

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОЗЛЕНКО ВОЛОДИМИР ГРИГОРОВИЧ

УДК 378.147.091.313-027.22(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ В. Г. Козленко

Кропивницький – 2024

АНОТАЦІЯ

Козленко В. Г. Система розвитку проєктної культури майбутніх педагогів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2024.

У дисертації обґрунтовано розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність системи розвитку проєктної культури майбутнього педагога.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що: вперше на основі суттєвих положень методологічних підходів (системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного, проєктного) обґрунтовано концепцію та розроблено систему розвитку проєктної культури майбутніх педагогів як єдність взаємообумовлених елементів, охоплених причинно-наслідковими зв'язками та зв'язками координування; побудовано та експериментально перевірено модель розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, складниками якої є: мотиваційно-цільовий, концептуально-стратегічний, організаційно-діяльнісний, змістовно-технологічний, діагностико-результативний блоки, що пов'язані функціональними зв'язками; обґрунтовано педагогічні умови реалізації моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, а саме: застосування проєктних технологій у професійній підготовці майбутнього педагога; тренінгові заняття як засіб розвитку проєктної культури майбутнього педагога; розвиток проєктної культури майбутнього педагога у груповій науково-дослідницькій діяльності; використання інформаційно-комп'ютерних технологій в системі розвитку проєктної культури майбутнього педагога; визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, поведінковий, оцінний), показники та рівні

(продуктивний (високий), репродуктивний (середній), елементарний (низький)) сформованості проєктної культури майбутніх педагогів; розроблено методика розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у професійній підготовці; уточнено зміст понять «проєкт», «педагогічний проєкт», «проєктування», «проєктна діяльність», «проєктне навчання», «підготовка майбутніх учителів до проєктної діяльності», «проєктна компетентність майбутнього педагога», «професійна культура», «педагогічна культура», «проєктна культура майбутнього педагога»; структурні складові та функціональні властивості проєктної культури майбутніх педагогів; подальшого розвитку набули уявлення про особливості, теоретичні, змістові, організаційні, методичні засади підготовки майбутніх педагогів; форми, методи, засоби та технології розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, спрямовані на підвищення ефективності даного процесу.

Концепція дослідження передбачала наукове осмислення розвитку проєктної культури майбутніх педагогів як цілісної і динамічної системи, що має соціально-зумовлений характер і залежить від теоретичних, методичних, організаційних та практичних детермінант. Такий підхід дав змогу показати взаємозумовленість та взаємозв'язок у системі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів (спроєктувати зміст, форми, методи, засоби і технології), у її теоретичному наповненні, методичному забезпеченні, організаційних трансформаціях та практичній реалізації.

Провідна ідея дослідження ґрунтована на положенні про те, що цілісний та динамічний розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у закладах вищої освіти є соціально зумовленим, педагогічно і професійно детермінованим. Цілеспрямована професійна підготовка майбутніх педагогів дозволяє спроєктувати освітній процес, побудований на створенні умов для розвитку особистості, як суб'єкта навчання, що забезпечує формування проєктної культури як важливого аспекту професіоналізму сучасного педагога.

Дослідження базоване на розумінні проєктної культури майбутнього педагога як інтегральної професійно-особистісної характеристики, що визначає здатність до здійснення проєктної діяльності в галузі освіти та включає сукупність теоретичних знань про сутність, методика та технології проєктування певних робіт; практичних умінь і навичок щодо розробки та реалізації навчальних і соціальних проєктів; значущих особистісних якостей, необхідних для здійснення ефективної проєктної діяльності, що забезпечує його здатність творчо діяти в сучасному суспільстві, проєктувати свою професійну діяльність й оцінювати її результати.

Реалізація провідної ідеї та концептуальних засад ґрунтована на фундаментальних філософських ідеях, положеннях, що знайшли вияв у сукупності основних концептів (методологічного, теоретичного, технологічного) та дозволили досягти динамічності й повноти розкриття проблеми.

Досліджено генезу ідеї розвитку проєктної культури, конкретизовано термінологічне поле дослідження, з'ясовано суть та визначено зміст структурних компонентів проєктної культури майбутніх педагогів.

Запропоновано інтерпретацію поняття «проєктна культура майбутнього педагога» як інтегральної професійно-особистісної характеристики, що визначає здатність до здійснення проєктної діяльності в галузі освіти та включає сукупність теоретичних знань про сутність, методика та технології проєктування певних робіт; практичних умінь і навичок щодо розробки та реалізації навчальних і соціальних проєктів; значущих особистісних якостей, необхідних для здійснення ефективної проєктної діяльності, що забезпечує його здатність творчо діяти в сучасному суспільстві, проєктувати свою професійну діяльність й оцінювати її результати.

Встановлено, що цілісний та динамічний розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у закладах вищої освіти є соціально зумовленим, педагогічно і професійно детермінованим. Цілеспрямована професійна

підготовка майбутніх педагогів дозволяє спроектувати освітній процес, побудований на створенні умов для розвитку особистості, як суб'єкта навчання, що забезпечує розвиток проєктної культури як важливого аспекту професіоналізму сучасного педагога.

Розкрито зміст структурних компонентів проєктної культури: когнітивного, діяльнісного, особистісного та соціального.

З'ясовано сучасний стан професійної підготовки майбутніх педагогів до застосування проєктної технології у практиці роботи закладів вищої освіти.

Аналіз професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти показав, що єдиної цілісної концепції щодо підготовки педагогів до застосування проєктної технології немає. Наразі відсутні уявлення у майбутніх педагогів про основні науково-теоретичні засади управління освітніми і науковими проєктами; вони не достатньо володіють методологією, необхідними інструментами та технологіями управління проєктами, що ускладнює їх участь у проєктах, знижує ефективність такої діяльності.

Встановлено, що поряд із позитивними зрушеннями в підготовці педагогів залишаються нерозв'язаними такі питання: розробка структурно-функціональної моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів; відповідне навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів; визначення комплексу педагогічних умов ефективного розвитку проєктної культури майбутніх педагогів під час навчання в закладі вищої освіти; впровадження принципів інноваційності та наступності в підготовці майбутніх педагогів.

Проаналізовано методологічні підходи до дослідження проблеми розвитку проєктної культури майбутнього педагога.

Методологічний базис дослідження наукової проблеми системи розвитку проєктної культури майбутнього педагога сформовано сукупністю наукових підходів (системного, компетентісного, особистісно-

орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного, проєктного), які доповнюючи один одного, характеризуються внутрішньою єдністю, взаємозалежністю й методологічними взаємозв'язками. Комплексне застосування визначених методологічних підходів уможливило різновекторний аналіз проблеми дослідження і синтез його результатів у побудові концепції, теоретичних положень, розробці моделі розвитку проєктної культури та впровадженні її в реальний процес професійної підготовки майбутніх педагогів.

Розроблено модель системи розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, складниками якої визначено мотиваційно-цільовий, концептуально-стратегічний, організаційно-діяльнісний, змістовно-технологічний, діагностико-результативний блоки.

Підсистемами (блоками) побудованої моделі професійної підготовки майбутніх педагогів є: мотиваційно-цільовий блок містить мету професійної підготовки майбутніх педагогів, визначену відповідно до соціального замовлення (потреба суспільства; ускладнення функцій професійної діяльності в сучасних умовах; конкуренція на ринку праці) на підготовку висококваліфікованих, конкурентоздатних педагогів, розвиток проєктної культури майбутніх педагогів. Концептуально-стратегічний блок охоплює підходи (системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, проєктний) та принципи (інноваційності, міждисциплінарності, автономії, зворотнього зв'язку розвитку проєктної культури майбутніх педагогів). Організаційно-діяльнісний блок представлено педагогічними умовами розвитку проєктної культури майбутніх педагогів (застосування проєктних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів; тренінгові заняття як засіб розвитку проєктної культури майбутніх педагогів; розвиток проєктної культури майбутніх педагогів у груповій науково-дослідницькій діяльності; використання інформаційно-комп'ютерних технологій в системі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів). Змістовно-технологічний блок представлений програмою розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у процесі професійної

підготовки, методами (педагогічного проектування, індивідуальних навчальних проєктів, аналізу педагогічних ситуацій, імітаційного моделювання, інтерактивних навчальних ігор, тренінгових вправ, мозкового штурму тощо) і формами (групові навчальні проєкти, майстер-класи, бізнес-інкубатори, проєктні-хакатони, тренінги тощо)). Діагностико-результативний блок об'єднує критерії (мотиваційний, когнітивний, поведінковий, оцінний) з відповідними показниками та рівнями сформованості проєктної культури (продуктивний (високий), репродуктивний (середній), елементарний (низький)). Результатом є педагог як носій проєктної культури.

Для виявлення ефективності та динамічності структурно-функціональної моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів визначено критерії актуалізації їхньої проєктної культури в процесі професійно-педагогічної підготовки: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, оцінний з відповідними показниками. На основі визначених критеріїв, схарактеризовано продуктивний (високий), репродуктивний (середній), елементарний (низький) рівні сформованості проєктної культури майбутніх педагогів.

Обґрунтовано педагогічні умови, які сприяють розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у професійній підготовці: застосування проєктних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів (сприяє формуванню проєктного мислення, розвитку творчих здібностей, комунікативних навичок та вміння працювати в команді, що в сукупності становить базис проєктної культури майбутнього педагога. Безпосереднє занурення студентів у проєктну діяльність дозволяє їм набути практичного досвіду планування, реалізації та презентації власних проєктів); тренінгові заняття як засіб розвитку проєктної культури майбутніх педагогів (інтерактивні вправи, рольові ігри, дискусії під час тренінгів сприяють формуванню проєктних умінь, розвитку критичного та креативного мислення, набуттю навичок прийняття рішень та вирішення проблем. Тренінги дозволяють активізувати пізнавальну діяльність студентів,

підвищити їх мотивацію до проєктної роботи та набуття необхідних для цього компетенцій); розвиток проєктної культури майбутніх педагогів у груповій науково-дослідницькій діяльності (безпосереднє залучення студентів до спільної наукової роботи над проєктами дозволяє їм оволодівати технологіями проєктної діяльності, досвідом командної взаємодії, а також сприяє розвитку аналітичних, комунікативних та презентаційних навичок); використання інформаційно-комп'ютерних технологій в системі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів (володіння сучасними цифровими інструментами та технологіями є невід'ємною складовою проєктної компетентності сучасного фахівця. Застосування інформаційно-комп'ютерних технологій дозволяє оптимізувати процеси планування, реалізації та представлення проєктів, сприяє розвитку технологічної грамотності та цифрової культури майбутніх педагогів).

Здійснено дослідно-експериментальну перевірку результативності моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Зіставлення результатів експериментальної роботи показало, що рівень сформованості компонентів проєктної культури майбутніх педагогів за кожним із критеріїв вищий у експериментальних групах у порівнянні з контрольними. Позитивна динаміка підтверджує результативність впливу розробленої моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у експериментальних групах.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної системи розвитку проєктної культури майбутніх педагогів. Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі розробки освітніх стандартів й освітніх програм із професійної підготовки педагогів, для створення та впровадження в освітній процес закладів вищої освіти нових освітніх компонентів навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів; для розширення та оновлення змісту навчальних курсів «Педагогіка», «Інноваційні педагогічні технології в освіті», «Сучасні освітні

технології», «Інформаційно-комунікаційні технології» тощо; для розроблення спецкурсів, курсів за вибором студентів, спецсемініарів, підручників, навчальних посібників; для організації виробничої практики; у проведенні наукових досліджень з означеної проблематики.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні педагоги, розвиток проєктної культури майбутніх педагогів, модернізація професійної підготовки, заклад вищої освіти.

ANNOTATION

Kozlenko V. H. Development system of the project culture of the future teachers. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences by Field of study 13.00.04 – theory and methodology of professional education. – Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. Kropyvnytskyi, 2024.

The effectiveness of the system for the development of the project culture of the future teacher was reasonably developed, theoretically substantiated and experimentally verified in the dissertation.

The scientific novelty and theoretical significance of the obtained results are that: for the first time, on the basis of the essential provisions of methodological approaches (systemic, competence-based, person-oriented, activity-based, axiological, project-based), the concept was substantiated and a system for the development of the project culture of future teachers was developed as a unity of interdependent elements, covered by cause-and-effect relationships and coordination relationships; a model of the system for the development of the project culture of future teachers was built and experimentally verified, the components of which are motivational-target, conceptual-strategic, organizational-active, content-technological, diagnostic-resultative blocks connected by functional connections; the pedagogical conditions for the implementation of the system are

substantiated, namely: the use of project methods in the professional training of the future teacher; training methods as a means of developing the project culture of the future teacher; development of the project culture of the future teacher in group research activities; the use of information and computer technologies in the system of developing the project culture of the future teacher; criteria (motivational, cognitive, behavioral, evaluative), indicators and levels (productive (high), reproductive (medium), elementary (low)) of the formation of the project culture of future teachers are determined; developed a methodology for the development of the project culture of future teachers in professional training; the content of the concepts "project", "pedagogical project", "projecting", "project activity", "project training", "preparation of future teachers for project activity", "project competence of the future teacher", "professional culture", "pedagogical culture", "project culture of the future teacher"; structural components and functional properties of the project culture of future teachers; of further development acquired an idea of the peculiarities, theoretical, content, organizational, methodical principles of training future teachers; forms, methods, means and technologies for the development of the project culture of future teachers, aimed at increasing the effectiveness of this process.

The research concept involved a scientific understanding of the development of the project culture of future teachers as a holistic and dynamic system that has a socially conditioned character and depends on theoretical, methodological, organizational and practical determinants. This approach made it possible to show the interdependence and interrelationship in the system of developing the project culture of future teachers (designing content, forms, methods, means and technologies), in its theoretical content, methodological support, organizational transformations, and practical implementation.

The leading idea of the study is based on the proposition that the holistic and dynamic development of the project culture of future teachers in institutions of higher education is socially determined, pedagogically and professionally determined. Targeted professional training of future teachers allows designing an

educational process built on the creation of conditions for the development of the individual as a subject of learning, which ensures the formation of a project culture as an important aspect of the professionalism of a modern teacher.

The study is based on the understanding of the project culture of the future teacher as an integral professional and personal characteristic that determines the ability to carry out project activities in the field of education and includes a set of theoretical knowledge about the essence, methodology and technologies of designing certain works; practical abilities and skills regarding the development and implementation of educational and social projects; significant personal qualities necessary for the implementation of effective project activity, which ensures his ability to act creatively in modern society, project his professional activity and evaluate its results.

The implementation of the leading idea and conceptual foundations is based on fundamental philosophical ideas, provisions that found expression in the set of basic concepts (methodological, theoretical, technological) and allowed to achieve dynamism and completeness of the disclosure of the problem.

A theoretical analysis of the genesis of the idea of the development of the project culture of the individual and the conceptual and terminological apparatus of the study was carried out.

An interpretation of the concept of "project culture of the future teacher" is proposed as an integral professional and personal characteristic that determines the ability to carry out project activities in the field of education and includes a set of theoretical knowledge about the essence, methodology and technologies of designing certain works; practical abilities and skills regarding the development and implementation of educational and social projects; significant personal qualities necessary for effective project activity, which ensures his ability to act creatively in modern society, project his professional activity and evaluate its results.

It was established that the holistic and dynamic development of the project culture of future teachers in institutions of higher education is socially determined,

pedagogically and professionally determined. Targeted professional training of future teachers allows designing an educational process built on the creation of conditions for the development of the individual as a subject of learning, which ensures the formation of a project culture as an important aspect of the professionalism of a modern teacher.

The content of the structural components of the project culture is revealed: thinking, activity, personal and social.

The current state of professional training of future teachers for the application of project technology in the work practice of higher education institutions has been clarified. The analysis of the professional training of future teachers in higher education institutions showed that there is no single coherent concept of teacher training for the use of project technology. Currently, future teachers lack ideas about the basic scientific and theoretical principles of managing educational and scientific projects. Young teachers do not have sufficient knowledge of the methodology, necessary tools and technologies of project management, which makes it difficult for them to participate in projects and reduces the effectiveness of such activities.

It was established that along with positive changes in the training of teachers, the following issues remain unresolved: development of a structural-functional model for the development of the project culture of future teachers; appropriate educational and methodical provision of professional training of future teachers; determination of a set of pedagogical conditions for the effective development of the project culture of future teachers during their studies at a higher education institution; implementation of the principles of innovation and continuity in the training of future teachers.

The methodological basis of the study of the scientific problem of the system of development of the project culture of the future teacher is formed by a set of scientific approaches (system, competence, person-oriented, activity, axiological, project), which, complementing each other, are characterized by internal unity, interdependence and methodological interconnections. The complex

application of the defined methodological approaches made it possible to analyze the research problem in a multi-vector manner and synthesize its results in the construction of the concept, theoretical propositions, the development of a model for the development of project culture and its implementation in the real process of professional training of future teachers.

A model of the system for the development of the project culture of future teachers has been developed, the components of which are defined as motivational-target, conceptual-strategic, organizational-activity, content-technological, diagnostic-resultative blocks.

The subsystems (blocks) of the built model of professional training of future teachers are: the motivational and target block contains the goal of professional training of future teachers, determined in accordance with the social order (needs of society; complication of the functions of professional activity in modern conditions; competition on the labor market) to train highly qualified, competitive teachers, formation of project culture of future teachers. The conceptual and strategic block covers approaches (systemic, competence-based, person-oriented, activity, axiological, project approaches) and principles (innovation (implemented through the variability and dynamism of the content, forms, methods and technologies of training future teachers for project activities); continuity (gradual increasing the complexity of project tasks at various stages of learning); interdisciplinary knowledge (integration of knowledge in different fields for solving project tasks); autonomy (encouraging the initiative and independence of students in project management); feedback (timely adjustment of the actions of the project participants). results)) of the development of the project culture of future teachers. The organizational and activity block is represented by pedagogical conditions (the application of project technologies in the professional training of the future teacher; training methods as a means of developing the project culture of the future teacher; the development of the project culture of the future teacher in group scientific and research activities; the use of information and computer technologies in the system of project development culture of the future teacher).

Content-technological (represented by the program for the formation of the project culture of future teachers in the process of professional training, methods (pedagogical design, individual educational projects, analysis of pedagogical situations, simulation modeling, interactive educational games, training exercises, brainstorming, etc.) and forms (group educational projects, master classes, business incubators, project-hackathons, trainings, etc.)). The diagnostic-resultative block combines criteria (motivational, cognitive, behavioral, evaluative) with corresponding indicators of the levels of formation of the project culture (productive (high), reproductive (medium), elementary (low)). The result is a teacher as a carrier of project culture.

In order to identify the effectiveness and dynamism of the structural-functional model of the development of the project culture of future teachers, the criteria for the actualization of their project culture in the process of professional and pedagogical training were determined: motivational, cognitive, behavioral, evaluative, with the corresponding indicators. Indicators of the manifestation of the motivational criterion are: the degree of manifestation of social activity in design as a set of individual needs for the creation of new social technologies and the solution of socially significant problems by the design method, focus on creative pedagogical activity; cognitive criterion: the quality of assimilation and application of knowledge about design, the result of mental activity, which involves the assimilation of theories, concepts, terms, methodology of design activity; behavioral criterion: readiness to master theoretical knowledge and practical skills necessary in project activity, expert assessment of project activity; evaluation criterion: the presence of an attitude towards self-development and self-regulation of one's own project activity; assessment of the significance and compliance of project activity goals with the needs of society; assessment of promising areas of project activity, setting goals of a new level.

Based on the defined criteria, the productive (high), reproductive (medium), elementary (low) levels of formation of the project culture of future teachers are characterized.

Pedagogical conditions that contribute to the formation of the project culture of future teachers in professional training are substantiated: the use of project technologies in the professional training of future teachers; training methods as a means of developing the project culture of the future teacher; development of the project culture of the future teacher in group research activities; the use of information and computer technologies in the system of developing the project culture of the future teacher.

It was found that the application of project technologies in the professional training of the future teacher ensures the combination of theoretical knowledge with practical activities, the development of creative and critical thinking among students. Project technologies involve the independent activity of students in planning, developing and presenting their own educational projects. This allows future teachers to simulate situations of professional activity, gain experience in team interaction, research skills for searching and processing information, and develop presentation skills. Work on projects ensures the comprehensive formation of students' subject knowledge, methodological skills, critical thinking skills, and the ability to innovate in pedagogical activities.

It has been established that creating an atmosphere of project culture in the educational environment with the help of trainings is considered a promising way of practical training of students of pedagogical specialties. Under these conditions, the educational environment for training future teachers should meet certain requirements, in particular, provide opportunities for project activities, stimulate creativity, encourage interdisciplinary interaction and introduce innovative technologies.

The use of training technologies in the educational process of a higher education institution will allow to prepare competitive, creative specialists capable of innovative activities and effective teamwork. Trainings are an effective interactive form of training that allows you to simulate real professional situations, practice practical skills and promote the development of important competencies. Successful organization of trainings on the development of project culture requires

careful planning, consideration of the needs of the target audience, selection of appropriate methods and provision of appropriate conditions for practical work.

It was found that in order to form the project culture of future teachers, it is advisable to organize the implementation of research works in the format of team projects, which involves the distribution of roles, independence, mutual assistance and presentation of results. Scientific and research activity of students is an integral component of professional training of future teachers in institutions of higher education. It contributes to the formation of a scientific outlook, mastering the methodology of scientific research, and the development of analytical and creative abilities. An important role in research activities is played by coursework and qualification papers, which allow future teachers to gain practical experience in conducting research, planning, organization, analysis and presentation of results.

It was found that the introduction of information and computer technologies into the educational process of training future teachers contributes to the modernization of the educational process, increases its efficiency and interactivity, and develops the key competencies of students. Important conditions for the development of the project culture of future teachers are their study of specialized software for managing educational and scientific projects, as well as the use of project technologies during training. Mastering software products such as Microsoft Project, Basecamp, Todoist, Trello by students of pedagogical specialties allows them to acquire organizational, communicative, information-digital and analytical competencies necessary for the successful implementation of projects in the educational field.

The effectiveness of the training of future teachers, in particular distance learning, increases with the combination of various interactive methods, a practice-oriented approach, and the use of the capabilities of specialized software for organizing student teamwork on projects.

The implementation of information and computer technologies and the study of project management software create the necessary conditions for the formation

of the project culture of future teachers during their studies in higher education institutions.

Comparing the results of the experimental work showed that the level of formation of the components of the project culture of future teachers according to each of the criteria is higher in the experimental groups compared to the control groups. Positive dynamics confirm the effectiveness of the developed model of development of the project culture of future teachers in experimental groups.

Qualitative analysis of indicators, based on a comparison of the results of diagnostic indicators of students of the experimental and control groups, as well as mathematical calculations, make it possible to conclude that the high level of project culture of future teachers in the experimental group is higher than in the control group.

The practical significance of the obtained results lies in the development and implementation of a theoretically grounded and experimentally tested system for the development of the project culture of future teachers. Research materials can be used in the process of developing educational standards and educational programs for the professional training of teachers, for the creation and implementation of new educational components of educational and methodological support for the professional training of future teachers in the educational process of institutions of higher education; to expand and update the content of educational courses "Pedagogy", "Innovative pedagogical technologies in education", "Modern educational technologies", "Information and communication technologies", etc.; for the development of special courses, courses chosen by students, special seminars, textbooks, study guides; for the organization of production practice; in carrying out scientific research on the specified problem.

Keywords: professional training, future teachers, development of project culture of future teachers, modernization of professional training, higher education institution.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові публікації, які відображають основні наукові результати докторської дисертації

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

1. Галета Я. В., Козленко В. Г. Технологія освітнього маркетингу як напрям управлінської діяльності. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Вип. 205. С. 27–31. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-27-31>

2. Козленко В. Г. Вплив інтерактивних технологій навчання на формування у майбутнього педагога проектної культури. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 209. С. 198–202. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-198-202>

3. Козленко В. Г. Зміст та структура проектної культури майбутнього педагога. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Вип. 207. С. 159–167. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-159-163>

4. Козленко В. Г. Формування проектної культури майбутніх педагогів в умовах глобалізаційних процесів. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 210. С. 254–258. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-210-254-258>

5. Козленко В. Г. Формування проектної культури майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 211. С. 156–161. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-156-161>

6. Козленко В. Г. Обґрунтування методики формування проектної культури у майбутніх педагогів закладів середньої освіти. *Інноваційна*

педагогіка. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 62. Т.1. С. 161–165. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.33>

7. Козленко В. Г. Педагогічні умови формування проєктної компетентності у майбутніх учителів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 66. Т. 2. С. 244–249. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-2-37>

8. Козленко В. Г. Управління освітніми проєктами та проєктна компетентність майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2023. № 89. С. 104–109. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.20>

9. Козленко В. Г. Педагогічний проєкт та проєктна культура майбутніх учителів. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Запоріжжя, 2023. № 3. С. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-11>

10. Козленко В. Г. Метод проєктів в освіті і суть поняття «проєктна організація освітнього процесу». *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 63. Т. 1. С. 173–176. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.32>

11. Козленко В. Г. Проєктні технології навчання в формуванні у майбутніх педагогів проєктної культури. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 67. Т. 1. С. 345–349. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/67-1-49>

12. Козленко В. Г. Компоненти проєктної культури майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.05-06/159-167>

13. Козленко В. Г. Соціальна компетентність як важлива складова проєктної культури майбутнього педагога загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 3 (127). С. 479–488. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.03/479-488>

14. Козленко В. Г. Розвиток професійної культури майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 4 (128). С. 374–382. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.04/374-382>

15. Козленко В. Г. Становлення проєктої компетентності майбутнього фахівця в умовах оновлення інформаційної культури суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 7 (131). С. 75–83. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.07/075-084>

16. Козленко В. Г. Сучасні методики формування професійної культури майбутнього викладача. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 8–9. С. 113–123. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.08-09/113-123>

17. Козленко В. Г. Феноменологія проєктної культури педагога. *Соціальна робота та соціальна освіта*. Умань, 2023. Вип. 2 (11). С. 220–226. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(11\).2023.291899](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(11).2023.291899)

Монографія:

18. Козленко В. Г. Проєктна культури педагога. *Сучасна освіта в Україні : інтеграція в Європейський освітній простір* : моногр. Дніпро : Середня Т. К., 2023. С. 127–151. DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-57-3-8>

Статті у наукових періодичних виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus:

19. Kozlenko V., Liashenko R., Pryszyzhnyi V., Polishchuk N., Neborak K. Approaches to the informative self-development capacity of the future teacher: A political look at the phenomenon. *Cuestiones politicas*. 2023. Vol. 41. № 78. P. 678–698. DOI: <https://doi.org/10.46398/cuestpol.4178.46> (Web of Science)

20. Haleta Y., Fursykova T., Kozlenko V. Habelko O., Radchenko M. Man of the information society: problems of formation and development. *Cuestiones politicas*. 2022. Vol. 40. Núm. 75. P. 493–497. DOI: <https://doi.org/10.46398/cuestpol.4075.29> (Web of Science)

21. Haleta Y., Kozlenko V., Riabovol L., Filonenko O., & Kravtsova T. Formación de la cultura de proyectos en futuros docentes. *Revista De La Universidad Del Zulia*. 2023. № 14 (41). P. 526–536. DOI: <https://doi.org/10.46925//rdluz.41.29> (Web of Science)

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

22. Козленко В. Г. Використання можливостей сучасних інформаційно-комунікаційні технології в формуванні проектної культури у майбутніх педагогів. *New ways of creating scientific ideas for implementation* : матер. І міжнар. наук.-практ. конф. (Варна, Болгарія, 18–20 вересня 2023 р.). Варна, Болгарія, 2023. С. 148–150.

23. Козленко В. Г. Функції проектної культури майбутніх педагогів. *Innovations and prospects in modern science* : матер. Х міжнар. наук.-практ. конф. (Стокгольм, Швеція, 25–27 вересня 2023 р.). Стокгольм, Швеція, 2023. С. 127–129.

24. Козленко В. Г. Проектна організація освітнього процесу. *Global science: prospects and innovation* : матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (Ліверпуль, Великобританія, 5–7 жовтня 2023 р.). Ліверпуль, Великобританія, 2023. С. 291–296.

25. Козленко В. Г. Основні елементи проектної компетентності майбутнього педагога. *Innovations and prospects in modern science* : матер.

XI міжнар. наук.-практ. конф. (Стокгольм, Швеція, 23–25 жовтня 2023 р.). Стокгольм, Швеція, 2023. С. 224–228.

26. Козленко В. Г. Методологічні підходи до розвитку проєктної культури майбутнього педагога. *Promising ways of information technology developmen*: матер. IX міжнар. наук.-практ. конф. (Більбао, Іспанія, 13–15 листопада 2023 р.). Більбао, Іспанія, 2023. С. 211–213.

27. Козленко В. Г. Науково-теоретичне обґрунтування моделі формування проєктної культури майбутнього педагога. *Current methods of improving outdated technologies and methods*: матер. I міжнар. наук.-практ. конф. (Більбао, Іспанія, 08–10 січня 2024 р.). Більбао, Іспанія, 2024. С. 314–316.

28. Козленко В. Г. Особливості методики діагностики розвитку проєктної культури майбутнього педагога. *Advanced technologies for the implementation of new ideas*: матер. I міжнар. наук.-практ. конф. (Брюссель, Бельгія, 09–12 січня 2024 р.). Брюссель, Бельгія. С. 195–198.

29. Козленко В. Г. Структура та зміст поняття «проєктна культура майбутнього педагога». *Research work in the system of training teachers in technological fields*: матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (Берлін, Німеччина, 15–17 січня 2024 р.). Берлін, Німеччина, 2024. С. 248–251.

30. Козленко В. Г. Педагогічні умови розвитку проєктної культури майбутнього педагога у закладі вищої освіти. *Innovations in education: prospects and challenges of today*: матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (Софія, Болгарія, 16–19 січня 2024 р.). Софія, Болгарія, 2024. С. 221–224.

31. Козленко В. Г. Етапи формування проєктної культури майбутніх педагогів. *Період трансформаційних процесів в світовій науці: задачі та виклики*: матер. II міжнар. наук. конф. (Кривий Ріг, 19 січня 2024 р.). Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2024. С. 402–403.

ЗМІСТ

ВСТУП	25
РОЗДІЛ 1 ІСТОРИКО-ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ І СУТНІСНО- ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	38
1.1. Історичні витоки дослідження проєктної культури	38
1.2. Сутність та змістовна характеристика ключових понять дослідження .	53
1.3. Теоретичне обґрунтування поняття та структурних компонентів проєктної культури майбутніх педагогів.....	76
Висновки до першого розділу.....	89
Список використаних джерел до першого розділу	97
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	111
2.1. Сучасний стан підготовки майбутніх педагогів	111
2.2. Концепція розвитку проєктної культури майбутніх педагогів	135
2.3. Методологічні підходи до дослідження проблеми розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.....	154
Висновки до другого розділу	175
Список використаних джерел до другого розділу.....	182
РОЗДІЛ 3. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	189
3.1. Теоретичне обґрунтування моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів	189
3.2. Характеристика змістових компонентів моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.....	198
3.3. Критерії, показники та рівні сформованості проєктної культури майбутніх педагогів	220

Висновки до третього розділу.....	236
Список використаних джерел до третього розділу	244
РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	250
4.1. Застосування проєктних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів.....	250
4.2. Тренінгові заняття як засіб розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.....	276
4.3 Розвиток проєктної культури майбутніх педагогів у груповій науково-дослідницькій діяльності.....	297
4.4. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій в системі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів	322
Висновки до четвертого розділу.....	350
Список використаних джерел до четвертого розділу	356
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	367
5.1. Діагностика стану сформованості проєктної культури майбутніх педагогів.....	367
5.2. Результати дослідно-експериментальної роботи з розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.....	393
Висновки до п'ятого розділу.....	407
Список використаних джерел до п'ятого розділу	411
ВИСНОВКИ.....	414
ДОДАТКИ.....	420

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна освітня політика України визначає найважливіші завдання вищої школи: підготовку компетентного, конкурентноспроможного фахівця, здатного реалізувати професійні завдання в складних економічних, політичних і соціокультурних умовах суспільства.

Розвиток педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови освітнього процесу, що знаходить своє відображення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» та Національній доктрині розвитку освіти України, у яких зазначено, що метою освіти й виховання повинна бути орієнтація сучасної вищої школи на розвиток особистості майбутнього фахівця. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема підготовки професіонала, здатного до проектування своєї діяльності у різних соціокультурних ситуаціях, готового шукати шляхи вирішення проблем, виробляти особливу стратегію професійного мислення, поведінки та діяльності.

Сучасний стан розвитку педагогічної освіти в Україні вимагає активного впровадження інноваційних процесів, нових методів і технологій навчання, адаптованих до викликів військового стану. Тому, розвиток проєктної культури є важливим завданням у професійній підготовці майбутніх педагогів, оскільки вона сприяє розвитку креативності, командної роботи, лідерських якостей та адаптації до професійної діяльності. Саме проєктна культура в освітньому процесі стає тією основою інноваційних перетворень, які забезпечують підвищення якості освіти, активізацію самопізнання, осмислення шляхів і можливості власної самореалізації, самозмін майбутніх педагогів. Проєктна культура як найважливіший компонент нового типу педагогічного професіоналізму є фундаментальною основою для теоретичного моделювання, концептуалізації, технологізації та

практико-проектної діяльності на основі соціального конструювання нової реальності освіти в нашій країні.

Закономірним з огляду на актуальність проблеми розвитку проектної культури майбутніх педагогів як важливого складника їхньої професійної підготовки є підвищення уваги вчених до її дослідження. На основі вивчення наукових джерел з'ясовано, що порушена проблема знайшла часткове висвітлення за такими основними напрямками: використання проектної технології у підготовці вчителів-предметників досліджували (Г. Бреславська, О. Войтович, Н. Грицай, М. Елькін, О. Марущак, І. Сяська та ін.); вплив формування проектної культури на якість професійної підготовки майбутніх учителів та їх готовність до інноваційної педагогічної діяльності вивчали (В. Гриньова, О. Листопад, Л. Порох, Т. Рабченко, В. Урусський та ін.); особливості управління педагогічними проектами досліджували (М. Барбан, Л. Гризун, О. Косович, С. Хаджирадева та ін.); методи та підходи, які можна використовувати у закладах вищої освіти для формування проектної культури у майбутніх педагогів вивчали (О. Безпалько, В. Докучаєва, Т. Кристопчук, Н. Мойсеюк, І. Підласий та ін.); вплив проектної культури на педагогічну практику розкрили (В. Зіневич, А. Лігоцький, Х. Попович, С. Яценко та ін.).

Численні дослідження показали, що реальне (діяльнісне) оволодіння проектною культурою педагогом можливе лише у процесі проектування своєї власної професійної діяльності. Цей процес повинен мати адекватні ресурси і насамперед методологічне забезпечення та супровід. Із цього випливає принципово важливий висновок: оволодіння проектною культурою потребує активної роботи педагога-проектанта у спеціально організованих умовах.

Водночас, аналіз наукових досліджень щодо проблеми розвитку проектної культури майбутнього педагога засвідчив, що ця важлива складова системи вищої професійно-педагогічної освіти не отримала належного наукового осмислення з боку вітчизняних учених, питання розвитку проектної культури майбутнього педагога ще не достатньо опрацьовані в

педагогічних дослідженнях. Свідченням чого є різні підходи до визначення основних складових проєктної культури та педагогічних умов її формування; відсутність системи розвитку проєктної культури майбутнього педагога у професійній підготовці.

У результаті вивчення теоретичних і практичних аспектів проблеми розвитку проєктної культури майбутніх педагогів було виявлено низку суперечностей між:

– зростаючою значущістю педагогічного проєктування як основного засобу та механізму інноваційного розвитку освіти і нерозробленістю концептуально-методологічних засад розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, науково обґрунтованих педагогічних стратегій для забезпечення відповідного процесу;

– потребою у формуванні нового педагогічного професіоналізму як основи побудови практики інноваційної освіти та недостатньою розробленістю навчально-методичного забезпечення системи розвитку проєктної культури майбутніх педагогів;

– між цілісністю, багатоаспектністю діяльності майбутнього педагога, що передбачає проєктну діяльність, і недостатньою відтвореністю й дискретним її відображенням у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів;

– між необхідністю цілеспрямованої підготовки майбутнього педагога і нерозробленістю необхідних для цього проєктних технологій, спроможних забезпечити цілісність, системність і якість зазначеного процесу.

Подолання зазначених суперечностей потребує від закладів вищої освіти впровадження таких технологій професійної підготовки майбутніх педагогів, які були б спрямовані на створення сприятливих умов для формування та розвитку проєктної культури.

Актуальність, недостатня обґрунтованість теоретичних і практичних аспектів розв'язання окресленої проблеми, необхідність усунення визначених

суперечностей зумовили вибір теми дисертації – **«Система розвитку проєктної культури майбутніх педагогів»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (нині кафедра педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка) «Соціально-професійне становлення особистості» (реєстраційний № 0116U003481). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 8 від 28.12.2021 р.).

Мета дослідження полягає в розробленні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності системи розвитку проєктної культури майбутнього педагога.

Відповідно до поставленої мети сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. Дослідити генезу ідеї розвитку проєктної культури, конкретизувати термінологічне поле дослідження, визначити суть поняття та зміст структурних компонентів проєктної культури майбутніх педагогів.

2. З'ясувати сучасний стан професійної підготовки майбутніх педагогів до застосування проєктної технології у практиці роботи закладів вищої освіти.

3. Проаналізувати методологічні підходи до дослідження проблеми розвитку проєктної культури майбутнього педагога.

4. Розробити модель розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

5. Визначити критерії, показники та рівні сформованості проєктної культури майбутніх педагогів.

6. Обґрунтувати педагогічні умови, які сприяють формуванню проєктної культури майбутніх педагогів у професійній підготовці.

7. Здійснити дослідно-експериментальну перевірку результативності моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – система розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Концептуальні засади дослідження. Концепція дослідження передбачала наукове осмислення розвитку проєктної культури майбутніх педагогів як цілісної і динамічної системи, що залежить від теоретичних, методичних, організаційних та практичних детермінант. Такий підхід дав змогу показати взаємозумовленість та взаємозв'язок у системі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів (спроєктувати зміст, форми, методи, засоби і технології), у її теоретичному наповненні, методичному забезпеченні, організаційних трансформаціях та практичній реалізації.

Провідна ідея дослідження ґрунтована на положенні про те, що цілісний та динамічний розвиток проєктної культури майбутніх педагогів у закладах вищої освіти є соціально зумовленим, педагогічно і професійно детермінованим. Цілеспрямована професійна підготовка майбутніх педагогів дозволяє спроєктувати освітній процес, побудований на створенні умов для розвитку особистості, як суб'єкта навчання, що забезпечує формування проєктної культури як важливого аспекту професіоналізму сучасного педагога.

Дослідження базоване на розумінні проєктної культури майбутнього педагога як інтегральної професійно-особистісної характеристики, що визначає здатність до здійснення проєктної діяльності в галузі освіти та включає сукупність теоретичних знань про сутність, методдику та технології проєктування певних робіт; практичних умінь і навичок щодо розробки та реалізації навчальних і соціальних проєктів; значущих особистісних якостей, необхідних для здійснення ефективної проєктної діяльності, що забезпечують здатність майбутнього педагога творчо діяти в сучасному

суспільстві, проєктувати свою професійну діяльність й оцінювати її результати.

Реалізація провідної ідеї та концептуальних засад ґрунтована на фундаментальних філософських ідеях, положеннях, що знайшли вияв у сукупності основних концептів (методологічного, теоретичного, технологічного) та дозволили досягти динамічності й повноти розкриття проблеми.

Методологічний концепт визначає наукові підходи, принципи та методи дослідження.

Теоретичний концепт характеризує основні ідеї, положення, що зумовлюють розуміння особливостей професійної підготовки майбутніх педагогів; відображає актуалізацію сутності ключових понять дослідження («проєкт», «педагогічний проєкт», «проєктування», «проєктна діяльність», «проєктне навчання», «підготовка майбутніх учителів до проєктної діяльності», «проєктна компетентність майбутнього педагога», «професійна культура», «педагогічна культура», «проєктна культура майбутнього педагога»), що складають науково-теоретичне підґрунтя досліджуваної проблеми. На теоретичному рівні розроблено концепцію професійної підготовки майбутніх педагогів; обґрунтовано структурно-функціональну модель розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Технологічний концепт визначає необхідність оновлення змісту, оптимізацію форм, методів, засобів та технологій навчання, спрямованих на розвиток проєктної культури майбутніх педагогів.

Методологічну основу дослідження становлять фундаментальні філософські ідеї і положення про взаємозв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ і процесів об'єктивної дійсності; про особистість як суб'єкта діяльності та відносин, про системність формування особистості, про взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх факторів її розвитку; філософських концепцій освіти, а також відбиває взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової й конкретнонаукової методології до вивчення порушеної

проблеми, а саме: системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного, проєктного.

Означені підходи ґрунтуються на сукупності методологічних принципів: *загальнодидактичних* (науковості та доступності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності, ініціативності та самостійності, індивідуалізації й диференціації навчання та ін.); *специфічних: інноваційності* (здійснюється через варіативність та динамічність змісту, форм, методів і технологій підготовки майбутніх педагогів до проєктної діяльності); *наступності* (поступове зростання складності проєктних завдань на різних етапах навчання); *міждисциплінарності* (інтеграції знань різних галузей для розв'язання проєктних завдань); *автономії* (заохочення ініціативи та самостійності студентів в управлінні проєктами); *зворотнього зв'язку* (своєчасне коригування дій учасників проєкту на основі аналізу отриманих результатів)).

Сукупність схарактеризованих підходів та принципів забезпечує цілісність, ефективність та комплексність розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Теоретичну основу дослідження складають наукові положення щодо: концептуальних засад сучасної педагогічної освіти професійної підготовки майбутнього педагога (А. Алексюк, І. Бех, В. Вергасов, Л. Кондрашова, В. Мілерян, Є. Павлютенков, С. Сисоєва та ін.); питань теорії культури та культурної діяльності (С. Безклубенко, В. Бокань, М. Каган, Е. Маркарян, С. Пилипенко, М. Попович, Н. Чавчавадзе та ін.); формування професійно-педагогічної культури педагогів (О. Барабанщиков, В. Гриньова, Н. Гузій, К. Литвинова, І. Никифорова, І. Пальшкова, С. Пащенко, М. Пічкур, В. Правоторов, Т. Спіріна, В. Сухарцева, Т. Тарасенко та ін.); розвитку проєктної культури майбутнього педагога (І. Андрощук, В. Беспалько, Л. Бережна, А. Брехунець, А. Гін, Т. Карпинський, О. Коберник,

Н. Коваленко, А. Кравцова, Д. Луп'яка, О. Марущак, А. Нісімчук, В. Сидоренко, Л. Хоружа, С. Ящук та ін.).

Загальна гіпотеза ґрунтується на припущенні про те, що в сучасних умовах проєктна культура вимагає підготовленості майбутнього педагога до здійснення проєктної діяльності в різних її варіантах, зважаючи на це ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів буде результативною якщо розробити систему розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, теоретично обґрунтувати та запровадити педагогічні умови її реалізації.

Положення загальної гіпотези конкретизовано в часткових гіпотезах, відповідно до яких рівень розвитку проєктної культури майбутніх педагогів зростатиме, якщо:

- обґрунтувати концепцію розвитку проєктної культури майбутніх педагогів; виокремити структуру проєктної культури майбутніх педагогів, як інтегративне утворення, що складається з когнітивного, діяльнісного, особистісного та соціального структурних компонентів та визначається мотивами і переконаннями, а також професійно спрямованими знаннями, вміннями й навичками та професійноважливими якостями, які орієнтовані на здійснення ефективної проєктної діяльності;

- розробити та експериментально перевірити модель розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, складниками якої визначено мотиваційно-цільовий, концептуально-стратегічний, організаційно-діяльнісний, змістовно-технологічний, діагностико-результативний блоки;

- теоретично обґрунтувати та запровадити педагогічні умови реалізації моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів (застосування проєктних технологій у професійній підготовці майбутнього педагога; тренінгові заняття як засіб розвитку проєктної культури майбутнього педагога; розвиток проєктної культури майбутнього педагога у груповій науково-дослідницькій діяльності; використання інформаційно-

комп'ютерних технологій в системі розвитку проєктної культури майбутнього педагога).

Для розв'язання поставлених завдань застосовувався комплекс таких **методів дослідження:**

– теоретичних: аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження; узагальнення педагогічного досвіду, вивчення нормативної бази, програмної документації, методичних посібників; індукція, дедукція, абстрагування, аналогія, систематизація, які допомагають надати об'єктивну оцінку процесу формування проєктної культури майбутніх педагогів;

– емпіричних: науково-педагогічне спостереження, анкетування, тестування, опитування студентів, метод самооцінки та самоаналізу, аналіз продуктів діяльності здобувачів вищої освіти, вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів для одержання експериментальних даних щодо динаміки сформованості проєктної культури майбутніх педагогів;

– математичної статистики: кореляційний аналіз середніх величин, абсолютних і відносних відхилень отриманих показників, порівняння обчислених середніх, абсолютних та відносних показників для подальшої обробки, узагальнення та інтерпретації експериментальних даних для підтвердження гіпотези дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу проведено в Центральнотериторіальному державному університеті імені Володимира Винниченка, Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова, Сумському державному педагогічному університеті ім. А. С. Макаренка, Південноукраїнському національному університеті імені К. Д. Ушинського, Волинському національному університеті імені Лесі Українки. До експерименту на різних етапах залучено 475 студентів закладів вищої освіти.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що:

– *вперше* на основі суттєвих положень методологічних підходів (системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного, проєктного) обґрунтовано концепцію та розроблено систему розвитку проєктної культури майбутніх педагогів як єдність взаємообумовлених елементів, охоплених причинно-наслідковими зв'язками та зв'язками координування;

– побудовано та експериментально перевірено модель розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, складниками якої є: мотиваційно-цільовий, концептуально-стратегічний, організаційно-діяльнісний, змістовно-технологічний, діагностико-результативний блоки, що пов'язані функціональними зв'язками;

– обґрунтовано педагогічні умови реалізації моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, а саме: застосування проєктних технологій у професійній підготовці майбутнього педагога; тренінгові заняття як засіб розвитку проєктної культури майбутнього педагога; розвиток проєктної культури майбутнього педагога у груповій науково-дослідницькій діяльності; використання інформаційно-комп'ютерних технологій в системі розвитку проєктної культури майбутнього педагога;

– визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, поведінковий, оцінний), показники та рівні (продуктивний (високий), репродуктивний (середній), елементарний (низький)) сформованості проєктної культури майбутніх педагогів; розроблено методику розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у професійній підготовці;

– *уточнено* зміст понять «проєкт», «педагогічний проєкт», «проєктування», «проєктна діяльність», «проєктне навчання», «підготовка майбутніх учителів до проєктної діяльності», «проєктна компетентність майбутнього педагога», «професійна культура», «педагогічна культура», «проєктна культура майбутнього педагога»; структурні складові та функціональні властивості проєктної культури майбутніх педагогів;

– подальшого розвитку набули уявлення про особливості, теоретичні, змістові, організаційні, методичні засади підготовки майбутніх педагогів; форми, методи, засоби та технології розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, спрямовані на підвищення ефективності даного процесу.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної системи розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі розробки освітніх стандартів й освітніх програм із професійної підготовки педагогів, для створення та впровадження в освітній процес закладів вищої освіти нових освітніх компонентів навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів; для розширення та оновлення змісту навчальних курсів «Педагогіка», «Інноваційні педагогічні технології в освіті», «Сучасні освітні технології», «Інформаційно-комунікаційні технології» та ін.; для розроблення спецкурсів, курсів за вибором студентів, спецсеминарів, підручників, навчальних посібників; для організації виробничої практики; у проведенні наукових досліджень з означеної проблематики.

Результати дисертаційної роботи *впроваджено* в освітній процес Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 13-н від 01.03.2024 р.), Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (довідка № 612 від 19.03.2024 р.), Південноукраїнського національного університету імені К. Д. Ушинського (довідка № 566/30 від 25.03.2024 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-24/01/970 від 28.03.2024 р.), Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 247 від 03.04.2024 р.).

Особистий внесок автора в працях, опублікованих у співавторстві. У статті «Технологія освітнього маркетингу як напрям управлінської діяльності» (внесок автора 50 %) автором розкрито основні характеристики

освітнього маркетингу; у статтях, розміщених у міжнародних наукометричних базах, а саме: «Approaches to the informative self-development capacity of the future teacher: A political look at the phenomenon» (внесок автора 35 %) (Web of Science) досліджено закономірності розвитку суб'єктів педагогічної освіти в контексті оновлення інформаційної культури суспільства; «Man of the information society: problems of formation and development» (внесок автора 35 %) (Web of Science) досліджено феноменологію поняття «інформаційна культура», розкрито роль інформаційної культури у розвитку інформаційних потреб у закладах освіти; «Formación de la cultura de proyectos en futuros docentes» (внесок автора 35 %) (Web of Science) автором охарактеризовано особливості освітнього середовища, яке створює умови для розвитку проєктної культури майбутнього педагога.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження апробовано на наукових і науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «New ways of creating scientific ideas for implementation» (Варна, Болгарія, 2023), «Innovations and prospects in modern science» (Стокгольм, Швеція, 2023), «Global science: prospects and innovation» (Ліверпуль, Великобританія, 2023)», «Innovations and prospects in modern science» (Стокгольм, Швеція, 2023), «Promising ways of information technology developmen» (Більбао, Іспанія, 2023), «Current methods of improving outdated technologies and methods» (Більбао, Іспанія, 2024), «Advanced technologies for the implementation of new ideas» (Брюссель, Бельгія, 2024), «Research work in the system of training teachers in technological fields» (Берлін, Німеччина, 2024), «Innovations in education: prospects and challenges of today» (Софія, Болгарія, 2024), «Період трансформаційних процесів в світовій науці: задачі та виклики» (Кривий Ріг, 2024).

Результати дослідження обговорювалися й дістали позитивну оцінку на засіданнях кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (2021–2023).

Публікації. Результати дисертаційної роботи висвітлено в 31 науковій праці, які відображають основні результати дослідження (27 – одноосібних): з них 17 статей у наукових виданнях, внесених до Переліку наукових фахових видань України, 1 розділ монографії, 3 статті в наукових виданнях, що входять до бази Web of Science Core Collection, 10 тез у матеріалах науково-практичних конференцій.

Кандидатську дисертацію на тему «Адміністративно-правові основи діяльності національного антикорупційного бюро України» зі спеціальності 12.00.07 – адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право захищено в 2016 р. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовуються.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (305 найменувань, із них – 24 іноземною мовою), 8 додатків. Загальний обсяг роботи – 444 сторінок, із них 350 сторінок основного тексту. Робота містить 22 таблиці та 9 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИКО-ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ І СУТНІСНО- ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Поняття «сучасний тип педагога» несе певний категоріальний сенс і може бути застосованим для характеристики будь-якої з історично конкретних освітніх систем. У нашому розумінні це фахівець, в якому органічно поєднується професіоналізм, інтелігентність, соціальна зрілість, творчість і високий рівень проєктної культури. Сучасний педагог – образ і зразок культури, успішність якісної підготовки якого залежить від становлення проєктної культури особистості в процесі професійної підготовки як важливої частини загальної і професійної культури.

До інваріантів діяльнісних характеристик сучасного педагога, незалежно від типу професійної підготовки і майбутнього місця роботи, можна віднести здатності до педагогічного цілепокладання, аналізу педагогічних ситуацій, організації міжособистісної, групової, фронтальної взаємодії, до рефлексії і контролю результатів педагогічної дійсності, проєктуванню освітніх процесів та ін. Стандарти вищої професійної освіти в якості однієї з основних сфер і об'єктів професійної діяльності педагога виділяють проєктну діяльність, а, отже, формування проєктних компетентностей повинно стати одним з результатів професійно-педагогічної освіти, а проєктування і проєктна діяльність – її новим змістом і умовою формування проєктної культури.

1.1. Історичні витоки дослідження проєктної культури

У епоху Античності у працях Платона «Бенкет», «Держава» і трактаті «Закони» – закладаються передумови проєктування загалом, тобто

з'являється система знакових засобів, на основі яких розробляються якісь споруди або «конструкції».

Епоха Середньовіччя вважається дослідниками важливою точкою відліку в розвитку проєктування та проєктного мислення. Також можна, услід за видатними методологами, які пов'язують зародження терміну «проєкт» і феномену проєктної культури в контексті ренесансної культури, прийняти точку зору, за якою проєктування виникає в епоху Відродження в лоні архітектурної діяльності, у край важливої для генезису проєктних ідей і проєктування. Ця позиція заснована на вивідному характері традиційного проєктування з архітектурної сфери, звідси думка про те, що проєкти існували мало не починаючи з епохи Відродження. Але швидше за все, це той випадок, коли відбувається не зміна, а надбудова і поєднання одного типу творчості і форм діяльності над іншим, цілісність яких зберігає «переваги» обох і нейтралізує «недоліки» кожного [83].

Такого спрямування погляди («аргумент античності») розкриті Дж. Бернетом і відомою дослідницею античної культури О. Фрейденберг («Модернізація – страхітлива річ»). Це відноситься і до генези проєктної культури загалом, і проєктного мислення зокрема.

Ідея проєктного навчання почала впроваджуватися в XVI ст. при підготовці архітекторів і художників в Римі і Парижі. Вперше термін «проєкт» в практиці навчання почав використовуватися в Римській вищій школі мистецтв. «Характерними особливостями проєктного навчання на цьому етапі були відсутність втілення проєктів в життя, змагальність, конкурентоспроможність проєктів, що розроблялися. Вже в цей час проявилися характерні ознаки проєктного навчання, такі як: отримання знань у процесі виконання проєкту, застосування знань з різних галузей наук, орієнтація на оточуючу дійсність та ін.» [61, с. 34].

Ідеї самостійного пізнання, практичного застосування знань, що покладено в основу проєктного навчання, підіймалися в працях класиків педагогіки. Так, на думку Я. Коменського, для отримання істинної, ґрунтовної

освіти важливо, щоб людина «...привчалася керуватися не чужим розумом, а своїм власним, не лише вчитувати з книг чужі думки про явища навколишньої дійсності або навіть зачувати і відтворювати їх в цитатах, але розвивала в собі здатність проникати в суть речей, виробляти істинне їхнє розуміння і застосовувати їх» [134, с. 114]. Дж. Локк зауважував, що «люди можуть володіти матеріалом для знання; але останній, подібно до будівельного матеріалу, не приносить ніякої користі, якщо йому не знаходять застосування» [129]. Ж.-Ж. Руссо зазначав: «Не давайте вашому учневі ніяких словесних уроків; він повинен отримувати знання лише з досвіду» [105, с. 16].

З кінця XVIII ст. метод проєктів став застосовуватися при підготовці інженерів в країнах Європи і США. У 1876 р. на Філадельфійській виставці К. Вудворт познайомився з системою виробничого навчання і в 1879 р. у Вашингтонському університеті відкрив Школу ручної праці, де учні спочатку опановували знання і окремі операції, а потім застосовували їх на практиці. Наприкінці третього року навчання у школі необхідним було виконання випускного проєкту, який передбачав конструювання певного механізму [121].

У 1908 р. завідувач відділом виховання сільгоспшкіл Д. Снезден було вжито термін «метод проєктів» стосовно сільськогосподарського навчання. За допомогою проєктів передбачалося пов'язати роботу шкіл з потребами сільськогосподарського виробництва, теорію з практикою. Бюро виховання узаконило термін «проєкт» в 1911 р. [61, с. 14].

Аналіз зарубіжного досвіду показав, що формування основних уявлень про проєктну культуру закладалося у кінці XIX ст. в США. У зарубіжній педагогіці XX ст. дослідницький підхід до навчання був пов'язаний з рухом європейського «нового виховання» (А. Крос, Б. Арчер, Е. Коллінз), «прогресивного виховання» (Дж. Дьюї, У. Кілпатрик) і «пізнавальної діяльності» (Дж. Брунер) в США.

Основоположник методу проєктів вважається американський філософ і педагога Д. Дьюї, реформатор шкільної системи США, головною дидактичною метою вважав передачу знань, створення умов для розвитку здібностей дітей і їх навчання на основі особистого досвіду. Так, в експериментальній школі, заснованій Д. Дьюї в 1895 р., основна увага приділялася «розвитку активності дітей і молоді, яка найбільшою мірою проявлялася в ручній праці на різних практичних заняттях. За допомогою проєктної діяльності вирішувалися питання доцільного поєднання теоретичних знань і їх практичного застосування» [129].

На початок ХХ ст. різні види методу проєктів реалізовувалися у всьому світі, спостерігалось його проникнення в загальноосвітню школу. Роботи Дж. Дьюї «Демократія і освіта (1916), «Досвід і освіта» (1936) стали теоретичною основою проєктного навчання, хоча він сам не використав цей термін.

Д. Дьюї розробив проєктну систему навчання, в основі якої лежала організація практичної діяльності дітей, яка проєктувалася разом з учителем, у процесі її здійснення учні знайомилися з елементами знань з математики, мов, історії тощо [129].

Розвиваючи ідею освіти як життєвого досвіду, Дж. Дьюї «піднімав проблему співвідношення неформальної і формальної освіти. З одного боку, без формальної освіти неможливо передати молоді усі ресурси і досягнення розвиненого суспільства»; з іншого боку, «формальне навчання легко стає відірваним від реальності і мертвим, або, використовуючи інші терміни, абстрактним і книжним. <...> Постійно зберігається небезпека, що зміст формального навчання так і залишиться в шкільному курсі ізольованим від курсу життєвого досвіду» [129, с. 67].

У філософії Дж. Дьюї формування досвіду реалізується через створення спеціального освітнього середовища. Учитель повинен знайомитися «...з умовами місцевого співтовариства – матеріальними, історичними, економічними, професійними тощо – для використання їх як

освітніх ресурсів» [129]. Крім того, педагог «...повинен вивчити можливості, потреби і минулий досвід як окремих учнів, так і групи своїх учнів і організувати навчальні ситуації, насичені змістом, засвоєння якого задовольняло б ці потреби і розвивало можливості учнів». Здійснюючи навчання, «на першому етапі учитель вивчає можливості, потреби і на другому вносить пропозицію, яка в ході обговорення, внесення нових ідей і організації усього в єдине ціле членами групи перетворюється на план, а потім і в проєкт» [129, с. 27].

Перед педагогом стоїть завдання «...відібрати в межах існуючого досвіду ті факти, за допомогою яких потенційно можливо поставити нові проблеми, що будуть спонукати до додаткових спостережень, розширювати межі подальшого досвіду. Учитель повинен постійно розглядати завойований інтелектуальний простір як засіб й інструмент для відкриття нових горизонтів, що пред'являють нові вимоги до вже наявних здібностей спостерігати і творчо використати пам'ять» [129, с. 18].

Дж. Дьюї вказував, що «...сам процес життя спільно має освітнє значення. Він розширює і збагачує досвід, стимулює і збагачує уяву, породжує відповідальність за точність і жвавість думки і висловлювання. <...> Основним чинником, що управляє, є сама природа ситуацій, в яких беруть участь юні члени суспільства. У ситуації спілкування їм доводиться співвідносити і погоджувати свої дії з діями оточуючих» [129, с. 34].

Інший американський педагог В. Кілпатрик вважається одним із піонерів методу проєктів у навчанні. Його цінним внеском є те, що «саме він розвинув ідеї Д. Дьюї із зосередженням на важливості формування зацікавленості здобувача освіти в навчанні через організацію навчальних проєктів» [131].

В. Кілпатрик розкрив суть цього методу проєктів у роботі «Метод проєктів» (1918). Автор виділив чотири види проєктів:

- 1) творчі (продуктивні);
- 2) споживчі, у тому числі пов'язані з розвагами;

- 3) проєкти розв'язання проблем або інтелектуальних труднощів;
- 4) проєкти-вправи [132].

У подальшому пошуку шляхів удосконалення організації процесу навчання американський професор Е. Коллінгс використав «метод проєктів» з метою активізації пізнавальної діяльності учнів і ввів в освітній процес завдання у вигляді проєктів. Е. Коллінгс проводив експериментальні дослідження, що свідчать про перевагу методу проєктів над традиційною системою навчання. Ці результати він виклав у книзі «Досвід роботи американської школи за методом проєктів» [132].

«Провідна ідея наукової школи Д. Дьюї полягала в тому, що в основі навчальної роботи було не вивчення матеріалу з окремих навчальних предметів, а організація практичної діяльності дітей, яка проєктувалася разом з учителем. Первинна увага приділялася вибору діяльності, за допомогою якої отримувалися знання» [129].

Е. Коллінгс виділив наступні проєкти [45]:

- екскурсійні – вивчення проблем, пов'язаних з навколишнім світом і громадським життям;
- трудові (конструктивні) – відображення думки в конкретній формі (щось змайструвати, приготувати, виростити тощо);
- проєкти-розповіді – отримання задоволення від розповіді в найрізноманітніших формах: усній, вокальній (пісня), художній (картина), музичній (гра на музичному інструменті) тощо;
- проєкти ігор – участь дітей в різних видах групової діяльності (ігри, танці, драматизація тощо).

Вивчення зарубіжних праць показало, що основи проєктування уперше були закладені в 40-і рр. ХХ ст. англійським ученим, педагогом Дж. Джонсом, який в процесі аналізу трудових процесів і дослідницьких операцій об'єднав проєктне мислення з науковими фактами про діяльність людини. Вчений уперше висунув і розвинув ідею, що проєктування необхідно розглядати, як процес навчання. На його думку, проєктування як

навчальна дисципліна, синтезує мистецтво і науку. Дж. Джонс уважав, що окрім традиційних з'явилися абсолютно нові за своїм змістом типи проєктування, зокрема, проєктування як творчість, що особливе значення в проєктній діяльності має творчість й інтуїція, вчитися треба у поезії, музики, театру та ін. [14].

Під впливом ідей зарубіжної педагогіки С. Шацький організує суспільство «Сетлемент», а потім і дослідну станцію з дитячого виховання. Він зауважує, що «Дж. Дьюї привернув мою увагу своєю філософією прагматизму, яка дуже наполегливо ставила перевірку ідей за допомогою життєвої справи, а також надзвичайно тонким аналізом дитячих інтересів» [114]. С. Шацький дає наступну характеристику методу проєктів: «Метод проєктів спирається передусім на реальний досвід дитини, який має бути виявлений педагогом. Враховуючи те, що ми знаємо про досвід дитини, необхідно організувати для неї заняття в школі, де вона отримує організований досвід (лабораторія), і потім знайомиться з накопиченим людським досвідом (готові знання), увесь час встановлюючи зв'язок між цими видами досвіду. До цієї роботи необхідно також застосовувати вправи, що сприяють формуванню потрібних для дитини навичок» [114, с. 34].

Вітчизняні вчені вказували на такі особливості методу проєктів [36; 39; 67 та ін.]:

- своєрідний засіб «вправи в творчості», завдяки якій можна виховати активного перетворювача, дослідника навколишнього світу;
- метод проєктів сприяє розвитку навичок самостійної діяльності, що є запорукою успішної майбутньої професійної діяльності;
- метод проєктів є основним засобом пізнання і перетворення навколишнього світу.

Загалом говорити про проєктне мислення як про культурний феномен, що склався, має сенс, в першу чергу, в аспекті своєрідності і неповторності того культурного поля, в якому цей тип діяльності й світопізнання зароджувався, еволюціонував і затверджувався в якості культури особливого,

проектного типу, яка себе не лише покладає, але і припускає. Також, якщо виходити з розуміння проектування як специфічної форми рефлексії і специфічної термінології понять (чого ми, власне, і дотримуємося в роботі), то цей культурний феномен в його сутнісному значенні виникає досить пізно – на основі інженерної діяльності в культурі й цивілізації модерну. Далі він еволюціонує у міру створення ідеології проектування, розробки проектно-методології і технологій, тобто з кінця XIX ст., але його перша поява здійснюється, на думку фахівців, на 20-30-і рр. XX ст.

Для подальшого етапу генези проектного мислення і проектування, який дослідники пов'язують з періодом 60-70-х рр. XX ст., характерні дві значущі віхи: 1) розвиток методології проектування; 2) генезис ідеї соціального конструювання і соціального проектування.

Важливою віхою становлення проектного мислення є виникнення ідеології відособлення й ототожнення сфери проектування з сферою науки, інженерії тощо. Поняття «відособлення» було узагальнене О. Генісаретським на основі теорії діяльності й запроваджено на будь-яку типологічно подібну діяльність. У цьому контексті В. Розин, відмічає, що «якщо до цього проектування розвивалося в лоні інженерної, організаційної діяльності й по соціальному значенню і масштабу не сприймалося як самостійне явище, то, починаючи з 60-х рр. XX ст. проектування розуміється як сфера не менш значуща, ніж інженерія і наука» [25, с. 44]. Тобто, будучи пов'язаним з феноменом людської свідомості й інтелекту, проектне мислення виникає, функціонує і розвивається з реальної взаємодії людини зі світом, на основі її чуттєво-предметної діяльності, загальноісторичної практики.

