терміну для їх розв'язання, експертного оцінювання якості виконання проекту за визначеними показниками та критеріями;

– адаптація проблем до відповідного рівня підготовленості виконавців (учнів) та постановки перед ними завдань, термінів виконання.

Таким чином, проектний підхід є одним з природних, що відповідає пізнанню особистості світу, впливає на розвиток здібностей та обдарувань учнів. А його застосування передбачає в сучасній системі освіти (у шкільному секторі) певної реформації стосовно мети навчання, з'ясування відповідних компетентностей, відбору, структури змісту знань та умінь відповідно до вікового розвитку дітей та логіки розвитку знання, а також підготовленості педагогічних кадрів. Впровадження проектного методу навчання і проблема спіралевидної структури навчального змісту потребують спеціальних досліджень, спрямованих на визначення фундаментальної та прикладної основ розвитку знань за вертикаллю навчання (від першого до випускного класів), а також визначення інтеграції та взаємодії.

Використані літературні джерела

1. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего [Текст] / Д. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин: Госиздат, 1922. – 179 с.

2. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе [Текст] / В. Х. Килпатрик. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

3. Савенков А. И. Психология детской одаренности [Текст]: учебное пособие / А. И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.

4. Picard. M. Hitler in uns selbst. Erlenbach-Zurich [Text] / M. Picard. – 1946. – P. 158.

Bibliography

1. Diuy D., Diuy E. Shkoly budushcheho [Tekst] / D. Diuy, E. Diuy. – Berlyn: Hosyzdat, 1922. – 179 s.

2. Kylpatryk V. Kh. Metod proektov. Prymenenye tselevoi ustanovky v pedahohycheskom protsesse [Tekst] / V. Kh. Kylpatryk. – L.: Brokhauz-Efron, 1925. – 43 s.

3. Savenkov A. Y. Psykholohyia detskoï odarennosti [Tekst]: uchebnoe posobyie / Aleksandr Ylych Savenkov. – M.: Henezys, 2010. – 440 s.

4. Picard. M. Hitler in uns selbst. Erlenbach-Zurich [Text] / M. Picard. – 1946. – R. 158.