Ідея проектно-культури – домінуючий мотив нового стилю мислення в теорії дизайну 80-х рр. XX ст. У 60-70-і рр. зміст терміну «проектна культура» зазвичай зводився до комплексу засобів і форм спеціально організованої проектно-діяльності, функціонально пов'язаної з системами управління, планування і виробництва і був, зокрема, особливого роду виробництвом проектно-документації, в мові якої передбачається бажаний і

призначений до здійснення образ майбутнього об'єкту – речі, предметне середовище, системи діяльності, способу життя. Але поступово приходило розуміння, що проєктна культура не зводиться тільки до інституційної проєктної діяльності. Ставало усе більш очевидним, що проєктність – визначальна стильова риса сучасного мислення, одна з найважливіших типологічних ознак сучасної культури чи не в усіх основних її аспектах, пов'язаних з творчою діяльністю людини. Проєктність пронизує науку, мистецтво, психологію людини: в її відношенні до світу, до соціального і предметного середовища; у формах споживання і творчості є присутнім проєктне світобачення. Ця точка зору, що формувалося впродовж 60-х рр. ХХ ст. (К. Кантор, А. Дорогов, В. Розин, Т. Мальдонадо, До. Александер, Би. Арчер та ін.), в середині 70-х рр. була чітко заявлена в Проєкті «Університас», висуненому міжнародною групою авторитетних діячів дизайну, що поставили за мету розробити стиль мислення, що відповідає завданню проєктування штучного середовища, альтернативний науковому стилю мислення. «Мета науки – розкрити закони, які вже існують у світі. Нескінченне преклоніння перед фактами, повна залежність від упереджень і суб'єктивних доказів – ось ідеал ученого. Мета дизайну, навпаки, полягає у створенні порядку речей у світі; дизайнер не повинен пасувати перед фактами, навпаки, він повинен спробувати змінити їх згідно певної концепції, якій вони повинні відповідати» [98, с. 29].

Розуміння проєктності як стилю мислення людини, що відповідає новому світобаченню та його взаємовідносинам з оточуючим світом, привело до актуалізації питань про культурно-типологічний статус проєктності, роль в історичному самовизначенні культури проєктування, виявлення форм, в яких здійснюється проєктування. Взаємодія з наукою, філософією, мистецтвом, технікою, виробництвом, управлінням й іншими соціальними інститутами і функціональними системами діяльності почали виводитися з розуміння основної типологічної специфіки і культурного статусу

проектування. Однак до 80-х рр. ХХ ст. усе це теоретичне осмислення ще співвідносилось з теоретико-діяльнісною методологією, системним підходом.

У 60-70-і рр. ХХ ст. дослідники проектування приділяли багато уваги проблемам, пов'язаним з механізмом інтеграції різних галузей знань, видів діяльності в проектуванні – містобудівному, соціотехнічному, соціокультурному тощо. В якості такого механізму була прийнята методологія, оформлена у вигляді діяльнісного, системного підходів і трансформуюча сукупність різних знань про об'єкт в цілісне системне знання – проєкт метод дії. Методологія при цьому наділялася статусом проєктувальної дисципліни, а проектування виявляло себе в методологічному стилі мислення.

На системну методологію, з одного боку, покладалося завдання обґрунтування проєктних можливостей дизайну в таких якісно різнопланових галузях, як формування уніфікованого ряду кабін тракторів і проектування систем побутового обслуговування, розробка експортної політики фірми з урахуванням різних культурно-географічних регіонів і проектування агроселища, оптимізація систем «людина-машина» і моделювання складних соціокультурних і психологічних ситуацій, пов'язаних з мотиваціями, ціннісними перевагами, вибором своєї моделі споживчої поведінки тощо. З іншого боку, всю цю множинність проєктних завдань, а головне – системних методик проектування, які вироблялися емпірично в процесі вирішення цих завдань, виявилось неможливим підвести під єдиний «позитивний» системний метод. Проєктна практика розпалася на безліч дизайнів, у яких не було загального методологічного підходу. Цю антиномію «єдиного» і «множинного» дизайну намагався обґрунтувати, знову-таки з допомогою засобів системного підходу, Т. Мальдонадо. Він запропонував класифікацію дизайнів (методів дизайну) на основі розробленої спільно з А. Модем «теорії складності об'єкту проектування». Проте класифікація теоретично тільки закріпила спеціалізацію дизайнів. Між тим нові проблеми проектування взагалі виникають не усередині вже

спеціалізованих предметних проєктних методик, а поза ними, там, де проєктування не є засобом реалізації відомих цілей, а розпочинається з творчого акту цілепокладання і моделювання широкого соціокультурного контексту, в якому прослідковується мета проєктування. Системна ж методологія, виконуючи свою роль у сфері організації діяльності з реалізації відомих цілей, не враховує творчий акт ціле покладання [104].

У статті «Проєктування як об'єкт дослідження» (1984) В. Розін писав, що «осмислення природи і феномену проєктної діяльності і культури ще значно ускладнено. Певною мірою це пояснюється проникненням терміну «проєктування» і уявлень про проєктування в різноманітні види громадської діяльності і культури. Ідеологи проєктування переконані, що проєктувати можна усе: місто, предметне середовище, управління, науку, мистецтво, поведінку людей, систему діяльності і навіть саме проєктування. Але чи так це? Чи не здійснюється подібне охоплення лише ідеологічно, в межах мислення? Чи не маємо ми тут справу з новим міфом – «міфом проєктування»? [104, с. 23]. Це риторичне питання відбивало на початку 70-х рр. ХХ ст. передчуття кризи парадигми «сильної проєктності», кінець епохи модернізму.

Розглядаючи різні сторони проєктного потенціалу культури, К. Кантор [41] увів на початку 80-х рр. ХХ ст. парадигму проєктування як функцію цілепокладання, що відокремилася від практично-виробничої діяльності, вільний прояв якої поєднується з космічним універсалізмом творчої свідомості, що реалізовує в проєктній мові граничні задуми і цінності культури. Цілепокладання протиставлялася діяльності, що реалізовує цілі, є вже аспектом виробництва, а не проєктування.

У цій парадигмі проєктування ідея проєктної культури зводиться до однієї з функцій діяльності в системі планетарного розподілу праці між народами (культурами). Однак позивним є те, що К. Кантор загострив дискусію щодо проєктування, що призвело до радикальної постановки питання: необхідно в якості предмета дослідження виділити не інституційну

проектну діяльність, а проектність як типологічно особливий стан культури, як проектну культуру.

Із середини 80-х рр. ХХ ст., поняття «проектна культура» з рідковживаного терміну перетворилося на смисловий центр нової концептуалізації в теорії дизайну, цей процес прийняв досить виражений характер, бо новий стиль мислення до цього часу вже фактично існував – в працях з ціннісного підходу, з семіотики предметного світу та ін. [87].

Проектна культура стала одним із основних понять наукового міждисциплінарного знання і отримало поширення в сучасній науці у зв'язку з посиленням світоглядного, технологічного напрямів цілої низки професій соціокультурної, соціопедагогічної і культурологічної спрямованості. Використовуючись в контексті різних наук, цей термін наповнюється тим або іншим сенсом, що відповідає характеру досліджень. Проте базовою основою виступає осмислення феномену проектної культури як універсальній категорії сучасного мислення, уявлення про проектування як універсальний тип діяльності. В середині 80-х рр. ХХ ст. це поняття стає однією з найважливіших типологічних ознак культури, смисловим центром нової концептуалізації в теорії дизайну [87]. Згідно з позицією О. Генисаретського, проектна культура «це і реальність проектного місця існування, і концепція, що визначає спрямованість проектних зусиль, і система цінностей, ідеалів, що живлять самосвідомість дизайнерської спільноти, її творче відношення до життя» [24, с. 2]. Проектна культура взаємопов'язана з іншими видами культур, матеріальної і духовної і в сучасних дослідженнях її називають «третьою культурою», або «Дизайном з великої букви». О. Генисаретський визначає основні складові проектної культури: екологічна, аксіологічна, а також виявляє зв'язки проектування з соціальною, екологічною, культурною політиками суспільства [24].

Феномен проектної культури в процесі її генезису і теоретичного осмислення в останній третині ХХ ст. досліджений в роботах В. Сидоренка. Розвиваючи тези про проектну культуру як стиль мислення в теорії дизайну,

В. Сидоренко звертає увагу, що «в 60-70-і рр. домінувала ідея проєктної діяльності, тоді як термін «проєктна культура» якщо і вживався, то його зміст зазвичай зводився до комплексу засобів і форм інституційно організованої проєктної діяльності, функціонально пов'язаної з системами управління, планування і виробництва. В той же час проєктна культура не зводиться тільки до інституційної проєктної діяльності, а є новою методологією, альтернативною методологією “проєктна діяльність”» [107]. Із цього приводу О. Генисаретський пише: «Коли ж увага дизайнерів була звернута до осмислення і проєктного обґрунтування взаємозв'язків “предметне середовище / спосіб життя” і “предметне середовище / культура”, потрібно було розширити уявлення про творчий простір проєктної уяви. Відповіддю на цей виклик і стала концепція проєктної культури, культурологічний розгляд дизайну в системі культури» [24]. Так, В. Сидоренко дослідницький вектор направляє не на «інституційну проєктну діяльність», а розглядає «проєктність» в якості «проєктної культури» [107].

Філософське обґрунтування цілої низки положень щодо проєктної культури знайшло відображення в дослідженнях М. Кагана, К. Кантора та ін. З позиції системного підходу до художньої культури і проєктної діяльності, розробленого в працях учених [41] отримали осмислення принципи взаємодії архітектури і дизайну, комплексне проєктування зовнішніх об'єктів, а також обґрунтована залежність естетичної цінності дизайн-об'єктів від орієнтації на ціннісні структури способу життя.

У культурологічному вимірі, з опорою на уявлення про культуру як знакову систему, що акумулює систему цінностей, В. Сидоренко розглядає генезис проєктної культури як «розвиток всередину, до своєї духовно-творчої сутності – художності, що розгортається в систему естетики проєктної (дизайнерської) творчості» [107]. Таким чином, концептуальне осмислення ідеї проєктної культури і естетики дизайнерської творчості привело до розуміння проєктної культури як «типу культури».

Нова віха в теоретичному осмисленні цієї проблеми не призвела до концептуального монолізму, і зовні стильова спільність нової мови теорії пов'язана з відносною єдністю тематичного поля самої ідеї проєктної культури. Головною, ключовою темою цієї ідеї виявилася проблема поєднання художності і проєктності як двох основоположних принципів проєктної культури. Ця тема – основна для усєї історії дизайну і його теоретичного осмислення, і в якомусь сенсі це дійсно так, якщо згадати широко відомі ціннісні й теоретичні дихотомії, що будувалися на таких позиціях: краса-користь, естетично-утилітарне, форма-функція, інтуїтивно-раціональне, художньо-технічне тощо. Ці протиріччя, в підсумку, пропонували зробити вибір між двома протилежностями.

У педагогічній практиці нами виділений аспекти, які свідчать про необхідність обґрунтування феномену проєктної культури. У 70-х рр. ХХ ст. дослідники вказували на існування проєктувального компонента в діяльності педагога. Проєктувальний компонент виділений на основі послідовного застосування системного підходу. До середини 80-х рр. чітко прослідковується концепція, що передбачає поєднання теорії з практикою, але з середини 80-х рр. ХХ ст. у педагогічній практиці широкого розповсюдження набули інноваційні технології, що ініціюються учителями-новаторами. У цей період з'явилися праці, автори яких відстоювали ідею цілісних практично реалізованих педагогічних систем, в яких чітко прослідковується самостійний проєктувальний компонент практичної педагогічної діяльності. З 90-х рр. ХХ ст. настає період актуалізації методу проєктів, обумовлений процесами гуманізації та демократизації освіти. На сучасному етапі розвитку освіти значущість проєктного методу навчання зростає у зв'язку з тим, що він сприяє: реалізації таких тенденцій розвитку освіти, як гуманізація, інтеграція, демократизація, фундаменталізація, орієнтація на неперервну освіту; формування у молоді соціальної, комунікативної, інформаційної, професійної та когнітивної компетенцій.

Порівняльний аналіз дозволив нам виявити схожі та відмінні риси процесу становлення та розвитку методу проєктів у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії та практиці та підтвердити цінність методу проєктів в даний час. Подібності цього процесу полягають у тому, що метод проєктів дозволяє: посилити інтерес до особистості учня; сприяє переведення учнів з об'єктів у суб'єкти освітнього процесу; змінює взаємовідносини між учителем та учнями з суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні; створює умови для інтеріоризації (переведення зовнішніх дій у внутрішній план) та екстеріоризації (переведення внутрішніх дій у зовнішні) та забезпечує на цій основі зв'язок теоретичного навчання з практикою; органічно поєднувати індивідуальні, групові та масові форми навчальної роботи; розвивати навчально-пізнавальну активність і самостійність учнів; формувати у них навички самостійної роботи та привчати їх до самоосвіти; більш ефективно здійснювати міжпредметні зв'язки; розвивати творчі здібності учнів, формувати у них інформаційну та проєктну культуру; змінювати роль вчителя з інформатора та головного джерела знань на консультанта та організатора навчально-пізнавальної діяльності учнів; покращити якість освіти.

Отже, під час дослідження встановлено, що кінець XIX – початок XX ст. – це період зародження передумов проєктної культури, який пов'язаний з переглядом поглядів на систему загальної освіти, обґрунтуванням гуманістичного підходу у вихованні та навчання. 10-ті – початок 20-х рр. XX ст. – період наукового обґрунтування та експериментального впровадження методу проєктів у зарубіжній педагогіці (Д. Дьюї, В. Кілпатрік та Е. Коллінгс). Період інтенсивного впровадження методу проєктів у практику (20–30-ті рр. XX ст.) відбиває використання у практиці різних модифікацій методу проєктів. Так, у зарубіжних школах метод проєктів застосовувався у процесі реалізації Дальтон-проєктів (навчання за лабораторним типом), комплексних та індивідуальних планів навчання (Віннетко-плани), у школах «вільного виховання» та інших нових

методів навчання. Вивчення зарубіжних праць показало, що основи проєктування уперше були закладені в 40-і рр. ХХ ст. англійським ученим, педагогом Дж. Джонсом, який в процесі аналізу трудових процесів і дослідницьких операцій об'єднав проєктне мислення з науковими фактами про діяльність людини. Для подальшого етапу генези проєктного мислення і проєктування, який дослідники пов'язують з періодом 60-70-х рр. ХХ ст., характерні дві значущі віхи: розвиток методології проєктування; генезис ідеї соціального конструювання і соціального проєктування. До середини 80-х рр. ХХ ст. чітко прослідковується концепція, що передбачає поєднання теорії з практикою, але з середини 80-х рр. ХХ ст. у педагогічній практиці широкого розповсюдження набули інноваційні технології, що ініціюються учителями-новаторами. У цей період з'являються праці, автори яких відстоювали ідею цілісних практично реалізованих педагогічних систем, в яких чітко прослідковується самостійний проєктувальний компонент практичної педагогічної діяльності. З 90-х рр. ХХ ст. настає період актуалізації методу проєктів, обумовлений процесами гуманізації та демократизації освіти.

1.2. Сутність та змістовна характеристика ключових понять дослідження

Завданням сучасного суспільства й освіти є «розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця, здатного до перетворення соціуму й створення нових форм суспільної діяльності, творчої реалізації професійних функцій» [58, с. 255]. Реалізація поставленого завдання вимагає використання в освітньому процесі ЗВО нових інноваційних педагогічних технологій.

Сучасне суспільство актуалізувало проєктні технології, методи, методики, оскільки цей підхід передбачає запланований результат, а освіта як найбільш динамічна її складова використовує будь-який засіб підвищення ефективності освітнього процесу Використання проєктного підходу дозволяє

не лише підвищити ефективність освітнього процесу, але підняти рівень компетентності майбутнього вчителя. Такий підхід до вирішення освітніх завдань забезпечує саморозвиток педагога, а націленість на результат допомагає йому реалізуватися у плані професіоналізму, але почуватися комфортно в соціумі.

Термін «проект» запозичено з латинської й походить від слова «proectis», яке буквально означає «кинутий уперед». У сучасному розумінні «проект – це намір, який буде здійснено в майбутньому. Це задум, ідея, образ цілеспрямованої зміни окремої системи із установленими вимогами до якості результатів, можливими рамками витрати засобів та ресурсів, втілені в форму опису, обґрунтування, розрахунків, креслень, що розкривають сутність задуму й можливість його практичної реалізації» [78, с. 424].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «проект» визначено, як: «1) сукупність документів (розрахунків, креслень тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин тощо; 2) попередній, загаданий текст будь-якого документа, що виноситься на обговорення; 3) задуманий план дій, задум організації, влаштування, заснування будь-чого» [15].

Психолого-педагогічні дослідження [42; 67; 68; 76] доводять, що, виконуючи проект, здобувач освіти розвиває:

- мислительні операції;
- навички пошуку інформації;
- здатність до творчого пошуку, винахідливість;
- вміння міжгрупової роботи студентів для ефективного обміну знаннями та досвідом;
- сприяє підвищенню відповідальності, самостійності учнів, формуванню умінь самоосвіти та самоорганізації;
- навички самостійної творчої діяльності у вирішенні практичних завдань.

Проектна діяльність студентів – це навчальна діяльність, спрямована на досягнення наперед визначеного результату та створення певного унікального продукту. Сам проєкт розглядається як процес, що складається із сукупності скоординованих та керованих видів діяльності, застосований для досягнення мети, що відповідає конкретним вимогам.

Загальними ознаками, за якими проєкт відрізняється від інших видів діяльності, є:

- спрямованість на досягнення конкретних цілей за обмежений проміжок часу;
- неповторність та унікальність певною мірою;
- комплексність – наявність великої кількості факторів, що прямо чи опосередковано впливають на прогрес та результати проєкту [124, с. 257].

С. Хаджирадева та М. Барбан вказують, що «проєкт – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкту, предмету чи різного роду теоретичного продукту» [117, с. 9].

Дослідниця Т. Кристопчук зазначає, що «метод проєктів – це педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання і здобуття нових (іноді і шляхом самоосвіти)» [67, с. 11].

С. Гончаренко дає таке визначення методу проєктів – це «організація навчання, коли набуваються знання і навички у процесі планування й виконання практичних завдань – проєктів» [25, с. 121].

Під методом проєктів О. Косович розуміє «технологію організації освітніх ситуацій, у яких студент ставить і вирішує власні проблеми. Вона включає в себе комплекс дій студента і способи (техніки) організації педагогом цих дій, тобто є педагогічною технологією. Метод проєктів став результатом включення в освітній процес проєктування як виду діяльності» [65, с. 77].

Більшість дослідників схильні розглядати метод проєктів, як технологічну діяльність відносить метод проєктів до евристичного методу [72; 92; 94 та ін.]. Основний принцип методу проєктів – це опора на інтереси

сьогодення, що повинно бути вихідним принципом навчання. Робота над проектом, зазначає О. Пехота – це практика особистісно зорієнтованого навчання на основі вільного вибору з врахуванням пізнавальних інтересів. Для педагога це пошук балансу між академічними і прагматичними знаннями, уміннями, навичками та когнітивними перевагами [92]. В. Кілпатрік характеризує метод проектів як «метод планування доцільної (цілеспрямованої) діяльності у зв'язку з виконанням якого-небудь навчального завдання в реальній життєвій ситуації» [132, с. 12]. Вчений зазнає, що метод проектів не завжди можна застосувати, тому що він вимагає значних вольових зусиль. Але до переваг відносить те, що у процесі виконання проекту учень постійно, а не ситуативно стикається з фактами «віч-на-віч» [131].

О. Косович вказує на роль та значення педагогічного проекту. «Під час спільної діяльності над проектом у студентів формуються уміння колективно працювати, розподіляти відповідальність, аналізувати власну роботу, планувати всій час. Студенти можуть бути активними учасниками створення проекту, виробляти власний продукт діяльності, відстоювати свою позицію» [64, с. 77].

На нашу думку, «педагогічний проект – це планована та систематична діяльність педагога, спрямована на досягнення конкретної мети в навчальному або виховному процесі. Він базується на проектному підході до навчання та включає створення і реалізацію плану дій, який зорієнтований на досягнення певних результатів учіння або розвитку учнів.

Педагогічний проект – це структурований план або програма, що передбачає впровадження конкретної освітньої ідеї, методики чи активної форми роботи з учнями, що допомагає досягти певних навчальних чи виховних цілей. Це інструмент, що застосовується педагогами для здійснення навчання та виховання з використанням проектної методики.

Управління педагогічним проектом – це систематичний та організований процес планування, реалізації та контролю за проектом з

метою досягнення поставлених навчальних або виховних цілей. Ефективне управління проектом забезпечує успішну реалізацію педагогічної ідеї та досягнення бажаних результатів. Особливості управління педагогічним проектом включають: планування, керівництво проектною командою, контроль та оцінку результатів, взаємодія з учнями та учасниками, коригування педагогічних заходів та методів викладання» [50].

Оскільки, процес створення проекту тісно пов'язаний з проектуванням, розглянемо детальніше значення цього поняття.

Педагогічною наукою термін «проектування» запозичено з технічної галузі знань, де він позначає створення випереджувальної проєкції того, що потім буде матеріалізовано.

В Енциклопедії освіти проектування трактується «як творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту. Проектування – категорія перетворювальної діяльності, яка конструюється проектом» [39, с. 49]. Проектування в загальному його розумінні – це науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану наявного проекту, прототипу передбачуваного або можливого об'єкта стану чи процесу. Проте найчастіше поняття «проектування» розглядається як особливий тип інтелектуальної діяльності, особливістю якої є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження. Зауважимо, звертаючись до етимології слова «проектування» (від лат. *projectus* – кинутий уперед), що один з основних способів створення інших виробів, споруд, а для процесу проектування є характерними відповідна логіка і певні можливості [16].

У Педагогічному словнику розглянуто «проектування (функціональне) – процес створення проекту – прототипу майбутньої діяльності та її результатів. Освітнє проектування – розробка і впровадження заходів, які сприяють організації освіти в даному суспільстві (державі, регіоні, професійній галузі). Педагогічне проектування – попередня розробка змісту та способів його втілення (дії, операції, умови, обладнання) майбутньої

діяльності педагогів, вихованців; наступний за моделюванням етап розробки проєкту на рівні практичного використання моделі. Педагогічні системи проєктуються у формі кваліфікаційних характеристик, професіограм, навчальних планів і програм, посадових інструкцій» [77, с. 152].

У дослідженні В. Докучаєвої звертається увага на діяльнісну природу процесу проєктування, проте наголошується на його індивідуальному характері. «Проєктування – це індивідуальна діяльність педагога з «підбору» (вибору) відносно уніфікованої частини навчально-виховного процесу» [33, с. 67]. Науковці [64; 65; 67; 85] розглядають проєктування як змістовне, організаційно-методичне, матеріально-технічне і соціально-психологічне оформлення задуму та реалізації цілісного рішення педагогічного завдання, здійснюваного на емпірично-інтуїтивному, дослідно-логічному і науковому рівнях. В. Беспалько визначає проєктування як «багатокрокове планування, як діяльність із визначення умов реалізації певної педагогічної системи» [7, с. 78].

З філософського погляду [41; 91], проєктування – ідеальна (мислительна) форма діяльності людини, що історично склалася. Культурно-історична обумовленість виникнення проєктування – це різноманіття засобів активності людини.

Проєктування у філософії освіти пов'язують із «побудовою соціальних систем і соціальних об'єктів та спрямованістю на оптимізацію соціальних процесів» [104, с. 29].

У психології проєктування пов'язують із механізмом проєкції, під якою, зокрема, розуміють «процес і результат породження значень, що полягає в усвідомленому перенесенні суб'єктом особистісних властивостей і станів на зовнішні об'єкти; здійснюється під впливом домінуючих потреб, цінностей суб'єкта» [101, с. 12]. Отже, у психології звертається увага на творчий характер проєктування, його зв'язок з особистісним потенціалом проєктувальника.

І. Андрощук стверджує, що проєктування «передбачає наявність у особистості здатності ставити цілі, спрямовувати свою діяльність на їх реалізацію шляхом складання оптимального плану дій, моделювання й прогнозування очікуваного результату, визначення оптимальних технологій й методів його досягнення» [2, с. 211].

Проєктування зорієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів: індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують впродовж визначеного відрізка часу. Проєктування в освіті – це процес створення нових форм спільної діяльності педагогів, учнів, «педагогічної громадськості, нового змісту та технологій освіти, нових способів і технік педагогічної діяльності та мислення» [67, с. 8]. Предметом проєктування є створення умов розвитку освіти в цілому, переходу її з одного стану в інший.

У сучасному трактуванні термін «проєктування» зазвичай означає «процес створення проєкту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, його стану» [24, с. 89].

Проєктування є творчим процесом, в якому створюються змістовні рішення та інноваційні концепції, спрямовані на розв'язання конкретних проблем або досягнення певних цілей [50, с. 77].

Ми поділяємо думку Т. Пушкарьової, яка наголошує, що «психолого-педагогічний аспект проєктування охоплює сукупність компонентів, які розкривають особливості, послідовність і характер взаємодії учасників проєкту, а саме: комплексна психолого-педагогічна діагностика, системно-комплексний аналіз та прогнозування, конструювання завдань особистісного розвитку, проєктування сюжетної лінії проєктів, проєктних планів, особистісно-розвивального змісту проєкту, реалізація проєкту. Психолого-педагогічний супровід педагогічного проєкту передбачає відстеження і фіксацію результатів тих впливів, що виникають унаслідок застосування нових методів і технологій, передбачених проєктом» [101, с. 13–14].

Варто зазначити, що в педагогічній практиці також широко використовується поняття «навчальне проєктування» – «комплекс

пошукових, дослідницьких, розрахункових, графічних видів робіт, що виконуються учнями самостійно (у парах, групах, індивідуально) з метою практичного чи теоретичного вирішення значущої проблеми. Її розв'язання передбачає використання різних методів і засобів навчання та інтегрованих знань із різних галузей науки, техніки, творчості» [64, с. 78].

За Л. Гризун, «навчальне проєктування» – це «форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників з отримання освітньої продукції за певний проміжок часу» [26, с. 45]. В. Докучаєва визначає навчальне проєктування як «спільну навчально-пізнавальну, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, яка має спільну мету, узгоджені методи, засоби діяльності, спрямована на досягнення спільного результату з розв'язання спільної проблеми, що має значущість для учасників проєкту» [33, с. 114].

Л. Ковальчук вказує, що «педагогічне проєктування, змінюючи освітню парадигму в цілому, активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів, підвищує ефективність процесу теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів, збагачує методи і форми організації навчання, навчально-пізнавальної діяльності тощо» [44].

Аналіз літератури [13; 20; 23 та ін.] свідчить, що цінність методу проєктів полягає в тому, що він сприяє розвитку ініціативи, самостійності, умінню планувати свою діяльність, враховує інтереси суб'єкта навчання, розвиває свідоме ставлення до його діяльності. Зокрема, з філософського погляду проєктний метод є універсальним «життєвим методом дослідження», який підготує вихованця до життя; пізнання необхідно розглядати «не як чисте мислення, а як проєкт справи...» [12].

Поряд із поняттями «метод проєктів», «проєкт» та «проєктування» широко використовуються поняття «проєктна діяльність», «проєктне навчання».

У проєктній діяльності студенти повинні вирішувати актуальні завдання з галузі майбутньої професійної діяльності, для вирішення яких

потрібні знання та вміння набутті при вивченні курсів педагогіки, психології, інформаційних технологій. Такий підхід сприяє ефективному формуванню універсальних та загальнопрофесійних компетенцій відповідно до державних освітніх стандартів, дозволяє знайти практичне застосування вивченої теорії [74].

Проектна діяльність сама по собі характерна для сфери використання інформаційних технологій, тому метод навчальних проєктів зробить чималий внесок у розвиток пізнавальної діяльності, професійного самовизначення школярів. Крім цього, проєктна діяльність, як правило, пов'язана з роботою в колективі та сприятиме розвитку таких важливих здібностей, як здатність успішно діяти в колективі, враховувати позиції та інтереси партнерів, вступати в комунікацію, розуміти та бути зрозумілими іншими людьми. Ці можливості розглядаються в даний час як важливі компоненти освітніх результатів [56].

Модель діяльності людини та функціональна структура професійної діяльності вчителя повинні включати загальнопрофесійну, педагогічну, конструктивну, організаторську та дослідницьку компоненти, які включають проєктну складову. «Проектна діяльність – це сучасна ефективна форма навчальної діяльності. Вона є засобом розвитку особистості як в соціальному, так і в особистісному вимірах» [69, с. 45].

У педагогіці існує чимало трактувань поняття «проектна діяльність». Вона визначається як «конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проєкту» [78, с. 717]. Нам імпонує думка Л. Хоружої, яка розглядає проєктну діяльність як «спосіб розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеально-перспективного перетворення світу за допомогою креативних дій і операцій у процесі створення конкретного продукту – проєкту ідеального та реального» [118, с. 12].

Досліджуючи формування предметної компетентності майбутніх вчителів О. Мондич робить висновок, що «проектна діяльність для викладача має мету отримання позитивних змін у студентів (нові знання, уміння, навички). А для студентів вміння самостійно реалізувати педагогічний проєкт. Таким чином, проєктування є складником сучасної системи професійної підготовки і визначає формування готовності майбутніх викладачів до педагогічної діяльності» [82, с. 126].

Під час проєктної діяльності проявляється раціональне поєднання теоретичних знань і практичних дій під час вирішенні конкретної проблеми, використовується сукупність проблемних, дослідницьких, практичних методів роботи творчих за своєю суттю.

Зарубіжними науковцями [133; 136] проєктна діяльність розглядається «як навчальний процес, у якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки, тобто це процес, що відбувається через осмислення самостійно отриманої інформації здійснюється через призму особистісного ставлення до неї і оцінку результатів у кінцевому результаті» [133; 136].

Отже, проєктна діяльність це: попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів та педагогів; діяльність, спрямована на розробку та реалізацію освітніх проєктів, під якими розуміють оформлені комплекси інноваційних ідей в освіті, у соціально-педагогічному русі, в освітніх системах та інститутах, у педагогічних технологіях та діяльності; змістовне, організаційно-методичне, матеріально-технічне та соціально-психологічне оформлення задуму реалізації цілісного вирішення педагогічного завдання, що здійснюється на емпірично-інтуїтивному, дослідно-логічному та науковому рівнях [45, с. 134].

До основних вимог організації проєктної діяльності майбутніх педагогів належать: «виділення конкретної проблеми; теоретична, практична, пізнавальна значущість очікуваних результатів; самостійна діяльність студентів (індивідуальна, парна, групова); структуризація сутнісної частини проєкту із зазначенням поетапних результатів; використання системи

наукових методів дослідження, що передбачає певну послідовність дій: визначення об'єкта, предмета, завдань дослідження; окреслення гіпотези дослідження; відбір методів дослідження; збирання, систематизація, аналіз інформації; обговорення результатів роботи; підбиття підсумків, оформлення та презентація результатів; оцінка проєкту; висновки, визначення нових проблем дослідження» [52, с. 346].

Критеріальні характеристики проєктної готовності майбутнього вчителя визначаються:

- ефективністю форм освітньої діяльності в різних його моделях теоретичний урок, урок-практика, практикуми, гра, екскурсія, тренінг тощо;
- творчим зростанням майбутнього вчителя;
- вмінням шукати, аналізувати, застосовувати дані для вирішення проєктних проблем;
- вміння ефективно працювати у групі в рамках реалізації проєкту;
- вміння формулювати ціль, планувати та ефективно використовувати ресурси як особисті, і командні [60, с. 123].

У процесі реалізації проєкту у майбутнього вчителя формуються такі знання, вміння та навички: наукові; дослідні; рефлексивні; інформаційні; управлінські презентаційні; комунікативні. Для педагога важливо знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, вміннями та навичками.

Алгоритм проєктної діяльності викладача та студента можна представити у наступному чином:

1. Обґрунтування теми проєкту. Викладач пропонує студентам набір тем з урахуванням навчального змісту дисципліни. Майбутній вчитель обґрунтовано вибирає тему та моделює на обрану тему різні проєкти.
2. Визначення змісту, формулювання план та алгоритм реалізації проєкту.
3. Визначення змісту кожного пункту алгоритму. Зазвичай викладач пропонує головну мету, яку потім разом зі студентами розбиває на підділі, на

вирішення яких визначається завдання. Для вирішення зазначеного завдання вибирається команда (студент чи група студентів).

4. Для вирішення одного завдання можна вибрати декілька творчих груп, оскільки складні завдання може мати альтернативні рішення.

5. Визначення форми звіту проєктної діяльності студентів.

6. Моделювання проєкту майбутніми вчителями, причому реалізується пошукова та дослідницька діяльність, а викладач консультує та координує роботу всіх груп та стимулює їх діяльність.

7. Оформлення підсумків проєктної діяльності майбутніх педагогів, а викладач проводить конкурс та експертизу спільно з журі, перед якими студенти виступають та захищають результати своєї діяльності.

8. Паралельно студенти створюють свою оцінну команду, яка оцінює роботу своїх товаришів у межах реалізації проєкту, в такий спосіб, вони здійснюють рефлексію [16].

Визначивши поняття «проєктна діяльність» та розглянувши сутність понять «проєкт», «проєктування», перейдемо до розгляду поняття «проєктне навчання».

Досліджуючи впровадження проєктної технології для розв'язання пізнавальних завдань І. Данильченко вказує, що «проєктне навчання – один із варіантів продуктивного навчання, метою якого є не засвоєння суми знань передбачених освітніми програмами, а реальне застосування, розвиток та збагачення власного досвіду учнів та їхнього уявлення про світ» [32]. Сутність проєктного навчання полягає в тому, що, виходячи зі своїх інтересів, діти разом із учителем проєктують вирішення певного практичного завдання. Матеріал різних навчальних предметів групується навколо комплексів-проєктів. Навчальне проєктування орієнтоване, перш за все, на самостійну діяльність учнів: індивідуальну, групову або колективну, яку учні виконують впродовж певного часу.

Як зазначає О. Косович, «у проєктному навчанні проявляється раціональне сполучення теоретичних знань і практичних дій при вирішенні

конкретної проблеми, використовується сукупність проблемних, дослідницьких, практичних методів роботи, за своєю сутністю завжди творчих» [64, с. 77].

Проектне навчання, за визначеннями Т. Бацаєва, це «можливість для кожного учня безперервно та послідовно розвивати майстерність, інтелектуальність та творчі здібності» [4, с. 56].

Отже, під проектним навчанням слід розуміти цілеспрямований процес взаємодії викладача та студента, в результаті якого відбувається саморозвиток студента.

Теоретико-методологічними засадами проектного навчання [28; 89; 123 та ін] є:

1. Дидактична спрямованість, яка дозволяє розвивати творчі здібності студентів, уміння самостійно планувати та проектувати свою діяльність для вирішення пізнавальних та практичних завдань, систематизувати інформацію та обробляти отримані результати.

2. Концептуальність, що передбачає опору на теоретичні положення, властиві певним напрямам педагогічних технологій.

3. Системність як взаємопов'язаність та послідовність елементів (прийомів та операцій) освіти.

4. Відтворюваність, яка виявляється у можливості використання проектного навчання у всіх ланках освіти.

5. Універсальність, тобто можливість включення до структури будь-якого напрямку підготовки.

Підготовка вчителя до професійної діяльності – складне поняття, що стало об'єктом багатьох наукових досліджень з філософії, психології, педагогіки.

Як стверджує Н. Якси, підготовка майбутнього вчителя – «складна, поліфункціональна, відкрита педагогічна система, спрямована на формування особистості фахівця (його знань, умінь, навичок, особистісних

якостей), здатного системно працювати, що характеризується взаємодією різних культур, готового до професійної діяльності» [125, с. 34].

В Енциклопедії освіти сутність поняття «професійна підготовка» по трактовано «як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань і вмінь» [39].

В. Урський вважає, що «загальнопедагогічна підготовка вчителя – це формування вчителя, який володіє основами педагогічної теорії та має педагогічні вміння та навички. Загальнопедагогічна підготовка забезпечує студентам наукове пізнання і закладає загальнотеоретичний фундамент для подальшого самовдосконалення та самоосвіти» [115].

Вважаємо, що найбільш повний аналіз сутності професійної підготовки міститься у праці В. Семиченко, яка обґрунтовує правомірність розуміння її як «процесу професійного становлення майбутніх фахівців, мети і результату вищих навчальних закладів, необхідності включення студента у навчально-виховну діяльність» [69, с. 78].

На думку Н. Бахмат, «одним із напрямів підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти можна вважати спрямованість на створення передумов для проєктної педагогічної діяльності. Зокрема, не викликає заперечень, що здатність майбутнього педагога до проєктної діяльності значною мірою визначається рівнем його проєктної культури: вмінням створювати, відбирати та використовувати інноваційні засоби навчання, реалізовувати інноваційні методики; фахова підготовка майбутніх учителів до проєктної діяльності» [11, с. 418].

Однією із найважливіших складових професійної підготовки вчителя є «його підготовка до діагностичної діяльності». Означена підготовка як цілісна система будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. «Як загальне, вона є складовою професійної загальнопедагогічної підготовки вчителя; як особливе – має свою специфіку,

зумовлену особливостями й закономірностями навчального процесу; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя і рівня його педагогічної діяльності» [108, с. 123].

Здатність учителя до забезпечення розвитку індивідуальних можливостей учнів, до професійного та особистісного саморозвитку – це домінуюча мета його професійної підготовки. На думку О. Безпалька, «педагогічна діяльність, у процесі якої реалізуються професійні можливості вчителя і здійснюється індивідуальний розвиток його особистості, є засобом формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі» [20, с. 56]. Саме тому підготовка вчителя до діагностичної діяльності передбачає його підготовку до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «вчитель – учень».

Функціональна структура професійної діяльності педагога повинна включати загальнопрофесійну, педагогічну, конструктивну, організаторську та дослідницьку компоненти, які включають проектну складову [65, с. 39].

С. Шевцова особливу роль відводить вмінню педагога проектувати навчання у новому освітньому середовищі, що передбачає:

- побудова змістовних ліній інформатики;
- забезпечення наступності;
- планування навчання по розділу, темі та окремому уроку;
- досягнення освітніх результатів засобами предметного змісту;
- вибір методів навчання та підбір організаційних форм навчання, включаючи навчальне проектування;
- проектування освітнього процесу в цілому;
- організація проектного методу навчання;
- організація роботи над проектами тощо [123].

Таким чином, підготовка майбутніх учителів до проектної діяльності – це складний педагогічний процес усвідомленої, цілеспрямованої, саморегульованої діяльності педагога, спрямований на ефективне вирішення проблеми у межах певної педагогічної задачі шляхом удосконалення

освітнього процесу, використанням інноваційних підходів та проєктних технологій.

За відсутності єдиної думки щодо змісту поняття «проєктна культура», необхідно всебічного проаналізувати зміст поняття «культура», «професійна культура», «педагогічна культура».

У філософських джерелах «культурна особистість» трактується як людина не лише з функціональними якостями, а і як така, що освоїла професійні навички. На думку М. Коула, це людина, яка виявляє логічне мислення та оперує інформацією, що їй відома з попереднього досвіду [128].

Дослідники, з огляду на зміст поняття «культура», визначають види особистісної культури та розрізняють їх, з огляду на професійну діяльність людини [16].

З позицій онтологічного підходу, культура розглядається як явище життєдіяльності людини, в якому діалектично взаємодіє об'єктивне і суб'єктивне, духовне і практичне. У свою чергу, гносеологічний підхід дозволяє у змісті культури виокремлювати пізнавальні можливості особистості, її здатності адекватно відобразити явища і процеси об'єктивної картини світу. В свою чергу, соціальна парадигма озброює дослідників феномену культури методом еволюційного аналізу, який дозволяє вивчати її сутність як конкретно-історичне явище, як певний рівень соціальної організації, продукт взаємодії особистості й суспільства [30; 35; 12; 66; 74; 111; 120].

У межах німецької класичної філософії, культура була рівнозначна надбанню незалежності. На думку Е. Канта, позиції, що визначають розвиток загальної культури є індивідуальна свідомість та розум [40].

У наукових працях східних мислителів, культура розглядається як повага до національних цінностей і традицій, збереження їх спадкоємності з покоління в покоління, а також прагнення до знань.

У науковій культурології західних досліджень, значення поняття «культура» визначається як організація навчально-освітніх робіт, сукупність

видів і результатів людської діяльності, духовний світ індивідуальної особистості, прагнення самовдосконалення особистості, здібність до саморозвитку людини, сукупність духовних символів, культура людського мислення, особливість діалогу і взаємовідносин, втілення в життя культурних досягнень.

Поняття «культура» має нижченаведені значення:

1. Культура, сформована в результаті фізичної праці та розвитку мислення людства на відміну від природних явищ – це система матеріальних і духовних цінностей, що характеризують певний рівень суспільного розвитку.

2. Культура – це ідейні й гуманні стани суспільства.

3. Показник і рівень розвитку, досягнутий в певній сфері діяльності (культура праці, культура мови і так далі).

4. Стан соціального і розумового розвитку, що відповідають певним людям.

Різноманіття визначень поняття культури ускладнює теоретичну складову цього поняття, створює альтернативні шляхи аналізу розвитку культури і відкриття нових систем і елементів. Можливим є індивідуальний розгляд взаємозв'язків елементів єдиної системи і особливості кожного виду культури як результат культурно-історичного процесу.

На підставі аналізу результатів проведених досліджень [4; 66; 71; 74; 94; 98; 100; 116; 123 та ін.] доходимо висновку, що частина дослідників пов'язують культуру з інформацією або системою знаків, інші вчені розглядають культуру як універсальний вид людських відносин, також дослідники вважають, що культура – це спрямування людини до соціальної системи поза природою; культура – вольовий рівень у діяльності людства. Також культура трактується як сукупність матеріальних і духовних цінностей, що створені людиною.

Погляди вчених дозволяють з різних позицій досліджувати проєктну культуру та її розвиток. У першому випадку показана ефективність заходів

передачі відомостей від попереднього покоління майбутньому поколінню спираючись на систему символів і знаків. У другому випадку, виокремлюючи за характеристикою діяльності види культури, будується основна технологія розвитку культури. У третьому випадку, визначаються методи і способи, які сприяють соціальним змінам і соціалізації людини, звільняючись від певного кола діяльності. У четвертому випадку, поняття культури було визначене як оцінка протилежностей у формуванні особистості, які вільно діють і впливають на суспільство.

З огляду на зазначене, ми переконалися в тому, що і об'єднаний результат розвитку людини, і шляхи розвитку особистості є культурою. Культура – результат накопиченого досвіду в результаті ціннісних взаємовідносин і саморозвитку особистості, що відповідає вимогам у різних сферах людства [80, с. 279].

Тобто, культура – цінність людини, символ її унікальності. Культура, спрямована на формування особистості людини, вважається самопізнанням людини. Культура, що є зразком прогресивного досвіду, накопиченого попереднім поколінням, де кожна людина разом із засвоєнням певного досвіду, удосконаливши його, зобов'язана брати участь у його збагаченні. Головна умова формування культури – вона спадково передається від одного покоління до іншого. Тому проєктна культура тісно пов'язує дві суспільні системи: педагогіку й культуру.

Філософський аспект поняття «культура» відтворює «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які виражають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. Вчені наголошують не тільки на результатах людської діяльності, а на самих процесах діяльності, які змінюють культуру завдяки творчій активності особистості» [3, с. 51].

В Українському педагогічному словнику ми знаходимо таке тлумачення цього поняття «культура»: «культура (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і

духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вузчому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, ЗВО, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [25, с. 51].

Зміст поняття «культура» розкрито у дисертації І. Княжевої «поліполіфункціональним явищем, який має тривалу історію існування, відрізняється глибиною, багатомірністю, складністю, що зумовлює його багаторівневу множинність та іманентний зміст. Специфіку культури як макроконцепту представлено через пояснювально-описові, історичні, психологічні, структурні, генетичні, адаптивні, антропологічні, соціологічні, ідеаційні, символічні, дидактичні, герменевтичні, функціональні, технологічні визначення». Синтезувати й інтегрувати це розмаїття тлумачень, пов'язане з невичерпністю і глибиною людського буття, багатовекторністю аспектів взаємозв'язку людини зі світом, що репрезентує культура, здолати альтернативність її матеріального й ідеалістичного, архетипічного і суб'єктно-особистісного, універсального та екзистенціального, структурного і процесуального боків, дозволило дослідниці надати системне визначення «культури», розуміючи її «як органічну єдність засобів і продуктів діяльності людини, в яких реалізується її активність» [43, с. 17].

До теперішнього часу зв'язок культури і педагогіки обмежувався трьома напрямками: загальний культурно-історичний опис соціально-особистісного розвитку і зародки духовних цінностей; обмежено професійно-педагогічний – педагогічно-особистісний культурний напрям; мало масштабний функціональний напрям – культура оснащення кабінетів для

класів, оформлення навчально-методичних наочних посібників. Жоден з названих напрямів не охоплює змісту, методів і способів формування проєктної культури [27].

І. Зязюн та Г. Сагач стверджують, що «професійна культура включає в себе індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації в діяльності, технології переведення ідей у матеріальні цінності» [37].

С. Вітвицька вважає, що «професійно-педагогічна культура є особливим утворенням, діалектичною інтегрованою єдністю педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Сформованість у викладача професійно-педагогічної культури передбачає: усвідомлення своєї неповторності, унікальності в порівнянні себе з іншими індивідуальностями; чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку; самоствердження й усвідомлення рівня сформованості власної компетентності, яку забезпечує система знань і вмінь, переконань, самореалізація у певних видах діяльності; цінність і гармонійна єдність індивідуальних властивостей, у тому числі креативних; динамічність і неперервність саморозвитку, постійну роботу над собою з метою зростання рівня власної культури, зокрема педагогічної; усвідомлення власної значущості в особистому, професійному і соціальному аспектах з метою самоствердження в суспільстві» [17, с. 35].

І. Княжева дефініцію «педагогічна культура» трактує як «особливу підсистему культури, цілісну єдність соціального досвіду щодо способів взаємодії поколінь, ціннісних традицій виховання й особистісних досягнень людей, які взяли участь у цьому процесі»; і «професійно-педагогічна культура», під якою автор, розуміє «різновид педагогічної культури, універсальну характеристику педагогічної реальності, що пояснює специфіку педагогічної діяльності і функціонує в умовах самореалізації педагога як професіонала та суб'єкта професійної діяльності» [43, с. 30].

На думку Т. Пилаєва та В. Яценко: «Формування професійної культури майбутнього педагога в процесі його професійної підготовки може включати в себе формування його загальнокультурної (розуміння професійної діяльності як культуровідповідності і усвідомлення себе як носія культурних зразків) і функціональної (застосування знань і умінь при вирішенні професійних завдань з урахуванням норм професійної культури) грамотності; професійно-культурної освіченості (гнучкість мислення, застосування знань і умінь в практичній діяльності); професійної етики як прояви вищого рівня розвитку професійної культури» [90, с. 288].

Професійна підготовка майбутнього педагога закладу освіти є цілеспрямованим процесом формування у майбутніх педагогів професійної компетентності, яка включає в себе знання, вміння та особистісні якості, необхідні для ефективного виконання професійних обов'язків у закладі освіти. Зміст підготовки майбутніх педагогів визначається освітніми програмами, які розробляються закладами вищої освіти відповідно до державних вимог.

Як зауважують О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова, «професійно-педагогічна компетентність складне утворення. До її основних елементів дослідники відносять: компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, зокрема, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів; компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмету провідним засобом виховання учнів; соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; аутопсихологічну компетентність у сфері переваг і недоліків власної діяльності і особистості» [34].

О. Раковець та С. Раковець підкреслюють, що «професійна компетентність педагога – це комплексне поняття, яке включає професійні педагогічні знання, вміння, навички, готовність до складної педагогічної

діяльності, а також низку таких професійно важливих особистісних якостей, як: мобільність, комунікабельність, толерантність, креативність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку, самореалізації тощо» [103, с. 51].

О. Листопад підкреслює, що «підготовка майбутніх педагогів до інновацій в професійній діяльності передбачає формування відповідних професійних компетенцій, що забезпечують готовність проєктувати інноваційний зміст, технології та конкретні методики навчання. Для розвитку цих компетентностей зміст освітньо-професійних програм має бути націлений на опанування майбутніми педагогами знань сучасних тенденцій розвитку освітньої системи, критеріїв інноваційних процесів в освіті, принципів проєктування інноваційних освітніх програм і розроблення інноваційних методик організації освітнього процесу. До необхідних умінь майбутнього педагога слід зарахувати вміння опановувати ресурси освітніх систем і проєктувати їхній розвиток, упроваджувати інноваційні прийоми в педагогічний процес з метою створення умов для ефективної мотивації учнів (вихованців), вибудовувати та реалізовувати перспективні лінії професійного саморозвитку з урахуванням інноваційних процесів в освіті тощо» [70].

На нашу думку, «розвиток проєктної компетентності у майбутніх педагогів є ключовим аспектом їхньої професійної підготовки. Вона допомагає педагогам розробляти та реалізовувати інноваційні навчальні проєкти, сприяє активному та творчому навчанню, розвиває їхні здібності у плануванні та організації освітнього процесу» [60, с. 106].

З-поміж ключових компетентностей, необхідних для розвитку проєктної культури майбутнього педагога виокремлюємо:

1. Компетентність цілепокладання – вміння чітко формулювати мету та завдання педагогічного проєкту відповідно до потреб і можливостей.
2. Компетентність прогностична – здатність прогнозувати потенційні результати та наслідки реалізації проєкту в освітньому середовищі.

3. Компетентність проєктувальна – володіння технологіями планування етапів виконання проєкту, розробки його концепції та структури.

4. Компетентність організаційна – уміння раціонально розподіляти ресурси та зусилля учасників для досягнення результату.

5. Компетентність комунікативна – ефективна взаємодія з членами команди, презентація та захист проєкту.

6. Компетентність рефлексивна – аналіз та оцінка процесу і результатів проєктної діяльності, особистісне самовдосконалення.

Оволодіння цими компетентностями сприяє становленню проєктної культури майбутнього педагога. Проєктна компетентність є важливим показником професіоналізму фахівця, його готовності до комплексного розв'язання завдань інноваційного характеру у певній галузі.

Проєктна компетентність є інтегральною характеристикою фахівця, що відображає сукупність його теоретичних знань, практичних умінь, навичок, здібностей у сфері проєктної діяльності та особистісних якостей, необхідних для її ефективної реалізації. Вона передбачає володіння методологією проєктування, технологіями розробки та впровадження проєктів, здатність до системного аналізу проблем, критичного мислення, креативності та саморозвитку в процесі проєктної діяльності.

Варто навести авторське бачення дефініції «проєктна компетентність майбутнього педагога» під якою слід розуміти інтегральну якість особистості, що виражає здатність до ініціювання, планування, реалізації та рефлексії освітніх і наукових проєктів на основі сформованих проєктних знань, умінь, навичок, цінностей та досвіду. Вона передбачає володіння сучасними методами управління проєктами, технологіями прогнозування і моделювання освітніх систем, пошуку і залучення ресурсів для реалізації проєктів.

1.3. Теоретичне обґрунтування поняття та структурних компонентів проєктної культури майбутніх педагогів

Серед різноманітних освітніх проблем, однією із найважливіших й доволі складною є проблема сутності й механізму розвитку структури професіоналізму педагогічних кадрів. Особливо значущим і актуальним, у цьому контексті, є процес визначення теоретико-методологічних основ та розробка методичних й технологічних засобів становлення і розвитку нового типу педагогічного професіоналізму – мислєдїяльнїсного [18, с. 58]. Найбільш актуальні й фундаментальні дослідження, виконані останнім часом у напрямку методології і теоретичної педагогїки, є зорїєнтованими на вивчення саме цього напрямку в педагогїчній дїйсності. Цей напрям є характерним не лише для освітніх професїйних утворень, але й для соціальних, і що найважливіше, так це те, що розроблені науково-методологїчні положення є основою для становлення і розвитку інтеграційних суспїльно-освітніх спївтовариств і спїльнот, що реалїзують паритет соціальних і особистїсних потреб.

Вїдомо, що творчїсть в педагогїчній дїяльності пов'язана з перетворенням наявної ситуації й досягненням визначеної мети. Ця робота педагога здїйснюється по-рїзному. Існують певні стратегїї роботи з перспективою: прогнозування, конструювання, проєктування і програмування; але неодмінною умовою є те, що минуле, сьогодення і майбутнє мають бути взаємозв'язані й взаємозумовлені [122, с. 38].

Особливо інтенсивно розвивається останнім часом проєктна стратегїя побудови майбутнього. Суть цієї стратегїї полягає у доцїльній, за визначеними критерїями дїями людини щодо перебудови, перетворення.

У зв'язку з цим, очевидним є положення, згїдно з яким, становлення і розвиток педагогїчного професїоналізму нового типу повинно базуватися на принципах проєктного пїдходу, пов'язаного з вдосконаленням рїзних видів

освітньої діяльності, а також проєктуванням нових форм людської практики [124, с. 256].

У сучасному суспільстві, розвиток якого характеризується надзвичайною динамічністю, мінливістю, проєктний тип культури починає домінувати та є одним із основних механізмів реалізації майбутнього, до того ж виявляє універсальний і синтетичний характер проєктної діяльності, в якій простежується поєднання технократичного і гуманного, дослідницького і прогностичного, інформаційно-освітнього і соціально-перетворювального початків, а це призводить до того, що кожному майбутньому педагогу необхідно опанувати проєктну діяльність в її різних варіантах. Проєктування не лише педагогічного процесу, але і педагогічної системи в цілому, особливо її методологічної складової, що є однією з важливих складових професійно-педагогічної діяльності педагога.

Проєктна культура педагога є однією з важливих проблем гуманітарної культури у сучасному суспільстві. Рівень дослідженості зазначеного феномену не відповідає висуненим вимогам до становлення нового типу професіоналу як носія проєктної культури.

У сучасній науковій літературі дослідники виділяють різні методологічні підходи до аналізу проблеми розвитку проєктної культури.

Вивчення проєктної культури як соціокультурного феномену за допомогою актуальних методологічних підходів (серед яких базовими є історико-культурні, діяльнісній структурні дослідження системного об'єкту) дозволяє визначити інтеграційні характеристики явища і розглядати проєкт як стан мислення, що визначає культуру середовищем існування, тобто є об'єктом проєктування.

Дослідник І. Андрощук розглядав проєктну культуру в межах дільнісного підходу. Ним, на основі аналізу базових понять, з'ясовано семантику поняття «проєктна культура», яке визначено «як якісна характеристика проєктної діяльності особистості, що передбачає реалізацію власного творчого потенціалу й досвіду і має вираження у високій ступені

досконалості спроектованої моделі майбутньої діяльності, матеріального виробу або іншого об'єкту праці» [2, с. 217].

Можливості як діяльнісного так і аксіологічних підходів були враховані Л. Оршанським з метою розкриття компонентної структури проєктної культури та визначення її суті. Автор вказує, що «проєктна культура виявляє динамічність розвитку в просторі та часі. На сучасному етапі становлення суспільства проєктна культура реалізується, з одного боку, як особливий тип мислення, а з іншого – як вид проєктно перетворювальної діяльності людини. Досягнення особистістю високого рівня проєктної культури не лише забезпечує готовність до проєктування предметнопросторового середовища, а й створює ґрунт для продуктивної професійної діяльності. Науковець показав, що проєктна культура – це ключовий чинник професійного становлення дизайнера, що формує ціннісне ставлення до художньо-проєктної діяльності, володіння проєктними знаннями, уміннями, компетентностями, досвідом на індивідуально-творчому рівні, прагнення до естетичного перетворення навколишньої дійсності й удосконалення своїх проєктних здібностей. З іншого боку, проєктна культура є сукупністю матеріальних і духовних цінностей (аксіологічний компонент), знань етапів і стадій процесу проєктування (технологічний компонент), комплексу творчих якостей та здібностей особистості (особистісний компонент). При цьому аксіологічний компонент проєктної культури містить систему цінностей, що регулюють професійну діяльність; виконує функцію засвоєння загальнозначущих і професійних цінностей (функціональність, конструктивність, естетичність) та є освітнім орієнтиром у процесі формування світоглядних позицій, ідеалів, норм, смаків тощо» [86, с. 157].

У свою чергу, В. Зіневич під проєктною культурою розуміє «формування вчителя як творчої особистості, яка має постійну потребу в самоосвіті, побудові особистого плану безперервної освіти, що є надзвичайно важливим для його ефективної інноваційної діяльності» [36, с. 105].

На думку С. Кравець, «маємо імплікаційність понять «культура», «професійна культура», «педагогічна культура», «проектна культура», де остання є усвідомленою та морально відповідною поліфункціональною властивістю особистості, що уможлиблює проектування власної траєкторії професійного розвитку на рефлексивній основі та забезпечує створення, реалізацію й оцінювання творчо-інноваційних освітніх проектів різних рівнів і в змінних умовах, спрямованих на розв'язання стратегічних завдань освітньої галузі та якісної професійної підготовки здобувачів освіти» [65]

Тобто, за С. Кравець «розвиток проектної культури педагога ґрунтується на змісті педагогічної та професійної культур, і, водночас, – проектна культура детермінує удосконалення загальної культури особистості як суспільного феномену відповідно до освітніх тенденцій сучасності та майбутніх перспектив. У контексті таких взаємовпливів визначається поліфункціональність досліджуваного поняття, що передбачає його розвиток і застосування на різних рівнях: на особистісному та професійному, на макро- та мікрорівнях, у національному та міжнародному вимірах» [47].

О. Марущак зауважує, що «проектна культура особистості – «це сукупність цінностей, потреб, мотивів, форм життєдіяльності людини з реалізації її сутнісних сил і здібностей» [56, с. 14–17].

В. Сидоренко, А. Брехунець поняття проектної культури трактують «як рівень розвитку перетворювальної діяльності людини, що виражений у сукупності досягнутих технологій матеріального і духовного виробництва і який дозволяє йому ефективно брати участь у сучасних технологічних процесах на основі гармонійної взаємодії з природою, суспільством і технологічним середовищем, тобто комфортність триади: природа – суспільство – техносфера» [106, с. 271].

За О. Гурою «проектна культура особистості – це сукупність якостей, що відображають знання та здібності їх творчого застосування в проектній діяльності окремою людиною, рівень її системного і проектного усвідомлення дійсності, володіння уміннями та навичками проектної

діяльності, освоєння системи морально-етичних і юридичних норм, цінностей, установок, що пов'язані з технічним, соціальним, комп'ютерним проєктуванням» [31].

На думку Л. Бережної, «проєктна культура виражається в проєктній діяльності й проєктному мисленні та втілена в мистецтві планування, винаходу, перетворення світу на підґрунті заздалегідь продуманих проєктів» [8, с. 3].

Дослідниця також вказує на те, що «проєктна культура вчителя ґрунтується на: проєктній компетентності (знання та уміння з основ проєктування); сформованості творчих якостей особистості вчителя; умінні будувати особисті підходи до вирішення нестандартних ситуацій; творчій активності» [8, с. 8].

Л. Бережна вважає, що «проєктну культуру необхідно розуміти як спосіб творчої самореалізації людини. На її думку, проєктна культура виражається в проєктній діяльності й проєктному мисленні та втілена в мистецтві планування, винаходу, перетворення світу на підґрунті заздалегідь продуманих проєктів» [8, с. 3].

Також Л. Бережна підкреслює, що «процес формування проєктної культури має бути направлений на створення інноваційного середовища в навчальному закладі, тобто, створення умов для постійного пошуку, оновлення засобів професійної діяльності. Динаміка цього процесу може бути забезпечена лише тоді, коли проєктна культура функціонуватиме в педагогічному досвіді вчителя систематично» [8, с. 8–9].

Як стверджує Л. Бачієва, «проєктна культура передбачає формування майбутнього викладача як творчої особистості, яка має постійну потребу в удосконаленні себе та своєї діяльності засобом якого виступає проєктна діяльність. Таким чином, процес формування проєктної культури має бути направлений на створення проєктно-інноваційного середовища в навчальному закладі, тобто, формування умов для виникнення, розроблення та запровадження проєктів» [5, с. 224].

Х. Попович вказує, що «проектна культура є основою готовності вчителя до інноваційної діяльності. Як здатність самостійно створювати, сприймати, реалізовувати, удосконалювати нововведення. При цьому успіх діяльності залежить від проєктувальних умінь педагогів» [95, с. 249].

Як зауважує С. Сисоево: «Проектна культура педагога включає сукупність знань, вмінь, навичок, цінностей і якостей особистості, необхідних для успішної проєктної діяльності» [109].

Розглядаючи механізми формування проєктної культури О. Марущак, Д. Луп'як відзначають, що «вона включає в себе всі галузі педагогічної діяльності: науково-дослідну, проєктувальну, освітню, виховну, управлінську – в їх складному взаємозв'язку» [76, с. 177].

У дослідженні ми розглядаємо «проектну культуру педагога» як «комплексну систему цінностей, умінь, знань та практичних навичок, що дозволяє педагогу ефективно застосовувати проєктні методи та підходи у своїй професійній діяльності. Вчитель, що має розвинену проєктну культуру, володіє творчим мисленням та здатністю до пошуку нових, нестандартних підходів до навчання та виховання учнів. Педагоги з сформованою проєктною культурою вміють адаптувати свої уроки та діяльність до потреб та інтересів учнів, ураховуючи різноманітність у класі. Застосування проєктної культури спонукає вчителя ставитися до учнів як до активних та самостійних учасників навчального процесу, стимулюючи їх ініціативу та креативність» [48, с. 162].

На наше переконання, проєктна культура майбутнього педагога – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, що визначає здатність до здійснення проєктної діяльності в галузі освіти. Проєктна культура включає сукупність теоретичних знань про сутність, методiku та технології проєктування певних робіт; практичних умінь і навичок щодо розробки та реалізації навчальних і соціальних проєктів; значущих особистісних якостей, таких як креативність, ініціативність, відповідальність, здатність до саморозвитку. Проєктна культура педагога передбачає системне проєктне

мислення, володіння алгоритмом та методикою проєктної діяльності, здатність організувати групову роботу учнів, усвідомлення її ціннісно-сміслових орієнтирів. Вона є важливим показником сформованості професійної компетентності сучасного вчителя, забезпечує його конкурентноздатність та затребуваність в умовах модернізації освіти.

Узагальнюючи вищевикладене, ми визначили сутнісні характеристики проєктної культури педагога: «проєктна культура є складовою професійної культури педагога; проєктна культура завжди пов'язана з активною діяльністю, що реалізується в проєктних способах перетворення дійсності (планування, винахід, прогнозування, реалізація, виготовлення, випробування тощо); проєктна культура є специфічною характеристикою особистості, що визначає її здатність до здійснення професійної діяльності; проєктна культура являє собою систему цінностей, що дозволяє педагогу орієнтуватися в просторі проєктної діяльності і виявляти актуальні пріоритети для себе як для фахівця зокрема і для суспільства як для замовника в цілому» [46, с. 160].

Існують різні підходи до виокремлення структурних компонентів проєктної культури.

Зазначимо, що основним компонентом проєктної культури, з огляду на сутність феномену культура, є «культурні норми, які відображають приписи, вимоги, зразки діяльності високої якості, сукупність яких утворює нормативну систему культури. Вона не є хаотичною сумою розрізнених елементів, а динамічною цілісністю, усі частини якої пов'язані один з одним і виконують певні функції, що дозволяють змінювати елементи залежно від ситуації» [100; 116, с. 201]. Норми пропонують зразки поведінки, діяльності, соціально-професійної взаємодії.

Ми вважаємо, що у широкому сенсі «проєктна культура студента, яка є передумовою його ефективної професійної діяльності після закінчення закладу вищої освіти, є інтегративною властивістю особистості. Ця властивість синтезує когнітивний, рефлексивний та операційний компоненти,

обумовлені функціональними особливостями проєктування, що репрезентується у формі динамічної системи різних видів діяльності (пізнавальної, перетворювальної, комунікативної, ціннісно-орієнтаційної тощо), які здійснюються шляхом подолання суперечностей між спрямованістю особистості у майбутнє, проєктністю – характерною особливістю творчого мислення, детермінованою абсолютною цінністю й імперативністю прогресу, і рефлексивним мисленням, яке спрямоване на усвідомлення задуму, який проєктується, з метою закріплення позитивного (з гуманістичних позицій) досвіду у конкретному результаті» [23, с. 246].

Обґрунтовуючи модель розвитку проєктної культури майбутніх дизайнерів-графіків у професійній підготовці А. Максимова структуру проєктної культури розглядає «як динамічну цілісність індивідуально-особистісних якостей (проєктна культура особистості) і професійно-діяльнісних якостей (культура проєктної діяльності), що інтегровано відображають особистісно-професійну характеристику індивіда в межах змістово-сміслового, професійно-технологічного, особистісно-розвивального компонентів. Основоположними компонентами активізації розвитку проєктної культури майбутніх дизайнерів-графіків є: змістово-смісловий компонент – формування базових професійних знань, умінь і навичок; професійно-технологічний компонент – поглиблення й удосконалення професійних знань, вмінь і навичок, оволодіння методикою і технологіями проєктування об'єктів графічного дизайну; особистісно-розвивальний компонент – удосконалення й професійне становлення у проєктній діяльності та самореалізації художньо творчих можливостей, досягнення індивідуального стилю професійної діяльності з високим рівнем розвитку проєктної культури» [73, с. 69].

Досліджуючи проєктну культуру майбутніх дизайнерів як ключовий чинник їхнього професійного становлення Л. Оршанський, І. Котик вказують, що «проєктна культура є сукупністю матеріальних і духовних цінностей (аксіологічний компонент), знань етапів і стадій процесу

проектування (технологічний компонент), комплексу творчих якостей та здібностей особистості (особистісний компонент)» [86, с. 157].

Досліджуючи змістовні компоненти та педагогічні умови формування у майбутніх учителів трудового навчання та технологій проектної культури О. Марущак виокремлює такі змістовні компоненти формування у майбутніх учителів проектної культури: «конструювання та проектування діяльності, що передбачає: уміння проектувати зміст майбутньої діяльності, уміння проектувати систему та послідовність власних дій, уміння проектувати систему та послідовність дій інших учасників проектувального процесу; усвідомлення, формулювання і творче вирішення завдань, що включає в себе вміння: бачити проблему і співвідносити з нею фактичний матеріал, висловити проблему в конкретному завданні, висунути гіпотезу і здійснити уявний експеримент, ясно бачити кілька різних можливих способів і подумки вибрати найбільш ефективний, розподілити вирішення на «кроки» в оптимальній послідовності; досвід методологічної рефлексії, що інтегрує: самоаналіз, включений в безпосередню проектувальну діяльність і здійснюваний під час проектувального процесу: самостереження, самоконтроль, самооцінка; самоаналіз ретроспективного типу, спрямований в минуле, самоаналіз перспективного типу, спрямований в майбутнє: передбачення, самозобов'язання, самозвіт» [75, с. 15].

Т. Цуркан, Н. Жмурчик розглядають проектну культуру «як сукупність особистісних проявів в урочній та позаурочній діяльності відповідно до трьох взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного, проективно-рефлексивного за умови смислової спрямованості застосування методу проекту, що має важливе життєве значення, інтеграції урочної та позаурочної діяльності, інноваційних способів проектної взаємодії і включених організаційних стимулів (колективне, групове, інтерактивне спілкування, індивідуальна творчість)» [119, с. 134].

Якщо виходити із того, що будь-яка навчальна концепція є системою елементів, то можна виділи складові проєктної культури майбутнього педагога:

1. Мотиваційно-ціннісна складова. Визначає позитивну мотивацію до проєктної діяльності, усвідомлення її значущості для педагогічної професії. Передбачає інтерес до проєктування, прагнення до творчості й саморозвитку.

2. Когнітивна складова. Охоплює систему теоретичних знань про сутність, методи, технології педагогічного проєктування, особливості розробки і реалізації навчальних та соціальних проєктів.

3. Діяльнісна складова. Включає володіння етапами проєктної діяльності (від задуму до впровадження), вміння ставити цілі, планувати, здійснювати, аналізувати й оцінювати освітні проєкти.

4. Креативна складова. Передбачає розвиток творчого нестандартного мислення, уяви, винахідливості, здатності генерувати нові ідеї та втілювати їх у проєктах.

5. Рефлексивна складова. Означає здатність до самоаналізу власної проєктної діяльності, оцінки й коригування процесу проєктування на всіх етапах [46].

Отже, у визначенні структурних компонентів проєктної культури можна виділити чотири напрями. Перший напрям розглядає структуру культури особистості педагога; другий напрям структуру культури педагога визначає з огляду на педагогічну (професійну) культуру; третій впливає з культури професійної діяльності; четвертий напрям впливає з культури людини. Кожен дослідник, спираючись на логіку і завдання власного дослідження, працює в тому або іншому напрямі. Для нашого дослідження характерний останній напрям [21; 66; 69; 96].

На підставі цих досліджень і, з врахуванням ідеї та досягнень культурної антропології, сутності проєктної діяльності, етапності освітнього проєкту, нами були виокремлені в проєктній культурі наступні компоненти:

когнітивний, діяльнісний, особистісний й соціальний [45, с. 160].

Характеристика цих компонентів представлена в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Характеристика структурних компонентів проєктної культури майбутнього педагога

Когнітивний	Діяльнісний	Особистісний	Соціальний
Проектне мислення (критичне мислення, мислекомунікація, миследія, розуміння і рефлексія)	Способи проєктної діяльності (концептуалізація, технологізація, ресурсне забезпечення)	Когнітивний Аксіологічний Уява Проектно-креативні здібності Проектна і культурна позиції Самовизначення Духовно-моральна і мотиваційна сфери Професійно-педагогічна спрямованість Професійно важливі якості педагога-проєктувальника	Конструкція згоди Відкритість до перетворень Спрямованість на розвиток Дієвість Експертиза Спільна перетворювальна діяльність Колективна суб'єктність Поліпозиційність

Коротко схарактеризуємо виокремленні компоненти проєктної культури майбутнього педагога.

Когнітивний компонент. Проєктування як особливий вид людської діяльності в межах його специфіки потребує організованого особливим

чином мислення. Зупинимося на загальних уявленнях про проєктне мислення. Відомо, що в основі проєктувальної діяльності знаходиться діяльність нормування, тобто введення уявлень про необхідне (норма). Нормування знаходиться в основі мислення загалом, оскільки без уявлення про дійсність мислення взагалі не існує. Характерною рисою проєктного мислення є те, що, окрім нормативної функції, воно має також перспективно-орієнтуючу функцію. Проєктне мислення, окрім фіксації того, як повинно бути, завжди націлене на вияв того, як цього досягти в майбутньому.

Проєктна мислиннева діяльність складається з трьох основних частин. До яких відносяться: проєктна мислиннева дія, проєктна мислиннева комунікація і проєктне мислення, до того ж провідною є проєктна мислиннева комунікація, яка пов'язує дві інші частини й утворює цілісність та системність проєктного типу мислення.

Розуміння і рефлексія – це процеси, які пронизують усі три складові розумової діяльності і без них проєктне мислення неможливе. Здійснення проєктної мислекомунікації при розробці проєкту в поліпозиційному просторі є механізмом розуміння і зв'язування принципово різновидових, автономних і самостійних систем мислинневої діяльності з перетворення об'єкту. Проєктна рефлексія є тим механізмом, без якого неможлива побудова і реалізація проєкту, оскільки рефлексія дозволяє нівелювати труднощі, які виникають в проєктній діяльності.

Діяльнісний компонент. У розкритті суті й структури цього компонента в наукових працях прослідковується два підходи. Перший «класичний», прибічники цього підходу розглядають проєктну діяльність з погляду педагогіки як вид педагогічної діяльності. Інший підхід спирається на методологічну теорію людської діяльності і нормативно прописує її будову. У нашому випадку такою діяльністю є проєктна. Відповідно до теоретико-методологічних положень, що відображають закономірності проєктної діяльності, для того, щоб педагогу її здійснити, необхідно опанувати наступні способи діяльності: концептуалізація перетворюваного

педагогічного явища або процесу, технологізація педагогічного явища або процесу, ресурсне забезпечення технології перетворення.

Особистісний компонент. Представлений особистісними характеристиками майбутнього педагога-проектувальника, які відображають суть проектної спрямованості особистості майбутнього педагога. До таких характеристик відносяться наступні: когнітивний і аксіологічний компонент; проектно-креативні здібності; проектна і культурна позиції; самовизначення; духовно-моральна і мотиваційна сфери; професійно-педагогічна спрямованість і професійно важливі якості педагога-проектувальника. Оволодіння нормативною структурою в цих елементах дозволить педагогові опанувати проектну культуру.

Соціальний компонент. Суть цього компонента полягає в спільній, узгодженій діяльності з реалізації різних проектів майбутнім педагогом в освітньому середовищі з суб'єктами суспільного життя. У його якості яких виступає група, суспільно-освітнє професійне середовище, освітня професійна спільнота. Соціальний компонент має такі характеристики: конструктивність, відкритість до перетворень, спрямованість на розвиток, дієвість, експертиза, спільна перетворювальна діяльність, колективна суб'єктність, поліпозиційність. Соціальний компонент проектної культури майбутнього педагога передбачає знаходження конструктивної взаємодії у перетворювальній діяльності та у розвитку проектної культури у суб'єктів проектної діяльності.

Важливо підкреслити, що уявлення про необхідне не є продуктом суб'єктивного бачення. Дієвість такого бачення визначається його відповідністю потребам загальної, спільної діяльності. Воно зміцниться і буде розвиватися, отримує прибічників і послідовників, якщо відповідатиме цим потребам. І буде тим дієвішим, чим загальнішим, спільним і організованим, погодженим з іншими людьми воно виступить. Таке бачення має бути побудоване на проектному типі мислення.

Отже, реалізація виокремлених компонентів проєктної культури дозволяє здійснити задум, розробити, реалізувати й здійснити рефлексію освітнього проєкту.

Компоненти проєктної культури знаходяться у тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Розвиток виокремлених компонентів (когнітивного, діяльнісного, особистісного, соціального) забезпечує розвиток цілісної проєктної культури як важливого аспекту професіоналізму сучасного педагога.

Висновки до першого розділу

Аналіз зарубіжного досвіду показав, що формування основних уявлень про проєктну культуру закладалося у кінці XIX ст. в США. У зарубіжній педагогіці XX ст. дослідницький підхід до навчання був пов'язаний з рухом європейського «нового виховання» (А. Крос, Б. Арчер, Е. Коллінгс), «прогресивного виховання» (Дж. Дьюї, У. Кілпатрик) і «пізнавальної діяльності» (Дж. Брунер) в США.

Встановлено, що кінець XIX – початок XX ст. – це період зародження передумов проєктної культури, який пов'язаний з переглядом поглядів на систему загальної освіти, обґрунтуванням гуманістичного підходу у вихованні та навчанні. 10-ті – початок 20-х рр. XX ст. – період наукового обґрунтування та експериментального впровадження методу проєктів у зарубіжній педагогіці (Д. Дьюї, В. Кілпатрик та Е. Коллінгс). Період інтенсивного впровадження методу проєктів у практику (20–30-ті рр. XX ст.) відбиває використання у практиці різних модифікацій методу проєктів. Так, у зарубіжних школах метод проєктів застосовувався у процесі реалізації Дальтон-проєктів (навчання за лабораторним типом), комплексних та індивідуальних планів навчання (Віннетко-плани), у школах «вільного виховання» та інших нових методів навчання. Вивчення зарубіжних праць показало, що основи проєктування уперше були закладені в 40-і рр. XX ст.

англійським ученим, педагогом Дж. Джонсом, який в процесі аналізу трудових процесів і дослідницьких операцій об'єднав проєктне мислення з науковими фактами про діяльність людини. Для подальшого етапу генези проєктного мислення і проєктування, який дослідники пов'язують з періодом 60-70-х рр. ХХ ст., характерні дві значущі віхи: розвиток методології проєктування; генезис ідеї соціального конструювання і соціального проєктування. До середини 80-х рр. ХХ ст. чітко прослідковується концепція, що передбачає поєднання теорії з практикою, але з середини 80-х рр. ХХ ст. у педагогічній практиці широкого розповсюдження набули інноваційні технології, що ініціюються учителями-новаторами. У цей період з'являються праці, автори яких відстоювали ідею цілісних практично реалізованих педагогічних систем, в яких чітко прослідковується самостійний проєктувальний компонент практичної педагогічної діяльності. З 90-х рр. ХХ ст. настає період актуалізації методу проєктів, обумовлений процесами гуманізації та демократизації освіти.

З'ясовано, що в даний час значущість проєктного методу навчання зростає у зв'язку з тим, що він сприяє: реалізації таких тенденцій розвитку освіти, як гуманізація, інтеграція, демократизація, фундаменталізація, орієнтація на неперервну освіту; формування у молоді соціальної, комунікативної, інформаційної, професійної та когнітивної компетенцій.

На основі аналізу наукових праць висвітлено основні підходи до визначення понять: «проєкт», «педагогічний проєкт», «проєктування», «проєктна діяльність», «проєктне навчання», «підготовка майбутніх учителів до проєктної діяльності», «проєктна компетентність майбутнього педагога», «професійна культура», «педагогічна культура», «проєктна культура майбутнього педагога». Це уможливило уточнення ключових понять дослідження.

У ході дослідження встановлено, що педагогічний проєкт – це планована та систематична діяльність педагога, спрямована на досягнення конкретної мети в навчальному або виховному процесі. Він базується на

проектному підході до навчання та включає створення і реалізацію плану дій, який зорієнтований на досягнення певних результатів учіння або розвитку учнів.

Педагогічний проєкт – це структурований план або програма, що передбачає впровадження конкретної освітньої ідеї, методики чи активної форми роботи з учнями, що допомагає досягти певних навчальних чи виховних цілей. Це інструмент, що застосовується педагогами для здійснення навчання та виховання з використанням проєктної методики.

Управління педагогічним проєктом – це систематичний та організований процес планування, реалізації та контролю за проєктом з метою досягнення поставлених навчальних або виховних цілей. Ефективне управління проєктом забезпечує успішну реалізацію педагогічної ідеї та досягнення бажаних результатів. Особливості управління педагогічним проєктом включають: планування, керівництво проєктною командою, контроль та оцінку результатів, взаємодію з учасниками, коригування педагогічних заходів та методів викладання.

Для того, щоб зрозуміти сутність проєктної діяльності, у дослідженні враховано, що проєктування є виміром культури, яка розглядається як основа гармонійної взаємодії людини з природою, суспільством. Проєктна діяльність пронизує всі галузі сучасного життя. Саме проєктна діяльність є однією із найважливіших ознак сучасної культури, пов'язаної із творчою діяльністю людини, з наукою, мистецтвом тощо. Під час проєктної діяльності виявляється раціональне поєднання теоретичних знань і практичних дій під час вирішенні конкретної проблеми, використовується сукупність проблемних, дослідницьких, практичних методів роботи творчих за своєю суттю.

Встановлено, що проєктна діяльність – це спільна діяльність викладачів та студентів, що має загальну мету і узгоджені форми, які спрямовані на досягнення запланованого результату у процесі цілепокладання, планування та реалізації проєкту як методу навчання.

Неодмінною умовою проєктної діяльності є уявлення про кінцевий продукт діяльності, етапи дослідження (вироблення концепції, визначення цілей і завдань проєкту, доступних і оптимальних ресурсів діяльності, створення плану реалізації проєкту) та його реалізації.

У ході дослідження з'ясовано, що проєктне навчання – один із варіантів продуктивного навчання, метою якого є не засвоєння суми знань передбачених освітніми програмами, а реальне застосування, розвиток та збагачення власного досвіду майбутніх педагогів та їхнього уявлення про світ.

Виявлено, що одним із напрямів підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти можна вважати спрямованість на створення передумов для проєктної педагогічної діяльності. Зокрема, здатність майбутнього педагога до проєктної діяльності значною мірою визначається рівнем його проєктної культури: вмінням створювати, відбирати та використовувати інноваційні засоби навчання, реалізовувати інноваційні методики; фахова підготовка майбутніх учителів до проєктної діяльності.

Доведено, що підготовка майбутніх учителів до проєктної діяльності – це складний педагогічний процес усвідомленої, цілеспрямованої, саморегульованої діяльності педагога, спрямований на ефективне розв'язання професійно-педагогічних завдань шляхом удосконалення освітнього процесу, використання нових ідей та проєктної технології.

Професійна підготовка майбутнього педагога до проєктної діяльності є цілеспрямованим процесом формування у майбутніх педагогів проєктної компетентності, яка включає в себе знання, вміння та особистісні якості, необхідні для ефективного виконання професійних обов'язків у закладі освіти.

Запропоновано авторське трактування дефініції «проєктна компетентність майбутнього педагога» під якою слід розуміти інтегральну якість особистості, що виражає здатність до ініціювання, планування, реалізації та рефлексії освітніх і наукових проєктів на основі сформованих

проектних знань, умінь, навичок, цінностей та досвіду. Вона передбачає володіння сучасними методами управління проектами, технологіями прогнозування і моделювання освітніх систем, пошуку і залучення ресурсів для реалізації проектів.

Встановлено, що ключовими компетентностями, необхідними для розвитку проектної культури майбутнього педагога є: компетентність цілепокладання – уміння чітко формулювати мету та завдання педагогічного проекту відповідно до потреб і можливостей; компетентність прогностична – здатність прогнозувати потенційні результати та наслідки реалізації проекту в освітньому середовищі; компетентність проектувальна – володіння технологіями планування етапів виконання проекту, розробки його концепції та структури, компетентність організаційна – уміння раціонально розподіляти ресурси та зусилля учасників для досягнення результату; компетентність комунікативна – ефективна взаємодія з членами команди, презентація та захист проекту; компетентність рефлексивна – аналіз та оцінка процесу і результатів проектної діяльності, особистісне самовдосконалення.

Оволодіння цими компетентностями сприяє становленню проектної культури майбутнього педагога. Проектна компетентність є важливим показником професіоналізму фахівця, його готовності до комплексного розв'язання завдань інноваційного характеру у певній галузі.

З'ясовано, що проектна культура є важливою складовою професійної підготовки майбутнього педагога, представляє собою сукупність знань, умінь, цінностей і ставлень, які забезпечують успішне здійснення проектної діяльності. Проектна культура виявляється в здатності педагога генерувати нові ідеї, ініціювати зміни в освітньому процесі. Саме реалізація освітніх проектів дозволяє втілити інноваційні підходи, отримати якісно нові результати.

Поняття «проектна культура майбутнього педагога» у дослідженні в авторській інтерпретації визначено як інтегральна професійно-особистісна характеристики, що визначає здатність до здійснення проектної діяльності в

галузі освіти та включає сукупність теоретичних знань про сутність, методику та технології проектування певних робіт; практичних умінь і навичок щодо розробки та реалізації навчальних і соціальних проєктів; значущих особистісних якостей, необхідних для здійснення ефективної проєктної діяльності, що забезпечує його здатність творчо діяти в сучасному суспільстві, проєктувати свою професійну діяльність й оцінювати її результати.

Процес розвитку проєктної культури майбутнього педагога має бути спрямований на створення інноваційного середовища в закладі вищої освіти, тобто, створення умов для постійного пошуку, оновлення засобів професійної діяльності. Динаміка цього процесу може бути забезпечена лише тоді, коли проєктна культура функціонуватиме в педагогічному досвіді вчителя систематично.

На підставі наукових досліджень і, з врахуванням ідеї та досягнень культурної антропології, сутності проєктної діяльності, етапності освітнього проєкту, нами були виокремлені в проєктній культурі наступні компоненти: когнітивний, діяльнісний, особистісний й соціальний.

Когнітивний компонент. Проєктування як особливий вид людської діяльності в межах його специфіки потребує організованого особливим чином мислення. В основі проєктувальної діяльності знаходиться діяльність нормування, тобто введення уявлень про необхідне (норма). Проте, нормування знаходиться в основі мислення загалом, оскільки без уявлення про дійсність мислення взагалі не існує. Характерною рисою проєктного мислення є те, що, окрім нормативної функції, воно виражає також прогностичну функцію. Проєктне мислення, окрім фіксації того, як повинно бути, завжди націлене на вияв того, як цього досягти в майбутньому.

Проєктна мислиннева діяльність складається з трьох основних частин. До яких відносяться: проєктна мислиннева дія, проєктна мислиннева комунікація і проєктне мислення, до того ж провідною є проєктна

мисленнєва комунікація, яка пов'язує дві інші частини і утворює цілісність і системність проєктного типу мислення.

Розуміння і рефлексія – це процеси, які пронизують усі три складові розумової діяльності і без яких проєктне мислення неможливе. Здійснення проєктної мислекомунікації при розробці проєкту в поліпозиційному просторі є механізмом розуміння і зв'язування принципово різновидових, автономних і самостійних систем мисленнєвої діяльності з перетворення об'єкту. Проєктна рефлексія є тим механізмом, без якого неможлива побудова й реалізація проєкту, оскільки вона сприяє нівелюванню труднощів, які виникають в проєктній діяльності.

Діяльнісний компонент. У розкритті суті й структури цього компонента в науковій літературі існує два підходи. Перший «класичний» розглядає проєктувальну діяльність з позицій педагогіки як вид педагогічної діяльності. Інший спирається на методологічну теорію людської діяльності й нормативно прописує структуру проєктної діяльності. Відповідно до теоретико-методологічних положень, що відображають закономірності проєктної діяльності, для того, щоб педагогу її здійснити, необхідно опанувати наступні способи діяльності: концептуалізація перетворюваного педагогічного явища або процесу, технологізація педагогічного явища або процесу, ресурсне забезпечення технології перетворення.

Особистісний компонент. Представлений особистісними характеристиками майбутнього педагога-проєктувальника, які відображають суть проєктної спрямованості особистості майбутнього педагога. До таких характеристик відносяться наступні: когнітивний і аксіологічний компонент; проєктно-креативні здібності; проєктна і культурна позиції; самовизначення; духовно-моральна і мотиваційна сфери; професійно-педагогічна спрямованість і професійно важливі якості педагога-проєктувальника. Оволодіння нормативною структурою цих елементів дозволить педагогові опанувати проєктну культуру.

Соціальний компонент. Суть цього компонента полягає в спільній узгодженій діяльності з реалізації майбутнім педагогом різних проєктів в освітньому середовищі з суб'єктами суспільного життя, у його якості яких виступає група, суспільно-освітнє професійне середовище, освітня професійна спільнота. Соціальний компонент має такі характеристики: конструктивність, відкритість до перетворень, спрямованість на розвиток, дієвість, експертиза, спільна перетворювальна діяльність, поліпозиційність. Соціальний компонент передбачає конструктивну взаємодію у перетворювальній діяльності та розвиток проєктної культури у суб'єктів проєктної діяльності.

Ці компоненти знаходяться у тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Їх реалізація здійснюється залежно від етапу освітнього проєкту, і визначаються закономірностями його розробки і реалізації в спільній діяльності на основі комунікації. Розвиток цих складових забезпечує формування цілісної проєктної культури як важливого аспекту професіоналізму сучасного педагога.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора [45–60; 130; 133].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручн. К.: Либідь, 1998. 560 с.
2. Андрощук І. Проектна культура: сутність та особливості. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. Серія: Педагогічні науки. Київ, 2018. Вип. 13. С. 207–220.
URL: <https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/article/view/177>
3. Балл Г. О. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи* / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. К., 2003. С. 51–61.
4. Барабанщиков А. В., Муцынов С. С. Педагогическая культура. Рига: РВВПУ, 1982. 156 с.
5. Бачієва Л. О. Формування проектної культури майбутніх викладачів засобами «студентського проектного офісу». *Молодий вчений*. 2018. № 2 (1). С. 223–226.
6. Безклубенко С. Д. Культура історичного (тобто суспільного) буття народу. *Культура і сучасність: Альманах*. К.: ДАККіМ, 2001. С. 17–23.
7. Безпалько О. В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності: дис.. канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1998. 190 с.
8. Бережна Л. Проектна культура як основний спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності. *Теорія та методика управління освітою*. Харків. 2010. № 3.
URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10beripa.pdf>
9. Бех І. Д. Виховання сучасної вузівської молоді. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: зб. наук. праць. К.: Знання. 2000. 520 с.
10. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення. *Педагогіка*

толерантності. 2002. № 3. С. 31–37.

11. Бахмат Н. В. Проектна культура майбутніх педагогів: ефективність використання електронних ресурсів. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 213. С. 417–422.
12. Божко Б. Л., Мельниченко А. А., Семенов В. Г. Філософія : основні закони та категорії діалектики: навч. посіб. К. : НТУУ «КПІ», 2008. 135 с.
13. Бреславська Г. Проектна технологія у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*: зб. наук. пр. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. Т.1: Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін. С. 188–193.
14. Ващенко Л. М. Управління освітніми проектами. *Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати*: практико-зорієнт. зб. наук. праць. Київ : Департамент, 2003. С. 34. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1411/>
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
16. Власенко А. О. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності в початковій школі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2017. 278 с.
17. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: моногр. Житомир, 2009. 435 с.
18. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : моногр. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
19. Войтович О. П. Впровадження інноваційних технологій навчання в освітній процес підготовки майбутніх вчителів географії. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2020. С. 61–67.
20. Войтович О., Войтович І., Білецький В. Підготовка майбутніх учителів

до використання проєктної технології в освітньому процесі. *Людинознавчі студії*. Серія: Педагогіка. 2022. № 14 (46). С. 18–23.

21. Галета Я. В. Математична культура майбутнього вчителя математики. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 6. С. 35–38.
22. Галета Я. В., Козленко В. Г. Технологія освітнього маркетингу як напрям управлінської діяльності. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Вип. 205. С. 27–31.
23. Гармаш С. Формування проєктної культури студентів як передумова ефективної професійної діяльності. *UCRAINICAIV: Současná ukrajinistikapoblémyjazyka, literaturyakultury*: sb. vědeckých článků zmezinárodní konf. V. Olomoucké symp. ukrajinistů střední avých. EvropyOlomouc 26–28 srpna 2010. Olomouc: UniverzitaPalackéhoOlomouci, 2010. S. 279–282.
24. Генисаретский О. Методологические и гуманитарно-художественные проблемы дизайна: автореф. дис. ... д-ра иск. М., 1990. 36 с.
25. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 375 с.
26. Гризун Л. Е. Дидактичні основи проєктування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань: моногр. Харків, 2008. 302 с.
27. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). К., 2000. 417 с.
28. Грицай Н. Б. Метод проєктів у методичній підготовці майбутніх учителів біології. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 109. С. 182–191.
29. Грицай Н. Підготовка майбутніх учителів до використання проєктної

- технології у навчанні учнів природничих наук. *Українська професійна освіта*: науковий журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2020. Вип. 7. С. 28–36.
30. Губерський Л. В., Андрущенко М. І., Михальченко В. П. *Культура. Ідеологія, Особистість : Методолого-світоглядний аналіз*. 2-ге вид. К. : Знання України, 2005. 580 с.
31. Гура О. І. Логіко-концептуальні аспекти дослідження формування особистісно-професійних характеристик педагога. 2009. URL : http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Pfto/2009_1/files/ped_01_09_Gura.pdf
32. Данильченко І. В. Впровадження проектної технології для розв'язання пізнавальних завдань. URL : <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/vprovadzhennya-proektnoyitekhnologiyi-dlya-rozvyu.html>
33. Докучаєва В. В. *Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі*: моногр. Луганськ: Альма-матер, 2005. 304 с.
34. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*: моногр. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
35. Закович М. М., Зязюн І. А., Семашко О. М. та ін. *Українська та зарубіжна культура*: навч. посіб. / за ред. М. М. Заковича. К.: Т-во «Знання», КОО, 2000. 622 с.
36. Зіневич В. Проектна діяльність та проектна культура як передумови інноваційної діяльності педагога. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 15. С. 100–106.
37. Зязюн І. А., Сагач Г. М. *Краса педагогічної дії*: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів вищих навчальних закладів, 1977. 302 с.
38. Елькін М. В. *Метод проектів у фаховій підготовці вчителів Нової української школи. Педагогіка формування творчої особистості у*

вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 68. Т. 11. С. 249–252.

39. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
40. Кант І. Критика чистого розуму. Київ : Юніверс, 2000. 494 с.
41. Кантор К. Опыт социально-философского объяснения проектных возможностей дизайна. *Вопр. философии*. 1981. №11. С. 21.
42. Карбованець О., Куруц Н., Голуб Н., Майораш А. Метод проектів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів. *Науковий Вісник УжНУ*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2008. № 15. С. 80–83.
43. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : 13.00.04. Одеса, 2014. 45 с.
44. Ковальчук Л. О. Педагогічне проектування в контексті формування культури професійного мислення майбутніх педагогів. *Науково-практичний журнал «Наука і освіта»*. 2011. № 6. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6_2011/35.pdf.
45. Козленко В. Г. Зміст та структура проектної культури майбутнього педагога. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Вип. 207. С. 159–167.
46. Козленко В. Г. Компоненти проектної культури майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 5–6 (129–130). С. 159–167.
47. Козленко В. Г. Метод проектів в освіті і суть поняття «проектна організація освітнього процесу». *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 63. Т. 1. С. 173–176.
48. Козленко В. Г., Обґрунтування методики формування проектної культури у майбутніх педагогів закладів середньої освіти. *Інноваційна*

- педагогіка*. 2023. Вип. 62. Том 1. С. 161–165.
49. Козленко В. Г. Основні елементи проєктної компетентності майбутнього педагога. *Innovations and prospects in modern science* : матер. XI міжнар. наук.-практ. конф. (Стокгольм, Швеція, 23–25 жовтня 2023 р.). Стокгольм, Швеція, 2023. С. 224–228.
50. Козленко В. Г. Педагогічний проєкт та проєктна культура майбутніх учителів. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Запоріжжя, 2023. № 3. С. 75–82.
51. Козленко В. Г. Проєктна культури педагога. *Сучасна освіта в Україні : інтеграція в Європейський освітній простір* : моногр. Дніпро : Середня Т. К., 2023. С. 127–151.
52. Козленко В. Г. Проєктні технології навчання в формуванні у майбутніх педагогів проєктної культури. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 67. Т. 1. С. 345–349.
53. Козленко В. Г. Розвиток професійної культури майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 4 (128). С. 374–382.
54. Козленко В. Г. Соціальна компетентність як важлива складова проєктної культури майбутнього педагога загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 3 (127). С. 479–488.
55. Козленко В. Г. Становлення проєктої компетентності майбутнього фахівця в умовах оновлення інформаційної культури суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 7 (131). С. 75–83.

56. Козленко В. Г. Структура та зміст поняття «проектна культура майбутнього педагога». *Research work in the system of training teachers in technological fields* : матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (Берлін, Німеччина, 15–17 січня 2024 р.). Берлін, Німеччина, 2024. С. 248–251.
57. Козленко В. Г. Феноменологія проектної культури педагога. *Соціальна робота та соціальна освіта*. Умань, 2023. Вип. 2 (11). С. 220–226.
58. Козленко В. Г. Формування проектної культури майбутніх педагогів в умовах глобалізаційних процесів. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 210. С. 254–258.
59. Козленко В. Г. Функції проектної культури майбутніх педагогів. *Innovations and prospects in modern science* : матер. X міжнар. наук.-практ. конф. (Стокгольм, Швеція, 25–27 вересня 2023 р.). Стокгольм, Швеція, 2023. С. 127–129.
60. Козленко В. Г. Управління освітніми проектами та проектна компетентність майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2023. № 89. С. 104–109.
61. Коллинас Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. М.: Новая Москва, 1926. 96 с.
62. Кондрашова Л. В. Моральна готовність студента до вчительської діяльності. К.: Вища школа, 1987. 54 с.
63. Кондрашова Л. Реформування педагогічної підготовки студентів. *Рідна школа*. 2000. № 9. С. 1416.
64. Косович О. В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2011. Вип. 22. С. 76–78.
65. Кравець С. Г. Проектна культура педагога професійного навчання: суть поняття. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету*

імені Олександра Довженка. 2023. № 1 (51). С. 128–134.
URL : <https://drive.google.com/file/d/1Hg0ZH3cq0Dfq6oin8ryQz79WQke0dulc/view>

66. Кримський С. Б. Діяльність і культура. *Магістеріум*. 2003. Вип. 12: Культурологія. С. 4–7.
67. Кристопчук Т. Є. Методична система навчання педагогічного проектування майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Рівне, 2011. 20 с.
68. Кулініч О. І. Управління проектами в системі освіти: поняття, зміст. *Публічне урядування*. 2020. № 4 (24). С. 202–212.
69. Куц О., Третьяков М., Лапічак І. Інтеграція цінностей фізичної культури у професійній підготовці педагога з фізичного виховання. *Педагогіка, психологія і медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2003. № 5. С. 119–124.
70. Листопад О. А. Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів до інновацій в професійній діяльності: моногр. Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, 2023. 233 с.
71. Литвинова К. А., Сагарда В. В. Про деякі передумови формування педагогічної культури майбутніх вчителів. *Проблеми вищої школи: наук.-метод. зб. К.: Вища шк., 1994. Вип. 79. С. 32–37.*
72. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. К.: Техніка, 1977. 210 с.
73. Максимова А. Модель розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків у професійній підготовці. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. Професійна педагогіка. 2017. № 13. С. 66–72.
74. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. М.: Мысль, 1983. 284 с.
75. Марущак О. В. Змістовні компоненти та педагогічні умови формування

- у майбутніх учителів трудового навчання та технологій проєктної культури. *Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій: теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вінниця: ПП Балюк І. Б. 2019. № 3. С. 14–17.
76. Марущак О. В., Луп'як Д. М. Формування проєктної культури майбутнього вчителя технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2015. Вип. 51 С. 174–179.
77. Мачинська Н. І. Навчальне проєктування як чинник розвитку особистості у контексті акмеологічного підходу. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 226–232.
78. *Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов.* / За ред. професора Д.В. Чернілевського. Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.
79. Мілерян В. Є. Модель фахівця вищої професійної освіти. *Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи*: Всеукраїнська науково-методична конференція. К.: ВЦ «Київський університет», 2000. 224 с.
80. Микитюк І. А. Сутність педагогічної культури як суспільно-історичного явища. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2007. Вип. 18(1). С. 279–284.
81. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : Навчальний посібник / 5-те видання, доповнене і перероблене. Київ, 2007. 656 с.
82. Мондич О. В. Формування предметної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення анатомії і фізіології. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2. С. 125–136.
83. На путях к методу проєктов / Сбор. под ред. Б. В. Игнатьева, М. В. Крупениной. М., 1930.

84. Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті. Бюлетень: Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. 2001. № 1. С. 13–22.
85. Никифорова І. Педагогічна культура як складова фахової комунікативної культури майбутнього вчителя (теоретичний аналіз). *Рідна школа*. 2007. № 3. С. 52–55.
86. Оршанський Л., Котик І. Проєктна культура майбутніх дизайнерів як ключовий чинник їхнього професійного становлення. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань. 2022. Вип. 1. С. 152–159.
87. Пащенко С. Ю. Формування професійної культури соціального педагога в процесі вузівського навчання. *Вісник Запорізького національного університету*. 2005. № 1. С. 73–80.
88. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Х.: Вид. група «Основа», 2008. 128 с.
89. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.04. Одеса, 2009. 20 с.
90. Пилаєва Т. В., Яценко В. В. Формування професійної культури майбутнього педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2021. 35. 4. С. 287–295.
91. Пилипенко С. Г. Трансформація культури в умовах глобалізації: філософсько-антропологічний вимір: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04. Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Х., 2012. 18 с.
92. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ :Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
93. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. № 12. С. 3–17.
94. Пічкур М. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя

- образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції): автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.04. К., 2000. 20 с.
95. Попович Х. С. Розвиток проєктної культури педагогів. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (18-19 травня 2019 року). Тернопіль : КРОК, 2019. С. 249–252.
96. Попович М. В. Культура / Енциклопедія сучасної України: у 30 т. / ред. кол. І. М. Дзюба [та ін.]; НАН України; НТШ; Координаційне бюро енциклопедії сучасної України НАН України. К., 2016.
97. Порох Л. Шляхи інноваційних перетворень у закладах освіти. *Рідна школа*. 2001. № 7. С. 10–13.
98. Правоторов В. А. Профессиональная культура специалиста и динамика ее формирования на этапе «вуз-производство». *Вестник Харьковского ун-та*. 1985. №5.
99. Практика реалізації педагогічних проєктів: навчально-методичний посібник до курсу / авт.-упоряд. І. В. Єгорова. Івано-Франківськ, 2021. 112 с.
100. Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток : колективна монографія / кол. авт.; відп. ред. Г. Є. Улунова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 300 с.
101. Пушкарьова Т. О. Психолого-педагогічний аспект педагогічного проєктування. *Наука і освіта*. 2017. № 3. С. 11–18.
102. Рабченюк Т. С. Управління процесом упровадження досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду в шкільну практику. *Освіта і управління*. 1998. № 2. С. 27–32.
103. Раковець О., Раковець С. Компетентність педагога як основа його професійної майстерності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 1 (105). С. 50–60.
104. Розин В. Проектирование как объект исследования. *Вопр. философии*. 1984. № 10. С. 23.

105. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джурицкий. М.: Педагогика, 1981. Т. 1: Эмиль, или О воспитании.
106. Сидоренко В. К., Брехунець А. І. Сутність поняття проектної культури. *Гуманітарний вісник*. 2012. № 28. С. 270–277.
107. Сидоренко В. Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества : автореф. дис. ... д-ра иск. М., 1990. 32 с.
108. Сидорчук Н. Г. Організація самостійної діяльності майбутніх учителів: теорія і технологія формування : моногр. Житомир : ЖДУ, 2004. 168 с.
109. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки. Педагогіка і психологія. К.: Педагогічна думка, 1998. 255 с.
110. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: монографія. Київ: Поліграфкнига, 1996. 406 с.
111. Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А. В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 3. 400 с.
112. Сяська І. Застосування проектних технологій у процесі формування екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи: зб. наук. праць*. Умань, 2019. Вип. 2. С. 134–140.
113. Сяська І. Застосування проектних технологій у підготовці сучасного вчителя для роботи в умовах нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжв. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. № 53. Т. 2. С. 304–310.
114. Тарасенко Т. В. Формування професійної культури майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя, 2011. Вип. 20 (73). С. 261–265.
115. Урський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної

- діяльності : методичний посібник. Тернопіль: ТОКППО, 2005. 96 с.
116. Ущатовський Ю. В. Інституція економічної культури як гомеостатична система. *Вісник ЖДТУ*. 2015. № 2 (72). С. 198–203.
117. Хаджирадева С. К., Барбан М. М. Основи управління соціально-педагогічними проєктами: навчальний посібник. Одеса : ПНПУ, 2011. 144 с.
118. Хоружа Л. Проєктна культура вчителя: етичний компонент. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 11–17.
119. Цуркан Т., Жмурчик Н. Формування проєктної культури молодших школярів в освітньому середовищі школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65. Т. 1. С. 132–135.
120. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. Тбилиси: Мецниереба, 1984. 171 с.
121. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 416 с.
122. Шевцова С. М. Проєктна діяльність і духовність майбутніх педагогічних кадрів: проблеми взаємозв'язку. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2009. Вип. 39. С. 36–43.
123. Шевцова С. М. Становлення методологічної культури вчителя на основі проєктної діяльності: автореф. дис.... к-та філософ. наук: 09.00.10. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2010. 23 с.
124. Шевченко І. Педагогічне проєктування та його складові. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград: Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, 2010. Вип. 91. С. 256–260.
125. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону : моногр. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 568 с.

126. Яценко С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі підготовки до проєктної діяльності. *Нові технології навчання*. 2022. № 96. С. 186–191.
127. Bruner J. S. Models of the Learner. *Educational Researcher*, 1985. June/July, 5–8.
128. Cole M. The Perils of Translation: A First Step in Reconsidering Vygotsky's Theory of Development in Relation to Formal Education. *Mind, Culture and Activity*. 2009. № 16. P. 291–295.
129. Dewey J. *Democracy and Education*. New York : Macmillan, 1916.
130. Haleta Y., Kozlenko V., Riabovol L., Filonenko O., & Kravtsova T. Formación de la cultura de proyectos en futuros docentes. *Revista De La Universidad Del Zulia*. 2023. № 14(41). P. 526–536.
131. Kilpatrick W. H. The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Record*. 1918. № 19. P. 319–334.
132. Kilpatrick W. H. *Fundamentals of Method : Informal Conversations on Learning*. New York : Macmillan, 1925.
133. Kozlenko V., Liashenko R., Prisyazhnyi V., Polishchuk N., Neborak K. Approaches to the informative self-development capacity of the future teacher: A political look at the phenomenon. *Cuestiones politicas*. 2023. Vol. 41. № 78. P. 678–698.
134. Kurdybacha Ł. *Działalność Jana Amosa Komenskiego w Polsce*, Warsz., 1957.
135. Thoughts, ideas, and support for parents, teachers, and peace educators. URL: <https://teachpeacenow.com/how-to-carry-out-teacher-action-research-projects/>.
136. What is Teacher-Led Project Work? URL: <https://www.schooloutfitters.com/blog/what-is-teacher-led-project-work>.

РОЗДІЛ 2.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

2.1. Сучасний стан підготовки майбутніх педагогів

Сучасний світ досить динамічний і зазнає постійних трансформацій, що накладає особливі виклики на галузь освіти. Такі швидкі зміни вимагають від системи вітчизняної освіти не лише адаптації до нових умов, але й розробки і впровадження інноваційних підходів, спрямованих на формування випускників, здатних ефективно протистояти сучасним викликам. Власне, розвиток нових педагогічних підходів виникає з необхідності підготовки висококваліфікованих фахівців, які мають не лише глибокі знання у своїй галузі, але й здатність креативно мислити.

Освіта повинна бути націленою на формування у майбутніх педагогів не лише практичних навичок, а й розвиток критичного мислення та здатності творчо підходити до розв'язання освітніх проблем. Необхідно акцентувати увагу на розробці та впровадженні інноваційних методів навчання, які стимулюють студентів-педагогів розвивати та застосовувати свої здібності в самостійній професійній діяльності.

Здобуття Україною незалежності у 1991 р. стало поштовхом до реформування всієї системи освіти, в тому числі й педагогічної. За роки незалежності відбулися значні зміни у підготовці вчительських кадрів, що зумовлено процесами демократизації та гуманізації освіти.

Як зазначають дослідники І. Зязюн та Н. Клокар, «пріоритетом реформування педагогічної освіти стала її фундаменталізація та гуманітаризація» [19]. Були введені нові гуманітарні дисципліни, посилено увагу до вивчення іноземних мов, запроваджено кредитно-модульну систему навчання. Вагомий внесок у розвиток педагогічної освіти зробили вчені НАПН України. Зокрема, академік І. Зязюн обґрунтував концепцію

педагогічної майстерності [18], академік О. Савченко розробила дидактику національної школи [45].

В Україні підготовка майбутніх педагогів здійснюється у закладах вищої освіти, які мають ліцензію на освітню діяльність за спеціальностями педагогічного профілю. «За даними Міністерства освіти і науки України, станом на 2021 р. в країні налічується 149 закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів за різними спеціальностями» [38]. Проте, незважаючи на значну кількість закладів, якість підготовки вчителів викликає занепокоєння.

Станом на 2023 р. в Україні діє 48 закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх педагогів. Загальна кількість студентів, які навчаються за спеціальностями педагогічного профілю, становить близько 150 тисяч осіб. Студенти можуть обирати різноманітні напрями підготовки, такі як дошкільна освіта, початкова освіта, спеціальна освіта, загальна середня освіта тощо. Тривалість педагогічної підготовки включає бакалаврський, магістерський та аспірантський ступені. Програми включають теоретичні та практичні заняття, стажування та педагогічну практику. До позитивних тенденцій у системі підготовки педагогічних кадрів слід віднести: збільшення кількості ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх педагогів; підвищення рівня кваліфікації педагогів закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх педагогів; впровадження дистанційних освітніх технологій у підготовку майбутніх педагогів.

Роки незалежності стали періодом активного реформування та розвитку педагогічної освіти в Україні. Водночас подальше її вдосконалення потребує комплексного підходу з урахуванням світового досвіду та національних традицій. Підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів є одним з пріоритетних завдань системи вищої освіти в Україні. Якість підготовки майбутніх вчителів визначає рівень розвитку всієї системи освіти та перспективи формування інтелектуального потенціалу нації.

Як зазначає Л. Гриневич, «головними проблемами у системі підготовки педагогічних кадрів є застарілість змісту освіти, недостатня практична підготовка студентів, слабка орієнтація на сучасні освітні технології та інноваційну діяльність» [10].

Київський інститут проблем управління імені Горшеніна у 2009 році провів телефонне опитування на тему: «Думка українців про шкільне навчання». Згідно з результатами всеукраїнського дослідження, більше половини українців – 58,9 % – негативно оцінюють якість освіти, що надається сучасною школою. З них дали відповідь «задовільно» на запитання про якість шкільної освіти 43,7%, «погано» – 15,2 % опитаних. Близько третини респондентів – 32,9 % – дотримуються протилежної точки зору. З них «хорошою» якість шкільної освіти вважають 26,5%, «відмінним» – 6,4 %. Важко відповісти на дане питання 8,2% українцям. Більшість громадян України – 66,2 % – підтримують реформу шкільної освіти. З них вважають, що реформа «скоріше потрібна» 48,4 %, «точно потрібна» – 17,8 %. Не бачать необхідності в такій реформі 29,9 % опитаних. З них 23,7 % відповіли на запитання «швидше ні», 6,2 % – «точно ні». Не визначились 3,9 % респондентів [54].

Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 навчальному році проведене Державною службою якості освіти України за підтримки проекту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe). Методом он-лайн анкетування охоплено вибірку зі 150 шкіл з усіх областей України. У дослідженні взяли участь директори, вчителі, учні та батьки учнів цих шкіл. Ключовими викликами освітнього процесу в умовах війни педагоги називають нестабільні умови навчання, обмеженість способів організації навчально-пізнавальної діяльності, зниження мотивації та нестабільний психоемоційний стан учнів/учениць та вчителів. За спостереженнями вчителів початкових класів, результати навчання учнів/учениць погіршилися з таких навчальних предметів, як українська мова, іноземна мова, математика, літературне читання. Про зниження

успішності здобувачів освіти з української мови у селах вказують 57 % педагогів, у містах – 44 %, з іноземної мови – 52 % та 47 % відповідно, з математики – 45 % та 40 %, з інформатики – 37 % та 25 % [56].

Результати опитувань респондентів, проведених О. Стасенко, показали, що при плануванні роботи найбільші труднощі у молодих вчителів викликає підготовка тематичного плану – 67,4 %, підготовка конспектів уроків – 53,5 %, плану-календаря фізкультурно-оздоровчих заходів – 37,0 %. Також вчителі відзначають недостатню сформованість таких навичок: проводити урок – 76,7 %, готувати навчальну документацію – 58,1 %, спілкуватися з учнями – 37,2 % [48, с. 170]. Така ситуація, на нашу думку, є критичною.

Виявлено, що у сучасних умовах науково-методичний супровід професійного становлення молодих педагогів в Україні здійснюється шляхом їх участі у засіданнях «Школи молодого педагога» («Школи адаптації молодого вихователя»), «Школи становлення молодого вихователя»), наставництва, самоосвітньої діяльності, взаємовідвідування занять, консультацій (співбесід), а також до участі в різних формах науково-методичної роботи (школа передового педагогічного досвіду, методичне об'єднання, творча/динамічна група, групові консультації, педагогічні читання, конференції((не) конференції), творчі звіти та конкурси педагогів, методичні наради, семінари-практикуми, майстер-класи, тренінги, інструктивно-педагогічні наради). В рамках діяльності ШМВ проводяться конкурси фахової майстерності для молодих педагогів: «Шанс» (м. Кропивницький), «Шукаємо молоді педагогічні таланти» (м. Мукачево), «Педагог-це поклик душі» (м. Кривий Ріг) [4, с. 255].

Дослідники А. Кузьмінський та О. Отич відзначають «невідповідність компетентностей випускників педагогічних закладів вимогам нової української школи. Майбутні педагоги недостатньо володіють сучасними методиками викладання, ІТ-технологіями, психолого-педагогічними підходами до учнів» [30].

«Основним викликом проведення різних видів практик у закладах вищої педагогічної освіти є суперечність, зумовлена наявністю змін у педагогічній освіті, задекларованих законодавчо-нормативними документами (Закони України «Про вищу освіту», 2014; «Про освіту», 2017; Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018) та реальною неефективністю практичної підготовки (відсутність належного фінансування, дискретність педагогічного партнерства, недостатність ресурсів для проведення практик в умовах змішаного і дистанційного навчання тощо)» [33].

Важливо відмітити, що під час військового стану, витрати на освіту не зменшились, а навіть дещо зросли. Так, на 2024 рік на освіту в державному бюджеті України передбачено майже на 22% більше коштів, ніж 2023 року – 171,2 млрд. гривень, крім того, з них 148,8 млрд. – загальний фонд МОН.

«Варто перелічити основні освітні напрями, на які заклали кошти в державному бюджеті України на 2024 рік: освітня субвенція – 103,2 млрд. грн.; облаштування укриттів – 2,5 млрд. грн.; друк підручників – 1,5 млрд. грн.; субвенція НУШ – 1,5 млрд. грн., кошти для 5–7 класів НУШ придбають оснащення, навчальні матеріали; субвенція на шкільні автобуси – 1 млрд. грн., разом зі співфінансуванням із місцевих бюджетів удасться закупити орієнтовно 500 шкільних автобусів; субвенція на модернізацію харчоблоків у школах – 1,5 млрд.; субвенція для підтримки дітей з особливими освітніми потребами – 304,5 млн. грн.; навчання дітей у державних ЗЗСО і «Школі супергероїв» – 434,51 млн. грн.; створення навчально-практичних центрів сучасної професійної освіти – 500 млн. грн.; фонд розвитку вищої та фахової передвищої освіти – 240 млн. грн.; національний фонд досліджень і гранти для науковців – 610,4 млн. грн.» [8].

Отже, можливим є збільшення фінансування за багатьма напрямками: кошти на облаштування укриттів, друк підручників, забезпечення НУШ, створення навчально-практичних центрів сучасної професійної освіти тощо.

«У 2020 – 2022 рр. співробітниками відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені

Івана Зязюна НАПН України здійснено аналіз освітньо-професійних, освітньо-наукових програм, навчальних планів, програм різних видів практик на бакалаврському, магістерському та докторському рівнях у 13 закладах вищої педагогічної освіти України. Зміст усіх програм було проаналізовано за відповідними критеріями: 1) мета практичної підготовки; 2) зміст проведення практик; 3) методичні засади; 4) особливості організації практик. Вивчення освітньо-професійних, освітньо-наукових програм підготовки майбутніх учителів на різних освітніх рівнях означених ЗВО дало можливість виокремити види практик та їх тривалість» [33].

Результати проведеного дослідження, з авторською адаптацією, представлено у таблицях 2.1 та 2.2.

Таблиця 2.1

Обсяги кредитів ECTS з практичної підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні за спеціальністю 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) в окремих ЗВО.

Назва педагогічного навчального закладу	Види практики	Кредити
Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди	пропедевтична	9
	педагогічна	5
Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка	навчальна	4
	виробнича	13
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	навчальна	12
	виробнича	12
Бердянський державний педагогічний університет	навчальна	6
	виробнича	18
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського	педагогічна	10
	пропедевтична	2
	діалектологічна	1
	фольклорна	1

Назва педагогічного навчального закладу	Види практики	Кредити
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького	виробнича	13,5
	навчальна педагогічна	20,5
Центральноукраїнський державний університет імені В. Винниченка	навчальна	8
	виробнича	10
Український державний університет імені М. П. Драгоманова	навчальна	5,5
	виробнича	9
Сумський педагогічний університет імені А. С. Макаренка;	навчальна	6
	виробнича	11
Державний ВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»	навчальна	8
	виробнича	11

Джерело: складено автором на основі [33, с. 21]

З таблиці 2.1 бачимо, що проведений аналіз основних форм практичної підготовки для студентів спеціальності 014.01 «Середня освіта (Українська мова і література)» на бакалаврському рівні показав, що більшість ЗВО приділяють належну увагу практичній підготовці. Так, більшість ЗВО надають навчальні практики (інші можливі варіанти включають пропедевтичні, педагогічні тощо) у розмірах від 4 до 12 кредитів, тоді як виробнича практика є більшою і зазвичай складає 12–18 кредитів. В окремих ЗВО обсяг практичної підготовки більший, наприклад, у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Б. Хмельницького сукупно на виробничу та навчальну педагогічну практику припадає 34 кредити.

Із таблиці 2.2 бачимо, що дослідження змісту та організаційних аспектів практичної підготовки майбутніх учителів за спеціальністю 014.04 «Середня освіта (Математика)» у вищих педагогічних закладах освіти дозволило прийти до висновку: більшість ЗВО організовує навчальні практики (в межах 3-6 кредитів) та виробничі практики (від 9 до 21 кредиту).

В окремих навчальних закладах виявлено унікальний підхід до реалізації практичних занять, спрямованих на розвиток методичних та психологічних компетентностей. Наприклад, Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Шевченка впроваджує навчальну пропедевтичну практику з психології та навчальну пропедевтичну практику з педагогіки. У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Б. Хмельницького надається можливість вивчення педагогіки паралельно з проведенням практики у загальноосвітніх навчальних закладах. Бердянський державний педагогічний університет та Сумський педагогічний університет імені А. С. Макаренка найбільше виділяють годин для виробничої практики.

Таблиця 2.2

Обсяги кредитів ECTS з практичної підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні за спеціальністю 014.04 Середня освіта (Математика) в окремих ЗВО.

Назва педагогічного навчального закладу	Види практики	Кредити
1	2	3
Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди	пропедевтична	6
	педагогічна	7,5
	організаційно-виховна	6
Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка	навчальна	1,5
	пропедевтична з психології	
	навчальна педагогічна	1,5
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	навчальна педагогічна	6
	виробнича	12
	навчальна (предметна)	6

Продовження табл. 2.2

1	2	3
Бердянський державний педагогічний університет	навчальна	3
	виробнича	21
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського	обчислювальна	2
	практика в середніх закладах освіти	5
	науково-дослідна	2
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького	педагогіка з навчальною практикою	8
	виробнича	9
	виробнича в дитячих закладах оздоровлення	3
Центральноукраїнський державний університет імені В. Винниченка	навчальна	7
	виробнича	10
Український державний університет імені М. П. Драгоманова	навчальна	6
	виробнича	10
Сумський педагогічний університет імені А. С. Макаренка	навчальна	7,5
	виробнича	13
Державний ВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»	навчальна	9
	виробнича	12

Джерело: складено автором на основі [33, с. 22]

Проте, за результатами проведеного опитування респондентів (студентів 4-х курсів), було виявлено, що наразі відсутні уявлення у майбутніх педагогів про основні науково-теоретичні засади управління освітніми і науковими проєктами. На нашу думку, це унеможливило

формування компетентнісного фахівця зданого керувати складними навчальними задачами і гуртковою роботою студентів (учнів).

На жаль, у традиційних програмах підготовки педагогів спеціальностей 014.01 «Середня освіта (Українська мова і література)» та 014.04 «Середня освіта (Математика)» окрема дисципліна «Проектний менеджмент» не вивчається, відсутня спеціалізована практика з управління освітніми та науковими проектами. Молоді педагоги не володіють методологією, необхідними інструментами та технологіями управління проектами, що ускладнює їх участь у проектах, знижує ефективність такої діяльності.

Доцільне впровадження спецкурсу «Менеджмент освітніх та наукових проектів» у програму підготовки майбутніх педагогів, що є вкрай необхідним кроком для формування їхньої проектної культури. По-перше, цей курс дозволить сформувати в студентів ґрунтовні компетентності з управління проектами – від планування і організації до мотивації команди та контролю виконання. Без цих знань і навичок неможливо ефективно керувати освітніми та науковими проектами студентів у майбутній професійній діяльності. По-друге, спецкурс сприятиме розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів, адже саме від них залежатиме успішна командна робота студентів. По-третє, реалізація інноваційних проектів у закладах вищої освіти потребує сучасних підходів до управління, які може забезпечити даний курс.

Передбачається, що введення спецкурсу з менеджменту освітніх і наукових проектів дозволить ліквідувати цю прогалину у підготовці майбутніх педагогів. Молоді педагоги зможуть опанувати основи управління проектами, набути практичних навичок розробки, реалізації та оцінювання проектів. Завдяки спецкурсу у молодих педагогів сформується проектна культура – розуміння важливості та цінності проектної діяльності в освіті й науці.

Отже, впровадження спецкурсу «Менеджмент освітніх та наукових проектів» в програму підготовки молодих педагогів є вкрай необхідним для формування їх проектної компетентності та культури. Він дозволить

підвищити якість освітньої та наукової діяльності закладів вищої освіти, а студенти зможуть ефективно реалізовувати власні проекти. Враховуючи викладене вище, вважаємо, що вивчення менеджменту проектів стане важливою складовою професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця-педагога.

Учені О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова отримали результати власного аналізу навчальних планів, програм, посібників з педагогічних курсів стосовно їх виховної, розвивальної спрямованості, дають можливість зробити наступні висновки:

«1) цілі вивчення навчально-виховної інформації зазначених дисциплін слабо співвідносяться з цілями функціонування підсистеми "школа" як складової педагогічної освіти»;

2) навчальна інформація переважно висвітлюється репродуктивним способом, увага акцентується на змістову інформацію без розкриття її виховного потенціалу;

3) недостатнє значення приділяється розкриттю суттєвих протиріч педагогічної дійсності, що не сприяє наступності в роботі вузу і школи;

4) навчальна інформація нерідко має негативну спрямованість у зв'язку із значною заідеологізованістю і знеособленістю їх змісту. Це призводило до того, що процес викладання педагогічних дисциплін, їх зміст, інформація про способи оперування знаннями цілковито залежали від майстерності викладача» [14, с. 10].

Для вирішення окреслених проблем необхідно оновити стандарти підготовки педагогічних кадрів, посилити практичну складову навчання, запровадити обов'язкове стажування студентів у школах. Крім того, потрібно забезпечити більш тісний зв'язок між закладами вищої та загальної середньої освіти для координації їх діяльності. Важливо також підвищувати кваліфікацію педагогів педагогічних дисциплін, стимулювати їх інноваційну діяльність.

Отже, незважаючи на певні здобутки, система підготовки педагогічних кадрів в Україні потребує суттєвого реформування відповідно до вимог часу та прогресивних світових практик. Від ефективного вирішення цієї проблеми значною мірою залежить якість освіти підрастаючого покоління.

«Підготовка майбутніх педагогів до майбутньої професії здійснюється як під час вивчення загально технічних та фахових дисциплін, так і в ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Відтак, саме у студентські роки необхідно формувати в майбутніх педагогів психолого-педагогічну готовність до професійної мобільності кваліфікованих робітників та постійного самовдосконалення» [39, с. 51].

Окрім теоретичного навчання вагому роль відіграє педагогічна практика молодого викладача, яка сприяє його адаптації до майбутніх умов роботи та сприяє професійному становленню. Педагогічна практика виступає як найефективніший засіб готування майбутніх вчителів до професійної діяльності. Вона є важливим етапом у формуванні професійних вмінь та навичок вчителя і відіграє ключову роль у їхній підготовці до роботи з дітьми та їхніми батьками. Під час педагогічної практики студенти отримують можливість глибоко проаналізувати вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей, а також розвивають свої особистісні якості, такі як воля, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримка та такт. Крім того, вони навчаються будувати плідні взаємини з учнями та їхніми батьками.

Основною метою педагогічної практики є удосконалення у студентів на основі отриманих знань сучасних форм, методів, засобів та технологій організації навчання і виховання уміння застосовувати їх у педагогічній діяльності, розвиток інтересу до педагогічної і наукової діяльності.

До основних завдань педагогічної практики можна віднести:

- вироблення комплексу вмінь та навичок, необхідних для здійснення всіх видів навчально-виховної роботи в школі;
- виховання у студентів потреби постійного удосконалення професійних знань, умінь та навичок;

- здатність до науково-дослідницької діяльності;
- оволодіння майбутніми педагогами формами, засобами, технологіями навчально-виховної роботи в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів;
- поглиблення й закріплення теоретичних знань;
- реалізація особистісного творчого потенціалу кожного студента;
- розвиток навичок самостійної роботи;
- розвиток професійної адаптації;
- розвиток творчого мислення, ініціативи, дослідницьких умінь;
- сприяння усвідомленню студентами професійної значущості знань з основ теорії педагогіки, психології та методик;
- уміння планувати і оптимізувати використання навчальних ресурсів;
- формування здатності працювати в команді та організовувати спільну роботу групи;
- формування і розвиток професійної свідомості, професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога;
- формування індивідуального стилю професійної діяльності;
- формування лідерських якостей та розвиток педагогічного менеджменту;
- формування та розвиток проєктної культури тощо.

Проєктна культура передбачає здатність молодого викладача до проєктування освітнього процесу, вміння ставити дидактичні цілі, планувати діяльність, обирати оптимальні методики для їх досягнення, прогнозувати результат. Саме під час педагогічної практики у майбутніх педагогів формується досвід проєктної діяльності, оскільки вони вчаться планувати заняття та позаурочні заходи з учнями чи студентами, вчаться розробляти навчально-методичні матеріали, обирати форми і методи навчання, аналізувати та коригувати освітній процес. Педагогічна практика сприяє формуванню проєктна культури, як здатності у молодих педагогів управляти

освітніми та науково-дослідницькими роботами зі студентами (учнями) в стінах навчального закладу. Під час практики студенти закріплюють і поглиблюють свої теоретичні знання, які вони отримали у вищому навчальному закладі. Вони також розвивають свої професійні вміння і навички, розширюють свої власні здібності та педагогічне мислення, і активізується процес формування їх професійних особистісних якостей. Особливо важливим є розвиток комунікативної компетентності та проєктної культури у майбутніх вчителів, а також формування навичок педагогічної взаємодії та співпраці.

Для удосконалення організації проведення педагогічної практики для формування проєктної культури у молодих педагогів рекомендується впровадити наступні заходи:

1. Запровадити педагогічне наставництво (менторство). Досвідчені педагоги можуть стати наставниками для молодих, ділитися досвідом та ідеями щодо оптимального проєктування навчально-виховного процесу у закладах освіти. Передбачається, що такий підхід допоможе молодим викладачам швидше опанувати методику викладання.

2. Залучати до командної проєктної роботи. Молоді педагоги разом з досвідченими колегами можуть працювати над спільними освітніми проєктами, що сприятиме обміну досвідом, розподілу робіт і ресурсів, а також організувати командну роботу.

3. Запровадити індивідуальні плани професійного розвитку та кар'єри. Молоді педагоги матимуть змогу визначати цілі та завдання щодо власного професійного зростання у сфері проєктування освітнього процесу.

4. Проводити майстер-класи та тренінги серед студентів та досвідчених педагогів, з метою розвитку педагогічної творчості та обміну досвідом проєктної діяльності. Важливо заохочувати молодих педагогів брати участь у професійних та творчих конкурсах з розробки освітніх проєктів.

Керівники вищих навчальних закладів несуть відповідальність за організацію і контроль за проведенням практики. Керівник відділу практики

та керівник практики факультету відповідають за загальну організацію і контроль за її проведенням. Відповідні фахові кафедри, а також кафедри педагогіки та психології забезпечують навчально-методичне керівництво і виконання програм практики. Провідні педагоги фахових кафедр, керівники навчальних закладів та наукових установ беруть участь у керівництві педагогічною практикою студентів.

Отже, педагогічна практика відіграє ключову роль у становленні майбутнього викладача як професіонала, здатного до проєктування ефективного навчального процесу і фахової підготовки студентів.

Оцінка професійної майстерності на рівні результативних показників передбачає, що студенти володіють наступними навичками: визначення реального рівня освіченості та здатності учнів до навчання, їхньої вихованості та схильності до виховання. Студенти, проходячи навчальну та виробничу практику у закладах освіти, здатні застосовувати індивідуальний підхід до кожного учня, визначають перспективи їхнього подальшого розвитку, підбирають методику та вміють створювати плани роботи, враховуючи індивідуальні потреби своїх підопічних.

Варто зазначити, що під час педагогічної практики майбутні педагоги не лише безпосередньо виконують завдання з навчально-виховної роботи, передбачені офіційними документами, нормативами та інструкціями, але й здійснюють науково-дослідну роботу за завданням профільних кафедр педагогіки, психології та методики викладання. Студенти вивчають передовий педагогічний досвід, проводять педагогічні експерименти, психолого-педагогічні спостереження за учнями та підготовлюють наукові доповіді на актуальні теми з проблем теорії та методики навчання.

Результати проведеної роботи студенти оформлюють у вигляді звітів та презентують на методичних семінарах, підсумкових конференціях з педагогічної практики, студентських наукових гуртках, засіданнях кафедр та на щорічних студентських науково-практичних конференціях присвячених педагогіці та психології. Окрім цього, на основі власних проведених

досліджень, анкетувань, тестувань, опитувань студенти пишуть курсові та дипломні роботи. Звіти з практики можуть бути доповнені документами, авторськими дидактичними розробками: лекціями, інструкційними картками, завданнями з практичних робіт, задачами, анкетами, тестами, робочими програмами навчальних дисциплін, наочно-ілюстративними та статистичними матеріалами тощо.

У школі студенти активно допомагають класним керівникам у навчально-виховній роботі з учнями, виконуючи різноманітні обов'язки, зокрема: проводять пробні заняття, перевіряють письмові роботи учнів, підтримують зв'язок з батьками і класним керівником, беруть участь у проведенні позакласних художньо-мистецьких, культурно-виховних і спортивних заходів, готують учнів до олімпіад, допомагають в оформленні класних куточків і стінгазет, проводять з дітьми виховну роботу, що сприяє загальному розвитку підростаючого покоління.

Під час практики особлива увага акцентується на розвитку дітей у всіх сферах їхньої особистості, тому важливо, щоб студенти працювали в одній і тій же школі протягом всього періоду практики, набуваючи навичок та відстежуючи і фіксуєючи зміни у дітях на протязі часу.

У цілому, сучасний стан підготовки майбутніх педагогів в Україні визначається поєднанням позитивних зрушень і завдань, що потребують уваги та вдосконалення. Важливо продовжувати вдосконалювати методики, враховуючи висновки з попередніх наукових досліджень та міжнародних передових педагогічних практик, для забезпечення випускників необхідними компетенціями у вимірах сучасної освіти.

Професійна підготовка майбутнього викладача закладу освіти являє собою цілеспрямований процес формування у майбутніх педагогів професійної компетентності, яка включає в себе знання, вміння та особистісні якості, необхідні для ефективного виконання професійних обов'язків у закладі освіти. Зміст підготовки майбутніх педагогів

визначається освітніми програмами, які розробляються закладами вищої освіти відповідно до державних вимог.

Педагогічна освіта в Україні повинна підготовляти випускників до того, щоб вони не лише засвоїли теоретичні знання, але й були готові до викликів, які призначають їм роль сучасних вихователів і наставників. Такий підхід передбачає створення педагогічних умов для розвитку в студентів творчого мислення, здатності до комунікації та роботи в команді, а також постійного самовдосконалення.

Отже, ефективна педагогічна освіта в сучасному світі повинна бути орієнтована на гнучкість та інновації, створюючи умови для розвитку глибокого розуміння матеріалу та практичних навичок, необхідних для успішного фахового розвитку випускників.

Підготовка майбутніх педагогів в Україні є одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти. Однак, на наш погляд, сучасний стан цієї підготовки має ряд проблем, які необхідно вирішувати.

Однією з вагомих проблем є невідповідність змісту підготовки майбутніх педагогів вимогам сучасного суспільства. Навчальні програми закладів вищої педагогічної освіти часто відстають від нових реалій, не враховують вимог до професійної компетентності педагога в умовах цифровізації та глобалізації, не дають навичок проєктної діяльності.

Другою, не менш важливою проблемою, є недостатня практична підготовка майбутніх педагогів для взаємодії в групі студентів, організації колективної роботи. Студенти закладів вищої педагогічної освіти часто не мають можливості набути практичних навичок, необхідних для професійної діяльності над освітніми та науково-дослідницькими проєктами. Причиною цього є недостатня матеріально-технічна база закладів вищої освіти, а також з нерозвиненість системи стажування студентів у навчальних закладах, відсутність проєктного підходу в методиці навчання.

Третьою проблемою є недостатня мотивація майбутніх педагогів до професійної діяльності у закладах освіти. Студенти часто не мають чіткого

розуміння того, що таке педагогічна професія, які виклики та труднощі очікують на них у майбутній трудовій діяльності. Це пов'язано з недостатньою профорієнтаційною роботою у закладах вищої освіти, а також з низькою престижністю педагогічної професії в суспільстві.

На нашу думку, вирішення зазначених проблем вбачається у реформуванні системи підготовки майбутніх педагогічних кадрів в Україні. Важливим завданням є також оновлення методик викладання на основі засад розвитку проєктної культури, що дозволить підготувати педагогів, здатних ефективно виконувати свої професійні обов'язки в умовах сучасного суспільства.

Наведемо обґрунтування авторських пропозицій щодо вирішення проблем підготовки майбутніх педагогів в Україні:

А) Відповідність змісту підготовки майбутніх педагогів вимогам сучасного суспільства. Навчальні програми закладів вищої педагогічної освіти повинні враховувати:

– нові освітні реалії, такі як цифровізація, глобалізація, мультикультурність. Для цього варто розробити нову модель підготовки майбутніх педагогів, яка б відповідала вимогам сучасного суспільства. Така модель повинна передбачати: інтеграцію теоретичних і практичних знань, умінь; розвиток творчих здібностей і критичного мислення; формування професійної етики і моральних цінностей;

– внесення змін до навчальних програм закладів вищої педагогічної освіти, з урахуванням нових освітніх реалій та вимог до професійної компетентності педагога в умовах цифровізації та глобалізації. Для того, щоб вміст підготовки майбутніх педагогів відповідав вимогам сучасного суспільства, необхідно внести зміни до навчальних програм закладів вищої педагогічної освіти, а саме: включення в навчальні програми курсів, які б розглядали нові освітні реалії та вимоги до професійної компетентності педагога в умовах сучасного суспільства; оновлення змісту навчальних

дисциплін, які вже існують, з урахуванням нових освітніх реалій та вимог до професійної компетентності педагога в умовах сучасного суспільства;

– вимоги до професійної компетентності педагога в умовах сучасного суспільства (знання і розуміння сучасних освітніх теорій і практик, уміння використовувати інноваційні технології навчання; працювати з різними типами учнів та організувати роботу, уміння працювати в команді для вирішення проблем і приймати рішення в умовах ризику).

Б) Посилення практичної підготовки майбутніх педагогів. Студенти закладів вищої педагогічної освіти повинні мати можливість набути практичних навичок, необхідних для професійної діяльності. Для посилення практичної підготовки майбутніх педагогів необхідно:

– створити належну матеріально-технічну базу у закладах вищої освіти, яка б відповідала вимогам сучасного суспільства. Передбачається створення навчальних класів, оснащених сучасними технологіями навчання, а також створення навчальних майстерень і лабораторій, необхідних для підготовки майбутніх педагогів різних спеціальностей;

– розробити систему стажування студентів закладів вищої педагогічної освіти у навчальних закладах. Такий крок дозволить студентам набути практичних навичок під керівництвом досвідчених педагогів.

В) Підвищення мотивації майбутніх педагогів до професійної діяльності. Мотивація майбутніх педагогів до професійної діяльності є важливим фактором, який впливає на їхню успішність у навчанні та професійному зростанні. Для підвищення мотивації майбутніх педагогів до професійної діяльності необхідно:

– проводити профорієнтаційну роботу у закладах вищої освіти, спрямовану на підвищення престижності педагогічної професії. Така діяльність включає в себе проведення зустрічей з педагогами-практиками, проведення екскурсій у навчальні заклади, а також проведення інших заходів, які б дозволили студентам дізнатися більше про педагогічну професію.

– створити умови для професійного зростання майбутніх педагогів, що включає в себе створення системи підвищення кваліфікації для молодих педагогів, а також створення можливостей для професійного розвитку та кар'єрного зростання. Важливо створити систему стажування студентів закладів вищої педагогічної освіти у навчальних закладах.

Цікавими є пропозиції Є. Хрикова, щодо можливих два основні шляхи подальшого розвитку педагогічної науки в Україні. «Перший, пов'язаний з повільною зміною наявної парадигми. Він передбачає урівноваження процесів диференціації та інтеграції наукових знань, проведення узагальнюючих досліджень у межах наукових спеціальностей та науки в цілому, збільшення фінансування педагогічної науки, налагодження більш дієвих взаємозв'язків МОН та НАПН, пошук нових засобів управління спрямованістю педагогічних досліджень. Другий шлях – це поступове формування нової парадигми педагогічної науки, яка буде більшою мірою відповідати сучасній соціальній ситуації. Але він можливий за умов збереження та певного розвитку основних властивостей наявної парадигми: централізованої системи управління, кадрового потенціалу науки, її розвиненої інфраструктури» [52, с. 105].

Можна сформулювати авторські рекомендації щодо покращення змісту та організаційно-управлінських засад професійної підготовки майбутніх педагогів у педагогічних ЗВО, з акцентом на розвиток у них проєктної культури на трьох рівнях (законодавчий – на рівні країни; організаційно-управлінський та кафедральний вектори – на рівні закладу вищої педагогічної освіти; стейкхолдерський – на рівні баз практик і роботодавців), зокрема:

- 1) Законодавчий вектор потребує:

- 1) внесення змін до Закону України «Про вищу освіту», де передбачити обов'язкове введення дисциплін з проєктного менеджменту в навчальні плани підготовки майбутніх педагогів;

2) внесення змін до Положення «Про організацію освітнього процесу у ЗВО», де передбачити можливість впровадження елементів дуальної форми освіти під час підготовки майбутніх педагогів та можливість паралельного підвищення кваліфікації, для формування проєктної компетентності у майбутніх педагогів;

3) розробку та затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», в якому передбачити результати навчання, пов'язані із формуванням проєктної культури та обов'язків, навчальний спецкурс «Менеджмент освітніх та наукових проєктів»;

4) розробку оновленого Типового Положення МОН «Про організацію практичної підготовки майбутніх фахівців у галузі педагогіки». Дане положення має визначати принципи, механізми та форми проведення практики на різних освітніх рівнях – бакалаврському, магістерському та докторському;

5) удосконалення Положення МОН «Про акредитацію освітніх програм, які визначають критерії оцінювання "Структура та зміст освітньої програми"». В цьому контексті важливо визначити ключові параметри якості організації практичної підготовки майбутніх фахівців, такі як зміст, форми проведення та навчально-методичний супровід.

2) Організаційно-управлінський вектор (адміністрація закладу вищої освіти) потребує:

1) активного продовження реалізації політики автономії вищих навчальних закладів, зосередженої на збільшенні фінансування практики через співпрацю з місцевими партнерами, такими як заклади загальної середньої освіти або інші установи, де відбувається проходження практики;

2) внесення доповнення у зміст освітньо-професійних і науково-освітніх програм для майбутніх педагогів з метою впровадження концентрованої моделі практичної підготовки, що передбачає проведення практики на всіх етапах навчання, починаючи з першого семестру, щотижня у закладах загальної середньої освіти та вищих освітніх установах. Включити

до навчальних планів обов'язкові дисципліни з проєктного менеджменту, щоб навчити студентів методології реалізації проєктів;

3) заохочувальні заходи для студентів брати участь у студентських наукових проєктах, конкурсах, хакатонах;

4) збільшення кількості практичних занять, де студенти набувають досвіду командної роботи та вирішення реальних завдань;

5) підтримування партнерських зв'язків між вищими педагогічними закладами та зацікавленими сторонами (роботодавцями, експертами та іншими) з метою залучення студентів, магістрантів і аспірантів до інтерактивних форм практичної та дослідницької діяльності під час практик. Встановити ефективну співпрацю вищих педагогічних закладів з Центрами професійного розвитку педагогів у регіонах та Державною службою якості з метою залучення досвідчених фахівців до процесу практичної підготовки майбутніх педагогів;

6) створення гнучких умов для розвитку та формування професійних компетентностей у майбутніх педагогів шляхом організації практичної підготовки в дистанційному і комбінованому форматах.

3) Кафедральний (виконавчий) вектор передбачає:

1) включити в робочі програми дисциплін завдання проєктного характеру, кейси, ділові ігри, що моделюють процес реалізації проєктів;

2) впроваджувати наставництво педагогів під час керівництва студентськими проєктами;

3) встановлювати ефективні партнерські відносини з освітніми установами, інституціями та центрами, лабораторіями, бібліотеками і т. д.;

4) залучати студентів до участі в наукових проєктах кафедри на умовах самоврядування.

5) започаткувати на кафедрах факультативні курси з проєктного менеджменту.

6) організувати для студентів тренінги з командної роботи, креативності, критичного мислення.

7) проводити відкриті звіти та презентації результатів наукових проєктів студентів.

8) розробляти власні і впроваджувати існуючі інноваційні методики, технології, форми та інтерактивні методи проведення практик, охоплюючи реальні дослідницькі, наукові та освітні проєкти. Створювати електронні платформи дистанційного та віртуального навчання для здійснення практики управління проєктами.

9) систематично вдосконалювати та оновлювати освітні програми для підготовки фахівців, зокрема зосереджуючись на їх практичних компонентах, з урахуванням позитивного європейського досвіду. Пристосовувати освітні програми до змін в умовах воєнного часу та у контексті дистанційного та змішаного навчання.

10) уніфікувати мету та завдання різних видів педагогічних практик на рівнях бакалаврату, магістратури та докторантури, включаючи чітке визначення специфіки науково-дослідної, асистентської та викладацької практик. Розробляти новий, якісний навчально-методичний супровід для різних видів практик на всіх рівнях освіти, враховуючи професійні компетентності, визначені у професійних стандартах учителя та викладача.

11) уведення до програми навчальної підготовки спецкурсу «Менеджмент освітніх та наукових проєктів» для студентів бакалаврського рівня, що дозволить набути практичних навичок планування, реалізації та оцінювання освітніх та наукових проєктів, а також сформувати необхідну проєктну культуру.

4) Стейкхолдерський – вектор на рівні баз практик та роботодавців, який передбачає:

1) активне залучення молодих педагогів до робочих науково-педагогічних груп працівників навчального закладу щодо розробки та впровадження інноваційних освітніх (наукових) проєктів в навчальному закладі разом зі школярами для формування практичного досвіду проєктної роботи;

2) відвідування успішних освітніх закладів, екскурсій науково-дослідницькими центрами, експериментальними бюро для обміну реальним досвідом виконання інноваційних проєктів;

3) заохочення молодих педагогів до участі в освітніх грантових програмах та конкурсах проєктів;

4) залучення практикантів до науково-дослідницьких психологічних та педагогічних досліджень;

5) проведення хакатонів та мозкових штурмів серед майбутніх педагогів з метою генерування нових ідей для розвитку діяльності освітнього закладу;

б) створення системи наставництва та менторства, за якої досвідчені педагоги консультуватимуть молодих педагогів з питань управління освітніми проєктами та організації групової трудової діяльності серед учнів;

7) участь студентів у реальних бізнес-проєктах закладів освіти та приватних компаній.

Стосовно очікуваних результатів від впровадження запропонованих змін на рівні законодавства, адміністрації навчального закладу, кафедри та стейкхолдерів, то це має призвести до: покращення практичної підготовки майбутніх педагогів, розвиток у них фахових компетентностей щодо успішної реалізації освітніх та наукових проєктів, підвищення якості освітнього процесу в цілому, формування проєктної культури.

Впровадження наведених змін має бути поступовим, чітко визначеним у часі та може суттєво покращити підготовку майбутніх педагогів до проєктної діяльності, що, в свою чергу, призведе до підвищення якості освітнього процесу в педагогічних вищих навчальних закладах України.

Отже, передбачається, що впровадження наведених пропозицій у систему вищої освіти дозволить підготувати педагогів, здатних ефективно виконувати свої професійні обов'язки в умовах сучасного суспільства. Впровадження ефективної моделі професійної підготовки майбутнього викладача закладу освіти дозволить підготувати висококваліфікованих

педагогів, здатних ефективно виконувати свої професійні обов'язки в умовах сучасного суспільства. Запропоновані зміни в системі підготовки майбутніх педагогів є дуже своєчасними та необхідними. Адже сучасний викладач повинен бути не лише фахівцем у своїй предметній області, а й володіти вміннями командної роботи, креативності, критичного мислення, лідерства. Формування проєктної культури допоможе майбутнім педагогам розвинути ці якості та ефективно діяти в умовах сучасного динамічного середовища. Тому саме комплексний підхід до оновлення змісту й організації підготовки педагогів забезпечить випуск конкурентоспроможних фахівців.

Зауважимо, що запропоновані нами заходи носять лише рекомендаційний характер, вимагають політичної волі від керівників МОН, відомств, обласних управлінь освіти, ректорів, завідувачів кафедр та деканату закладів вищої педагогічної освіти, а також фінансових вливань, проведення організаційної, роз'яснювальної роботи та укладення договорів.

2.2. Концепція розвитку проєктної культури майбутніх педагогів

Проєктна культура є важливою і невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного педагога у закладі освіти. Проєктна культура дозволяє викладачеві ефективно вирішувати навчальні та виховні завдання, впроваджувати інноваційні підходи в освітній процес. Формування проєктної культури має відбуватися ще на етапі професійної підготовки майбутніх учителів, адже це дає їм можливість набути необхідні вміння та навички. Актуальним питанням у вищій школі є концепція розвитку проєктної культури студентів педагогічних спеціальностей.

Актуальність дослідження даної проблеми визначається сучасними тенденціями модернізації та реформування освіти в Україні. В умовах компетентнісного підходу суттєво зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів. Однією з ключових складових їхньої професійної компетентності є проєктна культура.

Проте, аналіз наукової літератури свідчить про недостатню розробленість теоретико-методичних засад формування проєктної культури студентів педагогічних спеціальностей. Необхідним є створення цілісної концепції, в якій визначалися б мета, завдання, принципи, зміст, форми і методи розвитку даного феномену.

Розвиток і удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів вимагає, окрім вищезгаданого, формування здатності у молодих педагогів згуртовувати студентський колектив до спільної роботи. Тобто виникає потреба у здатності педагогів планувати і здійснювати координацію освітніми і науковими проєктами, виконавцями яких є студенти або учні навчальних закладів. Досягнення цього вбачається лише шляхом оволодіння проєктною культурою.

Таким чином, «оволодівши проєктною культурою, здобувачі вищої освіти отримують можливість планувати власну професійну діяльність у різних соціальних та культурних умовах, знаходити способи вирішення проблем незалежно від ситуації, що склалась, матимуть спроможність реалізовувати розроблені стратегії та отримувати заздалегідь передбачувані результати, що є головними ознаками фахівця інноваційного типу» [37].

Студентські освітні та наукові проєкти дають можливість для студентів застосувати знання на практиці, розвинути навички командної роботи, креативного та критичного мислення. Участь у проєктах допомагає студентам набути досвіду вирішення реальних завдань. Для успішного керівництва проєктами педагоги повинні мати сформовану проєктну культуру – розуміти методологію та інструменти проєктного менеджменту, вміти ставити цілі, планувати ресурси, контролювати виконання. Тільки тоді викладач зможе ефективно направляти та підтримувати студентів у реалізації проєктів.

«Другою детермінантою, що визначає необхідність формування проєктної культури, є сам зміст їхньої майбутньої професійної діяльності, який, передбачає, зокрема, розробку і реалізацію дослідницьких та

інноваційних проєктів, спрямованих на вирішення значущих наукових, соціальних, культурних, етичних та інших проблем. Третім важливим аргументом на користь освоєння проєктної культури є колосальний ефект від застосування методу проєктів у навчальному процесі як найефективнішої педагогічної технології, що належить до активних, проблемних методів навчання, яка з одного боку, є прикладом особистісно-орієнтованого навчання, спрямованого на свідоме, самостійне здобуття і засвоєння знань, умінь та навичок, а також їх практичне застосування у конкретних ситуаціях; а з іншого – націлена на індивідуальний розвиток особистості суб'єктів навчання щодо формування у них загально-професійних та соціально-особистісних компетенцій в умовах соціокультурних змін» [37, с. 69].

Тому, дослідження концепції розвитку проєктної культури майбутнього педагога є необхідним та актуальним для вдосконалення системи професійної підготовки вчителів, підвищення їхньої конкурентоспроможності, готовності до інноваційної педагогічної діяльності, відповідно, має важливе науково-теоретичне та практичне значення.

На думку О. Листопад, «підготовка майбутніх педагогів до інновацій в професійній діяльності передбачає формування відповідних професійних компетенцій, що забезпечують готовність проєктувати інноваційний зміст, технології та конкретні методики навчання. Для розвитку цих компетентностей зміст освітньо-професійних програм має бути націлений на опанування майбутніми педагогами знань сучасних тенденцій розвитку освітньої системи, критеріїв інноваційних процесів в освіті, принципів проєктування інноваційних освітніх програм і розроблення інноваційних методик організації освітнього процесу. До необхідних умінь майбутнього педагога слід зарахувати вміння опановувати ресурси освітніх систем і проєктувати їхній розвиток, упроваджувати інноваційні прийоми в педагогічний процес з метою створення умов для ефективної мотивації учнів (вихованців), вибудовувати та реалізовувати перспективні лінії професійного саморозвитку з урахуванням інноваційних процесів в освіті тощо» [31, с. 7].

Можна виділити ключові компетентності, необхідні для формування проєктної культури майбутнього педагога:

1. Компетентність цілепокладання – уміння чітко формулювати мету та завдання педагогічного проєкту відповідно до потреб і можливостей.
2. Компетентність прогностична – здатність прогнозувати потенційні результати та наслідки реалізації проєкту в освітньому середовищі.
3. Компетентність проєктувальна – володіння технологіями планування етапів виконання проєкту, розробки його концепції та структури.
4. Компетентність організаційна – уміння раціонально розподіляти ресурси та зусилля учасників для досягнення результату.
5. Компетентність комунікативна – ефективна взаємодія з членами команди, презентація та захист проєкту.
6. Компетентність рефлексивна – аналіз та оцінка процесу і результатів проєктної діяльності, особистісне самовдосконалення.

Оволодіння цими компетентностями сприяє становленню проєктної культури майбутнього педагога. Проєктна компетентність є важливим показником професіоналізму фахівця, його готовності до комплексного розв'язання завдань інноваційного характеру у певній галузі.

Проєктна культура молодого педагога передбачає системне проєктне мислення, володіння алгоритмом та методикою проєктної діяльності, здатність організовувати групову роботу учнів, усвідомлення її ціннісно-смыслових орієнтирів. Вона є важливим показником сформованості професійної компетентності сучасного вчителя, забезпечує його конкурентоспроможність та затребуваність в умовах модернізації освіти.

Досить вузьке трактування наводить В. І. Ковальчук, на його думку «концепція формування проєктної компетентності – це характеристика системи провідних ідей, принципів та цілей організації навчально-наукової діяльності, які визначають характер та спрямованість руху учня від актуального до необхідного стану. Концепція включає в себе принципи, цілі, завдання та модель формування проєктної компетентності учнів» [21].

Отже, наведемо авторське визначення наукової категорії «концепція розвитку проєктної культури майбутнього педагога» під якою слід розуміти систему поглядів, ідей і уявлень щодо цілеспрямованого процесу формування в майбутніх учителів під час їхньої професійної підготовки комплексу проєктних компетентностей, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, необхідних для здійснення ефективної проєктної діяльності в галузі педагогіки. Дана концепція ґрунтується на принципах практичної спрямованості, індивідуалізації та міждисциплінарності і передбачає поєднання теоретичної та практичної складових навчальної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності у закладах освіти.

Якщо виходити із того, що будь-яка навчальна концепція є системою елементів, то можна виділи складові проєктної культури майбутнього педагога:

1. Мотиваційно-ціннісна складова. Визначає позитивну мотивацію до проєктної діяльності, усвідомлення її значущості для педагогічної професії. Передбачає інтерес до проєктування, прагнення до творчості й саморозвитку.

2. Когнітивна складова. Охоплює систему теоретичних знань про сутність, методи, технології педагогічного проєктування, особливості розробки і реалізації навчальних та соціальних проєктів.

3. Діяльнісна складова. Включає володіння етапами проєктної діяльності (від задуму до впровадження), вміння ставити цілі, планувати, здійснювати, аналізувати й оцінювати освітні проєкти.

4. Креативна складова. Передбачає розвиток творчого нестандартного мислення, уяви, винахідливості, здатності генерувати нові ідеї та втілювати їх у проєктах.

5. Рефлексивна складова. Означає здатність до самоаналізу власної проєктної діяльності, оцінки й коригування процесу проєктування на всіх етапах.

Розвиток цих складових забезпечує формування цілісної проєктної культури як важливого аспекту професіоналізму сучасного педагога.

За Н. Бібік «розвиток проєктної культури майбутніх педагогів має ґрунтуватися на таких принципах: практичної спрямованості (формування умінь застосовувати знання на практиці); індивідуалізації (врахування здібностей і можливостей кожного студента); групової динаміки (враховує закономірності розвитку та функціонування навчальної чи виховної групи як малої соціальної спільноти); спільної роботи (дозволяє педагогу оптимізувати навчально-виховний процес, підвищити мотивацію та результативність спільної роботи студентів над завданням чи проєктом); міждисциплінарності (інтеграція знань різних галузей для розв'язання проєктних завдань)» [6].

Дидактичні принципи по своїй суті є основні вихідні вимоги, якими слід керуватися викладачеві у навчальному процесі для його ефективної організації. Дидактичні принципи визначають стратегію і тактику навчання, формулюють правила взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів.

Серед основних дидактичних принципів виділяють: науковість навчання, систематичність і послідовність, наступність і перспективність, усвідомленість і активність навчання, наочність, доступність, зв'язок навчання з життям, міцність засвоєння знань, вмінь та навичок, індивідуальний підхід у навчанні.

Дотримання цих принципів дозволяє педагогові методично правильно побудувати процес навчання, активізувати пізнавальну діяльність студентів, досягти ефективного засвоєння матеріалу відповідно до вимог освітніх стандартів. Тому, обізнаність із дидактичними принципами та вміння застосовувати їх на практиці є важливою складовою професійної компетентності викладача, що є необхідним для реалізації форм, методів і засобів навчання.

Можна виділити ключові принципи організації навчання у закладах вищої освіти, що сприятимуть розвитку проєктної культури майбутніх педагогів:

1. Принцип інноваційності – передбачає залучення студентів до реалізації реальних інноваційних проєктів, що мають практичне значення для освітнього процесу. Це дозволяє набути досвід проєктної діяльності в умовах, наближених до професійних. При реалізації даного принципу, відбувається набуття досвіду проєктної діяльності через безпосередню участь студентів в розробці реальних проєктів, які вимагають пошуку нових ідей і алгоритмів розв’язання складних задач. Реалізація інноваційного підходу в педагогіці характеризує здатність молодого викладача до оновлення змісту, засобів і методів навчання на основі сучасних досягнень науки та інформаційних технологій з метою підвищення якості освітнього процесу у закладі освіти.

2. Принцип наступності – поступове зростання складності проєктних завдань від курсу до курсу. На початкових етапах студенти виконують невеликі навчальні проєкти під керівництвом викладача. Надалі складність зростає до рівня самостійних комплексних проєктів зі складними процесами та моделями.

3. Принцип міждисциплінарності – інтеграція знань і умінь з різних дисциплін під час роботи над проєктами. За таких умов відбувається зростання ерудиції, що сприяє системному застосуванню отриманих фахових компетентностей у майбутніх педагогів.

4. Принцип автономії – заохочення ініціативи та самостійності студентів в управлінні проєктами. Реалізація автономії дій передбачає надання студентам свободи в управлінні проєктами, заохочення їх ініціативи і самостійності на всіх етапах. У майбутніх педагогів це формує відповідальність і лідерські якості, здатність проявити творчість, уміння, таланти.

5. Принцип зворотного зв’язку – своєчасне коригування дій учасників проєкту на основі аналізу своєчасному аналізу та оцінці проміжних результатів проєкту, коригування планів і координацію дій учасників.

Звітування про виконану студентами роботу дозволяє підвищити ефективність проєктної діяльності, опрацювати недоліки і помилки.

6. Принцип командної взаємодії – передбачає розподіл ролей та обов'язків між учасниками проєктної групи, що сприятиме формування навичок колективної роботи, лідерських рис. Для молодих педагогів важливо навчитися організовувати спільну роботу, розподіляти завдання і ресурси між учасниками проєкту.

На наше переконання, реалізація зазначених дидактичних принципів у поєднанні із сучасними методами проєктного навчання, сприятиме становленню майбутніх педагогів як фахівців з розвинутою проєктною культурою.

Відповідно до цих принципів, на думку О. Локшиної: «процес формування проєктної культури у майбутнього викладача закладу освіти передбачає: оволодіння студентами теоретичними засадами проєктної діяльності; набуття практичного досвіду реалізації навчальних та соціальних проєктів; розвиток проєктного мислення, креативності, здатності до самореалізації» [32].

О. Коберник називає «ефективні форми навчальної роботи студентів, які формують проєктну культуру: виконання індивідуальних і групових проєктів; аналіз та оцінювання проєктів інших студентів; моделювання фрагментів уроків та позакласних заходів» [20].

Такий підхід сприяє комплексному оволодінню студентами проєктною діяльністю та формуванню їхньої проєктної культури.

Можна виділити етапи формування проєктної культури майбутнього педагога у закладі вищої освіти:

1. Діагностико-мотиваційний етап. На цьому етапі визначаються вхідні рівні сформованості проєктної культури студентів. Проводиться анкетування, тестування, виявляються професійні інтереси і мотивація до проєктної діяльності.

2. Інформаційно-пізнавальний етап. Студенти опановують теоретичними знаннями з основ педагогічного проектування, вивчають етапи створення і реалізації навчальних та соціальних проєктів.

3. Операційно-діяльнісний етап. Студенти набувають практичних навичок проектування – розробляють власні проєкти, беруть участь у командних проєктах, аналізують і оцінюють проєкти інших.

4. Рефлексивно-оцінювальний етап. Здійснюється самоаналіз власної проєктної діяльності, рефлексія отриманого досвіду, оцінювання сформованості проєктної культури, визначення подальших завдань щодо самовдосконалення.

Зазначені етапи дозволять забезпечити поступове і системне формування проєктної культури майбутніх педагогів відповідно до сучасних вимог.

Ефективне формування проєктної культури студентів педагогічних спеціальностей потребує застосування відповідних дидактичних засобів. Можна запропонувати і охарактеризувати дидактичні засоби навчання проєктної культури майбутнього педагога, які можна використовувати в навчальному процесі:

- навчально-методичні посібники з основ педагогічного проектування – містять теоретичний матеріал, алгоритми, практичні завдання. Допмагають засвоїти базові знання;
- збірники кейсів та ситуаційних задач – пропонують реальні проблеми, що потребують проєктного розв'язання. Сприяють розвитку аналітичних навичок;
- мультимедійні презентації – наочно демонструють етапи педагогічного проектування, приклади проєктів. Підвищують інтерес до навчання;
- інформаційне забезпечення – комп'ютерна техніка та програмне забезпечення, а також електронні джерела (веб-сайти, мультимедійні каталоги, електронні бібліотеки та бази даних);

- спеціалізоване програмне забезпечення – дозволяє створювати моделі, здійснювати розрахунки, генерувати ідеї. Розширює інструментарій проектування;
- пакети самоконтролю – містять тестові завдання, питання для самоперевірки, критерії оцінювання проєктів. Забезпечують зворотній зв'язок і рефлексію.

«Під час роботи студентів над проєктом викладач виконує такі функції: розкриває перспективи дослідження, допомагає у пошуку джерел; мотивує, консультує, коригує, допомагає прогнозувати результат; спостерігає, опосередковано спрямовує роботу, заохочує студентів; допомагає організувати презентацію отриманих результатів; обговорює можливі способи практичного впровадження отриманих результатів» [23, с. 74].

Таким чином, застосування різноманітних дидактичних засобів сприяє підвищенню ефективності засвоєння студентами теорії та практики педагогічного проектування.

Зауважимо, що якість підготовки майбутніх фахівців з педагогіки, зокрема бакалаврів, значною мірою залежить від організації освітнього процесу та ефективної взаємодії його учасників. Врахування педагогічних умов навчання сприятиме активізації фундаментальної складової підготовки студентів, адаптації їх до швидких темпів розвитку інформаційного суспільства, командної роботи та проєктної діяльності. Виникає потреба створити відповідні педагогічні умови для засвоєння загальноосвітніх та фахових предметів, отримання досвіду від навчально-педагогічної та виробничої практики, що трансформуватиме пізнавальну діяльність майбутніх педагогів і формуватиме належний рівень проєктної культури.

Важливо звернути увагу на те, що проєктна діяльність вимагає спільної координації праці в команді, де викладач виступає у ролі менеджера. Наприклад дослідно-конструкторські або проєктно-технічні роботи, навчально-освітні програми тощо. У цьому випадку важливу роль відіграє навчальна та виробнича педагогічна практика у студентів.

Основними напрямками розвитку практичного досвіду майбутнього вчителя в умовах педагогічного закладу вищої освіти визначаємо: «освітній (у процесі викладання навчальних дисциплін); виховний (у процесі діяльності інституту кураторства); освітньо-професійний (у процесі педагогічної практики); соціально-дозвіллевий (у процесі дозвіллевої діяльності студентів, їхнього активного відпочинку, участі у роботі соціально-психологічних служб); суспільно-громадський (у процесі волонтерської діяльності та участі у роботі громадських об'єднань і центрів)» [55, с. 92].

Для створення в освітньому середовищі атмосфери, що сприяє формуванню проєктної культури, варто насамперед активно популяризувати проєктну діяльність серед студентів та педагогів. Можна проводити різноманітні заходи, лекції, тренінги, спрямовані на роз'яснення сутності проєктної роботи в освіті, демонстрацію її переваг та цінності для професійного розвитку майбутніх фахівців. Ефективним буде презентувати успішно реалізовані студентські та викладацькі проєкти, організовувати виставки проєктних робіт, публікувати кейси. Доцільно створювати проєктні гуртки, лабораторії, центри для безпосередньої участі здобувачів освіти у проєктній діяльності. Вагому роль відіграватиме висвітлення проєктної активності учасників освітнього процесу в ЗМІ, соціальних мережах, на сайті закладу освіти. Популяризація досягнень сприятиме поширенню прикладів успішних практик проєктної роботи. Не менш важливою є система заохочень – грамоти, премії, додаткові бали до рейтингу тощо. Це мотивуватиме залучення до проєктів. Водночас потрібно надавати всебічну підтримку ініціативам студентів з реалізації власних проєктів, забезпечувати методичну і консультаційну допомогу. Зрештою, формуванню проєктної культури сприятиме врахування проєктної складової при розробці освітніх програм і навчальних планів. Отже, комплексний підхід дасть змогу створити в освітньому середовищі атмосферу, що виховуватиме ціннісне ставлення до проєктної діяльності.

Отже, зазначені вище педагогічні умови сприятимуть поступовому формуванню в майбутніх педагогів розуміння цінності проєктної діяльності, набуттю ними відповідних компетентностей, досвіду та мотивації для реалізації освітніх проєктів.

«Зміст і результати пізнавальної і розвивальної діяльності учнів, їх інтелектуальний і значною мірою особистісний розвиток залежать від форм її організації. Вибір форм організації навчання зумовлюється завданнями освіти і виховання, особливостями змісту різних предметів та їх окремих розділів, конкретним змістом занять, складом, рівнем підготовки і віковими можливостями учнів» [9].

«Форма організації навчання — спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі» [9, с. 374].

На думку І. Зайченко, «форма – це спеціальна конструкція процесу навчання, характер якої обумовлюється змістом процесу навчання, методами, засобами, видами діяльності учнів. Ця конструкція навчання є внутрішньою організацією змісту, яким у реальній педагогічній дійсності є процес взаємодії, спілкування вчителя з учнями при роботі над певним навчальним матеріалом. Форма навчання реалізується як органічна єдність цілеспрямованої організації змісту, навчальних методів і засобів. Одиначна й ізольована форма навчання (урок, лекція, лабораторна робота, семінарське заняття, екскурсія тощо) має лише часткове навчально-виховне значення. Вона забезпечує засвоєння дітьми конкретних фактів, узагальнень, висновків, набуття окремих умінь і навичок. Система ж різноманітних форм навчання дозволяє розкрити цілі розділи, теми, теорії, концепції, використати взаємопов'язані уміння й навички і має загальне навчально-виховне значення, формує у школярів системні знання і особистісні якості» [16, с. 195].

Розглянемо детальніше форми організації навчання для формування проєктної культури:

1. Групові навчальні проєкти. Це розробка та реалізація навчальних або дослідницьких проєктів в малих групах під керівництвом викладача. Дозволяє набути досвід командної взаємодії, розподілу ролей, відповідальності за результат.

2. Студентські наукові проєкти. Залучення студентів до реальних наукових проєктів підрозділів ЗВО. Сприяє оволодінню методологією дослідницької діяльності, наукової комунікації.

3. Проєктні майстер-класи. Проведення практичних занять із студентами фахівцями з управління проєктами. Дає уявлення про реальний досвід, можливість отримати зворотний зв'язок.

4. Бізнес-інкубатори. Розробка власних стартап-проєктів під наставництвом досвідчених фахівців. Моделює повний цикл створення інноваційного продукту.

5. Проєктні хакатони. Командна інтенсивна робота над проєктом протягом обмеженого часу. Формує навички швидкої реакції, креативності.

Отже, правильний підбір і поєднання таких форм навчання забезпечить ефективне формування проєктної культури.

Проте, на практиці процес передачі знань реалізується за допомогою спеціальних методик.

Метод навчання являє собою спосіб організації викладачем практичної і пізнавальної діяльності своїх учнів (студентів), за допомогою якого досягається засвоєння ними знань, умінь та навичок, передбачених змістом освіти. Вибір методів навчання визначається метою та завданнями навчання, змістом навчального матеріалу, рівнем підготовки і розвитку учнів (студентів).

Існують різноманітні класифікації методів навчання. Зокрема, їх поділяють на словесні (розповідь, пояснення, лекція, бесіда тощо), наочні (ілюстрація, демонстрація, спостереження тощо) та практичні (вправи,

лабораторні і практичні роботи, досліди та ін.). Також виокремлюють методи стимулювання й мотивації навчання (навчальна дискусія, створення ситуації успіху тощо) та методи контролю й самоконтролю (усне опитування, контрольна робота, тестування тощо).

Ефективне навчання потребує оптимального добору і поєднання різних методів з урахуванням особливостей предмету, теми заняття, рівня підготовленості та індивідуальних характеристик тих, хто навчається. Це дозволяє забезпечити результативне засвоєння знань і формування вмінь у процесі навчання.

Тому, після розгляду форм організації навчання, варто обґрунтувати пропозиції щодо спеціальних педагогічних методів розвитку проектної культури майбутнього педагога у закладі освіти:

1. Метод індивідуальних навчальних проєктів – студенти самостійно розробляють авторські проєкти з певної тематики, реалізуючи власні ідеї та підходи. Це дає можливість набути практичного досвіду проєктування, проте потребує значних часових ресурсів. Метод проєктів дає можливість набути практичного досвіду проектної діяльності, самостійно розробляючи та реалізуючи навчальні проєкти. Метод проєктів, що полягає у самостійній розробці студентами навчального або соціального проєкту за визначеною тематикою, дозволяє їм практично вивчити етапи проєктування та відчутти себе ініціаторами проєкту. Хоча його перевагами є практична спрямованість, активна участь студентів та можливість реалізації проєкту, однак на недоліки вказує велика затрата часу та не завжди висока якість виконаних проєктів. (обґрунтовано в праці І. Єрмакова [15]).

2. Метод аналізу педагогічних ситуацій – ґрунтується на колективному опрацюванні кейсів, пошуку оптимальних проєктних рішень. Забезпечує зв'язок навчання з реальною практикою, але ускладнює підбір якісного матеріалу. Кейс-метод сприяє аналізу реальних педагогічних ситуацій, прийняттю оптимальних проєктних рішень. Кейс-метод, що базується на аналізі реальних педагогічних ситуацій, де необхідно знайти проєктні

рішення, сприяє зв'язку навчання з практикою та розвитку аналітичних навичок. Проте, його недоліками є відсутність єдиного правильного рішення та складність у виборі якісних кейсів (дослідження І. Гриценко [11], Т. Кристопчук [29]).

3. Метод імітаційного моделювання – створення умовних моделей фрагментів освітнього процесу з наступним їх аналізом. Дає уявлення про етапи проектування, проте обмежує творчий потенціал. Метод моделювання дозволяє відпрацювати етапи проектування освітнього процесу, створюючи його моделі. Метод моделювання, що включає створення моделей фрагментів освітнього процесу, дозволяє відпрацьовувати етапи проектування без його реалізації. До безумовних переваг методу навчального моделювання слід віднести – наочність, можливість апробації проекту та розвиток креативності. Проте, обмеженістю даного методу є деяка умовність (імітованість) моделювання та відсутність зворотного зв'язку (праця С. Баранова [3]).

4. Метод інтерактивних навчальних ігор – програвання ролей учасників проектної команди, моделювання ситуацій. Підвищує мотивацію студентів, але потребує ґрунтовної підготовки. Ділові та рольові ігри моделюють процес розробки і реалізації проекту в умовах, наближених до реальних. Ділові та рольові ігри, які моделюють процес розробки і реалізації педагогічного проекту в ігровій формі, дозволяють кожному учаснику виконувати конкретну роль. Їхніми перевагами є: вмотивованість студентів, командна взаємодія та творчість, а недоліками – необхідність ґрунтовної підготовки та умовність ситуації (доведено в роботах О. Пометун та Л. Пироженко [40]).

5. Метод тренінгових вправ – розвиток проектних умінь у процесі групової роботи. Ефективний для формування «м'яких» навичок, але вимагає кваліфікованого тренера. Тренінги формують уміння командної взаємодії, розвивають креативність, лідерські якості тощо. Тренінги, активні групові методи навчання, які спрямовані на розвиток здібностей та навичок проектування, можуть включати різні форми, такі як дискусії чи вправи.

Серед переваг тренінгів можна назвати: інтерактивність, особистісна орієнтованість та командна робота, а серед недоліків – необхідність кваліфікованого тренера та обмежена кількість учасників (праці Ю. Шайгородський [53], Г. Малихіна [34]).

Можна сказати, що наведені дидактичні методи дозволяють ефективно розвивати проєктну культуру майбутніх педагогів у поєднанні теорії з практикою. Оптимальним є поєднання різних інтерактивних методів з урахуванням мети та змісту навчання.

Формування проєктної культури майбутніх педагогів передбачає набуття ними теоретичних знань та практичних навичок з організації і реалізації навчальних та наукових проєктів. Проте, для досягнення цієї мети викладачам рекомендовано застосувати засоби навчання. Засоби навчання використовуються вчителем для організації та здійснення навчального процесу, а їх використання на лекційних, практичних заняттях та при самостійній роботі студентів робить навчальний процес більш динамічним, цікавим та ефективним.

Засоби навчання студентів – різноманітні матеріальні та ідеальні об'єкти, які використовуються викладачами й студентами задля ефективного досягнення цілей та завдань навчання. До засобів навчання можна віднести:

1) навчально-методичне забезпечення (підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, довідкова література, каталоги, довідники, статті періодичних видань тощо);

2) наочні засоби (схеми, рисунки, зразки документів, таблиці, креслення, муляжі, графіки, діючі масо-габаритні макети, а також моделі досліджуваних предметів, об'єктів, явищ, процесів);

3) технічні засоби навчання (аудіо-, відеотехніка, комп'ютерна техніка, гаджети, мультимедійне обладнання і проектори);

4) засоби контролю й самоконтролю (тести, анкети, контрольні завдання і запитання, задачі, ситуаційні вправи тощо).

Важливо зазначити, що вибір та застосування засобів навчання викладачем вищої школи має відповідати наступним вимогам: узгодженість цілей завдань вивчення дисципліни; наукова обґрунтованість, відкриття та передовий досвід; доступність для всіх студентів з урахуванням їхніх можливостей; ефективність та раціональність для забезпечення високого рівня засвоєння знань, навичок та розвитку професійних умінь.

Можна виділити основні функції засобів навчання для формування проєктної культури у майбутніх педагогів: інформаційна (забезпечують засвоєння знань, умінь і навичок, формують уявлення та поняття про освітні проєкти, їхні елементи та структуру); мотиваційна (стимулюють пізнавальну активність, інтерес до управління проєктами та навчання); розвиваюча (сприяють формуванню мислення, пам'яті, уваги, уяви, творчих здібностей при плануванні та реалізації програми проєкту); виховна (формують світогляд, ціннісні орієнтації, особисті якості, здатність працювати в команді, лідерство, стресотійкість, готовність до управління проєктами); контролююча (для перевірки та оцінювання результатів навчання, умінь розробляти проєкти, навичок складання проєктної документації).

Оптимальне поєднання різноманітних засобів навчання сприяє підвищенню ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу, формуванню їх професійних компетентностей, розвитку творчого мислення та пізнавального інтересу. Вибір засобів навчання залежить від цілей та завдань заняття, змісту навчального матеріалу, вікових особливостей студентів та інших факторів. Сучасні технології та інновації відкривають нові можливості для використання засобів навчання, роблячи їх більш інтерактивними, персоналізованими та доступними. Тому, вміння раціонально добирати і застосовувати засоби навчання є важливою складовою методичної майстерності викладача. Слід пам'ятати, що засоби навчання не повинні замінювати вчителя, а лише доповнювати і розширювати його роботу.

Оцінювання рівня сформованості проєктної культури у студентів має ґрунтуватися на науково-обґрунтованих підходах та принципах, які б враховували специфіку майбутньої педагогічної діяльності у закладах освіти.

По-перше, необхідно чітко визначити критерії, за якими буде здійснюватися оцінювання. Наприклад: володіння теоретичними знаннями з управління проєктами, практичні навички реалізації етапів проєктної діяльності, розвиненість «soft skills» (креативність, лідерство, командна робота тощо).

По-друге, доцільно застосовувати методики діагностики рівня проєктної культури з використанням валідних та надійних психодіагностичних методик. Наприклад, це можуть бути тести, опитувальники, проєктивні методики, кейс-завдання.

По-третє, оцінювання має бути комплексним і передбачати застосування різних джерел оцінювання – самооцінку студентів, взаємооцінку в групі, а також експертну оцінку педагогів. Самооцінка дозволяє виявити власне ставлення студента до рівня сформованості проєктних компетентностей. Взаємооцінка в групі сприяє об'єктивізації оцінювання завдяки колективному експертному підходу. Оцінка викладача надає професійне судження фахівця щодо рівня проєктної культури.

По-четверте, важливо здійснювати поточний та підсумковий контроль для відстеження динаміки розвитку проєктних компетентностей. Поточний контроль доцільно проводити за результатами кожного окремого проєктного завдання, а підсумковий – для комплексної перевірки сформованості проєктної культури за підсумками вивчення дисципліни чи освітньої програми в цілому.

Застосування викладачами валідного діагностичного інструментарію та різних видів контролю забезпечить об'єктивне оцінювання рівня проєктної культури майбутніх фахівців.

Свобода, яка є вищою формою розвитку особистості, покладає на людину відповідальність за прийнятий вибір перед нею самою та перед

суспільством. У зв'язку з ростом важливості освіти в сучасних соціально-економічних умовах, поле професійної діяльності педагога якісно змінюється. Окрім традиційних функцій (навчання, виховання, допомога в розвитку, оцінювання, співпраця з батьками тощо), умови модернізації освіти акцентують увагу на новій професійній функції – проектуванні (прогнозуванні, створенні та організації змістовної та процесуальної складових освіти та соціокультурного середовища). Педагогічне проектування дозволяє зберегти основні цінності освіти, а в той же час враховувати зміни в соціокультурній ситуації.

Через застосування проектної діяльності народжується проект, який можна визначити як послідовна реалізація ідеї майбутнього. Проектна культура учасників освітнього процесу стає основою для інноваційних змін, що сприяють підвищенню якості освіти, стимулюють самопізнання, допомагають зрозуміти шляхи та можливості власної самореалізації та самовдосконалення.

Проведений аналіз наукових даних, їх узагальнення та систематизація, а також опора на передовий педагогічний досвід дозволяють нам визначити ключові аспекти формування проектної культури майбутнього педагога. Ми вважаємо їх тенденціями, що визначаються:

- необхідністю формування проектної культури педагога через потреби суспільства та освітньої системи;
- ефективністю формування проектної культури педагога, що обумовлена високим рівнем рефлексії в управлінні цим процесом;
- залежністю розвитку проектної культури від рівня професійної свободи особистості та її творчої самореалізації у педагогічній діяльності, у виборі стратегій та тактик.

Проектна культура є не лише результатом педагогічної свободи особистості, але й передумовою для розвитку її здатності встановлювати цілі діяльності відповідно до власних намірів. У галузі гуманітарних наук свобода сприймається як один з ключових аспектів існування особистості, її

вроджена риса управління життєвими ситуаціями. При розгляді категорії свободи у контексті проєктної культури важливо враховувати ряд концептуальних положень. Свобода в педагогічній діяльності являє собою вибіркову творчу активність особистості, яка відрізняється від активності, здійснюваної без вибору, під примусом, наказом або розпорядженням.

Отже, концепція розвитку проєктної культури майбутніх педагогів ґрунтується на поєднанні теоретичної та практичної підготовки з урахуванням принципів практичної спрямованості, індивідуалізації та міждисциплінарності. Це дозволяє сформувати у студентів цілісне уявлення про проєктну діяльність та набути досвід її реалізації, що є важливим компонентом професійної компетентності сучасного вчителя.

Розробка і впровадження концепції формування проєктної культури майбутніх педагогів у закладах вищої освіти є вкрай необхідним та своєчасним кроком в умовах сьогодення. Її впровадження дозволить комплексно та системно підійти до формування проєктної компетентності студентів – від визначення мети до розробки конкретного змісту, форм і методів. Концепція забезпечить наступність і безперервність цього процесу на різних освітніх рівнях, що є важливим для становлення стійкої проєктної культури майбутнього фахівця. Педагоги зможуть визначати оптимальні педагогічні умови, форми і методи для успішного розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

2.3 Методологічні підходи до дослідження проблеми розвитку проєктної культури майбутніх педагогів

Сучасний світ зазнає швидких змін у всіх аспектах людського життя, що вимагає в освіті нових підходів для підготовки випускників, які здатні самостійно мислити, творчо вирішувати проблеми та адаптуватися до змінених умов. Одним із таких підходів є проєктна освіта, спрямована на розвиток проєктної культури особистості.

Управління освітніми та науковими проєктами є сферою професійної діяльності педагога, яка пов'язана із застосуванням сучасних методологій управління для досягнення визначених цілей в освітній та науковій сферах.

Застосування науково обґрунтованих підходів до управління проєктами дозволяє педагогу ефективно організовувати командну роботу для досягнення поставлених цілей та отримання якісних результатів.

Науковці виокремлюють такі основні етапи управління будь-яким проєктом: ініціація, планування, виконання, моніторинг та завершення. На кожному з цих етапів викладач має реалізовувати відповідні управлінські функції з використанням сучасних методик проєктного менеджменту.

Зокрема, на перед проєктній стадії важливо провести ґрунтовний аналіз проблеми, визначити мету та завдання майбутнього проєкту. Під час розробки плану слід здійснити ретельне структурування робіт, відповідальності виконавців, термінів, ресурсів. На етапі реалізації ключовим є мотивація та координація членів команди. А завершення проєкту передбачає оцінку досягнення цілей, підбиття підсумків.

Отже, впровадження науково-обґрунтованого управління проєктами сприятиме підвищенню ефективності освітньої та наукової діяльності педагога.

Проєктна культура представляє собою сукупність знань, умінь, цінностей і ставлень, які забезпечують успішне здійснення проєктної діяльності. Вона стає ключовим елементом професійної культури майбутнього педагога, дозволяючи йому ефективно впроваджувати проєктну методологію в освітньому процесі.

Насамперед, проєктна культура виявляється в здатності педагога генерувати нові ідеї, ініціювати зміни в освітньому процесі. Саме реалізація освітніх проєктів дозволяє втілити інноваційні підходи, отримати якісно нові результати. Крім того, викладач з проєктною культурою вміло організовує командну роботу учасників, розподіляє ролі і завдання, створює мотивацію,

сприяє розвитку лідерських якостей педагога. Не менш важливим є вміння застосовувати сучасні інструменти та методики управління проектами.

Отже, проектна культура дозволяє педагогу бути рушійною силою позитивних змін в освітньому закладі, реалізовувати свій потенціал та підвищувати якість освіти.

Для вирішення завдання формування проектної культури варто розглянути детальніше основні методологічні підходи до розвитку проектної культури майбутнього педагога в теорії і практиці вищої школи.

Методологічний підхід в педагогіці вищої школи слід розуміти як певну сукупність прийомів, способів, стратегій дослідження та організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, що базується на певних наукових принципах і положеннях.

За визначенням А. Стогній: «методологія – це вчення про структурну побудову, логічні конструкції, методи і принципи розв’язання наукової проблеми, конкретніше – вчення про основоположні принципи побудови, форми і засоби наукового пізнання дійсності. Тому, необхідно зазначити, що методологія базується на сукупності принципів і методів, застосування яких у конкретному науковому дослідженні дає можливість розв’язати певну проблему» [49, с. 111].

На думку М. Супрун, «методологія – система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, яка втілюється в організації та регуляції всіх видів людської діяльності» [50, с. 320].

Методологічний підхід, підкреслює Н. Доценко: «Це явище коли на базі емпіричних і теоретичних досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, побудови теорії» [13, с. 298].

Варто зазначити, що методологічний підхід визначає стратегію наукового пошуку, систему методів дослідження педагогічних явищ і процесів. Він задає загальну логіку дослідницької, пізнавальної та практичної діяльності, дозволяє комплексно проаналізувати конкретну педагогічну проблему і знайти оптимальні шляхи її вирішення з найменшими зусиллями.

Методологічний підхід в педагогіці вищої школи передбачає використання методологічних принципів і методів у навчально-виховному процесі. Він спрямований на формування у студентів здатності до самостійного теоретичного мислення, критичного аналізу інформації, творчого вирішення проблем.

Ми погоджуємось із І. Зайченко, про те, що «методологічною основою наукової педагогіки є теорія наукового пізнання; вчення про психологічні феномени і фізіологічний розвиток особистості; положення про єдність історичного й логічного, об'єктивний підхід до аналізу педагогічних процесів, подій, явищ і фактів; положення про взаємозв'язок національних і загальнолюдських цінностей у вихованні, взаємообумовленість закономірностей і явищ соціальної дійсності, необхідність їх вивчення у зв'язку з конкретно-історичними умовами» [16, с. 7].

«Завданням методології є забезпечення пізнання педагогічних закономірностей – наявності постійного і необхідного зв'язку між реальними учасниками виховного процесу» [50, с. 17].

І. Костікова, виділяє «закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій як єдину систему відповідно до таких положень: а) професійну підготовку студентів новими засобами ми розглядаємо як об'єктивний, цілеспрямований процес, що підкоряється закономірностям. Принципи цієї підготовки ми визначаємо відповідно до закономірностей; б) закономірності та принципи підготовки майбутніх учителів ми виявляємо в контексті системного, діяльнісного, компетентнісного та інших підходів; в) професійна підготовка студентів розглядається нами як складна педагогічна проблема, результативність якої залежить від багатьох закономірностей, що зумовлені аспектами її складності, динамічності та самоорганізації; г) під час визначення закономірностей і принципів професійної підготовки новими засобами ми спираємося на принципи

корисності кінцевого ефекту, оскільки корисність кінцевого ефекту стала найважливішим фактором життя й діяльності людини» [28, с. 4].

Переваги методологічного підходу в педагогіці вищої школи:

- формування у студентів наукового світогляду, розуміння основ наукового пізнання;
- розвиток самостійного мислення, творчих здібностей, критичного аналізу інформації;
- підготовка студентів до професійної діяльності, яка вимагає використання методологічних знань і умінь.

Проте, можна вказати на ряд недоліків методологічного підходу в педагогіці вищої школи:

- вимагає значних витрат часу і зусиль з боку педагогів і студентів;
- не завжди ефективний для формування базових знань і умінь, які є необхідними для подальшої професійної діяльності.

Отже, методологічний підхід в педагогіці вищої школи можна розглядати з позиції використання методологічних принципів і методів у навчально-виховному процесі з метою формування у студентів здатності до самостійного теоретичного мислення, критичного аналізу інформації, творчого вирішення проблем. Методологічний підхід є перспективним напрямком розвитку педагогіки вищої школи. Він дозволяє готувати високоосвічених і конкурентоспроможних фахівців, здатних самостійно мислити, творчо вирішувати проблеми і адаптуватися до нових умов.

І. Андрощук, вважає «основними підходами, які мають бути реалізовані у професійній підготовці майбутніх учителів технологій до позаурочної художньо-технічної діяльності: гуманістичний, антропологічний, системний, синергетичний, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний та суб'єктний. Саме врахування особливостей цих підходів та їх поєднання дозволяє підвищити ефективність професійної підготовки цих фахівців» [1, с. 110].

На переконання Л. А. Мартинець, «у сучасних умовах управління професійним розвитком учителів може бути успішним за умови орієнтації на системний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, компетентнісний, синергетичний підходи» [35, с. 78].

Відомо, що сучасні виклики в освіті вимагають від педагогів вміння реалізовувати інноваційні проекти. Відповідно, формування проєктної культури має стати невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх педагогів.

З цією метою запропонований методологічний підхід має ґрунтуватися на поетапному залученні студентів до проєктної діяльності, починаючи з навчальних проєктів і завершуючи реалізацією власних стартапів. Кожен такий етап передбачає оволодіння певними проєктними компетенціями – від генерування ідей до оцінювання результатів. Важливою складовою є рефлексія набутого досвіду та його систематизація, що дозволяє студентам усвідомити власний рівень проєктної культури і сформуванню стратегію подальшого особистісного зростання в цьому напрямку. Застосування активних методів навчання, проєктне консультування педагогів та залучення зовнішніх експертів сприятиме комплексному формуванню проєктного мислення та набуттю досвіду успішної реалізації інноваційних освітніх проєктів.

Основними методологічними підходами у педагогіці вищої школи є системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, проєктний. Застосування цих підходів сприяє підвищенню наукової обґрунтованості та ефективності педагогічних досліджень, удосконаленню освітнього процесу у закладах вищої освіти. Методологічні підходи не є самодостатніми, вони повинні застосовуватися педагогами в комплексі, щоб забезпечити ефективне формування у студентів необхідних знань, умінь, навичок, якостей і цінностей.

Розглянемо основні методологічні підходи у педагогіці вищої школи щодо підготовки майбутніх педагогів закладів освіти:

1. Системний підхід передбачає розгляд педагогічного процесу у закладі вищої освіти як цілісної багатокомпонентної системи, що дозволяє оптимізувати його організацію та забезпечити ефективну взаємодію усіх елементів. Зазначимо, що системний підхід в педагогіці розглядає освітній процес у закладі вищої освіти як єдину цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, що дозволяє побудувати професійну підготовку майбутніх педагогів більш узгоджено та результативно.

Характерними рисами системного підходу є те, що: визначаються загальна мета і конкретні цілі підготовки фахівців на основі матриці компетенцій; зміст навчання структурується за принципом інтеграції дисциплін навколо ключових компетентностей майбутньої професії; форми і методи навчання підбираються викладачами для найбільш ефективного засвоєння студентами конкретного матеріалу з різних дисциплін; здійснюється періодичний модульний контроль і корекція результатів (знань, умінь та навичок) на всіх етапах освітнього процесу.

Застосування системного підходу в педагогіці вищої школи може сприяти ефективному формуванню проєктної культури у майбутніх педагогів, зокрема слід звернути увагу на такі особливості:

По-перше, варто розглядати проєктну культуру як цілісну систему знань, умінь, навичок, цінностей та особистісних якостей. Тому формування її компонентів має відбуватися в єдності, у взаємозв'язку та взаємовпливі.

По-друге, треба застосовувати системний підхід до проєктування змісту, форм і методів навчання у ЗВО. Всі освітні компоненти мають бути підпорядковані меті – формуванню проєктної культури майбутнього фахівця.

По-третє, варто розглядати процес формування проєктної культури як систему, що має вхід (цілі), вихід (результат), зворотний зв'язок. Це дозволить оперативно коригувати процес.

Отже, системний підхід дає можливість цілісно підійти до формування проєктної культури майбутнього педагога – від визначення мети до оцінки результату, забезпечуючи ефективність на всіх етапах педагогічного процесу.

Таким чином, завдяки системному підходу досягається цілісність і збалансованість підготовки компетентного конкурентоспроможного майбутнього педагога, здатного управляти освітніми проектами.

2. Компетентнісний підхід спрямований на формування ключових компетентностей майбутніх фахівців, їх готовності до професійної діяльності. Компетентнісний підхід в педагогіці вищої школи останні роки став досить популярним, оскільки дозволяє сформувати і розвинути основні компетентності майбутніх педагогів, затребуваних на ринку праці.

При професійній підготовці майбутніх педагогів цей підхід означає: моделювання професійної діяльності майбутніх педагогів, аналіз функцій і завдань, що ними виконуються; визначення переліку ключових компетентностей, згідно стандарту освіти, необхідних для ефективної педагогічної діяльності, таких як комунікативна, інформаційна, аналітична тощо; добір змісту навчання, спрямованого на опанування виділених знань, умінь, навичок майбутніх педагогів за кожною компетентністю; поєднання аудиторної, групової та позааудиторної роботи студентів для набуття практичного досвіду; застосування інтерактивних методів навчання, зорієнтованих на розвиток конкретних компетентностей; проведення комплексної діагностики сформованості ключових компетентностей на всіх етапах професійної підготовки педагогів, вивчення рівня сформованості проєктної культури.

Необхідно чітко визначити перелік ключових компетентностей, пов'язаних із проєктною діяльністю, якими має оволодіти студент. Серед них – здатність генерувати ідеї, планувати діяльність, працювати в команді, критично мислити, вирішувати проблеми тощо. Крім того, освітній процес має бути спрямований на формування саме цих компетентностей через відповідний добір змісту, форм, методів навчання. Важливо надавати студентам можливість застосовувати набуті компетентності на практиці під час реалізації навчальних проєктів. Доцільно здійснювати вхідний, поточний

та вихідний контроль рівня сформованості проєктних компетентностей, що дозволить своєчасно коригувати освітній процес.

Проєктна компетентність виражає здатність педагога до креативного проєктного мислення, інноваційності, самостійності в прийнятті рішень, лідерських якостей, відповідальності за результати проєктної діяльності, а також готовності до безперервного професійного та особистісного розвитку в цьому напрямі. Сформованість проєктної компетентності є запорукою ефективної реалізації майбутнім викладачем інноваційних програм та проєктів в освітній, науковій сфері.

Зрештою, компетентнісний підхід дає можливість підвищити якість підготовки майбутніх педагогів для роботи в системі вищої освіти, формує здатність до управління груповою роботою студентів і управління проєктами. Реалізація компетентнісного підходу цілеспрямовано формуватиме всі необхідні проєктні вміння та навички майбутнього фахівця.

3. Особистісно-орієнтований підхід передбачає максимальний розвиток індивідуальних здібностей та потенціалу кожного студента.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу в педагогіці вищої школи спрямоване на розвиток і самореалізацію особистості кожного студента в освітньому процесі, розкриття його талантів.

При підготовці майбутніх педагогів та формуванні їх проєктної культури даний підхід має такі характерні риси: створення умов для максимальної реалізації особистісного потенціалу майбутніх фахівців; врахування індивідуальних особливостей, здібностей та інтересів кожного студента; створення педагогічних умов та надання можливостей для творчості, ініціативи, вибору студентами завдань, форм роботи; використання проєктних методів, що дозволяють реалізувати індивідуальні здібності; психолого-педагогічна підтримка та взаємодія викладача і студента; створення сприятливих умов для особистісно-професійного становлення майбутніх педагогів.

Особистісно-орієнтований підхід ґрунтується на професійного саморозвитку майбутнього педагога. На думку В. Фрицюк: «Концепція підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ґрунтується на таких положеннях: особистість студента педагогічного ВНЗ розглядаємо як суб'єкт власного професійного розвитку, що має відбуватися з урахуванням його інтересів, переконань і здібностей; професійний саморозвиток майбутнього педагога – процес інтеграції особистісного та професійного складників професійного зростання студента від критичного чи пасивного рівня готовності до безперервного професійного саморозвитку – до базового чи креативного рівня, що уможливорює повне розкриття всіх компонентів готовності; позитивна динаміка сформованої готовності майбутнього педагога до професійного саморозвитку відбувається в разі забезпечення організаційно-педагогічних умов та запровадження розробленої технології, а також ґрунтується на прагненні кожної особистості до безперервного професійного саморозвитку» [51, с. 28].

Застосування особистісно-орієнтованого підходу в педагогіці вищої школи сприятиме ефективному формуванню проєктної культури майбутніх педагогів, проте для цього варто враховувати такі особливості організації навчання:

– варто враховувати індивідуальні особливості кожного студента: рівень мотивації, креативності, лідерських якостей, здібностей до проєктної діяльності. Такий підхід дозволить диференціювати завдання, підходи до навчання;

– студент має бути активним суб'єктом освітнього процесу. Тому важливо заохочувати його ініціативу, самостійність, рефлексію в процесі проєктної діяльності;

– потрібно створити сприятливе освітнє середовище для розкриття потенціалу кожного студента, що можливо через впровадження інтерактивних методів, творчих завдань, наставництва.

Прийнято вважати, що особистісно-орієнтований підхід сприяє максимальному розкриттю творчого потенціалу, талантів та умінь кожного майбутнього педагога у вищій школі.

4. Діяльнісний підхід акцентує увагу на оволодінні студентами конкретними способами навчальної та практичної діяльності.

Застосування діяльнісного підходу в педагогіці вищої школи орієнтоване на оволодіння студентами конкретними видами майбутньої професійної діяльності в процесі їх навчання, що сприяє ефективній професійній адаптації до роботи в закладах освіти.

Використання цього підходу у підготовці майбутніх педагогів передбачає: детальний аналіз структури професійної діяльності фахівця, виділення її основних компонентів; моделювання ключових видів діяльності викладача (навчальної, виховної, дослідницької) та проєктування їх в навчальному процесі; організацію різних форм активної навчально-пізнавальної діяльності студентів; використання інтерактивних методів, які дозволяють студентам набути досвіду конкретних видів професійної праці; розвиток здатності студентів до рефлексії власної навчально-професійної діяльності.

Застосування діяльнісного підходу в педагогіці вищої школи є дуже доречним для формування проєктної культури майбутніх педагогів. Адже саме активна проєктна діяльність студентів дозволить ефективно сформувати необхідні вміння та навички.

Насамперед, студенти мають бути залучені до розробки та реалізації навчальних проєктів під керівництвом викладача. Це можуть бути як індивідуальні, так і групові проєкти дослідницького, творчого, прикладного характеру. При цьому важливо забезпечити самостійність та ініціативу студентів на кожному етапі.

Доцільно впровадити імітаційні вправи, ділові ігри, кейси, що моделюють процес управління проєктами. Передбачається, що це надасть

сформувати досвід практичних дій у студентів в умовах, наближених до реальних.

Отже, саме активна проектна діяльність у поєднанні з відповідним методичним супроводом дозволить сформувати в майбутніх педагогів стійкі вміння та навички, необхідні для реалізації власних освітніх проектів. Такий підхід сприяє ефективній практичній підготовці фахівців для системи освіти, оскільки наближає умови їх підготовки до реального робочого середовища.

5. Аксиологічний підхід зорієнтований на засвоєння майбутніми фахівцями гуманістичних та загальнолюдських цінностей.

Аксиологічний підхід стосується більше в педагогічній психології, оскільки його застосування у вищій школі зорієнтоване на формування ціннісних орієнтацій, переконань, формування професійної культури майбутніх педагогів.

Застосування аксиологічного підходу у професійній підготовці педагогів передбачає: визначення гуманістичних, загальнолюдських та професійних цінностей, що мають стати пріоритетними для майбутніх педагогів; моделювання аксиологічної складової професійної діяльності викладача, аналіз її ціннісних орієнтирів; забезпечення ціннісної орієнтації змісту навчальних дисциплін, їх спрямованості на освоєння студентами гуманістичних та морально-етичних цінностей; використання інтерактивних методів навчання, що сприяють ціннісному самовизначенню студентів; формування професійної спрямованості на проектну діяльність; створення виховного середовища, що формує ціннісні життєві орієнтації майбутніх фахівців; цілісний розвиток особистості студента на основі засвоєння вищих цінностей.

Застосування аксиологічного підходу в педагогіці вищої школи сприятиме формуванню проектної культури майбутніх педагогів через усвідомлення цінності проектної діяльності.

Педагоги мають донести до студентів розуміння того, що управління проектами – це не просто набір технологій, а ціннісна складова

професіоналізму сучасного педагога. Адже проекти дозволяють втілювати нові ідеї в освітню практику. Крім того, варто сформулювати в студентів переконання, що проектна діяльність – можливість розвитку їхнього творчого потенціалу, лідерських якостей, вміння працювати в команді. Студенти мають усвідомити суспільну значущість і цінність реалізації освітніх та наукових проектів для розвитку закладів освіти, суспільства.

Аксіологічний підхід дозволяє сформулювати ціннісну орієнтацію, етикет і культуру, професійну спрямованість підготовки майбутніх педагогів.

Отже, формування ціннісного ставлення майбутніх педагогів до проектної діяльності забезпечить мотивацію для оволодіння нею як важливою професійною компетентністю.

6. Проектний підхід в педагогіці вищої школи полягає у застосуванні методу проектів як освітньої технології підготовки фахівців.

Проектний підхід в педагогіці – це концепція організації освітнього процесу, що передбачає набуття учнями/студентами нових знань та навичок в процесі планування, розробки та втілення навчальних проектів під керівництвом педагога.

Сутність проектного підходу полягає у засвоєнні учнями досвіду проектної діяльності задля вирішення конкретних практичних або дослідницьких завдань. Така організація навчального процесу передбачає самостійний пошук необхідної інформації, застосування різних методів пізнання, інтеграцію знань з різних галузей, розвиток критичного та творчого мислення.

Використання проектного підходу у навчанні майбутніх педагогів передбачає організацію навчального процесу із врахуванням таких вимог: розробка творчих, дослідницьких, інформаційних проектів, пов'язаних з майбутньою професією; самостійне визначення студентами мети, завдань, планування етапів проектної діяльності; оволодіння навичками пошуку, аналізу, систематизації інформації для проекту; набуття досвіду публічної презентації та захисту результатів виконаного проекту командна проектна

робота з розподілом функцій та відповідальності учасників; використання сучасних інформаційних технологій для реалізації проєктів; розвиток критичного мислення та творчого потенціалу студентів.

Проєктний підхід дає змогу формувати ключові компетентності, підвищувати пізнавальну активність та мотивацію учнів/студентів.

Проєктна культура являє собою сукупність знань, умінь, цінностей і ставлень, що забезпечують успішну реалізацію проєктної діяльності. Вона є важливим компонентом професійної культури майбутнього педагога, оскільки дозволяє йому ефективно використовувати проєктну методологію в освітньому процесі.

Для формування і розвитку проєктної культури майбутнього педагога необхідно:

- Сформувати у студентів розуміння сутності проєктної діяльності, її видів, етапів і методів. Для цього варто включити в навчальні програми курси з проєктної діяльності, які б розглядали теоретичні основи проєктування, а також практичні аспекти розробки та реалізації проєктів.
- Розвинути у студентів творчі здібності, критичне мислення, вміння самостійно вирішувати проблеми. Досягти цього можливо шляхом застосування в навчальному процесі методів проєктного навчання, таких як: метод проєктів, метод проблемного навчання, метод евристичного навчання.
- Надати студентам можливість набути практичних навичок проєктування. Важливо створити умови для самостійної проєктної діяльності студентів, наприклад, запровадити конкурси проєктів, студентські проєктні бюро.

Наведемо приклади того, як проєктна діяльність може бути використана в освітньому процесі: а) розробка проєктів з інноваційних технологій навчання; б) реалізація соціально орієнтованих проєктів і програм, таких як екологія, здоров'я, соціальна справедливість; в)

проведення спортивних, культурних і мистецьких заходів в рамках підтримки талановитої молоді.

Застосування проєктного підходу в педагогіці вищої школи є найбільш доцільним для формування проєктної культури майбутніх педагогів, адже надає можливість набути практичного досвіду управління проєктами.

Насамперед, студенти мають брати участь в розробці та реалізації навчальних проєктів під керівництвом педагогів. Такими можуть бути проєкти дослідницькі, інформаційні, творчі, соціальні. Виконуючи такі проєкти, майбутні педагоги опановуватимуть весь цикл управління проєктом: від формулювання ідеї до її втілення, презентації результатів та оцінювання.

Також ефективною є самостійна розробка студентами навчальних проєктів в межах фахових дисциплін, з наступним аналізом та рефлексією.

Отже, саме практична проєктна діяльність у поєднанні з належним методичним супроводом дозволить сформувати в майбутніх педагогів стійкі вміння та навички з управління освітніми проєктами.

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що методологія є концептуальною основою науково-педагогічного пізнання та інноваційної освітньої практики у вищій школі. Комплексне застосування компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного, проєктного підходів сприяє підвищенню якості підготовки педагогів у вищій школі.

Методологічний підхід є ефективним інструментом для розвитку у студентів вищої школи критичного мислення, творчих здібностей та професійної компетентності. Однак, його використання має бути доцільним і відповідати конкретним цілям і завданням навчання.

Для того, щоб методологічний підхід професійної підготовки майбутнього педагога був ефективним, необхідно:

А) ґрунтовно продумати і розробити структуру навчального матеріалу та методи його викладання.

Б) забезпечити студентам можливість самостійного пізнання та творчого вирішення проблем.

В) використовувати різноманітні методи навчання, які сприяють розвитку критичного мислення та творчих здібностей.

Г) забезпечити комплексну реалізацію компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного, проєктного підходів в процесі професійної підготовки.

Варто зазначити, що при цьому мають дотримуватися управлінські функції викладачами-наставниками стосовно своїх підопічних.

На нашу думку, управління навчальним процесом щодо формування проєктної культури майбутнього педагога – це цілеспрямована діяльність керівників, науково-педагогічних працівників та інших суб'єктів управління закладу вищої освіти, яка включає стратегічне й оперативне планування, організацію, мотивацію, контроль та регулювання освітнього процесу з метою створення найсприятливіших організаційно-педагогічних, методичних, психологічних умов для формування в майбутніх педагогів проєктної культури як важливої складової їхньої професійної компетентності. Таке управління передбачає ефективне використання проєктних технологій навчання, спрямованих на розвиток проєктних знань, умінь, навичок, досвіду майбутніх фахівців.

Управлінська функція в педагогіці являє собою вид діяльності педагога-керівника, що спрямований на виконання певних освітніх, науково-дослідницьких та виховних завдань з метою реалізації цілей управління навчальним закладом. Управлінські функції є вкрай важливими для організації освітнього процесу, оскільки визначають структуру процесу управління, зміст дій та операцій, які здійснюють суб'єкти управління на різних рівнях.

До основних управлінських функцій належать: планування майбутньої діяльності, організація взаємодії виконавців, мотивація професорсько-викладацького персоналу та студентів, контроль та регулювання відповідно

до змін освітнього середовища. Управлінські функції взаємопов'язані та доповнюють одна одну, утворюючи єдиний циклічний процес управління. Ефективне виконання управлінських функцій є запорукою успішного досягнення цілей та завдань організації.

Охарактеризуємо управлінські функції (планування, організування, мотивація, контролювання та регулювання), які мають застосувати педагоги щодо розвитку проєктної культури у студентів-майбутніх педагогів в закладі вищої освіти:

А) Планування – полягає визначення цілей, завдань та змісту формування проєктної культури; розробку моделі, етапів, форм і методів роботи; складання індивідуальних освітніх траєкторій студентів. Планування здійснюється на основі нормативних документів, освітньо-професійних програм, навчальних планів. Розробляються річні, семестрові, місячні плани роботи підрозділів та індивідуальні плани педагогів. Ефективне планування враховує реальні умови та ресурси, передбачає гнучкість і коригування планів, оскільки забезпечує узгодженість дій всіх учасників освітнього процесу для досягнення цілей навчання.

Планування передбачає визначення суб'єкта, об'єкта, предмета та середовища управлінської діяльності у закладі освіти.

Суб'єктом управлінської діяльності є викладач-керівник, який здійснює управління педагогічним процесом, приймає управлінські рішення та організовує їх виконання.

Об'єктом виступає педагогічний колектив установи, а також студенти результати їхньої діяльності, педагогічні процеси, що відбуваються в освітній організації.

Предметом є система заходів з управління педагогічним колективом, його навчально-виховною, методичною, дидактичною діяльністю, спрямованою на досягнення цілей освітньої організації.

Освітнє середовище – сукупність матеріальних, духовних, культурних, методичних та організаційних чинників, які створюють умови для розвитку

особистості та реалізації освітніх процесів у навчальному закладі. Освітнє середовище включає взаємопов'язані компоненти: інформаційне, навчально-методичне, мотиваційне, комунікаційне, технологічне та просторово-предметне середовище. Ефективним для формування проєктної культури майбутніх педагогів є інноваційне освітнє середовище закладу вищої освіти, що характеризується відкритістю до нових ідей, творчою атмосферою, варіативністю форм і методів навчання, налагодженням міждисциплінарних зв'язків. Значну роль відіграє проєктна діяльність педагогів, залучення студентів до розробки та реалізації стартапів, наукових розробок. Важливо створити простір для генерування ідей, мозкових штурмів, командної взаємодії учасників освітнього процесу. Наявність профільних структурних підрозділів (проєктних лабораторій, конструкторських бюро, студій) також забезпечить потужне проєктно-орієнтоване середовище для формування проєктної культури майбутніх фахівців.

Б) Організування включає створення творчої атмосфери; формування проєктних груп; забезпечення ресурсами; налагодження взаємодії учасників.

Організація навчального процесу – цілеспрямована діяльність усіх учасників освітнього процесу щодо створення оптимальних умов для досягнення цілей навчання та виховання. Головною метою організації навчального процесу є створення умов для якісного засвоєння знань та вмінь студентами.

Організація навчального процесу включає: планування навчального процесу (розробка навчальних планів і програм); встановлення форм, методів і засобів навчання; раціональний розподіл навчального навантаження між викладачами та студентами; визначення режиму освітньої діяльності; матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення; контроль та аналіз ефективності навчального процесу.

Організація навчання для формування проєктної культури у майбутніх педагогів передбачає в навчальному закладі: включення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування проєктних компетентностей (основи

проектної діяльності, управління проектами), застосування активних методів навчання, групову та індивідуальну проектну діяльність студентів: навчальні, дослідницькі, творчі, соціальні проекти.

В) Мотивація – передбачає заохочення ініціативи студентів; підтримку їхніх ідей; стимулювання творчого підходу; надання можливостей професійної самореалізації.

Мотивація студентів до навчання – сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають студентів до активної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями, вміннями та навичками обраної професії.

Мотивація визначає рівень зацікавленості студентів навчальним процесом та безпосередньо впливає на результати їхньої освітньої діяльності. Внутрішніми мотивами можуть бути пізнавальний інтерес, прагнення до саморозвитку, професійне становлення. Зовнішніми – педагогічні стимули, заохочення, соціальні та прагматичні мотиви. Тому педагоги повинні вдало поєднувати різні види мотивації для активізації навчання студентів та формування стійкої позитивної мотивації до здобуття знань і професійного зростання.

Ефективна мотивація майбутніх педагогів до навчання і формування проектної культури передбачає: демонстрацію значущості проектних умінь для успішної професійної діяльності; заохочення ініціативи та творчого підходу студентів у навчанні; створення ситуацій успіху в проектній діяльності; підтримку цікавих ідей і їх втілення у проектах; надання можливостей професійної самореалізації у процесі проектування; представлення кращих проектів та їх авторів.

Ефективна мотивація сприятиме активному залученню студентів до оволодіння проектними компетентностями.

Г) Контроль – перевірка одержаних результатів за підсумком якоїсь діяльності. Контролювання включає моніторинг процесу реалізації проектів; оцінювання сформованості проектних компетентностей.

Контроль навчання студентів – це система перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок студентів, здійснювана викладачами закладу вищої освіти з метою встановлення відповідності рівня набутих студентами компетентностей вимогам стандартів вищої освіти та освітньо-професійним програмам підготовки.

Контроль навчання включає поточний, модульний, підсумковий контроль, проведення заліків та екзаменів. Він здійснюється у формі усного опитування, письмового контролю, тестування, оцінювання практичних навичок та вмінь.

Контроль навчання студентів дозволяє об'єктивно оцінити успішність студентів, а також визначити прогалини у підготовці та шляхи їх усунення.

Ефективний контроль навчальних досягнень студентів у процесі формування проєктної культури повинен мати системний характер та охоплювати оцінювання рівня сформованості у них проєктних знань, умінь, навичок.

Доцільно застосовувати такі методи контролю: спостереження за навчально-проєктною діяльністю студентів, оцінювання результатів виконаних навчальних проєктів, презентацій, самооцінювання студентів, тестування, захист проєктів.

Контроль має носити мотивуючий характер і бути інструментом зворотного зв'язку для педагогів і студентів. Його результати використовуються для коригування процесу формування проєктної культури майбутніх фахівців. Такий підхід сприяє підвищенню якості професійної підготовки в аспекті набуття проєктних компетентностей.

Г) Регулювання – полягає у коригуванні планів, форм і методів розвитку проєктної культури відповідно до результатів контролю.

Регулювання освітнього процесу та навчання – сукупність заходів з коригування організації, форм, методів і засобів навчання, що здійснюється на основі зворотного зв'язку для підвищення ефективності освітнього процесу та поліпшення якості набутих студентами знань і вмінь.

Регулювання з боку викладача передбачає: аналіз та оцінку результатів контролю навчальних досягнень; виявлення недоліків та причин, що їх зумовлюють; розробку та реалізацію заходів щодо удосконалення методики та технологій навчання; коригування навчальних планів та програм; підвищення кваліфікації педагогів.

Ефективне регулювання процесу формування проєктної культури майбутніх педагогів передбачає систематичне оцінювання рівня сформованості відповідних професійних компетентностей з використанням різних методик.

На основі одержаних результатів моніторингу викладачами аналізуються прогалини та недоліки, виявляються їх причини. За потреби коригуються форми і методи навчання, удосконалюється навчально-методичне забезпечення дисциплін проєктного спрямування.

Також застосовуються додаткові індивідуальні та групові консультації, тренінги для підвищення рівня проєктної компетентності студентів. Здійснюється корекція індивідуальної освітньої траєкторії професійної підготовки з орієнтацією на особистісний розвиток проєктної культури майбутнього фахівця.

Зазначена послідовна реалізація управлінських функцій сприятиме ефективному розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Отже, при правильному використанні методологічний підхід може стати потужним інструментом для підготовки високоосвічених і конкурентоспроможних фахівців. Методологічний підхід спрямований на розвиток у студентів творчих здібностей, перш за все, здатність організовувати навчання і роботу студентів у групі над проєктами. У сучасному світі, який характеризується швидкими змінами, творчість, проєктна культура є одним із ключових конкурентних переваг.

Проєктна культура є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога, що забезпечує його готовність до реалізації інновацій в освітній галузі. Формування проєктної культури має системний характер,

відбувається на всіх етапах фахової підготовки майбутнього викладача. Ключову роль відіграє ефективне управління навчальним процесом, застосування сучасних проєктних технологій. Викладачам важливо створити відповідне освітнє середовище, що стимулює залучення студентів до проєктної діяльності. Необхідний комплексний підхід, поєднання навчальних та практичних проєктів, самостійної та командної роботи. Потрібен систематичний контроль сформованості проєктної культури та вдосконалення освітнього процесу на основі його результатів. Цілеспрямована робота в цьому напрямку сприятиме підвищенню якості професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Таким чином, розвиток проєктної культури майбутнього педагога є важливим завданням сучасної освіти. Використання методологічних підходів, форм, методів і засобів, які відповідають змісту і цілям розвитку проєктної культури, дозволяє забезпечити ефективність цього процесу.

Висновки до другого розділу

Встановлено, що роки незалежності стали періодом активного реформування та розвитку педагогічної освіти в Україні: гуманізація та фундаменталізація освіти, впровадження нових педагогічних концепцій тощо. Підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів є одним із пріоритетних завдань системи вищої освіти в Україні. Якість підготовки майбутніх вчителів визначає рівень розвитку всієї системи освіти та перспективи формування інтелектуального потенціалу нації.

З'ясовано, що, незважаючи на певні здобутки, система підготовки педагогічних кадрів в Україні потребує суттєвого реформування відповідно до вимог часу та прогресивних світових практик. Від ефективного вирішення цієї проблеми значною мірою залежить якість освіти підрастаючого покоління.

Ефективна педагогічна освіта в сучасному світі повинна бути орієнтована на гнучкість та інновації, створюючи умови для розвитку глибокого розуміння матеріалу та практичних навичок, необхідних для успішного професійного розвитку майбутніх педагогів. Важливим завданням є також оновлення методик викладання на основі засад розвитку проектної культури, що дозволить підготувати педагогів, здатних ефективно виконувати свої професійні обов'язки в умовах сучасного суспільства.

У ході дослідження виявлено низку проблем у підготовці майбутніх педагогів: застарілість змісту освіти, слабка практична підготовка, недостатня сформованість фахових компетентностей.

За результатами проведеного опитування студентів, було виявлено, що наразі відсутні уявлення у майбутніх педагогів про основні науково-теоретичні засади управління освітніми і науковими проектами. Молоді педагоги не володіють методологією, необхідними інструментами та технологіями управління проектами, що ускладнює їх участь у проектах, знижує ефективність такої діяльності.

Доведено, доцільність впровадження спецкурсу «Менеджмент освітніх та наукових проектів» у програму підготовки майбутніх педагогів, що є вкрай необхідним кроком для формування їхньої проектної культури. По-перше, цей курс дозволить сформувати в студентів ґрунтовні компетентності з управління проектами – від планування і організації до мотивації команди та контролю виконання. Без цих знань і навичок неможливо ефективно керувати освітніми та науковими проектами студентів у майбутній професійній діяльності. По-друге, спецкурс сприятиме розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів, адже саме від них залежатиме успішна командна робота студентів. По-третє, реалізація інноваційних проектів у закладах вищої освіти потребує сучасних підходів до управління, які може забезпечити даний курс.

Наведено обґрунтування авторських пропозицій щодо вирішення проблем підготовки майбутніх педагогів в Україні: відповідність змісту

підготовки майбутніх педагогів вимогам сучасного суспільства; посилення практичної підготовки майбутніх педагогів; підвищення мотивації майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Сформовано авторські рекомендації щодо покращення змісту та організаційно-управлінських засад професійної підготовки майбутніх педагогів у педагогічних ЗВО, з акцентом на розвиток у них проєктної культури на трьох рівнях: а) законодавчий – на рівні країни (удосконалення Закону України «Про вищу освіту», Положення «Про організацію освітнього процесу у ЗВО», розробка та затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», розробка оновленого Типового Положення МОН «Про організацію практичної підготовки майбутніх фахівців у галузі педагогіки», удосконалення Положення МОН «Про акредитацію освітніх програм, які визначають критерії оцінювання "Структура та зміст освітньої програми"»); б) організаційно-управлінський (реалізація політики автономії вищих навчальних закладів, доповнення у зміст освітньо-професійних і науково-освітніх програм для майбутніх педагогів з метою впровадження концентрованої моделі практичної підготовки, участь у студентських наукових проєктах, налагодження партнерських зв'язків між вищими педагогічними закладами та роботодавцями, експертами, створення гнучких умов для розвитку та формування професійних компетентностей у майбутніх педагогів) та кафедральний вектор – на рівні закладу вищої педагогічної освіти (включити в робочі програми дисциплін завдання проєктного характеру, кейси, ділові ігри, що моделюють процес реалізації проєктів, наставництво педагогів, партнерські відносини з освітніми установами, залучати студентів до участі в наукових проєктах кафедри, факультативні курси з проєктного менеджменту, тренінги з командної роботи, відкриті звіти та презентації результатів наукових проєктів студентів, впроваджувати існуючі інноваційні методики, технології, форми та інтерактивні методи проведення практик, оновлювати освітні програми, уніфікувати мету та завдання різних видів педагогічних

практик на рівнях бакалаврату, магістратури та докторантури, уведення спецкурсу «Менеджмент освітніх та наукових проєктів» для студентів бакалаврського рівня).

Проведений аналіз наукових даних, їх узагальнення та систематизація, а також опора на передовий педагогічний досвід дозволяють нам визначити ключові аспекти розвитку проєктної культури майбутнього педагога, що визначаються: необхідністю формування проєктної культури педагога через потреби суспільства та освітньої системи; ефективністю формування проєктної культури педагога, що обумовлена високим рівнем рефлексії в управлінні цим процесом; залежністю розвитку проєктної культури від рівня професійної свободи особистості та її творчої самореалізації у педагогічній діяльності, у виборі стратегій та тактик.

Під «концепцією розвитку проєктної культури майбутнього педагога» слід розуміти систему поглядів, ідей і уявлень щодо цілеспрямованого процесу формування в майбутніх учителів під час їхньої професійної підготовки, комплексу проєктних компетентностей, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, необхідних для здійснення ефективної проєктної діяльності в галузі педагогіки. Дана концепція ґрунтується на принципах практичної спрямованості, індивідуалізації та міждисциплінарності і передбачає поєднання теоретичної та практичної складових підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності у закладах вищої освіти.

Виокремлено ключові компетентності, необхідні для розвитку проєктної культури майбутнього педагога: компетентність цілепокладання – уміння чітко формулювати мету та завдання педагогічного проєкту відповідно до потреб і можливостей; компетентність прогностична – здатність прогнозувати потенційні результати та наслідки реалізації проєкту в освітньому середовищі; компетентність проєктувальна – володіння технологіями планування етапів виконання проєкту, розробки його концепції та структури; компетентність організаційна – уміння раціонально розподіляти ресурси та зусилля учасників для досягнення результату;

компетентність комунікативна – ефективна взаємодія з членами команди, презентація та захист проєкту; компетентність рефлексивна – аналіз та оцінка процесу і результатів проєктної діяльності, особистісне самовдосконалення.

Доцільними є діагностико-мотиваційний (на цьому етапі визначаються вхідні рівні сформованості проєктної культури студентів. Проводиться анкетування, тестування, виявляються професійні інтереси і мотивація до проєктної діяльності), інформаційно-пізнавальний (студенти опановують теоретичними знаннями з основ педагогічного проєктування, вивчають етапи створення і реалізації навчальних та соціальних проєктів), операційно-діяльнісний (студенти набувають практичних навичок проєктування – розробляють власні проєкти, беруть участь у командних проєктах, аналізують і оцінюють проєкти інших) та рефлексивно-оцінювальний (здійснюється самоаналіз власної проєктної діяльності, рефлексія отриманого досвіду, оцінювання сформованості проєктної культури, визначення подальших завдань щодо самовдосконалення) етапи в розвитку проєктної культури майбутнього педагога. Зазначені етапи дозволять забезпечити поступове і системне формування проєктної культури майбутніх педагогів відповідно до сучасних вимог.

Методологічними підходами до дослідження проблеми розвитку проєктної культури у майбутніх педагогів визначено системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, проєктний підходи.

Системний підхід у підготовці майбутніх педагогів закладів освіти дозволяє розглядати весь процес розвитку проєктної культури як цілісну систему із взаємопов'язаними елементами. Такий комплексний погляд забезпечує оптимальну організацію освітнього середовища у закладі вищої освіти та ефективну взаємодію усіх його складових, таких як: навчальні програми дисциплін, методики викладання, предмети, спецкурс і тренінги з проєктної культури, ресурси та суб'єкти навчання.

Компетентнісний підхід зосереджується на формуванні у майбутніх педагогів ключових компетентностей, необхідних як для ефективної професійної діяльності так і для формування управлінських, лідерських, командних якостей. Такий підхід готує майбутніх педагогів до реальних викликів педагогічної кар'єри, розвиває здатності ефективно використовувати ресурси та керувати учнівськими колективами при реалізації освітніх, соціальних та наукових проєктів. Формування компетентностей передбачає не лише засвоєння теоретичних знань з дисциплін, а й розвиток практичних навичок, умінь вирішувати проблеми, які виникають при управлінні проєктами, критичного мислення та здатності адаптуватися до змінних вимог професії.

Особистісно-орієнтований підхід спрямований на максимальний розвиток індивідуальних творчих здібностей та науково-дослідницького потенціалу, а також забезпеченні умов для самореалізації кожного студента. Використання особистісно-орієнтованих методів навчання дозволяє майбутнім вчителям розкрити свої таланти, сильні сторони та вподобання, що сприяє розвитку їхньої проєктної культури.

Діяльнісний підхід акцентує увагу на оволодінні майбутніми педагогами конкретними способами навчальної та практичної діяльності з управління проєктами. Замість пасивного сприйняття інформації, майбутні педагоги активно залучаються до різноманітних видів діяльності, таких як проєктна робота, дослідження, наукові публікації, інтерактивні ігри тощо. У кінцевому підсумку, це допомагає майбутнім педагогам набути цінний досвід управління, який буде корисним у майбутній професії, формування здатності планувати, організовувати роботу, розподіляти ресурси і завдання по проєктам.

Аксіологічний підхід зосереджується на засвоєнні майбутніми педагогами гуманістичних та загальнолюдських цінностей, що передбачає формування у студентів системи етичних принципів, емпатії та відповідальності за результати проєктної роботи. Такий підхід готує

педагогів не лише як професіоналів, а й як людей з високими моральними якостями, здатних виховувати нове покоління на засадах гуманізму, колективізму, лідерства тощо.

Проектний підхід передбачає засвоєння майбутніми педагогами досвіду проектної діяльності задля вирішення конкретних практичних або дослідницьких завдань. Для формування і розвитку проектної культури майбутнього педагога пропонується: сформувати у студентів розуміння сутності проектної діяльності, її видів, етапів і методів. Для цього варто включити в навчальні програми курси з проектної діяльності, які б розглядали теоретичні основи проектування, а також практичні аспекти розробки та реалізації проектів; розвинути у студентів творчі здібності, критичне мислення, уміння самостійно вирішувати проблеми. Досягти цього можливо шляхом застосування в навчальному процесі методів проектного навчання, таких як: метод проектів, метод проблемного навчання, метод евристичного навчання; надати студентам можливість набути практичних навичок проектування. Важливо створити умови для самостійної проектної діяльності студентів, наприклад, запровадити конкурси проектів, студентські проектні бюро тощо.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора [24; 25; 26; 27].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Андрощук І. П. Основні підходи професійної підготовки майбутніх учителів технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів. *Наукові записки*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград, 2015. Ч. 1. Вип. 7. С. 108–110.
2. Антонова О. Є. Педагогічні умови підготовки вчителя до творчої професійної діяльності. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи*: зб. наук.-метод. праць / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Евенок О.О., 2017.
3. Баранов С. П. Педагогічне проєктування в школі: практико-орієнтований підхід. Харків: Основа, 2007. 144 с.
4. Безсонова О. К. Сучасний стан професійного розвитку молодих педагогів в ДНЗ. *Молодий вчений*, 2018. № 1 (53) січень. С. 253–257.
5. Бережна Л. Проєктна культура як основний спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності. *Теорія та методика управління освітою*, № 3, 2010.
6. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 47–52.
7. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 225–230.
8. Верховна рада України ухвалила держбюджет на 2024 рік: фінансування на освіту збільшено. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/verhovna-rada-ukrayini-uhvalila-derzhbyudzheta>

na-2024-rik-finansuvannya-na-osvitu-zbilsheno. (дата звернення:
02.12.2023)

9. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. вид. 2-ге, перероб., доп. Київ: Академвидав, 2007. 616 с.
10. Гриневич Л. Проблеми підготовки сучасного вчителя в умовах педагогічної освіти. *Освітня політика: філософія, теорія, практика*. 2017. № 1–2.
11. Гриценко І. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04. Київ, 2017. 40 с.
12. Данилюк С. С. Формування проєктної культури майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький*, 2024. Вип. 213. С. 423–429.
13. Доценко Н. А. Методологічні підходи щодо підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51) листопад. С. 298–301.
14. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
15. Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості: на шляху до нової школи. Київ: ІЗМН, 1996. 136 с.
16. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. Київ: «Освіта України», «КНТ», 2008. 528 с.
17. Зіневич В. Проєктна діяльність та проєктна культура як передумови інноваційної діяльності педагога. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Випуск 15. С. 100–106.

18. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – мистецтво вчителя. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 3. С. 58–61.
19. Зязюн І. А., Клокар Н. І. Педагогічна майстерність як мистецтво формування особистості вчителя. Педагогічна майстерність: Проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 11–18.
20. Коберник О. М. Формування проєктної культури майбутнього педагога професійного навчання: теорія і практика: монографія. Умань: ПП Жовтий О. О., 2014. 498 с.
21. Ковальчук В. І. Концепція формування проєктної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування шкільної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (20–23.04.2015 р.)*. URL: https://www.researchgate.net/publication/318307174_Koncepcia_formuvanna_proektnoi_kompetentnosti_uchniv_zagalnoosvitnih_navcalnih_zakladiv
22. Ковальчук Л. О. Педагогічне проєктування в контексті формування культури професійного мислення майбутніх педагогів. *Науково-практичний журнал «Наука і освіта»* 2011. № 6. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6_2011/35.pdf. (дата звернення: 04.12.2023).
23. Козак Л. Формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності на засадах проєктного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Серія: Психологія. Педагогіка. 2021. № 35 (1). С. 71–77.
24. Козленко В. Г. Методологічні підходи до розвитку проєктної культури майбутнього педагога. *Promising ways of information technology developmen* : матер. ІХ міжнар. наук.-практ. конф. (Більбао, Іспанія, 13–15 листопада 2023 р.). Більбао, Іспанія, 2023. С. 211–213.
25. Козленко В. Г. Обґрунтування методики формування проєктної культури у майбутніх педагогів закладів середньої освіти. *Інноваційна*

- педагогіка*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 62. Т.1. С. 161–165. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.33>.
26. Козленко В. Г. Проектні технології навчання в формуванні у майбутніх педагогів проектної культури. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 67. Т. 1. С. 345–349. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/67-1-49>.
27. Козленко В. Г. Становлення проектної компетентності майбутнього фахівця в умовах оновлення інформаційної культури суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 7 (131). С. 75–83. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.07/075-084>.
28. Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 79–83.
29. Кристопчук Т. Є. Методична система навчання педагогічного проектування майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Рівне, 2011. 20 с.
30. Кузьмінський А., Отич О. Педагогічна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. № 3–4.
31. Листопад О. А. Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів до інновацій в професійній діяльності : монографія. Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2023. 233 с.

32. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ: ПП Богданова А. М., 2009. 404 с.
33. Лук'янова Л. Б., Вовк М. П., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В. Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: науково-аналітична доповідь; за науковою редакцією Н. Г. Ничкало / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ – Чернівці : Букрек, 2023. 80 с.
34. Малихіна Г. А. Теоретичні і методичні засади застосування тренінгу в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Київ, 2017. 20 с.
35. Мартинець Л. А. Методологічні підходи та принципи управління професійним розвитком учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Серія: Психологія. Педагогіка. 2016. № 26. С. 77–82.
36. Марущак О. В., Луп'як Д. М. Формування проєктної культури майбутнього вчителя технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2015. Випуск 51 Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 174–179.
37. Основи формування європейської проєктної культури: Навчально-методичний посібник / За ред.: В. І. Меньяло, О. В. Тупахіна, О. І. Гура, В. Л. Сарабєєв, Н. В. Воронова / Європейський проєкт EUROPROC («Європейська проєктна культура»). ЗНУ, 2019. Запоріжжя: Просвіта, 2019. 348 с.
38. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2020/21 навчального року: Статистичний збірник. Київ: Держстат України, 2021.
39. Пилипюк Т. В. Сутність поняття «підготовка майбутніх учителів початкової школи» в сучасній педагогіці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб.

- наук. праць. Київ. Серія 16, Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. С. 49–52.
40. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: Видавництво А.С.К., 2006. 192 с.
 41. Попович Х. С. Розвиток проєктної культури педагогів. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів: матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (18–19 травня 2019 року, м. Тернопіль)*. Тернопіль: Крок, 2019. С. 249–252.
 42. Раковець О., Раковець С. Компетентність педагога як основа його професійної майстерності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 1 (105). С. 50–60.
 43. Рябова Ю. М., Педагогічні умови як складова підготовки до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі. *Наукові праці*. Серія: Педагогіка. 2017. Вип. 291. Т. 303. С. 38–41.
 44. Савченко Л. О., Саф'ян К. Ю. Особливості формування проєктної культури при підготовці майбутніх фахівців. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький, 2024. Вип. 213. С. 390–394.
 45. Савченко О. Дидактика початкової школи: підручник. Київ: Абрис, 1997.
 46. Сагач О. Теоретичний аналіз поняття педагогічні умови у контексті професійного зростання вчителів. *Освітні обрії*. 2020. № 1(50). С. 32–35.
 47. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: монографія. Київ: Поліграфкнига, 1996. 406 с.
 48. Стасенко О. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл. *Молода спортивна наука України*, 2009. Т. 2. С. 166–172.
 49. Стогній А. Методологічні підходи до навчальної дисципліни «Загальні технології харчових виробництв» у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. *Наукові записки*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка. 2016. Вип. 9(3). С. 110–114.

50. Супрун М. О. Педагогіка: Підручник для духовних і світських закладів освіти. Київ: КДА, 2018. 400 с.
51. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. 2017. 42 с.
52. Хриков Є. М. Стан та напрями розвитку педагогічної науки в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 99–112.
53. Шайгородський Ю. Ж. Розвиток комунікативної компетентності викладачів вищої школи в умовах тренінгу: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Київ, 2012. 20 с.
54. Що думають українці про шкільну освіту (опитування). Інформаційне агентство «Уніан». URL: <https://www.unian.ua/politics/271990-scho-dumayut-ukrajintsi-pro-shkilnu-osvitu-opituvannya.html>. (дата звернення: 11.12.2023).
55. Юрченко О. В. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 84. С. 90–95.
56. Як війна впливає на якість освіти: результати опитування. Український соціологічний портал. URL: <https://usp-ltd.org/iak-vijna-vplyvaie-na-iakist-osvity-rezultaty-opytuvannia/>. (дата звернення: 14.12.2023).

РОЗДІЛ 3.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

3.1. Теоретичне обґрунтування моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів

Щоб зробити процес розвитку проєктної культури майбутніх педагогів керованим, необхідно мати чіткі уявлення про початковий і кінцевий продукт педагогічних зусиль. В цьому плані продуктивним виступає метод моделювання – створення моделей об'єкта вивчення. Моделювання педагогічного явища (факту) передбачає імітацію (розумову або матеріальну) реально існуючих особливостей даного явища (факту) як педагогічної системи за допомогою створення спеціальних аналогів, в яких відтворюються принципи організації й функціонування цієї системи [45, с. 229].

Модель (франц. *modele*, від лат. *modulus* – зображення) – схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як спрощена його заміна. Водночас моделювання – це дослідження будь-яких явищ, процесів або системи об'єктів шляхом побудови та вивчення їх складових. Використовуються моделі для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації побудови об'єктів. У сучасній дидактичній літературі розповсюджена уява про моделювання як один з методів навчання. Наголосимо на тому, що науковий метод моделювання відомий уже давно.

Під моделюванням розуміють «процес будування і дослідження моделей. Структура моделі має менше елементів, ніж сам об'єкт. Дослідження підтверджують, що застосування моделювання як метода навчання призводить до значного підвищення ефективності навчання» [18].

Узагальнюючи визначення вчених про модель, ми виявили, що вона має чотири ознаки: 1) модель – система, що реалізується матеріально або умовно

уявлена; 2) вона віддзеркалює об'єкт дослідження; 3) вона здібна заміщати об'єкт; 4) її вивчення дає нову інформацію про об'єкт.

Моделювання як метод виявлення систем існує для вивчення поведінки або структури системи, при цьому складається більш або менш приблизний її аналог – модель, що має достатній ступінь схожості за основними параметрами з оригіналом, тобто «будь-яке пізнання є моделюванням» [46, с. 19].

У педагогічній науці достатньо активно використовується метод моделювання, особливо у зв'язку з визначенням процедури педагогічних вимірів, виявлень попередніх, проміжних й підсумкових результатів формуючого впливу на досліджуваний процес [45, с. 229].

У педагогічній науці використання моделювання у підготовці фахівців має три аспекти [8; 9; 13; 37; 43; 46; 48; 50]. По-перше, моделювання служить тим змістом, який має бути засвоєно майбутніми фахівцями в результаті навчання у ЗВО, тим методом пізнання, яким вони мають опанувати. По-друге, моделювання є навчальною дією та засобом, без якого неможлива повноцінна підготовка майбутнього фахівця. По-третє, моделі, складені з урахуванням знаково-символічних засобів, наочно представляють нам всю педагогічну систему підготовки фахівців, отриману в результаті і з урахуванням створення уявних (абстрактних) образів.

З іншого боку, побудова моделі підготовки майбутніх педагогів дає можливість:

а) систематизувати лише на рівні категорій всі поняття, які входять у систему підготовки майбутніх педагогів конкретної спеціальності;

б) узагальнити педагогічні явища, побачити наочно їх структуру та структурні взаємозв'язки;

в) на рівні абстрагування провести уявний експеримент, тим самим уникнути недоліків і помилок у проведенні констатуючого педагогічного експерименту;

г) порівняти нову модель з іншими моделями з метою виявлення загального та особливого, нового та застарілого, сталого і того, що знаходиться ще на стадії розвитку;

д) встановити наступність у підготовці фахівців, традиційність тощо.

Метод моделювання дозволяє уявити структуру розвитку проектної культури майбутнього педагога в єдності і взаємодії спонукаючого й виконуючого аспектів, тобто достатньо повно, якщо враховувати структурування основних професійно значущих якостей педагога з точки зору їх збігу з педагогічними здібностями.

Структура моделі підготовки майбутніх педагогів складена нами виходячи з вимог, що висуваються вчителю сучасної школи: мета, завдання, зміст, принципи, організаційні форми, методи, засоби, результат, умови підготовки. Моделюючи структуру і змістом системи підготовки майбутніх педагогів до розвитку проектної культури, ми враховували основні засади моделювання, які визначають її функції у педагогічному дослідженні, оскільки лише за дотримання цих принципів моделювання як метод наукового дослідження дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне у педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта пряме спостереження, факти, експеримент із побудовою логічних конструкцій та наукових абстракцій.

Вищесказане конкретизує лише деякі переваги модельного підходу, який досить активно використовується у дослідницьких цілях. Однак, вже це свідчить про доцільність розгляду цього підходу як результативного у процесі розвитку проектної культури майбутніх педагогів у логіці бінарної професійно-педагогічної підготовки.

Оскільки загально визнаної моделі розвитку проектної культури майбутніх педагогів немає, спираючись на результати теоретично й змістового аналізу цього поняття, розробили структурно-функціональну модель розвитку проектної культури майбутніх педагогів.

Враховуючи структуру, особливості досліджуваного процесу та обраного підходу було здійснено спробу розробки такої структурно-функціональної моделі, яка б дозволила з урахуванням сучасних реалій здійснювати розвиток проєктної культури майбутнього педагога. Модель проєктувалася на основі соціального замовлення суспільства на підготовку педагога, вимог державного освітнього стандарту до рівня освітньої та професійної підготовки вчителя.

Передумовами розробки моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів слугувало розуміння, що основною метою самопізнання, самоактуалізації, самовизначення є усвідомлення, осмислення й переосмислення студентом засобів здійснення педагогічної діяльності та себе як її суб'єкта, що забезпечує:

а) здатність студента до рефлексивного засобу здійснення та аналізу педагогічної діяльності з метою її коригування;

б) саморегуляцію студента як суб'єкта творчої навчальної діяльності, що опосередкована професійною самоактуалізацією;

в) актуалізацію внутрішніх потенційних можливостей особистості, що виявляється у креативної поведінки та є підставою становлення творчої позиції.

Виходячи з цього, розвиток проєктної культури майбутнього педагога містить у собі основні стадії суб'єктноутвореності, успішне проходження яких у межах того чи іншого етапу («за горизонталлю»), послідовно збагачує та розширює професійно-творчі можливості студента на наступному етапі й дозволяє майбутньому педагогу сприймати себе як суб'єкта педагогічної рефлексії, що «в цілому сприяє ефективності процесу професійної самоактуалізації в контексті фази перетворення, що проявляється в самокреативності особистості» [45, с. 240].

Моделюючи процес розвитку проєктної культури, необхідно включити до неї підсистему, значення якої полягає у забезпеченні процесу управління всіма функціональними зв'язками та системою в цілому. У цій моделі така

підсистема виконує функцію аналізу та корекції початкового проєкту. Причому як орієнтир для аналітико-коригувальних дій виступали дві групи вимог: вимоги до змісту процесу формування проєктної культури майбутнього педагога та вимоги до самого процесу формування проєктної культури майбутнього педагога.

Представлена модель має інформаційне значення. Вона унаочнює, спрямовує процес розвитку проєктної культури майбутнього педагога. А також виконує дві основні функції – прогностичну і організаційну. Прогностична функція даної моделі полягає в тому, що вона конкретизує мету – формування означеної феномену та відповідно до неї накреслює шлях її досягнення, прогнозує позитивний результат. Організаційна функція – виокремлює головні складові освітнього процесу, вказує на послідовність означеного процесу, конкретизує зміст діяльності з ініціюванням педагогічних обставин та створення спеціальних педагогічних умов.

Запропонована нами модель може бути охарактеризована як структурно-функціональна, динамічна та детермінована. Структурно-функціональне моделювання поєднує теоретичне та емпіричне у педагогічних дослідженнях, її структурні елементи (теорія) поєднані функціональними зв'язками (практика). Побудова логічної конструкції разом із її експериментальною перевіркою під час вивчення об'єкта забезпечують ряд властивостей моделі: інтегративність, універсальність і наочність. Цілісність моделі обумовлена єдністю структурних та функціональних компонентів. Структурна складова розробленої нами моделі – це мета, зміст та результат розвитку проєктної культури майбутніх педагогів. Функціональна складова (критерії, рівні, педагогічні умови формування проєктної культури майбутніх педагогів) забезпечує базові зв'язки між вихідним станом виділених структурних елементів досліджуваної нами системи та її кінцевим результатом.

Визначаючи функціональні елементи проектної культури як базові зв'язки між шуканим станом системи і кінцевим результатом, можна виділити такі з них:

– інформаційний компонент – знання сутності, змісту, структури проектної культури, способів і засобів здійснення проектної діяльності; засвоєння орієнтаційної основи індивідуально-творчого характеру проектної діяльності педагога;

– процесуальний компонент – вміння здійснювати проектну діяльність у параметрах «творчість» та «індивідуальність»;

– емоційний компонент – інтерес до проектної культури, проектування, моделювання, експериментування, самоствердження, педагогічної творчості;

– результативний компонент – рівень готовності до реалізації педагогічних задумів у конкретних видах (типах) навчання; рівень сформованості проектної культури.

На функціональні компоненти орієнтована структурно-функціональна модель розвитку проектної культури майбутнього педагога.

Зміст функціональних компонентів зазнає зміни в умовах розвитку проектної культури студентів, що наочно показує виділена нами сукупність функцій проектної культури педагога: світоглядна (формування в проектній діяльності студентів-педагогів нових світоглядних стандартів поведінки), дослідницька (неперервний розвиток аналітичних умінь, самостійний пошук вчителем необхідних для створення педагогічного проекту знань, вибір стратегії та тактики його продуктивної реалізації), евристична (стимулювання пізнавальної активності особистості для здобуття нових наукових знань про об'єкт проектування, забезпечуючи інтелектуально-творчу самореалізацію у проектній діяльності), інтегруюча (цілісність) проектної діяльності на основі узагальнення, синтезу знань про об'єкт проектування в різних галузях, що зумовлюють вихід на більш глибокий рівень розуміння взаємозв'язку теоретичних та практичних, психолого-педагогічних та технолого-технічних знань у галузі проектної діяльності),

прогностична (бачення перспектив використання проєктних завдань як засобів навчання, виховання та розвитку), рефлексивно-оцінна (вироблення критеріїв та показників аналізу та оцінки продукту проєктної діяльності), конструктивно-управлінська (реалізація ефективного механізму вдосконалення ходу проєктування).

Виходячи з того, що процес розвитку проєктної культури майбутнього педагога має бути цілісною програмою дій, яка реалізується тільки за певних обставин, у конкретних педагогічних умовах й опосередковується активністю особистості [22], ми визначили зовнішні чинники, які на нашу думку, є рушійною силою означеного процесу. До зовнішніх чинників ми віднесли: потреби суспільства, ускладнення функцій професійної діяльності в сучасних умовах, конкуренцію на ринку праці.

Структурно-функціональна модель розвитку проєктної культури майбутнього педагога (Рис. 3.1) забезпечує системність і цілісність даного процесу і повинна, на наш погляд, включати наступні складники: мотиваційно-цільовий, концептуально-стратегічний, організаційно-діяльнісний, змістовно-технологічний, діагностико-результативний блоки. Мотиваційно-цільовий блок містить мету професійної підготовки майбутніх педагогів, визначену відповідно до соціального замовлення (потреба суспільства; ускладнення функцій професійної діяльності в сучасних умовах; конкуренція на ринку праці) на підготовку висококваліфікованих, конкурентоздатних педагогів, розвиток проєктної культури майбутніх педагогів. Концептуально-стратегічний блок охоплює підходи (системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, проєктний) та принципи (інноваційності (здійснюється через варіативність та динамічність змісту, форм, методів і технологій підготовки майбутніх педагогів до проєктної діяльності); наступності (поступове зростання складності проєктних завдань на різних етапах навчання); міждисциплінарності (інтеграції знань різних галузей для розв'язання



Рис. 3.1. Модель розвитку проєктної культури майбутніх педагогів

проектних завдань); автономії (заохочення ініціативи та самостійності студентів в управлінні проектами); зворотнього зв'язку (своєчасне коригування дій учасників проекту на основі аналізу отриманих результатів)) розвитку проектної культури майбутніх педагогів. Організаційно-діяльнісний блок представлено педагогічними умовами (застосування проектних технологій у професійній підготовці майбутнього педагога; тренінгові заняття як засіб розвитку проектної культури майбутнього педагога; розвиток проектної культури майбутнього педагога у груповій науково-дослідницькій діяльності; використання інформаційно-комп'ютерних технологій в системі розвитку проектної культури майбутнього педагога). Змістовно-технологічний (представлений програмою розвитку проектної культури майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, методами (педагогічного проектування, індивідуальних навчальних проєктів, аналізу педагогічних ситуацій, імітаційного моделювання, інтерактивних навчальних ігор, тренінгових вправ, мозкового штурму тощо) і формами (групові навчальні проєкти, майстер-класи, бізнес-інкубатори, проєктні-хакатони, тренінги тощо)). Діагностико-результативний блок об'єднує критерії (мотиваційний, когнітивний, поведінковий, оцінний) з відповідними показниками рівнів сформованості проектної культури (продуктивний (високий), репродуктивний (середній), елементарний (низький)). Результатом є педагог як носій проектної культури.

У цій структурно-функціональній моделі всі блоки взаємообумовлюють та взаємодоповнюють один одного, становлять цілісний процес розвитку проектної культури майбутніх педагогів.

Розглянемо детальніше структурування моделі розвитку проектної культури майбутнього педагога у наступному параграфі.

3.2. Характеристика змістових компонентів моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів

Модель розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у ЗВО включає п'ять взаємопов'язаних блоків: мотиваційно-цільовий (представлений метою та завданнями розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у процесі вищої освіти як відповідь на соціальне замовлення); концептуально-стратегічний (представлений сукупністю методологічних підходів та принципів, що визначають критерії вибору змісту, методів та форм); організаційно-діяльнісний (представлений комплексом педагогічних умов створення проєктно-розвивального середовища, що сприяє ефективному розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки); змістовно-технологічний (представлений програмою розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, методами (педагогічного проєктування, індивідуальних навчальних проєктів, аналізу педагогічних ситуацій, імітаційного моделювання, інтерактивних навчальних ігор, тренінгових вправ, мозкового штурму тощо) і формами (групові навчальні проєкти, майстер-класи, бізнес-інкубатори, проєктні-хакатони, тренінги тощо)); діагностико-результативний (представлений критеріями оцінки рівня сформованості проєктної культури студента-педагога та встановлення ступеня відповідності його ідеальному результату розвитку проєктної культури).

Розроблена модель бути охарактеризована як один із можливих варіантів вирішення проблеми розвитку проєктної культури майбутнього педагога, що включає:

- на першому етапі – вирішення завдань організаційного блоку: визначення управлінської структури; аналіз соціально-вікової групи; виділення функцій діяльності «викладання» та «учіння»; визначення форм організації педагогічного процесу;

– на другому – вирішення завдань мотиваційно-цільового блоку: створення психолого-педагогічних умов, що впливають на процес формування у студентів системи теоретичних знань про особливості, сутність, структуру проєктної культури; вироблення системного підходу до вирішення типових та нетипових завдань у галузі професійної діяльності; формування комплексу проєктивних умінь у навчальній та квазіпрофесійній діяльності; досягнення стимулюючо-мотиваційних цілей, пов'язаних із розвитком у студентів високого рівня проєктної культури;

– на третьому етапі – вирішення завдань організаційно-діяльнісного блоку: організація проєктно-розвивального середовища, що сприяє ефективному розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки;

– на четвертому етапі – вирішення завдань змістовно-технологічного блоку: ознайомлення майбутнього педагога з теоретичними основами проєктної культури, основами організації та планування конкретних видів навчання; розкриття теоретико-практичних засад формування різних елементів проєктної культури. Включає вибір форм, методів та засобів, що сприяють розвитку проєктної культури педагога;

– на заключному етапі вирішувалися завдання діагностико-результативного блоку: виявлення ознак сформованості у студентів проєктної культури та встановлення на цій основі рівнів її прояву.

Створений авторський варіант моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів базувався на виділенні гуманістичних цінностей як орієнтаційної основи розвитку особистості майбутнього фахівця; визначення змістовних компонентів проєктної культури; на виявленні механізмів розвитку проєктної культури у закладі вищої освіти.

Аналіз компонентів моделі розвитку проєктної культури майбутнього педагога у процесі професійної підготовки дозволив виявити такі основні моменти.

Вихідним моментом у ній виступає соціальне замовлення на підготовку педагога, відображений у державній політиці в галузі освіти та розуміється як сукупність інтересів та потреб суспільства до такого фахівця на даному соціально-економічному та політичному етапі розвитку. Необхідно відзначити, що сучасна вітчизняна освіта характеризується орієнтацією на міжнародні стандарти, визнання її як одного з головних національних пріоритетів, ренесанс духовних основ особистості в неперервній освіті, зростання гуманістичних засад та загальнолюдських цінностей, що докорінно змінює вимоги до фахівця в галузі освіти: сучасні реалії вимагають масштабної, яскравої, творчої особистості, здатної бути носієм культурних цінностей, що глибоко володіє методами педагогічної науки, мистецтвом професійного спілкування, сучасними педагогічними технологіями [14].

Як основні параметри рівня професійної готовності у цій моделі виступають: базова освіта; тривалість навчання; співвідношення теоретичної та практичної підготовки; співвідношення обсягу та змісту загальнонаукової, загальнопрофесійної та спеціальної підготовки; професійні завдання, до вирішення яких готовий майбутній фахівець. Слід зазначити, що єдині стандарти освіти орієнтують всю систему підготовки фахівця для досягнення цілей становлення творчої особистості.

Наступний компонент змодельованої системи – цілі. У найзагальнішому розумінні мета є очікуваний, бажаний стан системи, що обов'язково передбачає досягнення планованого результату. Як центральний системоутворюючий компонент моделі мета передбачає формування проєктної культури майбутніх педагогів. Крім того, мета є стрижневою педагогічною категорією, що пов'язує в ціле всі компоненти педагогічної системи. Саме з цих позицій було визначено загальні цілі професійної підготовки педагога у проєктованій моделі – забезпечення необхідного рівня загальнокультурної, спеціальної та професійної компетентності, професійної спрямованості та майстерності, творчої індивідуальності особистості,

готовності до здійснення проєктної діяльності на рівні творчості, загалом формування проєктної культури.

Розрізняють три рівні цілей: глобальний, загальнопедагогічний та конкретнодидактичний. Під глобальним рівнем цілей моделі виступає замовлення соціальної системи педагогічній системі. Загальнопедагогічна мета формувалася на основі соціального замовлення і є описом тієї педагогічної конструкції, яка має на увазі на виході з педагогічної системи. Конкретнодидактична мета задавалася через завдання, які необхідно вирішувати в ході конкретних форм організації освітнього процесу (лекційних та практичних занять, педагогічної практики, дипломного проєктування) [13]. Такий підхід до постановки цілей інструментальний, оскільки дозволяє спрямовано здійснювати підготовку фахівця, формувати його готовність до конкретних видів професійної діяльності, впливати на розвиток особистісних якостей та властивостей.

Цілі діяльності задаються вимогами до особистості й до діяльності майбутнього педагога і співвідносяться з творчим педагогічним потенціалом. Отже, студентом вибудовується своєрідна ієрархія цілей і здійснюється їх конкретизація з урахуванням особистісного компонента [45, с. 251]. Пріоритетними напрямками є розкриття власних сутнісних сил, свого потенціалу, здатності здійснювати інноваційні творчі проєкти.

Концептуально-стратегічний блок охоплює підходи (системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, проєктний) та принципи (інноваційності (здійснюється через варіативність та динамічність змісту, форм, методів і технологій підготовки майбутніх педагогів до проєктної діяльності); наступності (поступове зростання складності проєктних завдань на різних етапах навчання); міждисциплінарності (інтеграції знань різних галузей для розв'язання проєктних завдань); автономії (заохочення ініціативи та самостійності студентів в управлінні проєктами); зворотнього зв'язку (своєчасне

коригування дій учасників проєкту на основі аналізу отриманих результатів)) професійної підготовки майбутніх педагогів.

Напрями оптимізації процесу розвитку проєктної культури майбутніх педагогів визначають підходи: системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, проєктний. Один із найпоширеніших сьогодні підходів – компетентнісний передбачає формування у студентів під час навчання у ЗВО системи компетенцій, інтегроване поєднання яких складає сутність і зміст професійної підготовки молодого фахівця. Системний підхід забезпечує розкриття цілісності об'єкту дослідження – професійної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО, виявлення в цьому процесі суттєвих, стійких зв'язків між характером педагогічної взаємодії (зміст, форми, методи, прийоми навчання) і формуванням готовності до творчої професійної діяльності майбутніх фахівців та зведення цих зв'язків у єдину систему. Передбачається обов'язковий зворотній зв'язок у вигляді діагностики, контролю та самоконтролю результатів, організованої викладачем, діяльності. Діяльнісний підхід вимагає організації навчання таким чином, щоб процес здобуття знань відбувався шляхом наслідування існуючого соціального досвіду і вироблення на його основі індивідуального, власного, перетворення зовнішнього досвіду у внутрішній стан. Тобто забезпечував засвоєння знань, умінь та перетворення їх у елементи внутрішнього психічного досвіду. За думкою О. Вербицького ефективна реалізація діяльнісного підходу можлива за умов контекстного навчання. Контекстне навчання «поєднує в собі предметний і соціальний зміст майбутньої професії та містить три базові форми – навчальну діяльність академічного типу, квазі-професійну діяльність та навчально професійну, які готують до власне професійної діяльності» [5, с. 85].

Особистісно-орієнтований підхід спрямований на максимальний розвиток індивідуальних творчих здібностей та науково-дослідницького потенціалу, а також забезпеченні умов для самореалізації кожного студента. Використання особистісно-орієнтованого підходу до навчання дозволяє

майбутнім вчителям розкрити свої таланти, сильні сторони та вподобання, що сприяє розвитку їхньої проєктної культури.

Аксіологічний підхід зосереджується на засвоєнні майбутніми педагогами гуманістичних та загальнолюдських цінностей, що передбачає формування у студентів системи етичних принципів, емпатії та відповідальності за результати проєктної роботи. Такий підхід готує педагогів не лише як професіоналів, а й як людей з високими моральними якостями, здатних виховувати нове покоління на засадах гуманізму, колективізму, лідерства тощо.

Проєктний підхід передбачає засвоєння майбутніми педагогами досвіду проєктної діяльності задля вирішення конкретних практичних або дослідницьких завдань. Для формування і розвитку проєктної культури майбутнього педагога пропонується: сформувати у студентів розуміння сутності проєктної діяльності, її видів, етапів і методів. Для цього варто включити в навчальні програми курси з проєктної діяльності, які б розглядали теоретичні основи проєктування, а також практичні аспекти розробки та реалізації проєктів; розвинути у студентів творчі здібності, критичне мислення, уміння самостійно вирішувати проблеми. Досягти цього можливо шляхом застосування в навчальному процесі методів проєктного навчання, таких як: метод проєктів, метод проблемного навчання, метод евристичного навчання; надати студентам можливість набути практичних навичок проєктування. Важливо створити умови для самостійної проєктної діяльності студентів, наприклад, запровадити конкурси проєктів, студентські проєктні бюро тощо.

Очевидно, що розвиток проєктної культури неможливе без того, щоб сам процес оволодіння цією якістю не перетворився на потребу кожного зі студентів. Проте потреби власними силами є пусковим механізмом діяльності. Перш ніж стати основою діяльності, потреба має бути усвідомлена. Усвідомлена потреба набуває конкретного, предметного вигляду, перетворившись на мотив діяльності [16]. Загалом мотиваційно-

цільовий блок спрямований на створення умов для формування у студентів системи теоретичних знань про особливості, сутність, структуру проєктної культури педагога, способи здійснення проєктної діяльності педагога, вироблення системного підходу до вирішення типових та нетипових завдань у галузі цієї діяльності, формування комплексу проєктивних умінь у навчальній квазіпрофесійній діяльності, розвиток інтересу до педагогічного проєктування, мотиваційну спрямованість особистості майбутнього педагога на професійно-педагогічну діяльність, бажання набувати знання та вміння, необхідні для здійснення проєктної діяльності, переконаність у тому, що для більш ефективного здійснення навчально-виховного процесу в школі необхідно мати високий рівень розвитку проєктної культури.

Організаційно-діяльнісний блок представлено педагогічними умовами, що сприяють ефективному розвитку проєктної культури майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти.

Створюючи умови для формування у студентів, як майбутніх фахівців, проєктної культури, переслідуються такі цілі: внесення таких змін в особистість суб'єктів освітнього процесу, які б дозволили студенту як особистості виявити ознаки, що свідчать про оволодіння ним проєктною культурою; створення мотиваційних, організаційно-педагогічних та інших умов, що сприяють оволодінню проєктною культурою.

Нами виділено та обґрунтовано педагогічні умови ефективного функціонування моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, до яких належать: застосування проєктних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів; тренінгові заняття як засіб розвитку проєктної культури майбутніх педагогів; розвиток проєктної культури майбутніх педагогів у груповій науково-дослідницькій діяльності; використання інформаційно-комп'ютерних технологій в системі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Зауважимо, що якість підготовки майбутніх фахівців з педагогіки, зокрема бакалаврів, значною мірою залежить від організації освітнього

процесу та ефективної взаємодії його учасників. Врахування педагогічних умов навчання сприятиме активізації фундаментальної складової підготовки студентів, адаптації їх до швидких темпів розвитку інформаційного суспільства, командної роботи та проєктної діяльності. Виникає потреба створити відповідні педагогічні умови для засвоєння загальноосвітніх та фахових предметів, отримання досвіду від навчально-педагогічної та виробничої практики, що трансформуватиме пізнавальну діяльність майбутніх педагогів і формуватиме належний рівень проєктної культури.

Педагогічні умови Ю. Рябова розглядає «як складову підготовки до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі, розуміє організацію зовнішніх та внутрішніх впливів, зокрема відбір, конструювання та застосування елементів змісту, методів і прийомів, а також організаційних форм навчання» [41, с. 39].

Дослідниця О. Сагач, «визначає сутність педагогічних умов професійного зростання вчителів як елементів системи, що є базовими для впровадження педагогічного процесу та які передбачають досягнення конкретної освітньої мети» [42, с. 34].

Проєктна діяльність вимагає соціалізації, тобто сформованої соціальної компетентності для колективної роботи з учнями чи студентами в закладі освіти, групі, класі.

Варто звернути увагу на педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до формування соціальної компетентності школярів, які пропонує О. Юрченко: «а) стимулювання мотивів та потреб майбутнього вчителя початкової школи до здійснення соціалізації молодших школярів за допомогою активних методів та форм навчання; б) розвиток соціального інтелекту майбутнього вчителя шляхом оновлення змісту фахових дисциплін; в) активізація практичного досвіду студентів у формуванні соціальної компетентності учнів у процесі позааудиторної діяльності» [51].

Акцентуючи увагу на тому, що формування і набуття студентами-педагогами проєктної культури є творчим процесом О. Антонова виділяє

педагогічні умови підготовки вчителя до творчої професійної діяльності: «психологічний клімат у колективі, матеріальна база, розробка та реалізація на практиці проєктів педагогічних майстерень, стимулювання творчо працюючих учителів, вільний час» [1].

Як справедливо відзначає Т. Вдовичин, «на шляху вибору педагогічних умов постають суперечності між: неповною визначеністю конкретних вимог, що стосується підготовки майбутніх фахівців у нормативних документах та реальною потребою у висококваліфікованих кадрах, що є компетентними в певній галузі; неузгодженістю нормативних вимог щодо формування компетентності у студентів та необхідністю розробки чітких орієнтирів організації навчання у вищих навчальних закладах» [4].

Важливо звернути увагу на те, що проєктна діяльність вимагає спільної координації праці в команді, де викладач виступає у ролі менеджера. Наприклад дослідно-конструкторські або проєктно-технічні роботи, навчально-освітні програми тощо. У цьому випадку важливу роль відіграє навчальна та виробнича педагогічна практика у студентів.

О. Юрченко вказує на основні напрями розвитку практичного досвіду майбутнього вчителя в умовах педагогічного закладу вищої освіти: «освітній (у процесі викладання навчальних дисциплін); виховний (у процесі діяльності інституту кураторства); освітньо-професійний (у процесі педагогічної практики); соціально-дозвіллевий (у процесі дозвіллевої діяльності студентів, їхнього активного відпочинку, участі у роботі соціально-психологічних служб); суспільно-громадський (у процесі волонтерської діяльності та участі у роботі громадських об'єднань і центрів)» [51, с. 92].

Перша педагогічна умова – застосуванням проєктних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Проєктні технології необхідні для розвитку навичок планування навчальних, дослідницьких та інноваційних проєктів з педагогіки, психології тощо. Наприклад, під час вивчення курсів з педагогіки та психології студенти

можуть розробляти авторські навчальні проєкти: написання наукових статей, участь у науково-практичних конференціях, створення методичних та дидактичних матеріалів, розробка планів уроків/занять, проведення культурно-мистецьких і позааудиторних заходів тощо. Важливу роль відіграє керівництво з боку педагогів виконання студентських наукових проєктів з актуальних проблем у сфері освіти, що сприятиме формуванню дослідницьких навичок майбутніх педагогів та групової роботи, реалізація стартап-проєктів, спрямованих на впровадження інновацій в освітній процес [23].

На відміну від традиційних лекцій та семінарів, де студенти лише пасивно сприймають матеріал, проєктне навчання передбачає їх активну дослідницьку та творчу діяльність. Зокрема, під час вивчення фахових дисциплін, студентам можуть пропонуватися індивідуальні та групові проєкти з конкретної теми. Прикладами таких проєктів можуть бути: розробка бізнес-плану, моделювання виробничих процесів, проведення наукового дослідження, проєктування системи, програмного забезпечення тощо. Виконуючи проєкт, студенти самостійно знаходять, аналізують та застосовують теоретичні знання до вирішення практичних завдань.

Такий підхід сприяє кращому розумінню та опануванню навчального матеріалу, суттєво підвищує мотивацію студентів, а також дозволяє оцінити рівень сформованості професійних компетентностей з конкретної спеціальності.

Друга педагогічна умова – тренінгові заняття як засіб розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Тренінги корисні для розвитку «м'яких навичок» проєктної діяльності з формування команди для набуття навичок ефективної комунікації та співпраці. Тренінги з лідерства сприяють розвитку організаторських якостей, роботі в команді та впевненості у власних силах. Тренінги менеджменту ефективні для навчання основ планування декомпозиції робіт, розподілу завдань та ресурсів між учасниками проєкту.

Організація практичного навчання з метою створення проєктної культури за допомогою тренінгів і майстер-класів передбачає:

- Залучення учнів до практичної проєктної діяльності під час навчання – розробка та реалізація власних проєктів, науково-технічних розробок участь у командних проєктах.

- Проведення тренінгів з формування навичок проєктного менеджменту – постановка цілей, планування діяльності, розподіл ролей в команді, тайм-менеджмент, тім-білдінг, оцінка ризиків тощо.

- Організація майстер-класів від фахівців-практиків, які мають досвід реалізації освітніх та наукових проєктів у різних сферах.

- Заохочення студентів до участі у профільних проєктних конкурсах, хакатонах, марафонах, що стимулює розвиток проєктного мислення.

- Створення творчої атмосфери під час навчання, заохочення креативності, ініціативності, командної взаємодії, сприятиме формуванню проєктної культури.

Отже, поєднання практичної проєктної діяльності, спеціальних тренінгів і занять від професіоналів дозволяє ефективно формувати у учнів навички та культуру проєктної роботи.

Третя педагогічна умова – розвиток проєктної культури майбутніх педагогів у груповій науково-дослідницькій діяльності.

Залучення студентів до реалізації лабораторних та експериментальних робіт, грантових проєктів від кафедри чи університету. Має бути заохочена участь у грантових, волонтерських та студентських проєктах. На базі навчального закладу можлива участь у волонтерських проєктах освітньої та соціальної спрямованості, виховна діяльність у дитячих таборах, оздоровчих комплексах. Педагоги мають підтримувати ініціацію авторських студентських науково-технічних та конструкторських проєктів за підтримки інфраструктури та ресурсів університету.

Організація групової науково-дослідницької діяльності студентів під час виконання лабораторних, курсових та дипломних робіт є важливим

елементом сучасної підготовки компетентних педагогів. Групова робота сприяє формуванню навичок командної взаємодії та розподілу обов'язків. Кожен учасник групи бере на себе певну роль та відповідає за конкретну ділянку дослідження, що дозволяє поєднати зусилля для досягнення спільного результату. Під час колективної праці студенти вчаться налагоджувати комунікацію, аргументувати свою позицію, критично оцінювати ідеї, доходити консенсусу. За допомогою цього формуються уміння конструктивного ведення дискусії та вирішення конфліктів.

Групова наукова робота передбачає обмін знаннями та досвідом між учасниками. Спільне опрацювання літератури, обговорення результатів досліджень сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу.

Отже, організація колективних форм науково-дослідницької діяльності студентів є важливим елементом освітнього процесу, що сприяє комплексному формуванню професійних і соціальних навичок.

Четверта педагогічна умова – використання інформаційно-комп'ютерних технологій в системі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в навчальний процес професійної підготовки майбутніх педагогів – це необхідна умова для підготовки кваліфікованих фахівців, які зможуть відповідати викликам сучасного суспільства.

Переваги використання інформаційно-комп'ютерних технологій:

– Підвищення мотивації та інтересу у студентів до навчання, матеріал лекцій стає більш інтерактивним, візуальним та захоплюючим.

– Реалізація індивідуального підходу – дозволить враховувати персональні особливості та потреби кожного студента, реалізація інклюзивного середовища.

– Розвиток інформаційної компетентності. Майбутні педагоги навчаються використовувати сучасні інформаційно-комп'ютерні технології

для пошуку та обробки інформації, підготовки проєктів та презентацій, спілкування з викладачами та студентами.

– Підготовка до майбутньої професійної діяльності. Вчителі в сучасній школі повинні володіти інформаційно-аналітичними компетентностями, щоб використовувати їх у своїй роботі та готувати навчальний матеріал (лекції, практичні завдання, задачі, тести), наукові роботи і звітну документацію.

Також варто навести форми та методи використання інформаційно-комп'ютерних технологій:

– Використання комп'ютерних програм та онлайн-ресурсів для ведення навчальних курсів, в якості тренажерів, віртуальних лабораторій, електронних бібліотек.

– Застосування мультимедійних технологій, які сприятимуть візуалізації навчального матеріалу з предмету: презентації, відео, аудіо, інтерактивні дошки.

– Проведення онлайн-занять та вебінарів, дистанційне навчання та консультації.

– Використання проєктно-орієнтованого навчання при науково-дослідницькій діяльності.

– Створення авторських сайтів та блогів.

Важливо зауважити, що інформаційно-комп'ютерні технології не повинні замінювати традиційні методи навчання, а лише доповнювати і розширювати їх надаючи викладачам більше можливостей. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій має бути раціональним, відповідати цілям та завданням освітнього процесу, подавати матеріал дисциплін більш креативно і цікаво, а також спрощувати і автоматизувати деяку рутинну роботу.

Для створення в освітньому середовищі атмосфери, що сприяє формуванню проєктної культури, варто насамперед активно популяризувати проєктну діяльність серед студентів та педагогів. Можна проводити різноманітні заходи, лекції, тренінги, спрямовані на роз'яснення сутності

проектної роботи в освіті, демонстрацію її переваг та цінності для професійного розвитку майбутніх фахівців. Ефективним буде презентувати успішно реалізовані студентські та викладацькі проекти, організовувати виставки проектних робіт, публікувати кейси. Доцільно створювати проектні гуртки, лабораторії, центри для безпосередньої участі здобувачів освіти у проектній діяльності. Вагому роль відіграватиме висвітлення проектної активності учасників освітнього процесу в ЗМІ, соціальних мережах, на сайті закладу освіти. Популяризація досягнень сприятиме поширенню прикладів успішних практик проектної роботи. Не менш важливою є система заохочень – грамоти, премії, додаткові бали до рейтингу тощо. Це мотивуватиме залучення до проектів. Водночас потрібно надавати всебічну підтримку ініціативам студентів з реалізації власних проектів, забезпечувати методичну і консультаційну допомогу. Зрештою, формуванню проектної культури сприятиме врахування проектної складової при розробці освітніх програм і навчальних планів. Отже, комплексний підхід дасть змогу створити в освітньому середовищі атмосферу, що виховуватиме ціннісне ставлення до проектної діяльності [23].

Отже, зазначені вище педагогічні умови сприятимуть поступовому формуванню в майбутніх педагогів розуміння цінності проектної діяльності, набуттю ними відповідних компетентностей, досвіду та мотивації для реалізації освітніх проектів.

Змістовно-технологічний блок пов'язаний із ознайомленням студентів з теоретичними основами проектної культури; основами організації та планування конкретних видів діяльності; розкриттям ролі теоретико-практичних засад формування різних елементів проектної культури; формуванням гностичних, проєктивних, конструктивно-плануючих та організаторських умінь, розвитком творчого мислення. Включає вибір форм, методів та засобів, що сприяють формуванню та розвитку проектної культури педагога, таких як: методів (педагогічного проектування, індивідуальних навчальних проектів, аналізу педагогічних ситуацій,

імітаційного моделювання, інтерактивних навчальних ігор, тренінгових вправ, мозкового штурму тощо), форм (групові навчальні проекти, майстер-класи, бізнес-інкубатори, проєктні-хакатони, тренінги тощо)).

Зміст і результати пізнавальної і розвивальної діяльності учнів, їх інтелектуальний і значною мірою особистісний розвиток залежать від форм її організації. «Вибір форм організації навчання зумовлюється завданнями освіти і виховання, особливостями змісту різних предметів та їх окремих розділів, конкретним змістом занять, складом, рівнем підготовки і віковими можливостями учнів», – пише Н. Волкова [7]. Дослідниця поняття «форма організації навчання» трактує «як спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі» [7, с. 374].

На думку І. Зайченко «форма – це спеціальна конструкція процесу навчання, характер якої обумовлюється змістом процесу навчання, методами, засобами, видами діяльності учнів. Ця конструкція навчання є внутрішньою організацією змісту, яким у реальній педагогічній дійсності є процес взаємодії, спілкування вчителя з учнями при роботі над певним навчальним матеріалом. Форма навчання реалізується як органічна єдність цілеспрямованої організації змісту, навчальних методів і засобів. Одиначна й ізольована форма навчання (урок, лекція, лабораторна робота, семінарське заняття, екскурсія тощо) має лише часткове навчально-виховне значення. Вона забезпечує засвоєння дітьми конкретних фактів, узагальнень, висновків, набуття окремих умінь і навичок. Система ж різноманітних форм навчання дозволяє розкрити цілі розділи, теми, теорії, концепції, використати взаємопов'язані уміння й навички і має загальне навчально-виховне значення, формує у школярів системні знання і особистісні якості» [17, с. 195].

Розглянемо детальніше форми організації навчання для формування проєктної культури:

1. Групові навчальні проєкти. Це розробка та реалізація навчальних або дослідницьких проєктів в малих групах під керівництвом викладача. Дозволяє набути досвід командної взаємодії, розподілу ролей, відповідальності за результат.

2. Студентські наукові проєкти. Залучення студентів до реальних наукових проєктів підрозділів ЗВО. Сприяє оволодінню методологією дослідницької діяльності, наукової комунікації.

3. Проєктні майстер-класи. Проведення практичних занять із студентами фахівцями з управління проєктами. Дає уявлення про реальний досвід, можливість отримати зворотний зв'язок.

4. Бізнес-інкубатори. Розробка власних стартап-проєктів під наставництвом досвідчених фахівців. Моделює повний цикл створення інноваційного продукту.

5. Проєктні хакатони. Командна інтенсивна робота над проєктом протягом обмеженого часу. Формує навички швидкої реакції, креативності.

Отже, правильний підбір і поєднання таких форм навчання забезпечить ефективне формування проєктної культури.

Розвиток проєктної культури майбутніх педагогів відбувається через форми організації навчання з використанням методів, які активізують пізнавальну діяльність, забезпечують високий рівень підготовленості, необхідної для вирішення професійних завдань, сприяють перетворенню зовнішнього засвоєного досвіду у внутрішній. У практичній діяльності нами використовувалися такі інноваційні технології як: технологія контекстного спостереження, ігрові технології, технологія критичних інцидентів, технологія тренінгу, технологія кооперованого навчання, інформаційні та комп'ютерні технології, а також методи кейс-стаді, симуляції, мозкового штурму. Коротко охарактеризуємо їх.

Формування проєктної культури майбутнього педагога у процесі його професійної підготовки неможливе без ознайомлення студентів із суттю проєктної діяльності, без включення в різні форми навчальних проєктів, без

розвитку проєктно-педагогічного мислення, готовності до здійснення проєктної діяльності [2].

Основним методом розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки є метод педагогічного проєктування. При формуванні проєктної культури майбутніх педагогів у ЗВО ми використовували проєктування різних компонентів освітнього процесу: моделювання конкретних педагогічних ситуацій з елементами ігрових технологій; створення творчих лабораторій з метою розробки педагогічних концепцій та систем; організація дискусій за підсумками роботи творчих лабораторій у режимі «круглого столу» з метою стимулювання у студентів пізнавального інтересу, формування сталої мотивації до успіху у проєктній діяльності, навичок публічного виступу, захисту своєї позиції; проєктування індивідуальної розмови з учнем з подальшим програванням у формі рольової гри. Застосування проєктного методу для цілеспрямованого формування проєктної культури майбутніх педагогів дає можливість розвиватись самостійності, ініціативності, гнучкості, здатності приймати відповідальні рішення, готовності до змін.

У дослідженні для розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки застосовувалися також такі методи, як кейс-метод, методи формування системи теоретичних знань у галузі педагогічного проєктування (лекція, пояснення, дискусія, аналіз конкретних освітніх проєктів), методи формування проєктних умінь (практичні вправи, практичні роботи, рольові ігри, творчі завдання), методи контролю динаміки формування проєктної культури педагога (спостереження, метод експертних оцінок, тестування, захист проєктів).

На практиці процес передачі знань реалізується за допомогою спеціальних методик.

Метод навчання являє собою спосіб організації викладачем практичної і пізнавальної діяльності своїх учнів (студентів), за допомогою якого досягається засвоєння ними знань, умінь та навичок, передбачених змістом

освіти. Вибір методів навчання визначається метою та завданнями навчання, змістом навчального матеріалу, рівнем підготовки і розвитку учнів (студентів).

Існують різноманітні класифікації методів навчання. Зокрема, їх поділяють на словесні (розповідь, пояснення, лекція, бесіда тощо), наочні (ілюстрація, демонстрація, спостереження тощо) та практичні (вправи, лабораторні і практичні роботи, досліди та ін.). Також виокремлюють методи стимулювання й мотивації навчання (навчальна дискусія, створення ситуації успіху тощо) та методи контролю й самоконтролю (усне опитування, контрольна робота, тестування тощо).

Ефективне навчання потребує оптимального добору і поєднання різних методів з урахуванням особливостей предмету, теми заняття, рівня підготовленості та індивідуальних характеристик тих, хто навчається. Це дозволяє забезпечити результативне засвоєння знань і формування вмінь у процесі навчання.

Тому, після розгляду форм організації навчання, варто обґрунтувати пропозиції щодо спеціальних педагогічних методів розвитку проєктної культури майбутнього педагога у закладі освіти:

1. Метод індивідуальних навчальних проєктів – студенти самостійно розробляють авторські проєкти з певної тематики, реалізуючи власні ідеї та підходи. Це дає можливість набути практичного досвіду проєктування, проте потребує значних часових ресурсів. Метод проєктів дає можливість набути практичного досвіду проєктної діяльності, самостійно розробляючи та реалізуючи навчальні проєкти. Метод проєктів, що полягає у самостійній розробці студентами навчального або соціального проєкту за визначеною тематикою, дозволяє їм практично вивчити етапи проєктування та відчувати себе ініціаторами проєкту. Хоча його перевагами є практична спрямованість, активна участь студентів та можливість реалізації проєкту, однак на недоліки вказує велика затрата часу та не завжди висока якість виконаних проєктів. (обґрунтовано в праці І. Єрмакова [15]).

2. Метод аналізу педагогічних ситуацій – ґрунтується на колективному опрацюванні кейсів, пошуку оптимальних проєктних рішень. Забезпечує зв'язок навчання з реальною практикою, але ускладнює підбір якісного матеріалу. Кейс-метод сприяє аналізу реальних педагогічних ситуацій, прийняттю оптимальних проєктних рішень. Кейс-метод, що базується на аналізі реальних педагогічних ситуацій, де необхідно знайти проєктні рішення, сприяє зв'язку навчання з практикою та розвитку аналітичних навичок. Проте, його недоліками є відсутність єдиного правильного рішення та складність у виборі якісних кейсів (дослідження І. Гриценко [11], Т. Кристопчук [28]).

3. Метод імітаційного моделювання – створення умовних моделей фрагментів освітнього процесу з наступним їх аналізом. Дає уявлення про етапи проєктування, проте обмежує творчий потенціал. Метод моделювання дозволяє відпрацювати етапи проєктування освітнього процесу, створюючи його моделі. Метод моделювання, що включає створення моделей фрагментів освітнього процесу, дозволяє відпрацьовувати етапи проєктування без його реалізації. До безумовних переваг методу навчального моделювання слід віднести – наочність, можливість апробації проєкту та розвиток креативності. Проте, обмеженістю даного методу є деяка умовність (імітованість) моделювання та відсутність зворотного зв'язку (праця С. Баранова [2]).

4. Метод інтерактивних навчальних ігор – програвання ролей учасників проєктної команди, моделювання ситуацій. Підвищує мотивацію студентів, але потребує ґрунтовної підготовки. Ділові та рольові ігри моделюють процес розробки і реалізації проєкту в умовах, наближених до реальних. Ділові та рольові ігри, які моделюють процес розробки і реалізації педагогічного проєкту в ігровій формі, дозволяють кожному учаснику виконувати конкретну роль. Їхніми перевагами є: вмотивованість студентів, командна взаємодія та творчість, а недоліками – необхідність ґрунтовної підготовки та умовність ситуації (доведено в роботах О. Пометун та Л. Пироженко [39]).

5. Метод тренінгових вправ – розвиток проєктних умінь у процесі групової роботи. Ефективний для формування «м'яких» навичок, але вимагає кваліфікованого тренера. Тренінги формують уміння командної взаємодії, розвивають креативність, лідерські якості тощо. Тренінги, активні групові методи навчання, які спрямовані на розвиток здібностей та навичок проєктування, можуть включати різні форми, такі як дискусії чи вправи. Серед переваг тренінгів можна назвати: інтерактивність, особистісна орієнтованість та командна робота, а серед недоліків – необхідність кваліфікованого тренера та обмежена кількість учасників (праці Ю. Шайгородський [49], Г. Малихіна [31]).

Можна сказати, що наведені дидактичні методи дозволяють ефективно розвивати проєктну культуру майбутніх педагогів у поєднанні теорії з практикою. Оптимальним є поєднання різних інтерактивних методів з урахуванням мети та змісту навчання.

Формування проєктної культури майбутніх педагогів передбачає набуття ними теоретичних знань та практичних навичок з організації і реалізації навчальних та наукових проєктів. Проте, для досягнення цієї мети викладачам рекомендовано застосувати засоби навчання. Засоби навчання використовуються вчителем для організації та здійснення навчального процесу, а їх використання на лекційних, практичних заняттях та при самостійній роботі студентів робить навчальний процес більш динамічним, цікавим та ефективним.

Засоби навчання студентів – різноманітні матеріальні та ідеальні об'єкти, які використовуються викладачами й студентами задля ефективного досягнення цілей та завдань навчання. До засобів навчання можна віднести:

1) навчально-методичне забезпечення (підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, довідкова література, каталоги, довідники, статті періодичних видань тощо);

2) наочні засоби (схеми, рисунки, зразки документів, таблиці, креслення, муляжі, графіки, діючі масо-габаритні макети, а також моделі досліджуваних предметів, об'єктів, явищ, процесів);

3) технічні засоби навчання (аудіо-, відеотехніка, комп'ютерна техніка, гаджети, мультимедійне обладнання і проєктори);

4) засоби контролю й самоконтролю (тести, анкети, контрольні завдання і запитання, задачі, ситуаційні вправи тощо).

Важливо зазначити, що вибір та застосування засобів навчання викладачем вищої школи має відповідати наступним вимогам: узгодженість цілей завдань вивчення дисципліни; наукова обґрунтованість, відкриття та передовий досвід; доступність для всіх студентів з урахуванням їхніх можливостей; ефективність та раціональність для забезпечення високого рівня засвоєння знань, навичок та розвитку професійних умінь [11].

Діагностико-результативний блок спрямований на встановлення ознак сформованості у студентів проєктної культури на основі розроблених критеріїв, рівнів та показників.

Добираючи вихідні критерії, їх показники та параметри визначення динаміки актуалізації розвитку проєктної культури майбутнього педагога, ми виходили з їх співвідношення як загального, конкретного та особливого. Тобто, критерій розглядається як найбільш загальна властивість явища, що об'єднує низку емпіричних показників його актуалізації, а параметр відображає специфічні якісні аспекти їх вивчення. До того ж, враховувалися існуючі в теорії і практиці педагогічної освіти вимоги до виділення такого дослідного інструментарію: необхідність відображення базових закономірностей розвитку проєктної культури майбутнього педагога, встановлення взаємозв'язків між усіма компонентами досліджуваної системи; єдності їх кількісних та якісних виявів [45, с. 264].

Обираючи критерії та показники, їх індикатори та параметри, які дозволяють фіксувати і аналізувати процес і результати розвитку проєктної культури майбутнього педагога, зважали на думку вчених про те, що критерії

мають бути однозначними, адекватними (відповідними природі явища, що досліджується), обґрунтованими (правомірно диференціювати рівні розвитку явища), прогностичними (здатними визначати відносну стійкість кожного рівня), надійними; відображати всі складові явища [35, с. 31].

Для виявлення ефективності та динамічності структурно-функціональної моделі розвитку проєктної культури майбутнього педагога було визначено критерії професійно-творчого становлення студента як механізму актуалізації його проєктної культури в процесі професійно-педагогічної підготовки: мотиваційно-цільовий, когнітивний, поведінковий, оцінний.

Таким чином, проєктна культура як системне утворення є єдністю педагогічних цінностей, технологій, сутнісних сил особистості, спрямованих на творчу реалізацію в різноманітних видах педагогічної діяльності.

Розвиток проєктної культури майбутнього педагога розглядаємо як досить специфічну і складноструктуровану систему, що охоплює різноманітні блоки, компоненти, елементи та їх функціональні взаємозв'язки, а також віднаходження системоутворювальних чинників для педагогічного управління процесами його формування. Тобто, формування проєктної культури майбутнього педагога – це низка процесів суб'єктивізації об'єктивного і об'єктивації суб'єктивного, які розгортаються послідовно, комплексно і системно [45, с. 246].

Розроблена система критеріїв та показників розвитку проєктної культури майбутніх педагогів дозволила диференціювати рівні цього багатогранного новоутворення як певний якісний стан, ступінь виразності професійно-творчого становлення студентів. Для цього використовувалася традиційна трьохступенева градація, в межах якої визначалися зони розподілу характеристик та якісних параметрів показників кожного з критеріїв.

У сукупності типові характеристики показників відображають високий, середній або низький рівень сформованості проєктної культури майбутнього педагога.

Виділені нами рівні проєктної культури майбутніх педагогів використовувалися у дослідженні динаміки розвитку проєктної культури студентів-педагогів в експериментальних умовах, орієнтованих на створення проєктно-освітнього середовища, що сприяє розвитку проєктної культури студента та позиції проєктувальника як способу особистісної та професійної самореалізації.

Їх деталізована інтерпретація представлена в параграфі 3.3.

3.3. Критерії, показники та рівні сформованості проєктної культури майбутніх педагогів

Проблема виміру, діагностики проєктної культури майбутнього педагога пов'язана з проблемою критеріїв і рівнів її сформованості [35]. Враховувалося, що кількість ознак за кожним критерієм не має бути менше трьох. У разі встановлення трьох або більше за ознаки можна говорити про повний прояв цього критерію; якщо ж встановлений один показник або взагалі не виявлено жодного, то можна стверджувати, що цей критерій не зафіксований. Звернемося до характеристики основних критеріїв і показників сформованості проєктної культури педагога.

Визначено базові критерії відповідно інтегративним компонентам розвитку проєктної культури майбутнього педагога. До критеріїв розвитку проєктної культури майбутнього педагога ми віднесли: мотиваційний, когнітивний, поведінковий (діяльнісний), оцінний (рефлексивний).

За ознаками якостей, що формуються, ми визначаємо змістовне наповнення представлених критеріїв: мотивація до соціальнозначущої проєктної діяльності, цінності проєктної культури, етичні норми й ідеали проєктної діяльності, сукупність знань і уявлень про соціальне проєктування,

процес і результат проєктної діяльності, свідомість, рефлексія, адекватна самооцінка процесу і результату проєктної діяльності.

Мотиваційний критерій розвитку проєктної культури майбутнього педагога. Ми спираємося на положення про те, що процес становлення проєктної культури є особистіснозначущим. Оскільки складовими елементами будь-якої діяльності є потреба, мотив, мета, завдання, дії і операції, це означає, до певної діяльності суб'єкта спонукає зазвичай не якийсь один мотив, а сукупність часто суперечливих мотивів, що утворюють мотивацію цієї діяльності [38].

Мотиваційна сфера особистості розуміється в контексті нашого дослідження феномену проєктної культури студента як сукупність потреб особистості, які, у свою чергу, стимулюють розвиток і вдосконалення його як професіонала.

Мотивація проєктної діяльності характеризується спрямованістю на розв'язання соціально значущих завдань.

Виходячи з того, що потреби розглядаються в науці [30; 40] як основні спонукальні сили активності особистості, як пусковий механізм життєдіяльності, ми вважаємо за необхідне і обґрунтоване введення до критеріїв розвитку проєктної культури майбутніх педагогів мотиваційного критерію.

Аргументуючи це твердження, ми спиралися на розуміння соціальної активності як діяльності, що характеризується самостійністю, тобто діяльність має бути внутрішньо необхідною людині, яка породжується її потребами, що є внутрішнім джерелом активності. Ми зможемо охарактеризувати суб'єкта проєктування як соціально активного тоді, коли він усвідомлено і свідомо реалізовуватиме свою потребу в суспільно значущій діяльності.

Переконаливим нам видається висновок, зроблений М. Каганом про те, що «... система суспільних потреб, кінець кінцем, заломлюється у завданні формування і розвитку певного культурного типу особистості,

життєдіяльність якого повинна сприяти розвитку усіх суспільних відносин» [47, с. 152]. У цьому твердженні вбачаємо взаємозв'язок потреб особистості з формуванням її світоглядної позиції, а це означає і, якоюсь мірою, з виявом соціальної активності.

Зміст мотиваційного критерію того або іншого суб'єкта проектування відбивається, за нашим переконанням, на цілях проєктної діяльності, виявляється через соціальну активність і відкритість суспільним інноваціям.

Процес мотивації тісно пов'язаний з ціннісною свідомістю особистості, що відбиває значущі стосунки людини і різноманітні умови її життєдіяльності. Зміст мотиву виявляється через наявність тієї цінності або системи цінностей, на яку орієнтується особистість: вони складають різноманітну палітру прагнень, спонукань людини. Зважаючи на те, що ми досліджуємо проблему становлення проєктної культури студентів, необхідно, на наш погляд, розглянути наукову позицію авторів, що досліджують потреби молоді і їх роль в реалізації молодіжної політики. Стійкий розвиток держави і благополуччя суспільства, вказує автор, сьогодні багато в чому залежить від розв'язання екологічних, ресурсозберігаючих, природоохоронних проблем, а також демографії, охорони здоров'я, освіти, професійної підготовки, культури [38].

Саме від молоді, від її ціннісних орієнтацій, соціальної активності багато в чому залежить розв'язання перерахованих проблем. Механізм діяльності молодіжної соціальної спільноти зумовлений потребами у виявленні творчості в соціальному проектуванні і особистістними характеристиками учасників проєкту [48, с. 28].

Враховуючи позиції дослідників, доповнюючи їх, ми, у свою чергу, розглядаючи потреби як прагнення до споживання цінностей і благ, реалізація яких забезпечує збереження або зміну життєдіяльності індивіда, соціальної спільноти й суспільства в цілому, можемо висловити припущення про те, що усвідомлення суб'єктом наявної соціальної потреби (значущої для соціуму проблеми), що перейшло в інтерес, формує мотив його поведінки,

орієнтацію, установку, спонукає до діяльності. Тим самим формується нова потреба – реалізувати першу потребу, розв'язавши соціально значущу проблему проєктним методом. Взаємозв'язок між потребами і діяльністю є визначальним в розумінні ролі і місця ціннісних орієнтацій суб'єкта в процесі проєктування як проєкції соціально значущих цінностей на його діяльність.

Отже, зміст мотиваційного критерію визначається потребами особистості та їхньою відповідністю потребам соціуму, при цьому мотиваційна складова проєктної культури повинна спрямовувати особистість від особистісно значущих мотивів до соціально значущих, від нижчих потреб до вищих. Теорія підвищення потреб отримала педагогічну інтерпретацію у зв'язку з побудовою теорії орієнтації особистості у світі цінностей. Виходячи з названої теорії, метою освіти, як одного з найважливіших соціальних інститутів, що визначає розвиток особистості, є озброєння суб'єкта такими способами задоволення властивих йому потреб, які мають максимальну цінність і для розвитку суспільства і для реалізації сутнісних сил суб'єкта. Це положення обумовлює необхідність організації спеціальних умов для того, щоб озброїти здобувача освіти необхідною для орієнтації інформацією, навчити постійному пошуку знань про предмет його потреб.

У сучасній науці розрізняються інноваційний потенціал самого нововведення, організації і соціокультурного середовища. Багато дослідників, позиція яких є обґрунтованою, визначають і трактують інноваційну проєктну діяльність як діяльність, спрямовану на таке перетворення дійсності, яке забезпечує не лише адаптацію до змінювальної соціальної реальності але й можливість активного творчого впливу на неї.

Активне сприяння соціальним інноваціям зазвичай роблять люди, поведінка яких визначається мотивами суспільно корисної діяльності або особистісною зацікавленістю у впровадженні інновацій. Характер особистісної зацікавленості може бути різним: від суто матеріального інтересу до прагнення кар'єрного зростання. Врахування й ефективне

практичне використання цього чинника істотно впливає на формування і розвиток інноваційного середовища, яке, з одного боку, сприяє відтворенню інноваційної діяльності, з іншого боку, активізує її учасників [38].

Для обґрунтування змісту мотиваційного критерію розвитку проєктної культури майбутнього педагога вважаємо за необхідне з'ясувати чинники, що детермінують соціальну активність.

У психолого-педагогічній науці накопичено значний теоретико-емпіричний матеріал і вироблені загальні підходи до проблеми соціальної активності.

У працях психологів [30; 40; 44 та ін.] обґрунтовано соціальну активність як інтегральну характеристику всіх прогресивних соціальних проявів людини. Емпірично доведено, що соціальна активність має вияв у різних видах соціально значущої діяльності.

Із погляду теорії діяльності, соціальна активність виступає як динамічна умова становлення особистості, здійснення і видозміни, як властивість її власного руху і проявляється в усіх видах діяльності людини: перетворювальній, пізнавальній, комунікативній тощо [89].

У психології поняття «активність» трактується як «загальна характеристика живих істот, їх власна динаміка, джерело перетворення або підтримки ними життєво значущих зв'язків з навколишнім світом, здатність до самостійного реагування» [40, с. 23].

Відомо також, що активність як психологічна якість є першоосновою творіння людиною самої себе і предметного світу, найважливішою умовою і чинником психічного розвитку [44].

Як соціальне явище, активність характеризує соціальну діяльність людини, виражає його самостійну, індивідуальну позицію, суб'єктне відношення до діяльності.

Соціально активна особистість в педагогіці розглядається у межах загальної теорії соціальної активності особистості. Визначення активності як якості особистості виражено в «посилений діяльності, в зовнішньому прояві

поглядів і переконань» [23, с. 61].

У контексті нашого дослідження значущим є не лише педагогічний, але і соціологічний аспект розуміння активності особистості. Категорія «соціальна активність» розуміється в соціології як інтеграційна характеристика цілеспрямованої діяльності людини, пов'язаної з перетворенням суспільного середовища і формуванням соціальних якостей особистості [45, с. 47].

Активність розглядається соціологами в єдності з такими категоріями як «соціальний статус» і соціальне утвердження особистості, соціальні цілі і сенси життєдіяльності особистості, соціалізація.

Учені також визначають активність як «прояву сутнісних властивостей соціального суб'єкта в конкретно-історичних умовах», а її джерелами називає «природно-біологічні дані, умови життєдіяльності людини, її потреби, інтереси, їх розвиненість, мотиви, зацікавленість суспільства (соціальних інститутів) в розвитку і реалізації активності людини, рівень демократичності суспільства.

Поняття активності особистості стосовно проблеми становлення особистості вживається в основному, коли характеризується самоорганізація і самореалізація особистості в межах громадських об'єднань і розглядається як якісна характеристика особистості, необхідний елемент процесу самореалізації.

Активність особистості – це властивість, що відбиває її здатність до самостійних початків, що зумовлює досягнення соціального успіху, творче відношення, що характеризує її, по відношенню до себе і свого буття, до соціального і природного оточення [13, с. 78].

Під соціальною активністю студентів розуміється «складний стан і одночасно властивість тих, що вчаться у закладі вищої освіти, щодо здійснення усвідомленої, інтенсивної, переважно самодетермінованою (психічною) і зовнішньою (практичною) діяльністю, спрямованої на перетворення себе і соціуму відповідно до завдань суспільного розвитку [72].

У педагогічній науці вивчалися питання формування активності особистості в різних формах діяльності: в грі, в суспільно-корисній діяльності. Чинники, що визначають прояв активності особистості, виділені у вказаних дослідженнях, використовуються нами в якості теоретичної основи для формування умов становлення проектної культури студентів у закладі вищої освіти.

Спираючись на різні трактування соціальної активності особистості в науковій літературі, можна зробити висновок, що активність формує суб'єктивно-особистісну основу людини, що є провідним параметром здійснюючі побудову життєвої стратегії.

В умовах розбудови в Україні громадянського суспільства, формування соціальної активності й відповідальності особистості як елементів в проектній культурі студента виступає як необхідний компонент стратегії подальшого розвитку. Підводячи підсумок, підкреслимо, що соціальна активність як один з показників, що визначають рівень становлення проектної культури, виявляє рівень творчого світоперетворення, що виявляється в соціальному проектуванні.

Зміст ціннісно-етичного компонента визначається значущою роллю аксіологічних установок суб'єкта в процесі проектування: інтеріоризацією цінності проектної діяльності й досяжних в ній ціннісних орієнтацій особистості, що відбивають сформованість її світогляду. «Проблематика інноваційного проектування в регіональній молодіжній політиці тісно пов'язана з дослідженням ідеологічних принципів і системи цінностей учасників соціальних проектів. Проектування регіональної молодіжної політики має гуманітарну орієнтацію, відрізняється переважанням ліберальних цінностей: свободи людини у рішеннях і діях, самодостатності людини» [48, с. 27]. Логічно, на наш погляд, враховуючи різні аспекти наслідків, які можуть мати соціальні інновації, розглянути зміст етичної складової в структурі моделі проектної культури.

Відомо, що за основні компоненти етичного світогляду у філософській

науці прийняті: етичні судження і етичні поняття. У категоріальній структурі суспільної етичної свідомості базовими є категорії добра і зла. Традиційно вони розглядаються в дихотомії: одне представляється через інше.

Соціальна значущість етики в проєктній діяльності зумовлена трансформацією соціально-політичної системи, економічних стосунків, зміною системи ціннісних орієнтацій.

Моральна суть вимог, що пред'являються до суб'єктів проєктування, відображається у характері їх взаємовідносин з іншими суб'єктами – членами проєктної групи і з суспільством. Етичні норми і принципи, таким чином, забезпечують взаємодію в середині проєктної групи і поза нею – з соціальними інститутами, партнерами, державними і муніципальними органами влади.

Серед етичних принципів соціального проєктування ми виділяємо в якості пріоритетних: дотримання законності, задоволення соціальних очікувань громадян, гуманізм, особисту відповідальність за ухвалення проєктних рішень, за стан соціальних процесів.

Показником, що визначає рівень становлення ціннісно-етичного ставлення, є оцінка відповідності :

- цілей проєктування соціально значущим проблемам, що стоять перед суспільством;
- методів і засобів проєктування існуючим нормам [28].

Соціальні технології – це, передусім, раціонально організовані процедури, спрямовані на перетворення соціальних систем й інститутів, проте раціональність процесу соціального проєктування не виключає його взаємозв'язок з емоційними проявами особистості суб'єкта проєктної діяльності. У даному контексті логічно навести приклад з «теорії перспектив» лауреата Нобелівської премії з економіки за 2002 рік Д. Канемана. Досліджуючи закономірності ухвалення інвестиційних рішень в умовах невизначеності, автор дійшов висновку, що більшість управлінських рішень, зокрема стратегічних, приймаються в результаті ірраціональних

емотивних процесів. Когнітивна складова тут, на думку вченого, грає другорядну, підпорядковану роль. Емоційний фон недовіри і побоювання суб'єктивно перебільшує, приміром, ризик втрати інвестованих засобів [38].

Як відомо, емоції визначаються як сфера переживань індивіда, що детермінує розуміння ним ситуації, в якій він знаходиться, і мотиви його поведінки в цій ситуації.

Здійснивши обґрунтування теоретичного місця і ролі емоцій як одного із складових ціннісно-етичного компонента, ми спираємося на положення про те, що емоції є важливим чинником процесу реалізації соціальних технологій. Психологами доведена значуща роль емоцій в процесі засвоєння інформації, емоційна залученість робить процес отримання знань і формування навичок ефективнішим.

Більшість психологів дотримуються думки, що емоції, які випробовуються суб'єктом проектування відносно себе, своєї діяльності визначаються станом гратифікації (задоволення) і фрустрації потреб, пов'язаних з самовираженням і самореалізацією, з пошуком свого призначення і сенсу життя, що займає значне місце в мотиваційно-ціннісній сфері особистості. У цьому нам бачиться обґрунтування присутності емоційної складової в ціннісно-етичному компоненті нашої моделі. Емоції, що переживаються суб'єктом проектної діяльності в процесі реалізації проекту, досягнення значущих для суспільства позитивних результатів формують інтерес до проектування, підвищують самооцінку особистості, зміцнюють її емоційну цілісність. У постулаті успіху, за Дж. Хомансом, поведінка людини розглядається як трифазна: дія людини, винагорода за її результат і повторення первинної дії або аналогічної їй. Ми вважаємо, що прагнення до успіху, це одна з важливих емоційних складових проектної діяльності.

В якості ще одного аргументу, що підтверджує значущість емоцій, вчені підкреслюють, що емоції багато в чому визначають те, як будуватиметься міжособистісне спілкування суб'єктів проектування в

проектній групі. Основним емоційним процесом, супутнім інтерсуб'єктному міжособистісному спілкуванню є емпатія, емоційний резонанс [16, с. 89].

Від того, як будуються взаємовідносини в проектній групі, безпосередньо залежить ефективність соціального проектування. Члени групи працюють в тісному контакті, на основі спільних цілей і цінностей, формуючи і підтримуючи під час роботи в проекті міжособистісну комунікацію. Таким чином, можна стверджувати, що продуктом проектної діяльності є не лише соціальний проект, але і міжособистісні стосунки, які можуть скласти основу подальшої проектної діяльності проектної групи, яка сформувалася, визначити перспективи продукування соціальних інновацій. Вищевикладене логічно завершує аргументацію місця і ролі емоційної складової у складі ціннісно-етичного компонента.

Когнітивний критерій у контексті проблеми розвитку проектної культури майбутніми педагогами зумовлений процесом засвоєння загальнокультурних і спеціальних знань про зміст соціального проектування, закономірності соціального розвитку суспільства, уявлень про природу і механізм виникнення соціальних інновацій, тобто виникнення нового в природі й житті людини в суспільстві. Це нове є викликом майбутнього, на яке відповідає минуле в сьогоденні (відібране еволюцією і фіксоване в соціальній пам'яті, функції які реалізують культура, історія, етика, релігія, мова).

У процесі проектування рівень знань суб'єкта проектування може бути оцінений через прояв пізнавальної активності і самостійності в освоєнні методологічних основ, теорій і понять соціального проектування.

Спрямованість особистості на розв'язання проблем проектним методом обумовлює її здатність до актуалізації і адекватного застосування отриманих знань в процесі соціального проектування в різних соціальних сферах: в освіті, в культурі, в охороні здоров'я, екології.

Когнітивний критерій розвитку проектної культури формується в процесі активної розумової діяльності, проявляється в проектному мисленні:

аналітичною, синтетичною і діалектичною формах пізнання, в рефлексії відображенні здобутої і обробленої в процесі проектування інформації, яка описує об'єкт проектування: його стан, проблемне поле і перспективи розв'язання поставлених завдань проєктним методом.

У змісті когнітивної сфери в розвитку проєктної культури особливе значення має пізнавальна активність суб'єкта проектування, самостійність в пошуку найбільш ефективних рішень, у зіставленні запропонованих ідей з реальним станом інноваційних процесів, що відбуваються як в окремому регіоні так і в країні в цілому. Це формує світоглядну усвідомленість накопичуваних теоретичних знань, розвиває здатність до аргументації ціннісних суджень, висновків, власних інноваційних ідей і їх конструктивного застосування в практичній проєктній діяльності, що і утворює, у результаті, науково-теоретичну світоглядну підготовку фахівця.

Поведінковий (діяльнісний) критерій. У процесі становлення проєктної культури майбутніх педагогів важливим завданням є формування певної системи розумових і практичних дій, необхідної для усвідомленої самостійної роботи, що включає вибір цілей діяльності, методів їх досягнення і оцінку отриманих результатів.

Необхідно підготувати студентів до вибору мети, роботи над проєктом, до оцінки значущості й ефективності проєктної діяльності.

У педагогічній науці прийнято вважати, що потреба отримує свою визначеність тільки в предметі діяльності: вона повинна як би знайти себе у ньому. Виходячи з цього постулату О. Леонтьєва [30], діяльнісний компонент в структурі моделі функціонально взаємопов'язаний з мотиваційним і ціннісно-етичним і його змістовне наповнення визначає результат соціального проектування, втілений в соціальному проєкті.

У своєму дослідженні ми спираємося на визначення людської діяльності, дане М. Каганом: «людська діяльність є система, елементами якої є суб'єкти, об'єкти, продукти, засоби і способи здійснюваних дій, які

змінюються, удосконалюється разом з розвитком соціальних стосунків» [16, с. 43].

У дослідженнях [43; 67; 69] проєктна діяльність характеризується: по-перше, розширенням спектру інформації, що здобувається і обробляється в процесі проєктування; по-друге, зростаючою складністю врахування наслідків реалізації проєкту і перевірки відповідності отриманих результатів меті проєктування, звідси виникає необхідність у підвищенні вимог до оцінних процедур проєктування.

Зміст цього компонента включає процес і результат соціально значущої проєктної діяльності. Конкретизуються ці складові в здатності вибирати соціально-значущу мету, робити її головною системоутворюючою ланкою проєктної діяльності, відстоювати свої ідеї, здібності бачити проблеми, розв'язання яких необхідно і достатньо для досягнення мети; здібності працювати планомірно, ефективно і системно, організовуючи контроль над виконанням етапів проєктування, освоєнні техніки і технології соціального проєктування.

У контексті сучасних концептуальних основ освіти ми можемо визначити засадничими в розвитку особистості тільки ті стосунки, які виникають і зміцнюються в процесі діяльності. Як підкреслює О. Леонт'єв, саме в діяльності і пов'язаних з нею стосунках спочатку існують соціальні і психолого-педагогічні витoki особистісного становлення [30]. На основі вищевикладеного ми можемо зробити висновок, що становлення проєктної культури відбувається тільки шляхом включення особистості в проєктну діяльність і завдяки розвитку і зміцненню тих стосунків, які виникають у неї в процесі цієї діяльності. Невід'ємними складовими змісту діяльнісного компонента виступають: процес і результат проєктної діяльності. Критерієм є здатність до практичного застосування спеціальних знань (у цьому розкривається функціональний взаємозв'язок з когнітивним компонентом), розвиток умінь в галузі соціального проєктування, розвинена здатність організовувати свою діяльність, генерування нових ідей, пошук

альтернативних можливостей, здатність вибирати правильне рішення з діапазону дій.

У викладених теоретичних положеннях міститься, на наш погляд, цілісне обґрунтування наявності поведінкового (діяльнісного) критерію в структурі моделі проєктної культури.

Оцінний (рефлексивний) критерій розвитку проєктної культури відображає прагнення майбутніх педагогів до самоаналізу власної проєктної діяльності, до самодослідження і самопізнання.

На думку психологів, рефлексія як спосіб самоздійснення творчої активності людини, в якій вона виявляє своє власне зусилля і свою життєву позицію як основу творчого буття і як основну можливість саморозвитку і самоудосконалення себе і свого життя, потрібна для свідомої самореалізації. Саме творча унікальність є необхідним і невід'ємним атрибутом самореалізації особистості [40, с. 15].

Згідно з традиційним філософським розумінням рефлексія розглядається як критична активність людини, спрямована на розуміння себе і аналіз своїх дій і вчинків [44].

Логіко-філософський і психологічний аналіз поняття «рефлексія» показав, що вона є невід'ємним компонентом мислення, що встановлює функціональний взаємозв'язок між рефлексією і когнітивним компонентами [44, с. 38].

У той же час, рефлексія визначена в контексті саморозвитку не лише як категорія мислення, як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних актів і станів, але і як емоційно-ціннісне поняття. Ми знаходимо в такому розумінні рефлексії основу для побудови функціональних зв'язків між критеріями: мотиваційним та рефлексивним. С. Рубінштейн підкреслював, що в загальному вигляді проблема рефлексії є, насамперед, проблема визначення свого способу життя. Він також відмічав, що рефлексія забезпечує «вихід з повної поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного відношення до нього, заняття

позиції над ним, поза ним, судження про нього» [40, с. 88]. Завданням саморозвитку особистості в контексті нашого дослідження становлення проєктної культури студента є бажання досягти більш високого рівня в проєктній діяльності. Рефлексія, спрямована на розвиток потреби в оволодінні проєктною культурою, є необхідною умовою її становлення

У процесі особистісного професійного самовдосконалення інтеріоризуються зовнішні суспільні вимоги до особистості й свідомо формуються її якісні характеристики. Важливою рисою, що характеризує особистість, яка прагне до самовдосконалення, є наявність двох аспектів результату її діяльності у межах однієї мети: зовнішнього, предметного, спрямованого на виконання поставлених завдань, і внутрішнього, суб'єктивного, спрямованого на самовдосконалення.

Іншою складовою компонента рефлексії є судження, при цьому аналізу піддається відношення до власної діяльності, до своїх досягнень в ній.

Зміст оцінного (рефлексивного) критерію розвитку проєктної культури складають: досвід методологічної рефлексії, інтегруючий самоаналіз, включений у безпосередню проєктну діяльність і здійснюваний в ході процесу проєктування: самоаналіз, самооцінка, самоконтроль. Таким чином, можна стверджувати, що змістовне наповнення рефлексії відбиває прагнення студента до особистісно професійного самовдосконалення в умовах соціального проєктування.

Функціонально рефлексія виявляється в здатності майбутнього фахівця до адекватної самооцінки особистісних і професійних можливостей на основі позитивного самосприйняття і формування самоповаги до себе, готовності до постійного саморозвитку за рахунок умінь самопізнання і самодіагностики особистості, культурної самоосвіти, морального і професійного самовдосконалення. У працях, у яких досліджено проблеми акмеології, теоретично обґрунтовано і емпірично доведено, що особистісно професійне самовдосконалення досягається шляхом прояву творчої соціальної активності і саморегуляції рефлексії. Єдність цих складових характеризує не

лише досягнутий рівень самовдосконалення, але і свідчить про наявність потенціалу для саморозвитку.

Становлення проєктної культури і розвиток творчого потенціалу у даному контексті можна розглядати як акмеологічну стратегію розвитку особистості.

Рівень становлення представлених критеріїв і ступінь їх взаємозв'язків забезпечують динамічність процесу становлення проєктної культури.

Визначені нами критерії відповідають пред'явленим вимогам об'єктивності, ефективності, надійності, достовірності й спрямованості. У контексті нашого дослідження критерій і показник, що характеризує його, слугують судженням для порівняння досліджуваних об'єктів.

Провідними показниками, що характеризують вказані критерії, є:

– мотиваційний критерій: ступінь вияву соціальної активності в проєктуванні як сукупність потреб індивіда до створення нових соціальних технологій і розв'язання соціально значущих проблем проєктним методом;

– когнітивний критерій: якість засвоєння і застосування знань про проєктування, результат розумової діяльності, що передбачає засвоєння теорій, концепцій, термінів, методології проєктної діяльності;

– поведінковий (діяльнісний) критерій: готовність до освоєння теоретичних знань і практичних умінь, необхідних в проєктній діяльності, експертна оцінка проєктної діяльності;

– оцінний (рефлексивний) критерій: наявність установки на саморозвиток і саморегуляцію власної проєктної діяльності; оцінка значущості й відповідності цілей проєктної діяльності потребам соціуму і етичним нормам; оцінка перспектив проєктної діяльності, постановка цілей нового рівня.

Таким чином, виявлені в дослідженні критерії і показники розвитку проєктної культури майбутніх педагогів визначають змістовне наповнення, якісні характеристики й індивідуальний рівень становлення її мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного компонентів. У свою чергу,

готовність до освоєння теоретичних знань і практичних умінь, необхідних в проєктній діяльності, усвідомлення сенсу соціального проєктування, потреби, що сформувалися, у розв'язанні соціально значущих завдань, сприйняття соціального проєктування як необхідного і значущого елементу професійної діяльності, ступінь вияву соціальної активності, оцінка значущості й відповідності цілей проєктній діяльності потребам соціуму, експертна оцінка самостійної проєктної діяльності, наявність установки на саморозвиток і саморегуляцію власної проєктної діяльності дозволяє визначити рівні сформованості проєктної культури.

1. Продуктивний (високий). Студенти, що досягли цього рівня вирізняються ініціативністю, виявляють відповідальне ставлення до оволодіння знаннями і практичними вміннями. У ході виконання практичних дій прагнуть до досягнення високих результатів, мають яскраво виражені позитивні мотиви діяльності, постійно оцінюють свої дії з погляду соціальної значущості. Характеризуються високою особистісною активністю. Чітко формулюють проблему, вирішують її, аналізуючи ресурси і ризики та визначають потребу оточення у застосуванні проєкту. Здійснюють об'єктивний аналіз, вказуючи на ефективність результатів діяльності. Самостійно оцінюють результати власної діяльності.

2. Репродуктивний (середній). Студенти володіють знаннями й вміннями, необхідними майбутнім педагогам для здійснення проєктної діяльності, які є менш виражені до формування проєктної культури і потреби у професійному вдосконаленні. Студенти формулюють проблему тільки за допомогою викладача, ставлять досяжні цілі, проте поточний контроль здійснює викладач, прогножуючи наслідки досягнення результатів використання проєкту, аналізує проєкт і процес його реалізації. На цьому рівні студенти лише планують інформаційний пошук, володіють методами систематизації інформації та критично ставляться до отриманої інформації, наводячи відповідні аргументи. Студенти показують яка інформація з того чи

іншого питання, поставленого викладачем потрібна для виконання проєкту і пропонують способи систематизації даних.

3. Елементарний (низький). Студенти демонструють труднощі при формулюванні проблеми і визначенні мети проєкту. Володіють недостатніми знаннями й уміннями в проєктній діяльності, не повною мірою демонструють розуміння проблеми, цілі і завдання діяльності, не усвідомлюють послідовність дій і мають лише загальне уявлення про передбачуваний результат проєктної діяльності. Разом із цим студенти усвідомлюють обмежену кількість інформації у процесі реалізації діяльності, застосовують запропонований викладачем спосіб отримувати інформацію з одного джерела, демонструють розуміння отриманої інформації і роблять відповідні висновки. Такі студенти лише за допомогою викладача співвідносять свою діяльність з готовим результатом, не здатні до саморефлексії.

У сукупності типові характеристики показників відображають високий, середній або низький рівень розвитку проєктної культури майбутнього педагога.

Отже, розроблена система критеріїв та показників дозволила диференціювати рівні цього багатогранного новоутворення як певний якісний стан, ступінь виразності розвитку проєктної культури майбутніх педагогів. Для цього використовувалася традиційна трьохступенева градація, в межах якої визначалися зони розподілу характеристик та якісних параметрів показників кожного з критеріїв.

Висновки до третього розділу

Моделюючи структуру і змістом системи підготовки майбутніх педагогів до розвитку проєктної культури, ми враховували основні засади моделювання, які визначають її функції у педагогічному дослідженні, оскільки лише за дотримання цих принципів моделювання як метод наукового дослідження дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне у

педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта пряме спостереження, факти, експеримент із побудовою логічних конструкцій та наукових абстракцій.

Враховуючи структуру, особливості досліджуваного процесу та обраного підходу було здійснено спробу розробки такої структурно-функціональної моделі, яка б дозволила з урахуванням сучасних реалій здійснювати розвиток проєктної культури майбутнього педагога. Модель проєктувалася на основі соціального замовлення суспільства на підготовку педагога, вимог державного освітнього стандарту до рівня освітньої та професійної підготовки вчителя.

Передумовами розробки моделі формування проєктної культури майбутнього педагога слугувало розуміння, що основною метою самопізнання, самоактуалізації, самовизначення є усвідомлення, осмислення й переосмислення студентом засобів здійснення педагогічної діяльності та себе як її суб'єкта, що забезпечує: здатність до рефлексивного засобу здійснення та аналізу педагогічної діяльності з метою її коригування; саморегуляцію студента як суб'єкта творчої навчальної діяльності, що опосередкована професійною самоактуалізацією; актуалізацію внутрішніх потенційних можливостей особистості, що виявляється у креативній поведінці та є підставою становлення творчої позиції.

Розроблена модель має інформаційне значення. Вона унаочнює, спрямовує процес розвитку проєктної культури майбутнього педагога. А також виконує дві основні функції – прогностичну і організаційну. Прогностична функція даної моделі полягає в тому, що вона конкретизує мету – формування означеної феномену та відповідно до неї накреслює шлях її досягнення, прогнозує позитивний результат. Організаційна функція – виокремлює головні складові освітнього процесу, вказує на послідовність означеного процесу, конкретизує зміст діяльності з ініціюванням педагогічних обставин та створення спеціальних педагогічних умов.

Запропонована нами модель може бути охарактеризована як

структурно-функціональна, динамічна та детермінована. Структурно-функціональне моделювання поєднує теоретичне та емпіричне у педагогічних дослідженнях, її структурні елементи (теорія) поєднані функціональними зв'язками (практика). Побудова логічної конструкції разом із її експериментальною перевіркою під час вивчення об'єкта забезпечують ряд властивостей моделі: інтегративність, універсальність і наочність. Цілісність моделі обумовлена єдністю структурних та функціональних компонентів. Структурна складова розробленої нами моделі – це мета, зміст та результат розвитку проєктної культури майбутніх педагогів. Функціональна складова (критерії, рівні, педагогічні умови розвитку проєктної культури майбутніх педагогів) забезпечує базові зв'язки між вихідним станом виділених структурних елементів досліджуваної нами системи та її кінцевим результатом.

Розроблена модель розвитку проєктної культури майбутнього педагога складається з мотиваційно-цільового, концептуально-стратегічного, організаційно-діяльнісного, змістовно-технологічного, діагностико-результативного блоків, пов'язаних функціональними зв'язками.

Мотиваційно-цільовий блок містить мету професійної підготовки майбутніх педагогів, визначену відповідно до соціального замовлення (потреба суспільства; ускладнення функцій професійної діяльності в сучасних умовах; конкуренція на ринку праці) на підготовку висококваліфікованих, конкурентоздатних педагогів, розвиток проєктної культури майбутніх педагогів. Концептуально-стратегічний блок охоплює підходи (системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, проєктний) та принципи (інноваційності (здійснюється через варіативність та динамічність змісту, форм, методів і технологій підготовки майбутніх педагогів до проєктної діяльності); наступності (поступове зростання складності проєктних завдань на різних етапах навчання); міждисциплінарності (інтеграції знань різних галузей для розв'язання проєктних завдань); автономії (заохочення ініціативи та

самостійності студентів в управлінні проектами); зворотнього зв'язку (своєчасне коригування дій учасників проекту на основі аналізу отриманих результатів)) розвитку проєктної культури майбутніх педагогів. Організаційно-діяльнісний блок представлено педагогічними умовами (застосування проєктних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів; тренінгові заняття як засіб розвитку проєктної культури майбутніх педагогів; розвиток проєктної культури майбутніх педагогів у груповій науково-дослідницькій діяльності; використання інформаційно-комп'ютерних технологій в системі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів). Змістовно-технологічний (представлений програмою розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, методами (педагогічного проєктування, індивідуальних навчальних проєктів, аналізу педагогічних ситуацій, імітаційного моделювання, інтерактивних навчальних ігор, тренінгових вправ, мозкового штурму тощо) і формами (групові навчальні проєкти, майстер-класи, бізнес-інкубатори, проєктні-хакатони, тренінги тощо)). Діагностико-результативний блок об'єднує критерії (мотиваційний, когнітивний, поведінковий, оцінний) з відповідними показниками рівнів сформованості проєктної культури (продуктивний (високий), репродуктивний (середній), елементарний (низький)). Результатом є педагог як носій проєктної культури.

Для виявлення ефективності та динамічності структурно-функціональної моделі розвитку проєктної культури майбутнього педагога було визначено критерії професійно-творчого становлення студента як механізму актуалізації його проєктної культури в процесі професійно-педагогічної підготовки: мотиваційний, когнітивний, поведінковий (діяльнісний), оцінний (рефлексивний).

Добираючи вихідні критерії, їх показники та параметри визначення динаміки актуалізації розвитку проєктної культури майбутнього педагога, ми виходили з їх співвідношення як загального, конкретного та особливого. Тобто, критерій розглядається як найбільш загальна властивість явища, що

об'єднує низку емпіричних показників його актуалізації, а параметр відображає специфічні якісні аспекти їх вивчення. До того ж, враховувалися існуючі в теорії і практиці педагогічної освіти вимоги до виділення такого дослідного інструментарію: необхідність відображення базових закономірностей розвитку проектної культури майбутнього педагога, встановлення взаємозв'язків між усіма компонентами досліджуваної системи; єдності їх кількісних та якісних виявів.

За ознаками якостей, що формуються, ми визначаємо змістовне наповнення представлених критеріїв: мотивація до соціально значущої проектної діяльності, цінності проектної культури, етичні норми й ідеали проектної діяльності, сукупність знань і уявлень про соціальне проектування, процес і результат проектної діяльності, свідомість, аналіз рефлексії, адекватна самооцінка процесу і результату проектної діяльності.

У ході дослідження встановлено, що зміст мотиваційного критерію того або іншого суб'єкта проектування відбивається на цілях проектної діяльності, виявляється через соціальну активність і відкритість соціальним інноваціям.

Когнітивний критерій розвитку проектної культури формується в процесі активної розумової діяльності, проявляється в проектному мисленні: аналітичною, синтетичною і діалектичною формах пізнання, в рефлексії відображенні здобутої і обробленої в процесі проектування інформації, яка описує об'єкт проектування: його стан, проблемне поле і перспективи розв'язання поставлених завдань проектним методом.

Поведінковий (діяльнісний) критерій. У процесі становлення проектної культури майбутніх педагогів важливим завданням є формування певної системи розумових і практичних дій, необхідної для усвідомленої самостійної роботи, що включає вибір цілей діяльності, методів їх досягнення і оцінку отриманих результатів.

Оцінний (рефлексивний) критерій розвитку проектної культури відображає прагнення майбутніх педагогів до самоаналізу власної проектної

діяльності, до самодослідження і самопізнання.

Провідними показниками, що характеризують вказані критерії, є:

– мотиваційний критерій: позитивну мотивацію до проектно́ї діяльності, усвідомлення її значущості для педагогічної професії, інтерес до проектування, ступінь вияву соціальної активності в проектуванні як сукупність потреб індивіда до створення нових соціальних технологій і розв’язання соціально значущих проблем проектним методом, прагнення до творчості й саморозвитку;

– когнітивний критерій: якість засвоєння і застосування знань про проектування, результат розумової діяльності, що передбачає засвоєння системи теоретичних знань про сутність, методи, технології педагогічного проектування, особливості розробки й реалізації навчальних, дослідницьких, соціальних проектів;

– поведінковий (діяльнісний) критерій: готовність до освоєння теоретичних знань і практичних умінь, необхідних у проектній діяльності, володіння етапами проектно́ї діяльності (від задуму до впровадження), вміння ставити цілі, планувати, здійснювати, аналізувати й оцінювати освітні проекти, здатність генерувати нові ідеї та втілювати їх у проектах;

– оцінний (рефлексивний) критерій: здатність до самоаналізу власної проектно́ї діяльності, наявність установки на саморозвиток і саморегуляцію власної проектно́ї діяльності, оцінка значущості й відповідності цілей проектній діяльності потребам соціуму і етичним нормам, оцінка й коригування процесу проектування на всіх етапах, постановка перспективних цілей.

Готовність до освоєння теоретичних знань і практичних умінь, необхідних у проектній діяльності, усвідомлення сенсу соціального проектування, потреби, що сформувалися, у розв’язанні соціально значущих завдань, сприйняття соціального проектування як необхідного і значущого елементу професійної діяльності, ступінь вияву соціальної активності, оцінка значущості й відповідності цілей проектній діяльності потребам соціуму,

експертна оцінка самостійної проєктної діяльності, наявність установки на саморозвиток і саморегуляцію власної проєктної діяльності дозволяє визначити рівні сформованості проєктної культури.

Розроблена система критеріїв та показників дозволила диференціювати рівні цього багатогранного новоутворення як певний якісний стан, ступінь виразності розвитку проєктної культури майбутніх педагогів. Для цього використовувалася традиційна трьохступенева градація, в межах якої визначався розподіл характеристик та якісних параметрів показників кожного з критеріїв.

У сукупності типові характеристики показників відображають продуктивний (високий) рівень розвитку проєктної культури майбутнього педагога – студенти, що досягли цього рівня вирізняються ініціативністю, виявляють відповідальне ставлення до оволодіння знаннями і практичними вміннями. У ході виконання практичних дій прагнуть до досягнення високих результатів, мають яскраво виражені позитивні мотиви діяльності, постійно оцінюють свої діяльність з погляду соціальної значущості. Характеризуються високою особистісною активністю. Чітко формулюють проблему, вирішують її, аналізуючи ресурси і ризики та визначають суспільні потреби у застосуванні проєкту. Здійснюють об'єктивний аналіз, вказуючи на ефективність результатів діяльності. Самостійно оцінюють результати власної діяльності; репродуктивний (середній) рівень розвитку проєктної культури майбутнього педагога – студенти володіють знаннями й вміннями, необхідними майбутнім педагогам для здійснення проєктної діяльності, які є менш виражені до розвитку проєктної культури і потреби у професійному вдосконаленні. Студенти формулюють проблему тільки за допомогою викладача, ставлять досяжні цілі, проте поточний контроль здійснює викладач, прогножуючи наслідки досягнення результатів використання проєкту, аналізує проєкт і процес його реалізації. На цьому рівні студенти лише планують інформаційний пошук, володіють методами систематизації інформації та критично ставляться до отриманої інформації, наводячи

відповідні аргументи. Студенти показують яка інформація з того чи іншого питання, поставленого викладачем потрібна для виконання проєкту і пропонують способи систематизації даних; низький рівень розвитку проєктної культури майбутнього педагога; елементарний (низький) рівень розвитку проєктної культури майбутнього педагога – студенти демонструють труднощі при формулюванні проблеми і визначенні мети проєкту. Володіють недостатніми знаннями й уміннями в проєктній діяльності, частково демонструють розуміння проблеми, цілей і завдань діяльності, не усвідомлюють послідовність дій в проєктній діяльності і мають лише загальне уявлення про передбачуваний результат проєктної діяльності. Разом із цим студенти усвідомлюють обмежену кількість інформації у процесі реалізації проєктної діяльності, застосовують запропонований викладачем спосіб отримувати інформацію з одного джерела, демонструють розуміння отриманої інформації і роблять відповідні висновки. Такі студенти лише за допомогою викладача співвідносять свою діяльність з готовим результатом, не здатні до саморефлексії.

Виділені нами рівні проєктної культури майбутніх педагогів використовувалися у дослідженні динаміки розвитку проєктної культури студентів-педагогів в експериментальних умовах, орієнтованих на створення проєктно-освітнього середовища, що сприяє розвитку проєктної культури студента та позиції проєктувальника як способу особистісної та професійної самореалізації.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора [19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 52].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Антонова О. Є. Педагогічні умови підготовки вчителя до творчої професійної діяльності. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи* : зб. наук.-метод. праць / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Евенок О.О., 2017.
2. Баранов С. П. Педагогічне проєктування в школі: практико-орієнтований підхід. Харків: Основа, 2007. 144 с.
3. Бутенко В. Г. Шляхи удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі. *Зб. наук. праць Херсонського державного університету*. Серія : Педагогічні науки. Херсон, 2002. Вип. XXX. С. 11–16.
4. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 225–230.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие. М. : Высшая школа, 1991. 128 с.
6. Вінтюк Ю.Формування мотивів. *Вісник Львівського університету*. Серія : Філософські науки. 2009. Вип. 12. С. 235–244.
7. Волкова Н. П. Педагогіка: Навч. посіб. вид. 2-ге, перероб., доп. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
8. Глинский Б. А., Грязнов Б. С. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ). М. : Изд-во МГУ, 1985. 248 с.
9. Гнезділова К. М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А. 2011. 124 с.
10. Гончаров В. Проблема підготовки нового вчителя: філософія, соціокультурні і педагогічні аспекти. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 22–27.

11. Гриценко І. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04. Київ, 2017. 40 с.
12. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
13. Докучаєва В. В. Моделювання як ідеальна фаза проєктування інноваційних педагогічних систем. *Вісник ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка*. Серія : Педагогічні науки. Луганськ, 2007. № 9 (126). С. 30–35.
14. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: моногр. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
15. Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості: на шляху до нової школи. Київ: ІЗМН, 1996. 136 с.
16. Занюк С. Психологія мотивації : навч. посіб. К. : Либідь, 2002. 304 с.
17. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. Київ : «Освіта України», «КНТ», 2008. 528 с.
18. Євтушевський В. Управління інноваційним розвитком у вищих навчальних закладах України. *Проблеми освіти*. 2008. Вип. 54. С. 13–19.
19. Козленко В. Г. Зміст та структура проєктної культури майбутнього педагога. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Вип. 207. С. 159–167.
20. Козленко В. Г. Етапи формування проєктної культури майбутніх педагогів. *Період трансформаційних процесів в світовій науці: задачі та виклики* : матер. II міжнар. наук. конф. (Кривий Ріг, 19 січня 2024 р.). Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2024. С. 402–403.
21. Козленко В. Г. Компоненти проєктної культури майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми :

- Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 5–6 (129–130). С. 159–167.
22. Козленко В. Г. Науково-теоретичне обґрунтування моделі формування проєктної культури майбутнього педагога. *Current methods of improving outdated technologies and methods* : матер. I міжнар. наук.-практ. конф. (Більбао, Іспанія, 08–10 січня 2024 р.). Більбао, Іспанія, 2024. С. 314–316.
 23. Козленко В. Г. Педагогічні умови формування проєктної компетентності у майбутніх учителів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 66. Т. 2. С. 244–249.
 24. Козленко В. Г. Проєктна культура педагога. *Сучасна освіта в Україні : інтеграція в Європейський освітній простір* : моногр. Дніпро : Середня Т. К., 2023. С. 127–151.
 25. Козленко В. Г. Проєктна організація освітнього процесу. *Global science: prospects and innovation* : матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (Ліверпуль, Великобританія, 5–7 жовтня 2023 р.). Ліверпуль, Великобританія, 2023. С. 291–296.
 26. Козленко В. Г. Проєктні технології навчання в формуванні у майбутніх педагогів проєктної культури. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 67. Т. 1. С. 345–349.
 27. Козленко В. Г. Основні елементи проєктної компетентності майбутнього педагога. *Innovations and prospects in modern science* : матер. XI міжнар. наук.-практ. конф. (Стокгольм, Швеція, 23–25 жовтня 2023 р.). Стокгольм, Швеція, 2023. С. 224–228.
 28. Кристопчук Т. Є. Методична система навчання педагогічного проєктування майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Рівне, 2011. 20 с.

29. Кушнір В., Кушнір Г., Рожкова Н. Інноваційність освіти як дидактичний принцип. *Рідна школа*. 2012. № 6. С. 3–8.
30. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и сознание. М., 1966. Т. 2. С. 120–125.
31. Малихіна Г. А. Теоретичні і методичні засади застосування тренінгу в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Київ, 2017. 20 с.
32. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
33. Мілерян В. Є. Модель фахівця вищої професійної освіти. *Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи*: Всеукраїнська науково-методична конференція. К.: ВЦ «Київський університет», 2000. 224 с.
34. Міщук Н. Методологічні аспекти проблеми формування моделі фахівця – випускника ВНЗ. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. Тернопіль, 2008. № 5. С. 30–41.
35. Низков А. А. О критериях оценки знаний, умений и навыков студентов. *Проблемы высшей школы*. 1980. Вып. 40. С. 36–41.
36. Осадчий В. В. Проблеми організації професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічній теорії. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 1(9). URL : http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN9/10ov_vupt.pdf.
37. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Х.: Вид. група «Основа», 2008. 128 с.
38. Поляков А. О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 182 с.
39. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: Видавництво А.С.К., 2006. 192 с.

40. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 423 с.
41. Рябова Ю. М., Педагогічні умови як складова підготовки до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі. *Наукові праці*. Серія: Педагогіка. 2017. Вип. 291. Т. 303. С. 38–41.
42. Сагач О. Теоретичний аналіз поняття педагогічні умови у контексті професійного зростання вчителів. *Освітні обрії*. 2020. № 1(50). С. 32–35.
43. Сас Н. Модель професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління. *Ukrainian professional education*. 2017. Вип. 1. С. 62–73.
44. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2 С. 35–42.
45. Серьожнікова Р. К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Донецьк, 2009. 384 с.
46. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели деятельности специалиста с высшим образованием. Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. 216 с.
47. Токар Н. Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. С. 151–154.
48. Шадриков В. Д. Нова модель фахівця : інноваційна підготовка і компетентностний підхід. *Вища освіта сьогодні*. 2004. № 8. С. 26–31.
49. Шайгородський Ю. Ж. Розвиток комунікативної компетентності викладачів вищої школи в умовах тренінгу: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Київ, 2012. 20 с.
50. Штоф В. А. Моделирование и философия. М. : Наука, 1966. 303 с.
51. Юрченко О. В. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 84. С. 90–95.

52. Haleta Y., Kozlenko V., Riabovol L., Filonenko O., & Kravtsova T. Formación de la cultura de proyectos en futuros docentes. *Revista De La Universidad Del Zulia*. 2023. № 14(41). P. 526–536.

РОЗДІЛ 4.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

4.1. Застосування проєктних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів

Теоретичне навчання є важливою складовою підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Навчальна програма студентів-педагогів спрямована на формування у них системи спеціальних знань з педагогіки, психології, методик викладання фахових дисциплін, що складають основу професійної компетентності вчителя.

Теоретичне навчання майбутніх педагогів має бути не лише змістовним, інформативним, але й розвиваючим, спрямованим на пошук і застосування нових освітніх технологій. Професійна підготовка повинна формувати у майбутніх учителів не лише знання, але й уміння, навички, а також творче та критичне мислення. Важливо, щоб теоретичне навчання було пов'язано з практикою. Майбутні педагоги повинні мати можливість застосовувати отримані знання на практиці під час педагогічної практики.

Як зазначає В. Вишківська, «особливого значення набуває проблема якісної підготовки випускників педагогічних університетів у зв'язку з їхньою майбутньою багатофункціональною діяльністю, участю у розвитку освіти, науки, виробництва, духовного життя суспільства. Подальшого вдосконалення вимагає не тільки формування професійних якостей майбутніх учителів, а й виховання у дусі поєднання національних та загальнолюдських цінностей, активної громадянської позиції, плюралізму та демократії» [13, с. 180].

«Теоретична підготовленість передують практичній і передбачає набуття суб'єктивно значущих знань для педагога, що створює не тільки образ

проектованого виховного результату, але й образ, концептуальну модель системи засобів або технологій досягнення поставленої мети» [21, с. 7].

Отже, теоретичне навчання є фундаментом для успішної педагогічної діяльності, оскільки надає майбутнім педагогам знання та навички, необхідні для виховання та навчання підростаючого покоління.

Вимоги до кваліфікації у сфері соціально-виробничої діяльності для випускників вищих навчальних закладів з певних спеціальностей та на певному рівні освіти, а також державні стандарти щодо властивостей та якостей особи з певним рівнем освіти відповідного профілю, визначаються у характеристиках кваліфікації та навчальних програмах професійної підготовки.

П. Дзюба, Т. Зайцева зазначають, що «освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу (ОКХ) є галузевим нормативним документом, в якому узагальнюється зміст вищої освіти, тобто відображаються цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, соціально важливих властивостей та якостей» [20, с. 5].

Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Л. Хомич вказують, що «зміст професійної підготовки вчителя в Україні визначається освітньою програмою, що розробляються і реалізуються в межах автономії закладів фахової передвищої чи вищої освіти, національних, державних університетів. Освітні програми підготовки майбутніх фахівців визначають компетентності, предметні результати» [53, с. 20].

Освітня програма повинна містити: «перелік освітніх компонентів; їх логічну послідовність; вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою; кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані програмні результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти» [66].

«Освітньо-професійна програма (ОПП) є галузевим нормативним документом, у якому визначається нормативний термін та зміст навчання,

нормативні форми державної атестації, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освіти та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певного напрямку» [20, с. 6].

Вимоги до знань, умінь та навичок майбутніх педагогів включають глибоке розуміння педагогічних теорій та методик, високий рівень комунікативних навичок для ефективної взаємодії зі студентами та колегами, здатність адаптувати навчальний процес до потреб різних учнів, уміння ефективно використовувати інноваційні підходи та технології у навчанні, а також вміння аналізувати та оцінювати навчальний процес для постійного вдосконалення своєї роботи.

«Структурно-логічна схема підготовки – це наукове і методичне обґрунтування процесу реалізації освітньо-професійної програми підготовки. Зміст освіти складається з нормативної і вибіркової частин. Нормативна частина визначається відповідним державним стандартом освіти, вибіркова частина – вищим навчальним закладом» [20, с. 6].

«Державний стандарт освіти – це сукупність норм, що визначають вимоги до відповідного освітнього (кваліфікаційного) рівня. У відповідності до державного стандарту навчання студентів ведеться за навчальним планом, що складається на підставі типового навчального плану, затвердженого Міністерством освіти і науки України» [20, с. 6–7].

Щорічно складається робочий навчальний план для планування навчального процесу, де визначаються нормативні дисципліни, обов'язкові згідно з державним стандартом. Додаються вибіркові дисципліни для поглибленої підготовки студентів та використання можливостей навчального закладу.

«Навчальний план – це нормативний документ, що визначає перелік і обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять і їх обсяг, графік навчального процесу, форми і способи проведення поточного і підсумкового контролю» [20, с. 7].

Плани щороку аналізуються та вдосконалюються на засіданнях науково-методичної комісії з підготовки, сприяючи глибокому засвоєнню теорії та отриманню практичних навичок. Планування передбачає також удосконалення структурно-логічної схеми дисциплін з метою підвищення якості підготовки фахівців на всіх рівнях освіти.

Особливості теоретичної підготовки майбутніх педагогів полягають у таких особливостях:

- педагогами використовуються різноманітні форми і методи навчання, а саме: лекції, семінари, практичні, лабораторні заняття, самостійна робота;
- зміст теоретичного навчання постійно оновлюється і доповнюється відповідно до сучасного стану наукових досліджень у галузі педагогіки та предметної сфери;
- широко застосовуються інтерактивні та проєктні методики для активізації пізнавальної діяльності студентів;
- активне застосування інформаційно-комп'ютерних технологій, що дозволяють швидко знаходити, обробляти і передавати актуальну інформацію контактній аудиторії;
- наявний зв'язок із майбутньою професійною діяльністю через виконання завдань з моделювання фрагментів освітнього процесу.

Отже, якісне теоретичне навчання є запорукою ефективного формування професійних компетентностей майбутніх педагогів.

В. Вишківська доводить, що «основу професійної підготовки педагога складає психолого-педагогічна підготовка, яка передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних умінь та компетенцій у сфері людських відносин» [13, с. 181].

Реалізація такого підходу здійснюється через здобуття студентами освіти за обраною педагогічною спеціальністю, зокрема шляхом засвоєння загальноосвітніх та професійно-орієнтованих дисциплін у вищому закладі освіти.

Всі навчальні дисципліни, згідно освітньої програми професійної підготовки, які опановують майбутні педагоги у закладах вищої освіти, за галуззю знань 01 Освіта/Педагогіка першого «бакалаврського» рівня, спеціальностей «Українська мова та література» і «Математика», можна умовно розділити на такі цикли:

Перший цикл «загальної підготовки» – розкриває уявлення про історію педагогічної думки, вітчизняну систему освіти та її законодавче регулювання. Вивчення теорії педагогіки допомагає студентам зрозуміти концепції та моделі освітнього процесу і використовувати їх на практиці.

«Виховання у вузькому значенні – це цілеспрямований чи вплив вихователя на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості вихованця.

Навчання – це спеціально організована, доцільна і керована взаємодія вчителя і учнів, спрямована на розвиток інструментальної сфери особистості (знань, умінь, навичок, здібностей)» [79, с. 16].

Перший цикл «загальної підготовки» охоплює вивчення предметів: «Історія України», «Інформаційні технології в освіті», «Мультимедійні технології навчання», «Права і свободи людини та громадянина в Україні», «Система середньої освіти в Україні та світі», «Іноземна мова» та інші.

Другий цикл «професійної підготовки спеціальності» – розкриває загальну концепцію освіти.

О. Ярошинська вказує, що «завдання теорії педагогіки: сформулювати поняття про педагогіку як науку, розкрити етапи її становлення й розвитку, допомогти студентам оволодіти основними категоріями педагогіки та методами науково-педагогічних досліджень, сприяти формуванню уявлень студентів про систему педагогічних наук та зв'язок педагогіки з іншими: науками, а також розкрити особливості формування особистості, фактори, що впливають на її розвиток, сформулювати поняття про структуру педагогічного процесу та роль учителя в ньому» [79, с. 7].

«Дидактика – теорія навчання, яка досліджує закономірності засвоєння знань, умінь і навичок та формування переконань, визначає об'єм і структуру

змісту освіти, удосконалює методи й організаційні форми навчання, вивчає виховний вплив навчального процесу на учнів» [22].

Даний цикл «професійної підготовки спеціальності» охоплює вивчення дисциплін: «Педагогіка», «Психологія», «Сучасні дидактичні засоби навчання», «Основи інклюзивної освіти». Крім того, цикл «професійної підготовки спеціальності» враховує вивчення спецпредметів по обраній спеціальності: а) для 014.04 «Середня освіта «Математика» («Шкільний курс математики та методика її викладання», «Математичний аналіз»; б) для 014.01 «Середня освіта (Українська мова та література» («Методика викладання української мови», «Історія української літератури») тощо.

Третій цикл «дисципліни вільного вибору студента» – розкриває загальні засади методів і принципів виховної роботи підростаючого покоління, а також вивчення дисципліни, які поглиблюють окремі аспекти професійних знань у майбутніх педагогів. Вибір навчальних предметів для студентів є можливим із загальноуніверситетського або кафедрального каталогу, враховуючи специфіку наукової діяльності.

На думку В. Ягупова, «теорія виховання – це сукупність однорідних і внутрішньо узгоджених наукових педагогічних тверджень, знання яких дає змогу формувати й розвивати особистість вихованця та впливати на колектив відповідно до визначених цілей загального, національного і професійного виховання. Вона покликана озброїти вихователів професійними знаннями, педагогічними навичками й Уміннями та практичним досвідом організації виховної роботи» [78].

Знання психології дає майбутньому педагогові можливість ефективно взаємодіяти з учнями, враховуючи їхні індивідуальні особливості, потреби та мотивацію, способи вирішення конфліктних ситуацій та організовувати спільну групову роботу.

В. Казміренко, О. Давидова, Н. Павленко наголошують, що «сучасна наукова психологія має у своєму розпорядженні широкий арсенал методів активного дослідження, пізнання та впливу на психіку людини, щоб

допомогти їй у складних умовах нинішнього напруженого, динамічного життя» [26, с. 21].

Третій цикл «дисципліни вільного вибору студента» ґрунтується на вивченні дисциплін, що забезпечують формування компетентності з організації науково-дослідної роботи, теорії виховання, дитячої психології, філософії, соціально-політичних наук тощо. Прикладами можуть бути вивчення таких навчальних предметів: «Методи виховання», «Дитяча психологія», «Соціологія», «Культурологія», «Організація та методика наукових досліджень», «Вища освіта та Болонський процес», «Філософія освіти».

Четвертий цикл «Практична підготовки» – орієнтований на практичні засади виховної роботи з дітьми, викладання загальноосвітніх та професійно-орієнтованих дисциплін, застосування методів науково-дослідницької діяльності.

«Розкриваються методологічні та теоретичні основи методики викладання, її функції, об'єкт, предмет; характеризується діяльність суб'єктів педагогічної взаємодії; розкривається сутність та специфіка діяльності педагога ЗВО; психологічна структура професійно-педагогічної діяльності; дається характеристика емоційної сфери педагога; розкриваються механізми формування навичок професійної уваги педагога, його творчого (робочого) самопочуття; характеризуються вікові та психологічні особливості студентів-педагогів» [38, с. 4].

«Вивчаючи питання про науково-дослідну роботу студентів, зверніть увагу, що у вищому навчальному закладі функціонують два основні її види: 1) навчально-дослідна робота (передбачена навчальним планом, її форми – написання рефератів, курсових і дипломних робіт, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань); 2) науково-дослідна (здійснюється з власної ініціативи студента поза навчальним процесом, передбачає участь у роботі проблемних груп, наукових гуртків, конкурсах, написання статей, тез доповідей тощо)» [38, с. 19].

«Практична підготовка майбутніх педагогів забезпечує встановлення безпосереднього зв'язку між теорією та практикою, оскільки в умовах реальної професійної діяльності відбувається інтеграція теоретичних знань і практичних умінь студентів, що зумовлює оволодіння ними складниками професійної компетентності. Основною метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами професійної діяльності; формування професійних компетентностей, необхідних для самостійного вирішення педагогічних завдань в умовах реального освітнього процесу; виховання потреби систематичного професійного самовдосконалення» [27].

У рамках циклу «Практична підготовки» розрізняють наступні види педагогічної практики у майбутніх педагогів, яку вони проходять у закладах освіти: ознайомча, навчальна (предметна), виховна, виробнича, переддипломна тощо.

Окрім того, можливим під час педагогічної практики студентів може бути виконання авторських наукових досліджень, написання курсових та дипломних проєктів.

Написання курсових та дипломних робіт для студентів педагогічних спеціальностей є надзвичайно важливим етапом їхньої професійної підготовки. Ця науково-дослідницька діяльність дозволяє майбутнім вчителям поглибити теоретичні знання з фахових дисциплін, опанувати методику проведення педагогічних досліджень, сформулювати вміння аналізувати, узагальнювати та критично оцінювати наукові джерела, застосовувати різні емпіричні методи для збору даних. Написання кваліфікаційної роботи розвиває у студентів здатність системно мислити, формулювати власні обґрунтовані висновки та пропозиції щодо вдосконалення освітнього процесу. Крім того, це сприяє вдосконаленню навичок академічного письма, грамотного викладу думок, дотримання норм наукового стилю та правил цитування. Виконання такого масштабного самостійного дослідження формує у майбутніх педагогів відповідальність,

наполегливість, уміння раціонально організувати свою роботу. Загалом, написання курсових та дипломних робіт готує студентів до проведення власних педагогічних досліджень та інновацій у професійній діяльності.

Варто зауважити, що організація теоретичної підготовки майбутніх педагогів із застосуванням проєктних методик під час викладання фахових дисциплін передбачає навчання та виховання студентів, стимулювання їх до активної професійної діяльності.

Професійні знання, уміння і навички є основними компонентами змісту педагогічної освіти. Державні вимоги до навчання і виховання майбутніх педагогів закладаються у зміст робочих програм навчальних дисциплін.

Ведучий викладач самостійно розробляє програму для конкретного потоку студентів, які вивчають конкретну дисципліну. У робочій навчальній програмі визначається зміст дисципліни, розписується кількість годин на лекції, практичні, лабораторні, самостійні заняття, послідовність тем вивчення. Структурні компоненти робочої програми обов'язково включають тематичний план, завдання для самостійної та індивідуальної роботи, методи контролю та засоби навчання. Крім того, зазначають форми навчання та методи контролю, такі як опрацювання матеріалу, виконання завдань, підготовка до заліків та інше. Вкінці додають перелік рекомендованої літератури, підручників, законодавчих актів, наукових статей та іншого.

Однак, при формулюванні змісту навчальних програм дисциплін педагогам профільних кафедр слід враховувати декілька ключових аспектів, які визначаються дидактичними вимогами.

По-перше, варто розглядати завдання, спрямовані на формування гармонійно розвиненої особистості. Освіта майбутніх педагогів має сприяти не лише набуттю теоретичних знань і практичних вмінь, але й розвитку емоційної і соціальної сфери особистості, формуванню цінностей та моральних принципів.

По-друге, важливо враховувати вимоги побудови органічно цілісної системи підготовки майбутніх педагогів. Необхідним є створення освітніх

програм, які забезпечують не лише навчання окремих дисциплін (фахових чи загальноосвітніх), але і розвиток комплексу вмінь, необхідних для успішної професійної діяльності у педагогічній сфері.

По-третє, необхідно враховувати науково-педагогічні вимоги формування способів і прийомів пізнавальної і професійної діяльності, які є метою навчання. Тобто, це означає, що освітні програми мають сприяти розвитку аналітичного мислення, критичного мислення, творчих здібностей та інших ключових навичок, необхідних для успішної реалізації в професійній сфері.

По-четверте, необхідно організувати спільне групове навчання. В групі студентів можуть бути представлені різні точки зору, досвід і знання. студенти мають можливість спілкуватися, ділитися ідеями та досвідом, співпрацювати над завданнями та проєктами. Важливу роль колектив відіграє для створення комфортної атмосфери для активного навчання і розвитку соціальних навичок. Конкуренція та співробітництво в групі можуть стимулювати студентів до більш активного і результативного навчання. Можливість порівняння своїх досягнень з досягненнями інших може бути додатковим джерелом мотивації, що сприяє розширенню розуміння теми, обговоренню різних підходів і збагачує процес навчання.

По-п'яте, навчання має бути спрямованим на інформаційно-комунікаційну складову, що є важливим для успішної соціальної і професійної адаптації. Ця складова має бути орієнтована на розвиток у студентів комунікативних навичок, таких як: спілкування, захист рефератів, підготовка наукових публікацій, слухання, висловлювання власних думок, дебати, а також пошук і обробка інформації в мережі Інтернет, вирішення завдань та обмін навчальними матеріалами, документами за допомогою комп'ютерної техніки.

Такий підхід до формулювання навчальних програм дозволить забезпечити якісну підготовку студентів, сприяючи їхньому гармонійному розвитку як особистостей і професіоналів. На нашу думку, реалізація цих

дидактичних вимог є можливою лише шляхом використання проектної методики навчання майбутніх педагогів.

Проектна методика являє собою сукупність форм, прийомів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на створення певного проекту як кінцевого продукту цієї роботи. Проектна методика є дуже ефективною під час викладання фахових дисциплін, оскільки вона дозволяє застосувати отримані студентами теоретичні знання на практиці та розвиває ряд важливих навичок. Вона передбачає самостійну діяльність студентів з планування, розробки та презентації власних освітніх проєктів. Реалізація проектної роботи при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін дозволяє інтегрувати теоретичні знання студентів-педагогів з практичними вміннями.

Особливості проектної методики полягають у творчому, дослідницькому характері навчальної діяльності; можливості вибору тематики та форми представлення проєктів; орієнтації на практичні результати; сприяє кращому засвоєнню матеріалу та формуванню цілісного уявлення про майбутню професію для студентів.

Таким чином, застосування проектної методики дозволяє майбутнім педагогам набути досвід професійної діяльності, розвинути творчі та аналітичні здібності, сформувані важливі компетентності. Проектна методика має застосовуватися поряд з іншими моделями організації навчання, що сприяє більш гнучкому застосуванню педагогами методів, засобів, технологій навчання.

Варто навести обґрунтування застосування проектної методики під час викладання фахових дисциплін:

По-перше, робота над проєктами сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, адже студенти застосовують отримані знання для вирішення конкретних практичних завдань. Такий підхід допомагає майбутнім педагогам краще зрозуміти сутність та особливості фахових, загальноосвітніх дисциплін.

По-друге, проектна діяльність розвиває аналітичне та креативне мислення студентів. Під час роботи над проектами їм доводиться шукати рішення складних проблем, аналізувати альтернативні варіанти, приймати самостійні рішення. Навчальні проекти формують у студентів гнучкість мислення та вміння нестандартно підходити до завдань.

По-третє, проектна діяльність вимагає застосування отриманих теоретичних знань в практичних (реальних або навчальних) ситуаціях, що сприяє їх систематизації та поглибленню. Студенти краще розуміють взаємозв'язки між окремими елементами фахових дисциплін, можуть застосовувати комплексний підхід до вирішення завдань.

По-четверте, проектна діяльність інноваційно спрямована. Оскільки важливим є освоєння знань про новаторські педагогічні технології, методика їх застосування, культуру використання інновацій у педагогічній роботі з дітьми, формування особистісної позиції студента-випускника стосовно необхідності використання передових педагогічних методів; професійного підходу з метою збагачення сучасними знаннями.

По-п'яте, проектна діяльність розвиває інформаційно-комунікативну компетентність. Підготовка будь-якого проекту передбачає пошук, аналіз, структурування та узагальнення інформації з обраної теми. Студент вчиться самостійно працювати з різними джерелами, критично оцінювати дані, що розвиває його вміння шукати, добирати й опрацьовувати потрібну інформацію. Крім того, презентація проекту вимагає створення якісного інформаційного продукту та вміння донести його зміст до аудиторії. Студент удосконалює навички роботи з програмами для створення презентацій, візуалізації даних, опановує правила дизайну інфографіки.

По-шосте, проектна діяльність формує досвід у майбутніх педагогів групової проектної діяльності формує важливі якості для повноцінного функціонування особистості в колективі, розвиває групову трудову компетентність студентів. Більшість освітніх проектів виконуються групою студентів спільно, що сприяє розвитку їх групової трудової компетентності.

Майбутні педагоги можуть навчитися розподіляти ролі, ресурси та завдання в команді. Кожен учасник проєкту бере на себе відповідальність за певний етап роботи, від якості якого залежить загальний результат, що формує навички організовувати групову діяльність. Для уникнення конфліктів та затримок у роботі студенти мають вчитися конструктивному діалогу, приймати спільні рішення, пошуку компромісів. Спільна робота над проєктом припускає взаємодопомогу і підтримку членів команди задля досягнення загальної мети.

Отже, проєктна технологія є дуже корисною та ефективною під час викладання фахових дисциплін. Вона посилює практичну значущість навчання, розвиває аналітичне та творче мислення студентів, сприяє кращому засвоєнню та систематизації знань. Тому, варто якомога ширше застосовувати її під час вивчення фахових предметів.

Проєктна технологія професійної підготовки майбутніх педагогів передбачає комплексний, дослідницький, творчий та прикладний характер навчальної діяльності студента. На відміну від традиційних технологій, коли студент виступає пасивним споживачем (отримувачем) знань, проєктна методика перетворює його на активного учасника процесу пізнання та застосування цих знань у практичних умовах. Тому, застосування проєктної технології дозволяє досягти формування предметних та ключових компетентностей, розвитку творчого мислення та підвищення мотивації до навчання у студентів.

«Метод проєктів може здійснюватися через: ігрові проєкти; дискусії; творчі студентські доробки (складання історичних задач, загадок, нестандартних запитань, віршів, інтерв'ю, тощо); логічні вправи, асоціативне конструювання; пошуково-дослідницькі проєкти (аналіз наукових джерел, додаткової інформації, ілюстративного матеріалу, написання дослідницьких робіт); ілюстративне проектування (карикатури, малюнки, тощо). Під час виконання даних видів роботи у педагога є можливість паралельно використовувати елементи технології розвитку критичного мислення» [39].

Структура проєктної технології професійної підготовки майбутніх педагогів повинна включати такі основні компоненти:

1. Цільовий компонент визначає мету та завдання застосування проєктної технології у професійній підготовці. Основне завдання – формування готовності до проєктної діяльності у майбутній педагогічній практиці.

2. Змістовий компонент охоплює відбір змісту навчальних дисциплін, які мають проєктну складову. До них належать як психолого-педагогічний цикл, так і предметна підготовка.

3. Процесуально-діяльнісний компонент визначає форми, методи і засоби реалізації проєктної технології в освітньому процесі (тренінги, навчальні проєкти, кейс-стаді, майстер-класи тощо).

4. Оцінно-результативний блок передбачає засоби діагностики сформованості готовності до проєктування навчального процесу (тести, практичні завдання, презентації проєктів).

Таким чином, проєктна технологія є дієвим інструментом професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі, оскільки дозволяє моделювати реальні ситуації їхньої професійної діяльності та зануритися у вирішення практичних завдань освітньої галузі. Робота над проєктами відбувається у малих групах, що сприяє формуванню у студентів умінь командної взаємодії. Проєкти часто мають дослідницьке спрямування, тому студенти набувають досвіду пошуку, аналізу та узагальнення актуальної наукової інформації. Важливою складовою є підготовка та публічний захист результатів проєктної діяльності, що розвиває презентаційні навички майбутніх фахівців. Залучення зовнішніх експертів сприяє об'єктивному оцінюванню професійних компетентностей студентів.

Розглянемо практичні особливості застосування проєктної технології на базі студентів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Проєктна технологія є ефективним способом підготовки майбутніх вчителів-філологів, адже дає можливість створювати власні навчально-

методичні матеріали з української мови та літератури, відпрацьовувати інноваційні прийоми аналізу художніх творів, розвивати творче мислення при розробці альтернативних підходів до вивчення класичної спадщини.

«Метою освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» кваліфікація: магістр середньої освіти, вчитель української мови і літератури у Рівненському державному гуманітарному університеті є підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати в умовах зростання інноваційного освітнього простору, які мають ґрунтовні філологічні знання, ерудовані в галузях гуманітарних наук в цілому, володіють уміннями та навичками професійно-педагогічної комунікації; здатні розв'язувати типові професійні завдання щодо організації і здійснення освітнього процесу з української мови та літератури, застосовувати традиційні й інноваційні підходи у викладанні, упроваджувати міжпредметні зв'язки; креативні, критично мислять, є носіями високої культури та моральності, прагнуть до самореалізації, самовдосконалення, конкурентоспроможні на ринку праці» [56].

Проектне навчання також є доцільним для майбутніх учителів математики, оскільки сприяє розвитку дослідницьких навичок при вивченні історії математичних відкриттів, формуванню вміння застосовувати математичний апарат для розв'язання прикладних задач, створенню авторських методик подачі складного навчального матеріалу у доступній формі.

Метою освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки фахівців на другому рівні вищої освіти (магістратура) за галуззю знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальністю 014 Середня освіта (Математика) у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника є «поглиблення теоретичних та практичних знань, умінь, навичок студентів з фундаментальних дисциплін, опанування загальних засад методології наукової та професійної педагогічної діяльності за спеціальністю Середня

освіта (Математика). Програма передбачає підготовку випускників до впровадження традиційних та інноваційних технологій навчання в професійній діяльності. Зосереджено увагу на додаткових розділах алгебри, геометрії та аналізу, пов'язаних зі шкільною математикою. Склад вибіркового дисциплін програми періодично оновлюється, що дозволяє враховувати тенденції розвитку науки та технологій і зміни в галузі освіти» [55].

У контексті використання проєктної технології під час вивчення студентами професійно-орієнтованих дисциплін, передбачених програмами підготовки 01 Освіта/Педагогіка, спеціальностями 014 Середня освіта: «Математика»; «Українська мова і література» ефективними прийомами є: обговорення наукових і публіцистичних статей з метою аналізу різних підходів до проблеми; планування проєкту (ціль, задачі, ресурси, час, учасники); розв'язання завдань, які спонукають до критичного мислення; організація дискусій для презентації проєкту та критичного аналізу проблем.

Викладання дисциплін для студентів педагогічних спеціальностей із застосуванням проєктної технології – освітній підхід, який передбачає залучення студентів до самостійної діяльності з розробки та реалізації конкретних проєктів, пов'язаних з майбутньою педагогічною діяльністю.

«Під час роботи студентів над проєктом викладач виконує такі функції: допомагає студентам у пошуку джерел, необхідних їм для роботи над проєктом; сам є джерелом інформації; координує весь процес; підтримує і заохочує студентів; підтримує безупинний зворотній зв'язок, щоб допомагати студентам просуватися в роботі над проєктом» [39].

Зрештою, представлена структура проєктної технології дозволяє системно формувати у майбутніх педагогів навички та вміння проєктної педагогічної діяльності. В таблиці 4.1 наведемо приклад організації теоретичного навчання із застосуванням проєктних методик під час викладання фахових дисциплін для майбутніх педагогів за галуззю знань 01 Освіта/Педагогіка, рівня магістр, спеціальності 014 Середня освіта: «Українська мова і література», «Математика».

Викладання фахових дисциплін для студентів із застосуванням
проектної методики

Назва дисципліни і теми навчальних проєктів	Реалізація проєктної технології	Компетентності, які здобули студенти
1	2	3
<p>Предмет: «Педагогіка».</p> <p>Теми навчальних проєктів: «Використання інтерактивної дошки в початковій школі», «STEM-освіта та робототехніка», «Ігрофікація освітньому процесі», «Віртуальна доповнена реальність уроках».</p>	<p>Групи формуються з 3-5 осіб за власним вибором.</p> <p>Протягом курсу відбуваються зустрічі з викладачем, обговорюються знахідки, коригується підхід.</p> <p>Студенти проводять опитування вчителів і батьків, знайомляться з досвідом зарубіжних колег, відвідують школи.</p> <p>У кінці семестру проводиться публічний захист проєктів. Кожна команда презентує результати: огляд теми, кращі практики, рекомендації для освітян.</p> <p>Засоби навчання: Підручники та навчальні посібники з педагогіки, що висвітлюють сучасні педагогічні концепції та інноваційні технології.</p> <p>Мультимедійні презентації для наочного подання матеріалу під час лекцій.</p> <p>Комп'ютерне тестування для перевірки засвоєння теоретичних знань.</p>	<p>Організація командної роботи, критичне мислення, креативність, презентаційні навички, вміння переконувати та аргументувати.</p> <p>Уміння реалізовувати методи та засоби навчання.</p>

<p>Предмет: «Психологія».</p> <p>Теми навчальних проєктів: «Подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку», «Техніки розвитку критичного мислення підлітків», «Мотивація учнів старших класів до навчання», «Кібербулінг в шкільному середовищі та методи його попередження».</p>	<p>Проектні групи по 5-8 осіб формуються добровільно. В процесі роботи над проєктами студенти консультуються з викладачем, збирають емпіричні дані (анкетування, тестування учнів), вивчають передовий досвід психологів та вчителів. За підсумками роботи команди готують рекомендації щодо психологічного супроводу досліджуваної проблеми.</p>	<p>Вирішення конфліктів та кризових ситуацій, лідерство, здатність організувати власну трудову діяльність під час виконання завдань, комунікабельність, наполегливість у досягненні мети; комунікативність, відповідальність; прийняття етичних норм поведінки; продуктивно розподіляти власні трудові зусилля.</p>
	<p>Завершальним етапом є публічний захист проєктів, на який запрошуються вчителі та шкільні психологи. Результати найкращих проєктів публікуються в психолого-педагогічних збірниках.</p> <p>Засоби навчання: Методичні розробки відкритих уроків, master-class для відпрацювання практичних навичок. Навчальні тренажери та симулятори для моделювання педагогічних ситуацій.</p>	

1	2	3
	Електронні освітні ресурси (дистанційні курси, вебінари, банки даних) для самостійного опрацювання матеріалу. Відеоматеріали (відео-лекції) для демонстрації інноваційних методик.	
<p>Предмет: «Комп'ютерно-інформаційні технології в галузі середньої освіти (інформатика)».</p> <p>Теми навчальних проєктів: «Створення мультимедійних дидактичних ігор для уроків інформатики», «Використання хмарних сервісів в навчанні програмування», «3D-моделювання в курсі інформатики основної школи», «Методика викладання алгоритмізації та програмування у старшій школі засобами мови Python».</p>	<p>Групи формуються за вибором з 5-7 осіб. Протягом опрацювання дисципліни студенти консультуються з викладачем, здійснюють підбір засобів ІКТ, тестують їх. В кінці семестру відбувається публічний захист ІТ-проєктів за участю вчителів інформатики, представників ІТ-компаній. За результатами роботи журі відзначає кращі проєкти, які рекомендуються до впровадження у шкільну практику, публікації тези конференцій.</p> <p>Засоби навчання: Відеоматеріали (відео-лекції, відео-фрагменти уроків тощо) для демонстрації інноваційних методик.</p>	<p>Формування ІКТ-компетентностей, розвиток креативності, вміння створювати авторські методики та засоби навчання, користування комп'ютерною технікою, вирішення задач та проведення розрахунків.</p>

1	2	3
	<p>Мультимедійне та комп'ютерне обладнання (проектори, екрани, комп'ютери, інтерактивні дошки тощо).</p> <p>Програмне забезпечення та он-лайн сервіси з інформатики й програмування.</p> <p>Електронні навчально-методичні комплекси для самостійного опрацювання.</p> <p>Тренажери і симулятори для відпрацювання практичних навичок.</p>	
<p>Предмет: «Методологія математичних досліджень та історія математики».</p> <p>Теми навчальних проєктів: «Внесок Піфагора у розвиток математичних знань», «Застосування теореми Лагранжа в астрономії та фізиці», «Методи вирішення диференціальних рівнянь».</p>	<p>Проєктні групи формуються за вибором з 3-5 осіб. Протягом роботи над проєктами студенти вивчають першоджерела, аналізують внесок відомих математиків, готують доповіді та презентації. Студенти обґрунтовують математичні моделі, системи рівнянь. Консультації з викладачем допомагають відібрати найважливіші факти, оцінити значення доробку вчених.</p>	<p>Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з математики.</p> <p>Здатність аналізувати математичну задачу, розглядати різні способи її розв'язування.</p> <p>Здатність формувати в учнів переконання в необхідності обґрунтування гіпотез, розуміння математичного доведення.</p>

1	2	3
	<p>Наприкінці семестру відбувається захист проєктів на науково-практичній конференції за участі педагогів та студентів.</p> <p>Засоби навчання:</p> <p>Наукові праці видатних математиків – для вивчення першоджерел.</p> <p>Довідкова та енциклопедична література з математики.</p> <p>Презентації та відеоматеріали про життя та діяльність відомих математиків.</p> <p>Комп'ютерні тренажери та тести для перевірки знань.</p>	
	<p>Програмне забезпечення для побудови графіків, геометричних фігур, статистичної обробки даних.</p> <p>Колекція наочних посібників (моделей, таблиць тощо) для демонстрації математичних об'єктів, законів, залежностей.</p>	

1	2	3
<p>Предмет: «Історія української літературної мови».</p> <p>Теми навчальних проєктів: «Особливості української мови Київської Русі», «Правопис в діловому мовленні», «Українська мова в добу Івана Мазепи».</p>	<p>Проєктні групи формуються за вибором з 3-4 осіб. В процесі роботи студенти вивчають лінгвістичні джерела певного періоду, аналізують мовні явища, готують доповіді та презентації. Можливе створення тематичних буклетів чи посібників з історії мовознавства.</p> <p>Наприкінці семестру проводиться підсумкова конференція за участі філологів та методистів.</p> <p>Така діяльність сприяє розвитку дослідницьких навичок майбутніх учителів-словесників, формуванню історичного погляду на розвиток української мови.</p> <p>Засоби навчання: Підручники та навчальні посібники з історичної граматики української мови. Хрестоматії – збірки текстів різних історичних періодів для аналізу мовних явищ. Словники – історичні, діалектні, етимологічні.</p>	<p>Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність працювати з архівами, каталогами, добирати критичну та монографічно-дослідницьку літературу для розв'язання сформульованої навчально-наукової проблеми.</p> <p>Навички міжособистісної взаємодії, роботи в команді, з представниками інших професійних груп, у міжнародному контексті; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово, виявляти повагу та цінувати українську національну культуру; здатність до використання іноземних мов у професійній діяльності.</p>

1	2	3
	<p>Мультимедійні презентації про розвиток писемності.</p> <p>Аудіо- та відеоматеріали з записами діалектного мовлення.</p> <p>Комп'ютерні тести та вправи для перевірки знань.</p>	

«Аналіз навчальних планів студентів за галуззю знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальностями 014 Середня освіта: «Математика»; «Українська мова і література» закладів вищої освіти України свідчить, що навчальний процес стосовно обов'язкових дисциплін представлений циклами: загальної підготовки, професійної підготовки, практичної підготовки, а також з циклом додаткової спеціалізації» [25].

Враховуючи результати наведені в таблиці 4.1, можна стверджувати, що застосування проєктних технологій при викладанні фахових дисциплін для майбутніх педагогів є надзвичайно ефективним у закладах вищої освіти. По-перше, це дозволяє моделювати реальні ситуації майбутньої професійної діяльності та занурити студентів у практичне вирішення актуальних проблем освітньої галузі, шляхом апробації знань на практиці. По-друге, у проєктній роботі одночасно формуються як предметні компетентності (оволодіння сучасними технологіями, педагогічними методиками, принципами дидактики), так і загальні (дослідницькі, творчі, комунікативні, організаторські). По-третє, колективний формат спільної роботи студентів та їх інформаційної взаємодії сприяє розвитку «soft skills» – уміння працювати в команді, лідерських якостей, відповідальності, управління ресурсами проєкту.

Отже, за умови якісного методичного супроводу, проєктне навчання може стати дієвим чинником професіогенезу майбутнього фахівця педагога, а також формування його компетентності та конкурентноздатності.

О. Косович підкреслює той факт, що студенти можуть виступати активними учасниками процесу створення проєкту, виробити свій власний погляд на інформацію, позначити мету, завдання та шукати шляхи для їхнього вирішення. «Педагогічна діяльність в рамках проєктної діяльності включає в себе низку умовних етапів: а) пошуковий (визначення теми проєкту, пошук і аналіз проблеми, постановка мети проєкту); б) аналітичний (збирання і вивчення інформації, аналіз наявної інформації, пошук оптимального способу досягнення мети проєкту, побудова алгоритму діяльності, складання плану реалізації проєкту: покрокове планування робіт, аналіз ресурсів); в) практичний (виконання запланованих технологічних операцій, поточний контроль якості, внесення змін у роботу); г) презентаційний (підготовка презентаційних матеріалів, презентація проєкту, вивчення можливостей використання результатів проєкту); д) контрольний (аналіз результатів виконання проєкту, оцінка якості виконання проєкту), що в загальних рисах відповідає класифікації етапів: перший етап – актуалізація знань, прояв зацікавлення до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу, другий етап – осмислення нової інформації, критичне читання та письмо, третій етап – роздуми або рефлексія, формування власної думки стосовно навчального матеріалу, четвертий етап – узагальнення й оцінка власної діяльності» [39, с. 76–77].

Разом із тим, деякі вчені виділяють кілька недоліків та можливих труднощів при реалізації проєктного навчання студентів:

1. Вимагає ґрунтовної методичної підготовки педагогів. Не всі викладачі володіють технологіями проєктного навчання, що ускладнює його запровадження (Л. Ващенко) [12].

2. Потребує значних часових ресурсів. Робота над проєктами вимагає тривалої самостійної діяльності студентів, що може бути складно поєднати з іншими формами навчання (О. Пометун) [63].
3. Потребує спеціального матеріально-технічного забезпечення. Для реалізації багатьох проєктів необхідне сучасне технічне обладнання, комп'ютерна техніка, доступ до інформаційних ресурсів тощо (О. Пометун) [63].
4. Ускладнене оцінювання результатів навчання. Оцінювання проєктів є більш суб'єктивним і вимагає розробки спеціальних критеріїв (О. Коберник) [28].
5. Складність організації групової роботи студентів. Викладачу складно враховувати внесок як кожного індивіда так і всієї групи зокрема в роботу над спільним проєктом.
6. Не завжди вдається повною мірою досягти результатів проєкту. Причинами цього можуть бути: недостатність ресурсів, невідповідність умов роботи, обмеженість часу, брак чи неналежна якість витратних матеріалів, некомпетентність учасників тощо.

Отже, головними перешкодами для ефективного проєктного навчання є організаційні та методичні труднощі. Вважаємо, що їх можна подолати за умови цілеспрямованої підготовки педагогів, повне забезпечення необхідними ресурсами та комп'ютерним обладнанням, розробкою відповідних критеріїв оцінювання результатів.

На основі викладеного вище, можна сформулювати кілька практичних порад щодо ефективного застосування проєктної технології у професійній підготовці майбутніх педагогів:

1. Розробити перелік тематик проєктів, пов'язаних із змістом конкретних навчальних дисциплін. Теми мають бути цікавими, стимулювати творчість. Важливо, щоб теми були підібрані з урахуванням актуальних питань відповідної галузі і стимулювали студентів до творчого мислення та дослідницької активності.

2. Формувати проєктні групи з 3–5 осіб. Формування проєктних груп з різних спеціальностей сприяє розширенню горизонтів та обміну досвідом між студентами. Такий підхід дозволяє дивитися на проблему з різних ракурсів та знаходити більш творчі та інноваційні рішення.

3 Виділити аудиторії для зустрічей груп. Виділення спеціальних аудиторій для зустрічей робочих груп студентів та забезпечити доступ до необхідного обладнання та матеріалів, що є важливою умовою успішної реалізації навчальних проєктів. Призначити з числа педагогів кураторів проєктів, які консультуватимуть щодо організації, змісту, використання ресурсів і розподілу робіт, оформлення робочої документації тощо.

4. Організація проміжних звітів на семінарах допомагає відстежувати прогрес у виконанні планів та вчасно вносити корективи в процес роботи над проєктом.

5. Проведення підсумкової конференції або презентацій результатів освітніх проєктів, що сприяє висвітленню результатів групової роботи та залученню зацікавлених сторін. Оцінювання проєктів може здійснюватися як журі, так і спільнотою зацікавлених осіб.

6. Провести підсумкову конференцію чи презентації результатів освітніх проєктів. Запросити стейкхолдерів, можливе оцінювання журі.

7. Включення участі у проєктах до системи оцінювання навчальних досягнень мотивує студентів до активної участі в процесі та сприяє розвитку їхніх практичних навичок та здібностей.

8. Налагодити ефективну інформаційно-комунікативну складову між учасниками проєкту та педагогами. Це є необхідною умовою забезпечення обміну документами, думками, результатами проєкту, що, з рештою дозволить встановити прямий і зворотний зв'язок між командою проєкту та їх керівником.

Отже, теоретична підготовка є невід'ємною складовою формування компетентного та всебічно розвиненого педагога, здатного реалізовувати проєктну технологію навчання.

Проектна технологія є ефективним підходом у професійній підготовці майбутніх учителів. Вона дозволяє моделювати майбутню педагогічну діяльність, набувати практичного досвіду розробки навчально-методичних матеріалів. Робота над проектами сприяє комплексному формуванню фахових компетентностей студентів: ґрунтовному засвоєнню предметних знань, удосконаленню методичних умінь, розвитку творчого та критичного мислення, навичок дослідницької діяльності. При цьому підході студенти під керівництвом педагога визначають проблему або завдання, яке потребує вирішення, планують шляхи його реалізації, розподіляють обов'язки в команді, самостійно збирають та опрацьовують необхідну інформацію, створюють кінцевий продукт (навчальний посібник, методичний проєкт, дидактичні матеріали тощо) та презентують його результати.

4.2. Тренінгові заняття як засіб розвитку проєктної культури майбутніх педагогів

Динамічні процеси розвитку вищої педагогічної освіти в Україні зумовлені політикою євроінтеграції, карантинні заходи безпеки під час пандемії «Covid-19» та військовий стан докорінно змінили систему навчання, сприяли перегляду традиційних методик викладання та зміни засобів навчання. Гострою необхідністю постало активне впровадження інноваційних процесів у сфері освіти, заміна стандартних моделей і технологій навчання на нові, нетрадиційні, творчі, передові, ефективні, у першу чергу, адаптовані до військового стану. Провідну роль у реформуванні вищої педагогічної освіти відіграє оновлення навчально-методичної діяльності, яка передбачає підтримку професійного зростання професорсько-викладацького складу, підвищення кваліфікації педагогів, а також пошук нових ефективних форм та методів передачі знань.

С. Гармаш робить припущення, що «низький рівень духовної культури, відповідальності фахівця за свою діяльність негативно відбивається на

технічному рівні, роблячи суспільство безпорадним. Навпаки, високий культурний рівень, розвинута творча уява та системна думка допомагають людині будувати цілісну картину світу, вирішувати проблеми у різних сферах професійної діяльності. Культура, освіта, творчі можливості стають факторами, які визначають успіх фахівця. Виникає проблема формування проєктної культури студентів під час навчання у вищому навчальному закладі» [14, с. 281].

На нашу думку, можливими шляхами вирішення даної проблеми є уведення в навчальний процес тренінгів та організація практичного навчання в контексті створення в освітньому середовищі атмосфери проєктної культури.

Можна навести кілька вагомих педагогічних аргументів на користь створення в освітньому середовищі атмосфери проєктної культури при навчанні студентів майбутніх педагогів:

1. *Інноваційна діяльність.* Проєктна культура сприяє розвитку креативності та інноваційного мислення студентів. В процесі роботи над проєктами студенти вчаться генерувати нові ідеї, шукати нестандартні рішення поставлених завдань. Такі навички дуже цінні в освітній, науково-дослідницькій, інформаційно-комп'ютерній, техніко-конструкторській сферах трудової діяльності. Часто відкриття, нові теорії, винаходи в науці виникають в колективі молодих дослідників саме під час спільної роботи над проєктом.

2. *Командно-орієнтована робота та лідерство.* Проєктне навчання допомагає студентам набути досвіду командної роботи та ефективної комунікації. Під час роботи студентів над спільними проєктами формуються важливі «soft skills» – уміння працювати в творчому колективі, брати на себе лідерство, планувати цілі і виконувати робочі завдання, організовувати роботу, розподіляти ресурси, вирішувати конфлікти, досягати консенсусу зі складних питань. Лідерство виявляється у здатності майбутнього педагога координувати дії своєї команди, мотивувати усіх учасників до роботи та

сприяти досягненню спільних цілей. Командно-орієнтована робота та лідерство через проектне навчання допомагають створювати стимулююче навчальне середовище, де кожен учасник має можливість виявити свій потенціал та відчутти важливість своїх внесків у спільний проєкт.

3. *Сприяння самостійній роботі.* Проектна діяльність спонукає студентів до самостійного пошуку інформації, опанування нових знань та навичок. Щоб успішно реалізувати проєкт, студенти мають самостійно вивчити певні теми, оволодіти потрібними технологіями. Майбутні викладачі самостійно збирають інформацію, проводять аналіз і порівняння, вивчають матеріали підручників, навчально-методичних посібників, періодичні фахові видання, тим самим здійснюють самонавчання і поглиблюють свої знання з фахових предметів. Такий підхід розвиває ініціативу, здатність до самонавчання та самоорганізацію власної роботи.

4. *Трансформація теоретичних знань на практичні уміння та навички.* Проектна робота дозволяє застосувати майбутнім педагогам отримані знання в реальних чи попередньо змодельованих ситуаціях, інтегрувати знання з різних фахових дисциплін при вирішенні реальних завдань по проєктам. Проектне середовище підвищує мотивацію студентів до навчання, даючи їм можливість випробувати свої сили і знання в реальних умовах. Трансформація теоретичних знань на практичні уміння та навички являє собою поступовий динамічний процес, що передбачає здатність майбутнього педагога перетворювати отримані теоретичні знання у конкретні навички та уміння, застосовні у професійній діяльності у закладах освіти при роботі з учнями і студентами. Трансформація знань відбувається через практичне застосування теоретичних концепцій у різноманітних психолого-педагогічних ситуаціях, розвиваючи здатність особистості до аналізу, роботи з інформацією та прийняття обґрунтованих рішень у реальних умовах. Цей процес сприяє не лише поглибленню розуміння теоретичного матеріалу, а й підвищенню практичної кваліфікації, що веде до більш успішної та ефективної діяльності в різних сферах життя.

5. *Адаптація до професійної діяльності.* Участь у проєктах сприяє професійному самовизначенню студентів, дозволяє виявити і розвинути індивідуальні здібності. Адаптація до професійної діяльності шляхом формування проєктної культури при навчанні студентів передбачає залучення майбутніх фахівців до практичної проєктної роботи, що моделює реальні професійні завдання. Реалізуючи навчальні та соціальні проєкти під керівництвом педагогів, студенти набувають досвіду командної взаємодії, вчаться застосовувати отримані знання для вирішення конкретних проблем, розвивають креативність та ініціативу. Така практико-орієнтована підготовка сприяє формуванню у студентів готовності до майбутньої професійної діяльності, полегшує їх адаптацію на першому робочому місці.

6. *Формування інформаційно-комунікативної компетентності.* Працюючи в одній команді над спільним проєктом, студенти вчаться ефективно спілкуватися один з одним, обмінюватися науковою інформацією, розподіляти ролі в колективі, досягати спільних цілей при аналізі певної ситуації. Заклади освіти оволодівають сучасними інформаційно-комп'ютерними засобами пошуку, аналізу, синтезу, поширення та презентації інформації, а студенти опановують різні цифрові інструменти для реалізації проєктів. Така практика сприяє комплексному формуванню інформаційно-комунікативних навичок, необхідних для успішної самореалізації в сучасному інформаційному суспільстві. Розвиток інформаційно-комунікативної компетентності за допомогою проєктної культури відбувається завдяки залученню групи студентів до практичної діяльності зі створення різноманітних проєктів, що планування потребують відповідного апаратного і програмного забезпечення для обробки інформації та моделювання.

Отже, проєктна робота має стати невід'ємною складовою освітнього процесу у закладах вищої освіти, що дозволить підготувати конкурентоспроможних, креативних фахівців, здатних до інноваційної діяльності, здатних працювати в команді трудового колективу.

Л. Бережна вказує, що «проектна культура виражається в проектній діяльності й проектному мисленні та втілена в мистецтві планування, винаходу, перетворення світу на підґрунті заздалегідь продуманих проєктів» [7].

Таким чином, розвиваючи проектну культуру майбутніх вчителів, заклади вищої освіти сприяють більш глибокому і практичному засвоєнню знань, формують в них важливі компетенції та готують вчителів до ефективної роботи у сучасному освітньому середовищі.

Проте, для формування і розвитку проектної культури майбутнього педагога у закладі вищої освіти має бути створене відповідне освітнє середовище, здатне забезпечити розвиток необхідних професійних компетентностей. Таке середовище має бути розвиваючим, гнучким, орієнтованим на групову роботу і лідерство.

Досить розгорнуте визначення наводить О. Соколюк, на його думку, «середовище навчання – це спеціально організоване середовище, спрямоване на придбання учнем певних знань, умінь і навичок. Мета, зміст, методи й організаційні форми навчання такого середовища можуть змінюватися в рамках конкретного навчального предмету. У навчальному середовищі (або середовищі навчання) відбуваються взаємозалежні процеси учіння і навчання, що забезпечуються взаємозв'язком конкретних матеріальних, комунікаційних і соціальних умов. У цьому випадку передбачається присутність у середовищі того, кого навчають, взаємовпливи та взаємодію оточення із суб'єктом навчання» [70].

С. Смолук підкреслює, що «основною метою освіти та виховання у розвивальному освітньому середовищі виступає створення умов задля розвитку унікальної особистості, яка прагне максимальної самореалізації, відкрита для сприйняття нового, здатна робити вибір у нестандартних ситуаціях» [69, с. 23].

О. Семенов та О. Ємчик наголошують, на «необхідності створення освітнього середовища, котре сприяє самостійній інноваційно-творчій

діяльності майбутнього вихователя, що передбачає альтернативність та варіативність рішень у нових умовах. На цій підставі можемо стверджувати, що у педагогічній теорії вищої школи формується сучасне компетентнісно орієнтоване освітнє середовище, котре базується на ідеях та принципах випереджуючої освіти. Її зміст лежить в основі розвитку здібностей і можливостей особистості самовизначатися у професійній діяльності та підготовці до мінливих умов суспільства» [68].

М. Братко робить висновок, що «управління освітнім середовищем вищого навчального закладу – це складний вид інтелектуальної діяльності, спрямований на регулювання процесів та модифікацію складових освітнього середовища вищого навчального закладу, що пов'язаний із виявленням та вирішенням проблем освітнього середовища ЗВО, завдяки чому забезпечується існування його як цілісності та відбувається досягнення поставлених освітніх цілей вищого навчального закладу. Одним із найважливіших завдань для суб'єкту, що здійснює управління, є з'ясування актуального стану складових, ступеня їхньої відповідності освітнім цілям, виявлення проблем/потреб, недоліків та забезпечення адекватного вибору заходів щодо їхнього вирішення. Управлінський вплив здійснюється на поведінку суб'єктів педагогічної взаємодії, зразки організаційної культури, матеріально-технічні, фінансові ресурси» [9, с. 20].

«Саме ефективне розвивальне середовище навчального закладу спроможне забезпечити підвищення якості надання освітніх послуг за рахунок упровадження педагогічних інновацій, індивідуального та диференційованого підходу до кожного учня, високої педагогічної майстерності вчителя» [69, с. 20].

За результатами власних досліджень О. Лобода дійшла висновку, що «дослідники під освітнім середовищем розуміють як природне, так і штучно створене соціокультурне оточення людини, що включає в себе зміст, різні засоби навчання та освіти, які забезпечують процес розвитку особистості за допомогою створення сприятливих для цього умов. Науковець вказує, що

можна представити освітнє середовище як сукупність умов, що забезпечують освіту людини. Освітнє середовище виникає там, де відбувається комунікативна взаємодія двох суб'єктів, де кожен з учасників виявляється здатним змінити власну позицію, створити новий проєкт діяльності на основі цього досвіду. Безумовно, така зміна можлива лише в умовах загальної гуманітарної спрямованості освітнього простору, зокрема освітнього простору закладу вищої освіти, який має бути спрямованим на внутрішні механізми самоорганізації майбутніх фахівців» [45, с. 21–22].

У сфері теорії та практики освіти велике значення науковцями приділяється системному аналізу освітнього середовища закладу освіти. Саме освітнє середовище є комплексною системою, що включає в себе різноманітні аспекти, такі як нормативно-правове регулювання, організаційні структури, економічні умови, особистісні можливості, репутаційний статус. Крім того, до складу цієї системи входять фінансові, технологічні, інтелектуальні та інформаційні ресурси, які визначають можливості для освіти як окремої особи, так і групи осіб.

Освітнє середовище представляє собою динамічну та взаємодіючу систему, де кожен елемент взаємодіє з іншими, впливаючи на їхні можливості та результати навчання. Наприклад, ефективність педагогічного процесу залежить від доступності сучасних технологій та методів навчання, а також від психологічного та соціокультурного клімату, що панує в навчальному закладі, а також педагогічних умов реалізації цілей навчання та формування проєктної культури. Педагогам важливо враховувати індивідуальні особливості як кожного окремого студента так і групи студентів, їхні освітні потреби та можливості для саморозвитку.

Отже, системний аналіз освітнього середовища відображає складні взаємозв'язки та впливові чинники, що визначають якість та результативність освіти. Врахування цих аспектів дозволяє ефективно планувати та реалізовувати освітні програми, сприяючи успішному навчанню

студентів та розвитку творчої особистості, здатної здійснювати управління проєктами.

Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів, на нашу думку, повинне містити такі компоненти:

1. Праксекологічний. Студенти повинні якомога більше практикуватися у застосуванні педагогічних методик через тренінги, моделювання уроків, проходження педагогічної практики. Праксекологічний компонент передбачає створення умов для формування практичних навичок студентів через активні форми навчання – тренінги, майстер-класи, моделювання педагогічних ситуацій. З рештою, це дозволить наблизити навчання до реальних умов педагогічної діяльності.

2. Інноваційний. Освітнє середовище має стимулювати творчість та ініціативність майбутніх педагогів. Студентам слід надавати можливості для педагогічних експериментів, втілення власних проєктів, участі у інноваційній діяльності. Інноваційно-орієнтоване навчання націлене на розвиток творчого потенціалу та ініціативи студентів, пошуку нових креативних ідей щодо реалізації освітніх проєктів. Для реалізації інновацій важливо створити атмосферу довіри та психологічної безпеки у групі молодих педагогів, заохочувати нестандартні рішення та підходи в навчанні, дидактичні методики.

3. Соціально-орієнтований. Важливо забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента з урахуванням його здібностей та інтересів. За таких умов надзвичайно важлива атмосфера підтримки, взаємодопомоги та командної співпраці між студентами.

4. Інформаційно-комунікативний. Освітнє середовище має бути насиченим сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та засобами навчання. Студенти повинні оволодіти цифровими інструментами та платформами, які застосовуються в освітньому процесі. Важливо навчити майбутніх педагогів ефективно поєднувати традиційні та інноваційні методи навчання для досягнення найкращих результатів. Освітнє середовище має

сприяти формуванню інформаційної культури студентів та умінню передавати знання з використанням сучасних технологій.

І нарешті, освітнє середовище має сприяти особистісному зростанню майбутніх педагогів, розвитку їх лідерського потенціалу та відповідальності.

На нашу думку, освітнє середовище закладу вищої педагогічної освіти – це сукупність матеріальних, технологічних, організаційних, соціально-психологічних умов та можливостей, створених в навчальному закладі для формування професійних компетентностей майбутніх педагогів, їх особистісного та творчого розвитку, активної навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою підготовки висококваліфікованих фахівців освітньої галузі.

Компоненти освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти представлено у праці І. Ахновської [3].

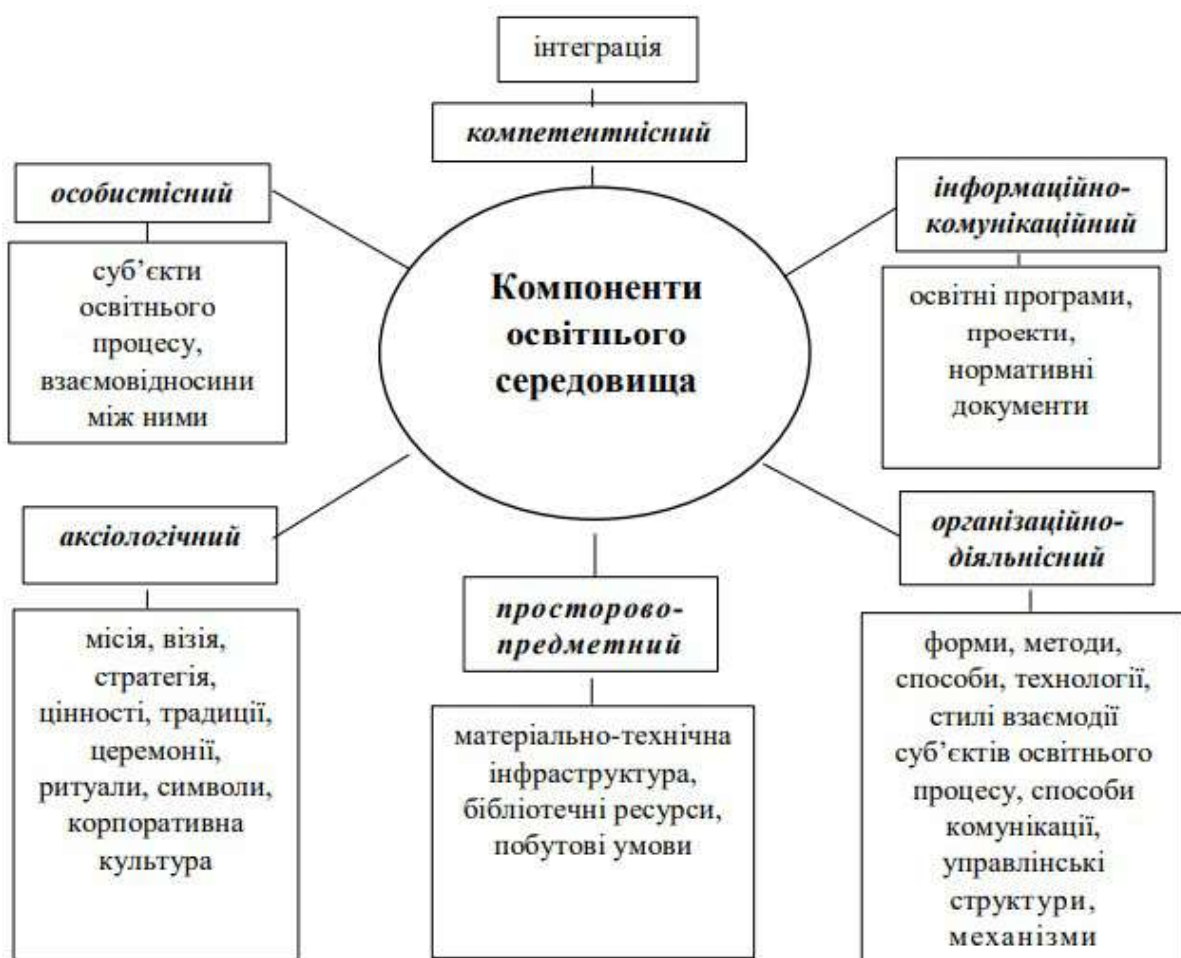


Рис. 1. Компоненти освітнього середовища

Джерело: [3, с. 29]

Можна навести авторську дефініцію поняття «освітнє середовище проєктної культури у вищому закладі освіти» – це сукупність цінностей, переконань, підходів, практик та взаємовідносин в освітньому середовищі закладу вищої освіти, що спрямовані на формування і розвиток у здобувачів вищої освіти навичок проєктного мислення та діяльності, здатності до командної роботи, креативності, ініціативності шляхом широкого використання методів проєктного навчання та виховання, залучення здобувачів освіти до розробки і реалізації соціально-значущих проєктів, створення належних організаційно-педагогічних умов для проєктної діяльності. Формування освітньої атмосфери проєктної культури сприяє підготовці конкурентоспроможних і компетентних фахівців, здатних до інновацій та саморозвитку, працювати в єдиній команді та здійснювати управління освітніми проєктами.

У структурі освітнього середовища ЗВО, М. Повідайчик виокремлює такі компоненти: «особистісний (суб'єкти освітнього процесу, зв'язки та взаємовідносини між ними), аксіологічно-смісловий (місія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура), інформаційно-змістовий (основні та допоміжні освітні програми; позааудиторні, соціальні проєкти; нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу), організаційно-діяльнісний (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, управлінські структури та механізми), просторово-предметний (матеріально-технічна інфраструктура, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, бібліотечні ресурси, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень)» [61].

Освітнє середовище визначає не лише те, яким чином формується та якими є характеристики конкурентоспроможності майбутнього педагога, а й створює основу для функціонування та прогресування освітньої галузі в цілому. Проєктно-орієнтоване навчальне середовище, насичене знаннями, новаторськими підходами та сучасними технологіями, не тільки формує

професійні навички майбутніх педагогів, але й сприяє їхньому особистісному зростанню та адаптації до змін у суспільстві. Зокрема, розвинуте освітнє середовище забезпечує доступ до інноваційних методик навчання, підтримує стимулюючу атмосферу для досліджень та творчості серед студентів та педагогів, та сприяє розбудові сучасної освітньої інфраструктури. Такий підхід сприяє зміцненню конкурентоспроможності майбутніх педагогів на ринку праці та забезпечує позитивний вплив на розвиток освітньої галузі в цілому.

На нашу думку, освітнє середовище у закладі вищої освіти, яке спрямоване на формування проєктної культури майбутніх педагогів, має відповідати таким вимогам:

- забезпечувати можливості для практичної проєктної діяльності студентів шляхом створення проєктних груп, лабораторій, центрів, спеціально обладнаних робочих кабінетів;
- розширювати спектр мотиваційних заходів шляхом стимулювання креативності, ініціативності та самостійності студентів у навчанні та проєктній роботі;
- заохочувати міждисциплінарну взаємодію та інтеграцію знань з різних галузей, навчальних дисциплін під час здійснення розроблення плану і програми виконання проєкту;
- впроваджувати інноваційні та інформаційно-комп'ютерні технології в навчальний процес, які дозволяють ефективно реалізовувати проєкти;
- залучати студентів до реалізації проєктів, спрямованих на вирішення реальних проблем у освіті та суспільстві, волонтерської діяльності;
- забезпечити наставництво та координацію педагогів і зворотний зв'язок на всіх етапах проєктної діяльності.

Таким чином, реалії сьогодення потребують створення нового освітнього середовища у закладі вищої освіти здатного забезпечити практичне навчання студентів в контексті створення проєктної культури за допомогою тренінгових занять.

Актуальність застосування тренінгових занять для студентів педагогічних спеціальностей полягає в тому, що вони дозволяють моделювати реальні професійні ситуації та відпрацьовувати практичні навички. Тренінги сприяють інтерактивному навчанню, активізації особистісного потенціалу студентів, розвитку комунікативних здібностей, уміння працювати в команді. Застосування ігрових ситуацій, ділових ігор на тренінгах підвищує мотивацію студентів до засвоєння знань і дозволяє ефективно готувати їх до майбутньої професійної діяльності у закладах освіти.

Тренінг, за визначенням Ю. Лимарєвої, можна представити як «комплекс вправ націлених на здобуття, відпрацювання або вдосконалення певних навичок та вмінь; планомірна підготовка до їх максимального застосування з найбільшою працездатністю» [44, с. 61].

На думку Л. Гоменюк, «тренінг, як форма організації заняття, сприяє інтенсивності навчання, результат якого досягається завдяки власній активній роботі його учасників. Знання під час тренінгу не подаються в готовому вигляді, а стають продуктом самостійної діяльності його учасників, їх активної взаємодії» [17].

А. Буряченко, Д. Гризоглазов, А. Славкова вказують, що «тренінг за своєю суттю є засобом активізації навчання студентів, який дає змогу реалізувати основні принципи сучасних концепцій викладання: проблемності, погодженості та системності, орієнтованості на наявний досвід, націленості на самонавчання, професійної орієнтованості, а також зворотного зв'язку» [11, с. 67].

Досить серйозний висновок робить В. Підгурська, вважає тренінг у структурі педагогічної системи закладу вищої освіти як особистісно орієнтовану інноваційну технологію навчання, що інтенсифікує процес підготовки спеціалістів. «Більшість дефініцій «тренінгові технології» розглядаються в педагогічній площині – здобуття та засвоєння знань, формування і розвиток умінь, навичок, важливих якостей, ціннісних

орієнтацій, компетентностей тощо. Що дозволяє вважати тренінг педагогічною технологією навчання (зараховувати саме до технологій, а не методів чи форм навчання, тому що тренінг відповідає всім основним ознакам технології й охоплює у своїй структурі велику кількість окремих форм і методів). У системі вишівської освіти цінність тренінгів виявляється в тому, що вони дають можливість активізувати процес фахової підготовки, зробити його більш результативним за рахунок повної відповідності принципам особистісно-орієнтованого навчання» [59].

Ю. Лимарєва наводить кілька «класифікацій тренінгу:

- за метою проведення: навчальний, тренувальний, контрольний;
- за чисельністю групи: індивідуальний, груповий, колективний, комбінований;
- за тривалістю проведення: короткочасний, тривалий, довготривалий;
- за частотою використання: систематичний, ситуативний, періодичний» [44, с. 62].

Відзначає високу ефективність тренінгів Л. Бондарєва, яка вважає, що «навчальний тренінг створює такі організаційно-педагогічні умови у вищій школі: забезпечує вузівський процес навчання можливостями, максимально моделюють (імітують) майбутню професійну діяльність фахівця; залучає студентів до різноманітних форм і методів пізнавальної діяльності, що активізують їхню самостійність, ініціативу, винахідливість, тобто створюють базу для розвитку творчих здібностей; цілеспрямовано виявляє й розвиває творчу індивідуальність майбутнього фахівця економічного профілю» [8].

На основі розглянутого вище, можна сформулювати авторське визначення поняття «тренінг», під яким ми розуміємо: динамічний та інтерактивний метод навчання, спрямований на одночасне практичне освоєння нових знань, сприяння конструктивному спілкуванню учасників, формування важливих та ефективних умінь і навичок, а також розвиток більш успішних моделей поведінки.

Тренінг дозволяє поєднати теоретичні знання з їхнім застосуванням у реальних або попередньо змодельованих ситуаціях, активно взаємодіяти з тренеру з іншими учасниками (студентами), а також реалізовувати рефлексію набутого досвіду, розширювати і збагачувати його. Тренінги для майбутніх педагогів стають важливим інструментом для постійного самовдосконалення та професійного росту, дозволяючи розвивати не лише знання, а й практичні навички та особистісні якості.

Організації практичного навчання майбутніх педагогів у контексті розвитку проєктної культури за допомогою тренінгів передбачає:

- Проведення тренінгів з основ проєктної діяльності – визначення проблеми, постановка цілей і завдань, планування дій, розподіл ролей в команді тощо. Це допоможе сформуванню розуміння проєктної культури.
- Виконання практичних проєктних завдань в малих групах – розробка освітніх проєктів, соціальних проєктів, з благоустрою території тощо.
- Аналіз виконаних проєктів, рефлексія отриманого досвіду. Обговорення того, що вдалося, а що можна було б покращити.
- Залучення зовнішніх експертів, які мають досвід реалізації проєктів в освіті. Проведення майстер-класів.
- Використання активних методів навчання – ділові ігри, кейс-метод, дискусії, мозковий штурм. Інтерактивне навчання допоможе формувати проєктне мислення.
- Створення умов для генерування ідей, вільного обміну думками і досвідом між учасниками.
- Підтримка креативності, ініціативності, командної взаємодії – важливих складових проєктної культури.
- Рефлексія з приводу змін у ставленні до проєктної діяльності після проходження тренінгів.

Отже, головна ціль проведення тренінгових занять для майбутніх педагогів – надати практичний досвід участі в проєктах і створити сприятливі умови для розвитку проєктного мислення.

Умовами оволодіння педагогом проєктною культурою є:

- «мотивація особистості на оволодіння проєктною культурою;
- організація процесу проєктування в закладі вищої освіти;
- інноваційну направленість педагогічної діяльності;
- можливість вибору особистістю шляху саморозвитку;
- розширення та поглиблення професійної майстерності вчителя;
- різноманітність видів діяльності;
- самореалізація та самоактуалізація в освітньому процесі» [7, с. 8].

У процесі організації тренінгових занять реалізуються основні завдання розвитку професійної компетентності вчителя:

- «формування позитивних взаємовідносин з колегами, учнями, батьками;
- управління власним емоційним станом;
- формування навичок психолого-педагогічного спілкування;
- здобуття знань з предмету, педагогіки, методики, психології;
- мотивація до самоосвіти» [17, с. 9].

Планування тренінгу є невід’ємною складовою процесу навчання, яка визначається як систематичне та цілеспрямоване формування програми навчання на основі аналізу потреб, мети та цілей тренінгу, характеристик аудиторії та методичних аспектів.

Сутність планування тренінгу полягає у створенні науково обґрунтованих та практично орієнтованих стратегій та методик, спрямованих на досягнення конкретних навчальних цілей. Цей процес передбачає вивчення аудиторії, аналіз потреб та очікувань учасників, вибір ефективних навчальних методів та засобів, а також оцінку результатів для подальшого вдосконалення програми.

Необхідність планування тренінгу впливає з багатьох чинників. По-перше, воно дозволяє забезпечити ефективне використання часу та ресурсів, спрямовуючи їх на досягнення конкретних навчальних цілей. По-друге, планування допомагає структурувати навчальний процес і забезпечити

послідовність та логічність у викладі матеріалу. По-третє, воно сприяє мотивації учасників, адже добре спланований тренінг передбачає їхні індивідуальні потреби та очікування.

Значення планування тренінгу полягає у тому, що воно впливає на якість навчання та досягнення максимальної ефективності навчального процесу. Іншими словами, добре спроектований тренінг забезпечує успішне виконання його мети та завдань, сприяє розвитку учасників і підвищує їхню професійну компетентність. Таким чином, планування тренінгу є важливим етапом, який визначає успішність навчального процесу та його вплив на розвиток учасників.

Можна виділити основні етапи планування та організації тренінгової програми з практичного навчання фахових дисциплін в контексті створення в освітньому середовищі атмосфери проєктної культури у вищому закладі вищої освіти.

1. «Визначення цілей та завдань тренінгу. Перед початком планування необхідно чітко сформулювати, що саме ви хочете досягти за допомогою тренінгу і які завдання мають бути виконані» [23].

2. Аналіз цільової аудиторії. Проведення аналізу аудиторії є критичним етапом у плануванні тренінгу, оскільки це дозволяє належним чином врахувати унікальні особливості та індивідуальні потреби учасників. Важливо не лише визначити рівень їхніх знань та досвіду, але й урахувати їхній професійний профіль, особистісні характеристики, мотивацію до навчання та інші фактори, які можуть вплинути на ефективність процесу навчання. Такий детальний аналіз дозволить адаптувати матеріали та методи навчання до конкретних потреб та можливостей аудиторії, створюючи оптимальні умови для їхнього успішного навчання та розвитку. Крім того, цей процес може включати збір додаткової інформації через опитування, інтерв'ю або спостереження, щоб отримати більш повне уявлення про потреби та очікування учасників.

3. «Вибір відповідного формату тренінгу. В залежності від мети тренінгу та потреб аудиторії, необхідно визначити формат тренінгу – це може бути лекція, семінар, практичне заняття, групова робота тощо» [23].

4. Визначення оптимальної тривалості тренінгу та розкладу. Необхідно врахувати обсяг матеріалу, що буде вивчатися, та забезпечити достатньо часу для засвоєння знань і навичок без перевантаження учасників.

5. «Розробка змісту тренінгу. На основі визначених цілей та аналізу аудиторії необхідно розробити зміст тренінгу. Це включає в себе вибір тем, підготовку матеріалів, розподіл часу та інші аспекти» [23].

6. Підготовка інформаційних та методичних матеріалів для учасників. Це забезпечить краще засвоєння матеріалу та можливість повернутися до нього після тренінгу.

7. «Вибір локації та матеріально-технічного забезпечення. Необхідно забезпечити комфортні умови для проведення тренінгу, включаючи вибір приміщення, забезпечення необхідною аудіо-відео технікою, матеріалами для роботи учасників тощо» [23].

8. Попереднє тестування програми тренінгу. Це допоможе виявити недоліки та вдосконалити програму перед основним запуском. Важливо забезпечити гнучкість та адаптивність навчальної програми тренінгу. Важливо вміти вносити зміни в ході тренінгу залежно від потреб конкретної аудиторії.

9. Після завершення тренінгового заходу, настає час для оцінки його ефективності від учасників. Проведення оцінки результатів дозволяє приступити до аналізу того, наскільки успішно були досягнуті мети та завдання тренінгу. Крім того, зібраний зворотний зв'язок від учасників надає можливість зрозуміти їхні потреби, думки та рекомендації для подальшого вдосконалення програми. Цей двосторонній обмін інформацією допомагає ідентифікувати як сильні, так і слабкі сторони тренінгу, що є критично важливим для подальшого розвитку та вдосконалення навчальних програм. Такий підхід сприяє підвищенню якості навчання та задоволеності учасників,

а також підтримує постійний рівень професійного росту тренерів та педагогів. Важливо забезпечити заохочення інтерактивності та залучення учасників тренінгу. Для цього рекомендується використання контрольних методів, дискусій, рольових ігор, квестів тощо для активізації учасників.

10. Зворотній зв'язок і підтримка. «Важлива частина тренінгової програми – післятренінгова підтримка учасників, яка може включати консультації, додаткові матеріали, вебінари тощо. На основі зворотного зв'язку та аналізу результатів слід проводити оцінку та вдосконалення тренінгової програми для досягнення кращих результатів» [23].

Дослідник О. Оніщенко розглядає тренінг як «інноваційну методику навчання в системі педагогічної освіти. У тренінгу широко використовуються методи, спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. Усі вони об'єднуються під назвою «інтерактивні техніки» і забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу. Заняття у складі групи передбачає, що всі учасники сидять разом, а їхня увага зосереджена на лідері групи. Такий вид роботи, як правило, застосовується: під час початкового привітання та вступної частини щоденних занять; коли треба вислухати одного або декількох промовців, зокрема під час читання лекції або проведення колективної презентації перед аудиторією; під час обміну результатами роботи, виконаної у складі малих груп; наприкінці тренінгу для підбиття підсумків і завершення заняття. Переваги групової роботи полягають у тому, що з інформацією та досвідом можуть ознайомитися всі члени групи. Крім того, існує можливість легко давати інструкції одразу всім учасникам. Важливо також, що окремі учасники неспроможні відразу брати активну участь у навчанні, відчують обмеження можливостей засвоєння матеріалу, їм легше адаптуватися до умов тренінгу у великій групі» [54, с. 107].

У дисертаційній роботі розроблено і впроваджено в освітній процес тренінги з предметів «Педагогіка» та «Психологія» з метою формування проєктної культури у майбутніх педагогів (Додаток А, Додаток Б).

Визначення тривалості тренінгу з розвитку проєктної культури є ключовим етапом у його плануванні. Незалежно від того, як довго триває загальний курс проєктної культури для майбутніх педагогів – чи це одне заняття, 1–3 дні чи навіть тиждень, кожне заняття має бути логічно завершеним, включаючи всі етапи (визначення цілей та завдань тренінгу; аналіз цільової аудиторії; вибір формату тренінгу; визначення тривалості тренінгу та розкладу; розробка змісту тренінгу; підготовка інформаційних та методичних матеріалів; вибір локації та матеріально-технічного забезпечення; попереднє тестування програми тренінгу; оцінка ефективності; зворотній зв'язок від учасників). Залежно від загальної тривалості, часові рамки кожного етапу тренінгу будуть різними. У таблиці 4.2 можна побачити орієнтовані часові рамки етапів для найбільш поширених тренінгів, які проводяться протягом одного заняття (1,5 години), одного дня (6 годин) та трьох днів (18 годин).

Побудова тренінгів вимагає певної підготовки у ведучого, витрат часу і засобів на підготовку методичного забезпечення. Варто виділити основні вимоги, які варто враховувати кураторам при проведенні навчального тренінгу для майбутніх педагогів:

1. Практична спрямованість. Тренінг має моделювати реальні педагогічні ситуації, давати можливість відпрацювати конкретні викладацькі уміння та навички, що дозволить краще підготуватися до майбутньої професійної діяльності у закладах освіти. Навчальна програма має бути побудована таким чином, щоб заохотити працювати із учнями, студентами, оволодіти психологічними прийомами та педагогічними технологіями.

2. Інтерактивність. Варто використовувати дискусії, рольові ігри, моделювання фрагментів занять. Важливо сприяти активному залученню усіх учасників тренінгу та забезпечити ділові контакти.

3. Індивідуальний підхід. Тренер повинен враховувати рівень підготовки кожного учасника (студента), надавати необхідну допомогу і підтримку на заняттях.

Планування етапів та часові межі проведення тренінгу з розвитку
проектної культури у майбутніх педагогів

Частина тренінгу	Етапи частини тренінгу	Рекомендована тривалість загального часу етапів, %	Тривалість тренінгу		
			1,5 годин	6 годин	18 годин
			Рекомендована тривалість етапів, хв., год.		
Вступна	Вступ	5	10-15 хв.	5-15хв.	15-30 хв.
	Знайомство	5		15-25 хв.	30-40 хв.
	Правила	5		10-15 хв.	20-45 хв.
	Очікування	5		15 хв.	20-45 хв.
Основна	Оцінка рівня поінформованості про проблему	5-10 хв.	5-10 хв.	15 хв.	1-2 год.
	Актуалізація проблеми	10-30 хв.	10-25 хв.	30 хв.- 1,5 год.	1,5-5,5 год.
	Пошук шляхів розв'язання проблеми, отримання інформації	20-40 хв.	30-35 хв.	1-2,5 год.	3-7,5 год.
	Розвиток практичних навичок	20-60 хв.	20-50 хв.	1-3,5 год.	3-10 год.
Завершаль- на	Оцінювання набутих навичок	5 хв.	5 хв.	15 хв.	30 хв.

Джерело: [58, с. 12].

4. Зворотний зв'язок. По завершенню тренінгу важливо отримати оцінки і відгуки учасників для удосконалення програми.

5. Наочність. Доцільно використовувати сучасні засоби навчання, зокрема, презентації, відеоматеріали, наочні посібники, що полегшить сприйняття і засвоєння навчальної інформації.

6. Колективізм. Для тренінгового навчання надзвичайно важливим є групова робота та спільне вирішення робочих завдань під координаційним впливом лідера (тренера).

Дотримання цих вимог сприятиме ефективності тренінгу та досягненню поставлених освітніх цілей.

Характеристикою тренінгу є можливість використання різноманітних засобів, які в сукупності створюють атмосферу, сприятливу для потрібних змін. Ці засоби спрямовані на передачу інформації як словесним, так і несловесним шляхом, на створення відповідного інформаційного оточення, регулювання задоволення потреб та організацію відповідних дій. Їх можна розділити на кілька груп, таких як інформаційні та практичні методи передачі інформації, імітаційні методи та методи створення реального середовища. Коротко розглянемо методи проведення тренінгів:

«Методи надання інформації використовуються для викладення великої і об'ємної інформації і передання її змісту учасникам тренінгу. Це можуть бути міні-лекції, інструкції, дискусії, огляди, малюнкові методики тощо. Надаючи інформацію, слід урахувувати низку вимог: новизна, надання інформації різними способами, врахування рівня освіти учасників. Імітаційні методи призначені для створення значущих для цілей тренінгу та конкретних осіб ситуацій, у яких учасники отримують можливості для апробування нових способів поведінки, прийомів професійної діяльності, розширення рольового репертуару, усвідомлення особливостей прийнятих ними рольових ідентифікацій. Такими техніками можна вважати рольові та ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, символдраму, візуалізацію, психогімнастику, мозковий штурм тощо. Методами створення реального середовища є виконання конкретних професійних процедур з реальними партнерами, обладнанням, документацією, виконання завдань з незнайомими людьми,

стажування тощо. У багатьох тренінгах використовують арт-терапевтичні методи і вправи (малювання, музика, фотографія, ліплення, хореографія тощо)» [48, с. 18–19].

Отже, побудова тренінгів є складним і відповідальним завданням, яке потребує від ведучого певної підготовки, витрат часу та засобів на розробку методичного забезпечення. Під час планування навчальних тренінгів для майбутніх педагогів необхідно враховувати кілька основних вимог. Перш за все, тренінг повинен мати практичну спрямованість, моделюючи реальні педагогічні ситуації та надаючи можливість відпрацювання конкретних викладацьких умінь і навичок. Важливо також забезпечити інтерактивний характер тренінгу, заохочуючи активну участь учасників через дискусії та рольові ігри. Крім того, індивідуальний підхід до кожного учасника, зворотний зв'язок і використання наочних засобів навчання є важливими аспектами, які сприяють ефективності тренінгу та досягненню освітніх цілей.

4.3 Розвиток проєктної культури майбутніх педагогів у груповій науково-дослідницькій діяльності

Ми підтримуємо думку Г. Цехмістрова, що «науково-дослідницька діяльність студентів є одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки і виховання спеціалістів з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу. Розвиток наукових досліджень безпосередньо впливає на якість навчального процесу, оскільки вони змінюють не лише вимоги до рівня знань студентів, а й сам процес навчання і його структуру у вищій школі, підвищуючи ступінь підготовленості майбутніх спеціалістів, їхній творчий практичний кругозір» [76].

Проте, Л. Альошкіна та І. Новак вказують, що «існуюча нині система організації науково-дослідної роботи зі студентами не відповідає вимогам сучасності. При цьому, наукова робота здобувачів вищої освіти всіх рівнів

носить формалізований характер та спрямована на досягнення кількісних результатів, а не якісних показників, що отримані в процесі творчого пошуку. Тому, необхідно використовувати нові методи науково-дослідної діяльності студентів: метод пошуково-дослідницьких проєктів, проблемно-дослідницький метод, наукового пошуку, метод індивідуальних навчально-дослідних завдань, метод пошуку і відкриття (дослідження). Застосування запропонованих методів забезпечить не лише донесення до студентів певної системи знань, а навчить їх самостійно здобувати, застосовувати, аналізувати наукові знання, які будуть використані в майбутній професійній діяльності» [1].

Таким чином, розвиток науки у вищій освіті не лише змінює зміст і сутність навчальних предметів, а й впливає на впровадження нових форм і методів навчання майбутніх педагогів. Результати наукових досліджень відображаються у нових курсах, лекціях та практичних заняттях, а також опублікованих наукових працях – фахових статтях та тезах конференцій. З точки зору практичного досвіду, залучення студентів до наукової діяльності робить вивчені предмети більш конкретними, наближеними до професійної діяльності, що стимулює їх вивчення. Наукова робота на кафедрах стає необхідною складовою успішного функціонування вищих педагогічних навчальних закладів. Студенти не лише отримують актуальну наукову інформацію від педагогів на лекціях, семінарах, лабораторних роботах і виробничих практиках, а й беруть активну участь у наукових дослідженнях. Таким чином, підвищення ефективності науково-дослідницької роботи закладів освіти, залучення студентів до її проведення покращують якість підготовки фахівців вищого рівня. Слід зазначити, що психологічні, соціологічні та педагогічні експерименти можливо проводити лише в складі груп осіб (учнів, студентів, педагогів), що зумовлено специфікою цих наук і є можливим реалізувати лише на базі закладу освіти. Залучення студентів-педагогів старших курсів до науково-дослідницької та конструкторсько-технічної діяльності дозволяє навчальним закладам поповнювати власний

науковий та кадровий склад, таким чином залучаючи молодь до роботи. Це має значний вплив на розвиток наукових досліджень та підготовку наукових кадрів у вищій школі.

На думку В. Горєлова, «науково-дослідницька діяльність студентів – це один із базових засобів, що забезпечує підвищення якості підготовки спеціалістів з вищою освітою. Оволодіння навичками досліджень та аналізу їхніх результатів допомагає студентам успішно застосовувати їх для вирішення повсякденних задач у практичній площині» [18].

Л. Альошкіна та І. Новак вважають, що «поняття «науково-дослідницька діяльність студентів» включає в себе два взаємопов'язаних елементи:

1. навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості;
2. наукові дослідження, що здійснюються студенти під керівництвом професорів і педагогів» [1].

Схожої думки дотримується С. Стрілець, зазначаючи, що «чітка організація НДДС сприяє поглибленому засвоєнню студентами навчальних дисциплін: при підготовці до практичних, семінарських занять та при написанні рефератів, виконанні самостійної роботи (студенти вчаться опрацьовувати наукову літературу, виробляють уміння писати наукові статті й виступати з доповідями та повідомленнями)» [71].

Отже, особливість роботи вищих навчальних закладів полягає в органічному поєднанні навчально-виховної та науково-дослідницької роботи педагогів, аспірантів та студентів. Інтеграція та подальша спеціалізація наукової діяльності, а також прискорення темпів її розвитку є типовими процесами у цій галузі. При наявності кафедр і спеціальностей різних профілів створюється можливість для проведення комплексних досліджень.

Під «науково-дослідницькою діяльністю майбутніх педагогів» ми розуміємо: систематичну творчу роботу студентів педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти, яка спрямована на отримання нових

наукових знань та розв'язання актуальних проблем у галузі педагогічної науки. Науково-дослідницька діяльність майбутніх педагогів включає оволодіння методологією та методами наукового пошуку, формування дослідницьких умінь і навичок, здатності до критичного аналізу й інтерпретації отриманих результатів.

Науково-дослідницька діяльність майбутніх педагогів має свою обґрунтовану мету і завдання, які реалізуються в процесі навчання і науково-творчої роботи в групі.

Розширене трактування мети організації науково-дослідної діяльності студента наводить Н. Уйсімбаєва: «надання максимальної можливості для розвитку особистості і професійних якостей, творчої індивідуальності майбутнього фахівця; розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності; формування потреби безперервного самостійного поповнення знань; здобуття глибокої системи знань як ознаки міцності» [75, с. 244–245].

Основною метою науково-дослідницької діяльності майбутніх педагогів є підготовка до здійснення власних наукових досліджень у професійній педагогічній діяльності

А. Булашенко вказує, що «поступове зростання обсягу і складності набутих студентами знань, умінь, навичок у процесі виконання ними наукової роботи забезпечує вирішення таких основних завдань: формування наукового світогляду, оволодіння методологією та методами наукового дослідження; надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань; прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідної роботи; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця; створення та розвиток наукових шкіл» [10].

Зрештою, науково-дослідницька діяльність майбутніх педагогів має ґрунтуватися на проєктному підході, що сприятиме формуванню у студентів

проектної культури. Кожне авторське дослідження повинно мати чітко визначені цілі, завдання, план реалізації та очікувані результати. Студенти мають працювати над дослідницькими проєктами в малих групах, під керівництвом досвідченого педагога-науковця (кандидата, доктора наук), що дозволить розвинути навички командної роботи, розподілу функцій, взаємодопомоги.

Типова структура управління науково-дослідницькою діяльністю у вищому навчальному закладі складається із таких елементів:

1. Проректор з наукової роботи – відповідає за організацію та координацію науково-дослідницької діяльності в університеті. Визначає стратегічні напрями наукових досліджень, представляє інтереси ВНЗ у науковій сфері.

2. Вчена рада університету – колегіальний орган управління, що визначає наукову політику ЗВО, затверджує основні наукові програми та проєкти.

3. Рада студентського наукового товариства університету – координує науково-дослідницьку роботу студентів в масштабі ЗВО. Очолюється науковим керівником.

4. Ради студентських наукових товариств факультетів – здійснюють організацію НДР студентів на рівні факультетів.

5. Ради студентських наукових товариств кафедр – опікуються залученням студентів до наукової діяльності безпосередньо на кафедрах.

Така структура дозволяє координувати студентську науково-дослідницьку роботу на всіх рівнях – від університету до окремих кафедр. Поєднання адміністративного управління та студентського самоврядування сприяє ефективності організації НДР у ЗВО.

Науково-дослідна діяльність відіграє важливу роль у професійному становленні майбутніх педагогів. Вона дозволяє оволодіти методологією та методами наукового пошуку, навичками аналізу й узагальнення теоретичного та практичного матеріалу. Залучення студентів до наукових досліджень

сприяє розвитку їхнього наукового мислення, творчих здібностей, уміння самостійно поповнювати знання. Досвід дослідницької роботи дає можливість майбутнім педагогам постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, творчо підходити до навчально-виховного процесу. Отже, науково-дослідна діяльність є невід'ємним компонентом підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців.

У науково-дослідницькій діяльності провідну роль відіграють вчені закладу освіти, а також аспіранти та докторанти. Викладач виступає лідером, координатором наукового проєкту, який створює умови для ініціативи, самостійності і творчості студентів. Вони беруть активну участь у виборі теми дослідження, формулюванні мети та завдань, плануванні та здійсненні проєкту. Така діяльність сприяє розвитку «soft skills» – критичного мислення, креативності, комунікації, відповідальності.

Велике значення для майбутніх педагогів мають лабораторні роботи, оскільки вони надають можливість перевірити та поглибити теоретичні знання, отримані на лекціях, через практичну діяльність та експерименти.

«Лабораторне заняття – це форма навчального заняття, при якому студент під керівництвом педагога особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі» [50].

Виконання лабораторних робіт дозволяє студентам особисто впевнитися в правильності теоретичних положень, засвоїти методи дослідження та отримати практичний досвід у вирішенні конкретних завдань. Крім того, під час лабораторних робіт студенти розвивають навички планування та організації роботи, вміння працювати в команді, а також навички аналізу та інтерпретації отриманих результатів. Такий підхід до

навчання допомагає майбутнім педагогам краще розуміти процес навчання та підготувати їх до ефективного ведення лабораторних занять у майбутньому.

Н. Безлюдна вважає, що «практика проведення лабораторних занять з педагогіки у педагогічних вищих навчальних закладах має за мету конкретизацію теоретичних знань, отриманих в процесі лекцій, підвищення міцності засвоєння і закріплення вивчених знань та вмінь» [6, с. 10].

С. Єфремов вказує, що «серед основних завдань об'єму лабораторних робіт студентів у вищих навчальних закладах з боку педагогів, які сприяють діяльності студентів з метою поглиблення теоретичних знань та розвитку професійних навичок є: 1) аналіз учбового матеріалу та тематики лабораторних робіт; 2) погодження змісту учбової дисципліни з минулими та послідовними курсами; 3) погодження змісту дисципліни з вимогою тематик вищого учбового закладу; 4) аналіз типових помилок студентів» [24, с. 54].

В. Петренко провівши «дослідження літератури і порівняння форм проведення лабораторних занять які найчастіше застосовуються в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, а саме фронтальної, циклічної та індивідуальної» [57, с. 210]. Розглянемо їх детальніше.

Найбільш поширеною формою проведення лабораторних робіт для майбутніх педагогів є фронтальна, яка передбачає одночасне виконання студентами типових однорідних завдань у невеликих групах, зазвичай по 3–5 осіб. Студенти виконують лабораторну роботу відповідно до спеціальних програм, інструкцій, навчальних карток. Перевагою цього методу є те, що він не потребує значних зусиль від педагога для організації і проведення, містить пости для виконання завдання. Недоліком є потреба у наявності достатньої кількості однакового обладнання, а також низький рівень самостійності студентів у процесі виконання завдань. Крім того, одночасне виконання лабораторних робіт всіма студентами однієї групи може призвести до «плагіату» між ними прийомів, алгоритмів вирішення задач та методів роботи, а також до вирішення завдань без глибокого розуміння сутності аналізу явищ і процесів.

У індивідуальній формі проведення лабораторних занять кожен студент виконує відведену йому роботу за окремим графіком, при цьому студенти одночасно працюють над різними унікальними темами. Важливо відзначити, що такий підхід потребує спеціальної організації, індивідуального керівництва та контролю педагогів над роботою студентів. Однак це дає змогу враховувати індивідуальні особливості кожного студента під час виконання завдань. Ми вважаємо, що використання індивідуальних лабораторних занять є доцільним на початкових курсах, коли студенти ознайомлюються з методикою експериментальної роботи в лабораторії. На більш старших курсах використання цієї форми має базуватися на індивідуальних інтересах та здібностях конкретних студентів і передбачати різноманітні завдання. Таким чином, можна сказати, що індивідуальна форма проведення лабораторних занять відповідає сучасним тенденціям у сфері освіти, сприяючи особистісно-орієнтованому підходу, індивідуалізації та диференціації процесу навчання.

Циклічна форма проведення лабораторних робіт представляє узгоджений плановий розподіл занять на кілька взаємопов'язаних циклів, відповідно до розділів програми курсу (дисципліни), що передбачає систематичне виконання робіт у визначений період. Перевагою циклічної форми проведення лабораторних занять є те, майбутні викладачі багаторазово можуть повторювати і відтворювати пройдений навчальний матеріал, тим самим закріплюючи його у свідомості. Такий підхід ефективний при вивченні психоаналізу індивідів, проведення анкетування, методів виховання, педагогічних технологій тощо. Такий поділ на цикли навчального матеріалу дозволяє проводити різноманітні завдання для студентів одночасно, використовуючи наперед розроблений графік. Однак, циклічний підхід має свої недоліки, оскільки часто він передбачає виконання лабораторних робіт раніше, ніж вивчено відповідний теоретичний матеріал на лекціях, що може призвести до нечіткого та неповного розуміння конкретних явища, подій або процесів студентами.

Утім, викладач може використовувати будь-яку організаційну форму подачі навчального матеріалу при проведенні лабораторних занять з фахових дисципліни для студентів.

«Традиційне лабораторне заняття включає в себе позааудиторну самостійну підготовку до занять, перевірку теоретичної підготовки студента до занять, інструктаж студентів, виконання практичних завдань, обговорення підсумків, оформлення результатів, оцінка виконаних завдань та ступінь оволодіння вміннями» [6, с. 10].

Варто зазначити, що проведення лабораторних робіт з формування проєктної культури є важливим компонентом підготовки сучасного педагога. Лабораторні роботи дають можливість студентам набути практичних навичок проєктування, організації та реалізації освітніх проєктів. В процесі виконання завдань в лабораторних умовах майбутні вчителі вчаться генерувати ідеї, планувати етапи реалізації, розподіляти ролі в команді, презентувати результати. Такий досвід є необхідним для застосування методу проєктів в майбутній професійній діяльності. Отже, лабораторні роботи сприяють формуванню проєктної компетентності студентів-педагогів.

«Методика проведення такого лабораторного заняття включає в себе наступні етапи: підготовка до лабораторного заняття і проведення його в аудиторії; проведення, аналіз і конкретні завдання на наступне заняття яке відбудеться в школі на уроці в певному класі. Студенти отримують інструктаж, конкретне завдання для спостереження, інструкцію для оформлення результатів спостереження у письмовому вигляді. Кожний студент індивідуально звітує про виконану роботу (спостереження), аналізує, висловлює свою думку перед колективом групи. Група обговорює кожний виступ. Викладач оцінює правильність виступів, обговорень, активність студентів під час обговорення» [6, с. 10].

Отже, лабораторні роботи сприяють формуванню проєктної культури майбутніх педагогів під час навчання. Зокрема, С. Єфремов доводить, що «лабораторна робота впливає на емоційно – ціннісне ставлення студента

(формування ставлення студента до світу, діяльності, наукових знань, моральних норм, ідеалів)» [24, с. 56].

Лабораторні заняття є важливою складовою практичної підготовки студентів педагогічних спеціальностей, що дозволяє закріпити теоретичні знання з фахових дисциплін («Психологія», «Педагогіка», «Інформатика») та набути практичних навичок, розвитку проєктної культури та професійної адаптації до роботи у закладах освіти.

Вивчення предмету «Психологія» може позитивно вплинути на формування проєктної культури майбутніх педагогів. Опанування психологічних знань дозволяє глибше зрозуміти мотивацію та поведінку учасників освітніх проєктів. Знання про особливості групової динаміки і командоутворення є корисними при плануванні та реалізації проєктів. Вивчення вікової та педагогічної психології допомагає враховувати індивідуальні характеристики цільової аудиторії проєкту. Отже, психологічні знання розширюють можливості студентів здійснювати проєктну діяльність.

Вивчення предмету «Педагогіка» є важливим для формування проєктної культури майбутніх педагогів. Опанування теорією та методикою навчання і виховання дає можливість глибше зрозуміти принципи організації освітнього процесу. Знання про форми, методи і технології навчання дозволяють ефективно проєктувати освітні заходи. Вивчення досвіду використання методу проєктів розширює уявлення про можливості його застосування. Отже, педагогічні знання є базою для формування в майбутніх педагогів готовності до проєктування освітнього процесу та реалізації різноманітних навчальних проєктів.

Вивчення предмету «Інформатика та комп'ютерна техніка» сприяє розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, оскільки дає можливість оволодіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. Знання програмних засобів та вміння створювати мультимедійний контент дозволяють ефективно представляти ідеї та результати проєктів. Навички роботи в мережі Інтернет спрощують пошук необхідної інформації та

комунікацію між учасниками проєкту. Оволодіння основами алгоритмізації та програмування розвиває логічне мислення, необхідне в проєктній діяльності. Отже, знання з інформатики розширюють технологічні можливості реалізації творчих ідей майбутніх педагогів.

У таблиці 4.3 наведемо авторські лабораторні роботи та методику викладання з дисциплін «Психологія», «Інформатика та комп'ютерна техніка», «Педагогіка» для студентів педагогічних спеціальностей, 3 курсу. А також обґрунтуємо проєктну методику під час лабораторних занять для майбутніх педагогів за галуззю знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальностями 014 Середня освіта: «Математика»; «Українська мова і література».

Таблиця 4.3

Лабораторні роботи з фахових дисциплін щодо розвитку проєктної культури для майбутніх педагогів

Предмет і тема	Мета	Завдання	Очікувані результати
Психологія. Тема: Розробка психологічного портрета вигаданого персонажа	Розвивати навички проєктування, дослідження, аналізу та презентації інформації.	1. Вибрати вигаданого персонажа. 2. Провести психологічний аналіз персонажа, досліджуючи його особистість, мотивацію, емоції та поведінку. 3. Створити презентацію, яка описує психологічний портрет персонажа.	1. Зрозуміти принципи психологічного аналізу особистості. 2. Навчитися використовувати методи збору та аналізу інформації. 3. Розвинути навички критичного мислення та аналізу інформації. 4. Створити чітку та лаконічну презентацію.

<p>Інформатика</p> <p>Тема: Створення он-лайн-курсу з педагогіки</p>	<p>Розвивати навички проєктування, розробки та впровадження он-лайн-курсів.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вибрати тему для он-лайн-курсу з педагогіки. 2. Розробити план курсу, цілі, зміст, методи навчання та оцінювання. 3. Створити навчальні матеріали (тексти, презентації, відео) для он-лайн-курсу. 4. Опублікувати он-лайн-курс на платформі дистанційного навчання. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Опанувати принципи проєктування та розробки он-лайн-курсів. 2. Навчитися використовувати різні інструменти для створення навчальних матеріалів. 3. Розвинути навички он-лайн-викладання. 4. Створити якісний та корисний он-лайн-курс для педагогів.
<p>Педагогіка</p> <p>Тема: Розробка проєкту з інклюзивної освіти</p>	<p>Розвивати навички проєктування, реалізації та оцінювання проєктів з інклюзивної освіти.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Визначити проблему, пов'язану з інклюзивною освітою. 2. Розробити проєкт, який допоможе вирішити цю проблему. 3. Реалізувати проєкт, залучаючи до нього учасників (учнів, учителів, фахівців). 4. Оцінити результати та висновки проєкту. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Зрозуміти принципи інклюзивної освіти. 2. Навчитися розробляти та реалізовувати проєкти з інклюзивної освіти. 3. Розвинути навички співпраці з різними людьми. 4. Оцінити ефективність проєкту та зробити корисні висновки.

Для педагогів варто навести методичні поради щодо проведення лабораторних робіт з дисциплін («Психологія», «Педагогіка», «Інформатика та комп'ютерна техніка») з метою формування проєктної культури для студентів педагогічних спеціальностей у вищому закладі освіти:

- заохочуйте студентів до творчості та самостійності;
- надайте студентам необхідні ресурси та підтримку;
- створіть атмосферу співпраці та взаємодопомоги;
- оцінюйте не лише результат, але й процес роботи над проєктом.

Лабораторні роботи можуть сприяти розвитку проєктної культури у майбутніх педагогів, що передбачає такі кроки:

1. Студентам пропонується самостійно обрати тему дослідження з запропонованого переліку або запропонувати власну тему.
2. Майбутні викладачі формують дослідницькі групи за інтересами.
3. Кожна група планує свою роботу – ставить мету, формулює завдання, складає план дослідження.
4. Групи самостійно здійснюють підбір методик, організацію процедури, проведення дослідження, аналіз та узагальнення результатів.
5. Після завершення групи презентують результати дослідження, обговорюють та оцінюють якість виконання проєкту.

Така організація лабораторних занять сприяє формуванню у студентів досвіду проєктної діяльності – від задуму до реалізації та оцінки результату. Це розвиває проєктне мислення і культуру майбутніх педагогів.

Важливо залучати майбутніх педагогів до презентації та публічного обговорення результатів дослідницьких проєктів, що розвиває навички презентації та аргументації. Підсумкова рефлексія дає можливість аналізувати здобутий досвід, виправляти помилки. Така організація науково-дослідницької діяльності дозволяє сформувати проєктне мислення майбутніх педагогів як ключову складову їхньої професійної культури.

Кожен студент, крім загальних завдань, передбачених програмою практики, виконує завдання дослідницького характеру, пов'язані з його

спеціальністю, які надаються випускаючою кафедрою. Результати цих завдань фіксуються в щоденнику практики та можуть використовуватися для підготовки доповідей на конференціях, семінарах або при написанні курсових та дипломних робіт.

«Курсова робота – належить до самостійної навчально-наукової складової дослідницького характеру, яка виконується студентом з певної дисципліни або з окремих її розділів й спрямована на вивчення конкретної проблеми. Як самостійна письмова наукова робота реферативно-дослідницького характеру, курсова робота передбачає глибше, порівняно з рефератом, вивчення конкретної наукової проблеми з обов'язковим самостійним науковим пошуком і фіксуванням його результату» [43, с. 7].

Курсова робота може стати ефективним інструментом для розвитку проєктної компетенції у майбутніх педагогів, якщо правильно організувати її виконання. Зокрема, слід правильно визначити цілі курсового проєкту, який студенти можуть виконувати як самостійно так і в групі: розвивати навички проєктування, дослідження, аналізу та презентації інформації, навчити використовувати різні методи та інструменти для реалізації проєктів, сформувати вміння працювати в команді та самостійно, розвивати креативність та критичне мислення.

«Завданнями курсової роботи є формування умінь і навичок: опрацювання психолого-педагогічної наукової літератури та матеріалів педагогічного досвіду; планування і проведення науково-педагогічного дослідження; накопичення і обробки емпіричного матеріалу та його аналіз; формулювання висновків та відповідних рекомендацій» [64].

Писання курсових робіт з педагогіки та психології відіграє важливу роль у навчальній підготовці майбутніх педагогів, оскільки вони допомагають закріпити та поглибити знання, отримані на лекціях і практичних заняттях, а також використати їх у практичних ситуаціях. Під час написання курсових робіт з педагогіки та психології студенти вивчають теоретичні підходи та методи викладання та виховання, аналізують

психологічні аспекти розвитку особистості. Крім того, курсові роботи дозволяють студентам розвивати аналітичні та дослідницькі навички, здатності до самостійного пошуку та обробки інформації, а також вміння висловлювати свої думки та досліджувати проблемні питання в обраній сфері. Таким чином, написання курсових робіт з педагогіки та психології сприяє всебічному розвитку студентів і готує їх до подальшої професійної діяльності в галузі освіти та психології.

Курсові роботи з психології та педагогіки можуть сприяти розвитку проєктної культури у майбутніх педагогів:

1. Тематика курсових робіт має бути максимально наближена до реальних педагогічних проблем і ситуацій, що потребують вирішення.

2. Студенти заохочуються до вибору актуальних тем, які відображають їхні професійні інтереси та потреби практики.

3. Робота над курсовою організується за проєктним принципом: визначення мети, завдань, планування етапів, ресурсів, термінів.

4. Заохочується застосування різних методів дослідження (спостереження, опитування, інтерв'ю, моделювання тощо).

5. Обов'язковий етап – презентація та захист курсової роботи, де автор демонструє результати дослідження.

6. Заохочується розробка практичних рекомендацій на основі дослідження.

Така проєктна модель курсових робіт сприятиме формуванню досвіду дослідницької та проєктної діяльності майбутніх педагогів.

У процесі виконання курсових робіт з різних дисциплін, студенти використовують елементи наукових досліджень, які включають науковий пошук, аналіз літератури та розробку ідей, що містять новаторські аспекти в обраній темі. Вони також узагальнюють передовий практичний досвід, використовують економіко-математичні методи, комп'ютерну техніку та інформаційні технології. Проблеми, з якими стикаються студенти під час наукового пошуку, відображаються в їх курсових роботах і можуть стати

основою для подальших досліджень у кваліфікаційній роботі, а також входить у склад наукової тематики кафедри.

У кваліфікаційній роботі необхідно врахувати елементи наукового пошуку, що свідчать про здатність студента теоретично осмислити актуальність обраної теми, її наукову і практичну значимість, можливість проведення самостійного дослідження та застосування отриманих результатів у практичній діяльності на базовому підприємстві, яке було об'єктом дослідження.

«Структура студентських курсових та кваліфікаційних робіт із проблем педагогіки та психології загалом схожа, і зазвичай включає в себе такі етапи виконання:

1. Формулювання актуальної теми дослідження та вибір наукового керівника.
2. Пошук наукової літератури та електронних ресурсів за темою, аналіз зібраної інформації, вибір і оформлення бібліографії.
3. Складання календарного плану роботи.
4. Підготовка теоретичної частини роботи: а) обґрунтування актуальності обраної теми; б) постановка мети і конкретних задач дослідження; в) визначення об'єкта і предмета дослідження; г) вибір методів (методик) проведення дослідження тощо.
5. Проведення емпіричних досліджень.
6. Аналіз та оцінювання отриманих результатів.
7. Опис та оформлення практичної частини (експеримент, аналіз, порівняння, розрахунки).
8. Написання третього розділу (лише для дипломних робіт) у якому відображено авторські пропозиції щодо шляхів вирішення проблеми дослідження.
9. Підготовка ілюстрацій (таблиці, схеми, графіки, рисунки) та додатків (анкети, документи, тести, опитувальники, фото тощо).
10. Формулювання висновків та методичних рекомендацій.

11. Редагування та технічне оформлення курсової (дипломної) роботи в цілому.

12. Подання роботи науковому керівникові.

13. Доопрацювання та редагування курсової (дипломної) роботи з урахуванням зауважень керівника і подання остаточного варіанту роботи.

14. Підготовка та публічний захист роботи на кафедрі» [58].

Кваліфікаційні роботи пишуть за результатами проходження педагогічної практики (стажування) у закладах освіти, апробовуючи здобуті раніше знання і набуваючи умінь та навичок навчально-виховної роботи з дітьми.

«Дипломна робота – це вид кваліфікаційної роботи здобувача ступеня вищої освіти «бакалавр», «магістр», призначений для об'єктивного контролю ступеня сформованості умінь вирішувати типові завдання, які, в основному, віднесені до організаційної, управлінської і виконавської виробничих функцій (технологічний і операційний рівень діяльності)» [62, с. 30].

Формування проєктної культури є важливим аспектом підготовки майбутніх педагогів. Дипломна робота може стати ефективним інструментом для розвитку цієї компетенції, якщо правильно організувати її виконання. У першу чергу, варто визначити цілі дипломного проєкту, наприклад такі: розвивати навички проєктування, дослідження, аналізу та презентації інформації, навчитися використовувати різні методи та інструменти для реалізації проєктів, сформуванню вміння працювати в команді та самостійно, розвивати креативність та критичне мислення, отримати досвід дослідницької роботи та проведення психолого-педагогічного експерименту.

Дипломні (кваліфікаційні) роботи з психології та педагогіки можуть сприяти розвитку проєктної культури у майбутніх педагогів:

1. Тематика дипломних робіт має бути спрямована на розв'язання реальних проблем практики (закладів освіти).

2. Заохочується ініціатива студентів у виборі та формулюванні теми дослідження.

3. Робота організовується як дослідницький проєкт – від визначення мети до презентації результатів.

4. Обов'язкова вимога – апробація результатів дослідження в умовах реального закладу освіти.

5. Заохочуються практичні рекомендації та пропозиції щодо впровадження.

6. Підсумковий захист передбачає демонстрацію здобутих результатів та обґрунтування їх значущості.

Така проєктно-дослідницька модель дипломних робіт сприятиме набуттю досвіду практико-орієнтованої проєктної діяльності майбутніми педагогами.

Тематика дипломних робіт повинна бути тісно пов'язана з науково-дослідницькою діяльністю кафедри, відповідати інтересам підприємства, на базі якого проводиться дослідження, і бути частиною державного замовлення, гранту (проєкту) науково-дослідної тематики кафедри або факультету вищого навчального закладу.

В. Говт вказує: «Дипломна робота є кваліфікаційною роботою випускника. Зміст дипломної роботи показує рівень його загальнотеоретичної та професійної підготовки. За рівнем її виконання та результатами захисту Державна екзаменаційна комісія визначає можливість присвоєння випускнику відповідної кваліфікації та видачі диплома» [73, с. 7].

«Виконання дипломних робіт майбутніми педагогами стимулює розвиток таких розумових процесів, як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація, прогнозування – і має свідчити про те, що студент оволодів професійними знаннями в достатньому обсязі. Дипломна робота є засобом перевірки не тільки теоретичної й методологічної підготовки майбутнього фахівця, а і його вміння працювати з літературою, спостерігати, аналізувати та узагальнювати педагогічний та науковий досвід» [49, с. 3].

Організація групової науково-дослідницької роботи майбутніх педагогів є важливим елементом їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти. Вона дозволяє набутти навичок командної взаємодії, розподілу обов'язків, планування та реалізації спільних дослідницьких проєктів.

І. Трефаненко та О. Хухліна вказують: «науково-дослідна робота (НДР) студентів – складова професійної підготовки, що передбачає навчання студентів методології і методики дослідження, а також систематичну участь у дослідницькій діяльності, застосування технологій та вмінь творчого підходу для вирішення певних наукових проблем» [74, с. 278].

Наведемо розгорнуту характеристику організації групової науково-дослідницької діяльності майбутніх педагогів під час виконання різних видів науково-дослідницьких робіт:

- формування ініціативних груп студентів за інтересами. Викладач виступає координатором, який допомагає об'єднатися студентам зі спільними дослідницькими уподобаннями;
- чіткий розподіл ролей та завдань у групі. Кожен учасник відповідає за певну частину загального проєкту відповідно до своїх здібностей і можливостей;
- вибір лідера групи, який координує роботу, стежить за дотриманням термінів, організовує обговорення та прийняття рішень. Лідер обирається демократично членами групи;
- регулярне колективне планування ходу роботи, обговорення проміжних результатів, коригування планів;
- заохочення ініціативи, самостійності та творчого підходу з боку кожного учасника при виконанні завдань;
- підтримка атмосфери довіри, взаємодопомоги та співпраці у групі;
- об'єктивне колективне оцінювання внеску кожного учасника в загальний результат роботи.

Така організація групової науково-дослідницької діяльності сприяє формуванню у майбутніх педагогів ключових «м'яких навичок» (soft skills) –

комунікації, кооперації, креативності, критичного мислення, що є дуже цінними в їхній подальшій професійній діяльності.

Основні методичні рекомендації щодо науково-дослідної діяльності для майбутніх педагогів:

1. Обрати актуальну педагогічну проблему, яка потребує наукового вивчення і пошуку шляхів вирішення.

2. Сформулювати мету, завдання, об'єкт і предмет дослідження. Визначити методи дослідницької роботи.

3. Здійснити огляд наукової літератури з обраної проблеми, вивчити досвід колег.

4. Розробити програму експериментального дослідження, підібрати діагностичний інструментарій.

5. Провести дослідно-експериментальну роботу, застосовуючи обрані методи.

6. Проаналізувати отримані результати, зробити висновки, оформити роботу з дотриманням вимог.

7. Представити результати дослідження на наукових заходах, опублікувати статті.

Дотримання цих рекомендацій сприятиме успішному здійсненню науково-дослідної діяльності майбутніми педагогами за умови, що на базі закладу освіти створено і діють студентські наукові товариства. Студентські наукові гуртки, де збирається талановита молодь, здатні генерувати інноваційні ідеї з педагогіки та психології, знаходити креативні рішення з удосконалення методики викладання, створювати платформи для дистанційної освіти та мультимедійний контент.

За визначенням Р. Деніної: «Студентський науковий гурток, – організаційне утворення на кафедрі, учасниками якого є широке коло студентів університету, яке формується за напрямком наукової діяльності кафедри відповідно до затверджених тематичних планів роботи» [19].

Про перевагу діяльності студентських наукових гуртків пише В. Месоедова: «цілеспрямовано займаючись у науковому гуртку, студенти отримують можливість суттєво підвищити свою професійну майстерність, рівень теоретичної та науково-практичної підготовки. Участь у роботі предметного гуртка сприяє підвищенню якості навчання, закріпленню, розширенню і вдосконаленню набутих знань та навиків. Робота в науковому гуртку оптимізує процес навчання студентів, мотивує до більш поглибленого вивчення вибраної діяльності та сприяє проведенню дослідницької роботи протягом всього професійного життя» [51, с. 93].

На нашу думку, доцільним є пропозиція створити на базі кожного педагогічного закладу вищої освіти, який здійснює підготовку молодих педагогів науковий гурток типу «Психолого-педагогічні студії». Доцільно створювати науково-дослідні гуртки і спільноти на базі профільних кафедр педагогіки, психології, післядипломної освіти, соціально-гуманітарних технологій. Роботи гуртків може проходити очно та у форматі он-лайн. Метою студентського психолого-педагогічного наукового гуртка є залучення обдарованої молоді до міжособистісної взаємодії через творчу співпрацю, практику у закладах шкільної та дошкільної освіти, ділову комунікацію, дискусії, як важливу професійну компетенцію в обговоренні актуальних питань педагогіки і психології, проблем виховання і навчання дітей.

Організаційні моменти регулювання роботи студентського наукового гуртка включають: призначення голови та секретаря, вибір педагога-куратора (наукового керівника або консультанта), складання плану роботи і графіку засідань членів, визначення пріоритетних проектів та напрямків наукової діяльності, ведення протоколів кожного засідання та звітування про виконану роботу за семестр і навчальний рік.

«Про результати якісної співпраці (наукових гуртків) педагогів та здобувачів вищої освіти свідчать призові місця у Всеукраїнських студентських олімпіадах та Всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт, публікації у наукових фахових та міжнародних виданнях.

Студенти наукового гуртка під керівництвом педагогів кафедри приймають активну участь у програмах міжнародного стажування» [52].

Студентські наукові гуртки дають можливість студентам поглибити свої знання в обраній галузі, розвинути навички дослідницької роботи та реалізувати власні наукові ідеї. Участь у роботі гуртків сприяє формуванню у студентів інтересу до науково-дослідної діяльності, виховує креативність, самостійність, відповідальність.

Реалізація освітніх проєктів у рамках наукових гуртків дає студентам навички командної роботи, вміння планувати свою діяльність, ставити завдання та досягати поставленої мети. Робота в студентських гуртках сприяє формуванню лідерських якостей та організаторських здібностей. Наукові гуртки ЗВО відіграють важливу роль у поширенні наукових знань. Через реалізацію освітніх проєктів студенти-гуртківці мають можливість донести результати своїх досліджень та розробок до широкого кола слухачів, популяризувати науку.

Робота у студентських педагогічних наукових гуртках сприяє розвитку проєктної культури майбутніх вчителів, адже саме тут вони отримують практичний досвід реалізації освітніх проєктів – від висунення ідеї до її втілення. Майбутні педагоги вчаться формулювати мету і завдання проєкту, планувати етапи роботи, добирати оптимальні методики навчання та виховання, алгоритми вирішення задач, будувати педагогічні моделі, розробляти психо-діагностичні анкети, розподіляти обов'язки в команді. Реалізуючи наукові проєкти, студенти набувають вмінь творчого підходу, креативності, відповідальності, які стануть у нагоді у їхній майбутній викладацькій діяльності.

На нашу думку, необхідно розвивати у молодих педагогів, студентів-членів наукового товариства, мотивацію до наукової творчості. Такими внутрішньо-особистісними мотивуючими факторами можуть бути допитливість, тяга до науково-дослідницької роботи і пошук нових знань. У зв'язку із цим слід розвивати і заохочувати:

1. Цікавість і захоплення психолого-педагогічними дослідженнями. Багато молодих науковців відчують справжнє захоплення своєю галуззю досліджень, оскільки цікавляться певними питаннями і проблемами та хочуть зрозуміти їх краще. Це захоплення може бути таким сильним, що вони готові працювати над проблемою навіть без гарантії успіху чи матеріальної винагороди.

2. Потреба в особистому розвитку та кар'єрному успіху. Багато молодих науковців і талановитих студентів відчують потребу в постійному особистому розвитку, поглибленні і розширенню знань, вмінь та навичок. Вони завжди ставлять перед собою нові виклики, прагнуть розширювати свої знання та удосконалювати свої уміння, навички.

3. Прагнення до особистого внеску, самовираження. Багато молодих дослідників мають бажання зробити щось значне, щоб внести внесок у наукову спільноту закладу освіти, міста, регіону або поліпшити якість життя людей. Вони вірять, що своєю роботою вони можуть змінити світ до кращого.

4. Стимулююче зовнішнє середовище. Робота у науковому середовищі часто сприяє розвитку допитливості і захоплення новими знаннями. Взаємодія з колегами, обговорення нових ідей та розв'язання складних проблем можуть стимулювати молодого науковця до постійного розвитку. Створити стимулююче зовнішнє середовище для роботи наукового гуртка можливо шляхом закупівля лабораторного обладнання, оновлення друкованих надходжень у бібліотеку, сучасних меблів і комп'ютерної техніки, покупка електронних баз даних та он-лайн підписки на Інтернет-джерела Scopus, Web of Science та інші міжнародні науково-метричні бази.

Отже, студентські наукові гуртки є важливою складовою освітнього процесу у ЗВО. Їх діяльність сприяє всебічному розвитку особистості майбутніх фахівців, формуванню у них професійних якостей та навичок. А реалізація освітніх проєктів дозволяє поширювати наукові знання та популяризувати педагогічну науку.

Отже, допитливість та тяга до науково-дослідницької роботи у студентів можуть бути спричинені як внутрішніми мотивами (цікавість, бажання розвитку), так і зовнішніми факторами (стимулююче середовище, соціальні чинники), які у своїй синергії сприятимуть формуванню проєктної культури у молодих педагогів.

Враховуючи вищезазначене, запропонуємо наступні інноваційні підходи до вдосконалення науково-дослідної діяльності майбутніх педагогів для формування їхньої проєктної культури:

1. Залучати студентів до командних дослідницьких проєктів, що передбачають розподіл ролей та відповідальності між учасниками. Необхідно забезпечити командну взаємодію студентів на всіх етапах – від вибору теми та ресурсів, виконання робіт до презентації результатів. Це сприятиме набуттю досвіду проєктної роботи та набуттю у студентів навичок ділових комунікації, прийняття спільних рішень.

2. Застосовувати метод «дослідницьке навчання», коли студенти самостійно формулюють дослідницькі завдання і шукають шляхи їх вирішення. Метод «дослідницьке навчання» передбачає організацію освітнього процесу, за якої студенти самостійно формулюють дослідницьку проблему, висувають гіпотези, обирають методи дослідження та знаходять шляхи розв'язання поставленого завдання. На відміну від традиційних форм навчання, де викладач визначає зміст і напрям дослідження, тут ініціатива належить студентам. Вони вчаться самостійно ставити запитання, критично мислити, шукати альтернативні способи розв'язання проблем. Роль педагога полягає в тому, щоб створити умови для пошукової діяльності студентів, надати їм необхідні ресурси та консультації. Такий підхід сприяє формуванню дослідницьких навичок, самостійності, відповідальності, креативності – важливих якостей для успішної проєктної діяльності майбутніх фахівців.

3. Використовувати сучасні інформаційні технології для пошуку, обробки та представлення результатів досліджень. Використання сучасних

інформаційних технологій значно розширює можливості студентів на всіх етапах дослідницької та проєктної діяльності: пошук наукових джерел онлайн, збір і аналіз даних за допомогою програмних засобів, створення презентацій, візуалізація результатів, он-лайн спілкування в команді проєкту. ІТ-технології дозволяють оптимізувати процес, зробити його більш технологічним, наочним та ефективним.

4. Заохочувати участь студентів у міждисциплінарних проєктах, що поєднують педагогіку з іншими галузями. Мотивувати студентів до участі в міждисциплінарних проєктах можливо кількома заходами: проводити інформаційні заходи, на яких розповідати про можливості та переваги міждисциплінарних проєктів, наводити успішні приклади. Важливо педагогам надавати консультаційну підтримку студентам у пошуку партнерів з інших спеціальностей для спільних проєктів, а також запрошувати бізнесменів, директорів шкіл, науковців які мають реалізовані раніше проєкти з метою поділитися своїм досвідом зі студентами.

5. Організовувати публічну презентацію та захист дослідницьких проєктів перед студентами та педагогами. Публічне представлення результатів експериментів, дослідницьких проєктів та моделей дозволяє студентам набути практичного досвіду презентації результатів досліджень, відповідей на запитання, сприяє розвитку навичок публічних виступів, аргументації, дискусії, а також надає можливість ознайомитися з проєктами студентів інших закладів освіти, обмінятися досвідом. Набуває важливого значення якісне виконання проєктів, адже результати оприлюднюються, що дозволяє залучити експертів і отримати зворотний зв'язок щодо проєкту.

Отже, така форма науково-дослідницької роботи сприяє комплексному формуванню дослідницьких і комунікативних навичок майбутніх фахівців. Наведені пропозиції та інноваційні підходи сприятимуть комплексному формуванню дослідницької та проєктної культури майбутніх педагогів.

Таким чином, підводячи підсумок, можна сказати, що науково-дослідна робота відіграє важливу роль у розвитку проєктної культури у майбутніх

педагогів. Вона сприяє розвитку у них дослідницьких компетенцій, критичного мислення, аналітичних здібностей, а також уміння працювати над проектами. Варто постійно мотивувати та зацікавлювати студентів у науково-дослідній роботі, підкреслювати практичну значущість досліджень для майбутньої професійної діяльності, використовувати різноманітні форми роботи (лабораторні роботи, діяльність студентських наукових гуртків, виконання курсових та дипломних робіт), заохочувати ініціативу та самостійність майбутніх педагогів.

4.4. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій в системі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів

На сучасному етапі, інформаційні технології стають не лише невід'ємною частиною нашого суспільства, але й ключовим інструментом для пізнання, науки, навчання та творчого розвитку. Розширення комп'ютерних технологій охоплює всі сфери людського життя, вносячи суттєві зміни і впливаючи на культуру та професійну діяльність. Цей процес привертає увагу суспільства до накопичення культурних цінностей та сприяє розвитку проєктної культури, особливо серед майбутніх педагогів.

Інформаційні технології відкривають широкі можливості для саморозвитку та самонавчання. Сучасні досягнення в галузі комп'ютерної техніки стимулюють індивідуальний розвиток, надаючи людині засоби для активного освоєння нових знань та вмінь.

Сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ), які проникають в усі сфери людської діяльності, включаючи й освіту. Використання ІКТ в навчальному процесі набуває все більшої актуальності, оскільки дозволяє підвищити ефективність навчання, зробити його більш цікавим і наочним.

Особливо важливим є впровадження ІКТ у підготовку майбутніх педагогів, адже саме вони будуть формувати інформаційну культуру нового

покоління. Використання сучасних технологій у навчанні студентів педагогічних спеціальностей сприяє формуванню в них інформаційно-комунікаційної компетентності, дозволяє оволодіти ефективними методами використання ІКТ в майбутній професійній діяльності.

Підготовка компетентних фахівців, здатних застосовувати інноваційні технології у своїй роботі, є стратегічним завданням сучасної вищої педагогічної освіти. Інтегрування ІКТ в навчальний процес майбутніх вчителів сприятиме формуванню в них необхідних професійних навичок, підвищенню якості освіти в цілому. Отже, використання інформаційно-комп'ютерних технологій у підготовці педагогів є вкрай актуальним завданням сучасної вищої школи.

Тому необхідно акцентувати увагу на підготовці майбутніх педагогів до ефективного застосування комп'ютерних програм у навчальному процесі, сприяючи їхньому професійному зростанню та забезпечуючи їхню компетентність у цій області.

Нові досягнення в галузі інформаційних технологій революціонізують способи їх використання у навчальному процесі та вивченні різних дисциплін. В Концепції інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, а також в програмі комп'ютеризації сільських шкіл, відзначено, що впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес передбачає активне використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, заснованих на сучасних комп'ютерах та телекомунікаційних мережах, для вивчення шкільних предметів.

У національному освітньому полі було прийнято відповідну нормативно-правову базу, завдяки якій було реалізовано тотальне комп'ютерне оснащення вищих, фахових передвищих, професійно-технічних та середніх загальноосвітніх закладів: Закон України «Про інформацію» від 02.10.1992 р. № 2657-XII, Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» від 04.02.1998 р. №75/98-ВР, Закон України «Про Національну програму інформатизації» від 01.12.2022 р. № 2807-IX), Наказ

МОНМС України «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси» 01.10.2012 р. № 1060, Наказ МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» 25.04.2013 р. № 466, Наказ МОН України «Про затвердження Положення про електронний підручник» від 02.05.2018 р. № 440, Наказ МОН України «Про затвердження Положення про бібліотеку загальноосвітнього навчального закладу Міністерства освіти України» 14.05.1999 р. № 139.

Використання комп'ютерних технологій перетворює роль педагога, змінюючи підходи до організації навчального процесу, що охоплює пізнавальну мотивацію на заняттях, налаштування персональних робочих і навчальних місць, проведення інструктажу, а також індивідуальний підхід до кожного студента та підготовку до ефективного використання комп'ютерних технологій.

Широке впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в навчальний процес майбутніх педагогів дає можливість модернізувати освітній процес та зробити його більш інтерактивним і наочним. Особливо такий ефект досягається якщо використовувати мультимедіа, відео та анімації під час викладання професійно-орієнтованих дисциплін, що підвищує мотивацію студентів та полегшує засвоєння матеріалу. Реалізується розвиток інформаційної компетентності майбутніх педагогів: вміння шукати, аналізувати, систематизувати інформацію за допомогою цифрових технологій, як фахове уміння для сучасного педагога закладу вищої освіти.

Інформаційно-комп'ютерних технології занадто швидко розвиваються, надають цілодобовий доступ молодим педагогам до величезних освітніх ресурсів: он-лайн-бібліотек, програм, баз даних, електронних підручників та фахових статей, каталогів тощо. Вони дозволяють значно розширити можливості навчання, зробити його гнучким, персоніфікованим та інтерактивним.

Використання інформаційних технологій також розвиває «soft skills» у майбутніх педагогів, зокрема вміння працювати в єдиній команді як в

аудиторії так і дистанційно, креативність, гнучкі навички вирішення задач, побудови алгоритмів, вирішення проблем. Педагогічні освітні заклади готують педагогів до використання цифрових інструментів у майбутній професії, що є необхідною умовою успішного навчання сучасних вихователів та вчителів.

На думку І. Башинської, «інформаційна технологія – це поєднання процедур, що реалізують функції збору, накопичення, зберігання, обробки і передачі даних на основі використання відібраного комплексу технічних засобів за участі управлінського персоналу. Саме тому існує тісний зв'язок із програмним та технічним оточенням інформаційної технології» [5, с. 17].

Т. Антипович дає таке визначення: «Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процес підготовки і передачі інформації, засобом здійснення яких є комп'ютер. Таким чином, інформаційно-комунікаційна технологія навчання (ІКТ) – це сукупність педагогічних методів і технічних засобів, направлених на реалізацію навчальної мети шляхом використання інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж, що максимально забезпечує ефективність навчального процесу. Інформаційні технології стають потужним багатфункціональним засобом навчання» [2].

В. Ребенок вважає, що «комп'ютерних технологій навчання – це процеси збору, переробки, зберігання і передачі інформації за допомогою комп'ютера студентів під час навчання. До теперішнього часу найбільшого поширення набули такі технологічні напрямки, в яких комп'ютер є: засобом для надання навчального матеріалу студентам з метою передачі знань; засобом для визначення рівня знань та контролю із засвоєння навчального матеріалу; універсальним тренажером для набуття навичок практичного застосування знань; засобом для проведення навчальних експериментів і ділових ігор з предмету вивчення; одним з найважливіших елементів у майбутній професійній діяльності студента» [67, с. 195].

О. Костюк вказує на педагогічні завдання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання: «інтенсифікація всіх рівнів навчально-

виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; розвиток творчого потенціалу учня, здібностей до комунікативних дій; розвиток умінь експериментально-дослідницької та пізнавальної діяльності; формування інформаційної культури учня» [40, с. 75].

Також про переваги інформаційно-комп'ютерних технологій в закладах освіти наголошує Ю. Кошеленко, який вважає, що «використання учнями електронних довідників, енциклопедій, підручників дозволяють їм відбирати матеріали при підготовці рефератів, проєктів, презентацій, а вчителям допомагають вирішувати наступні дидактичні завдання: засвоєння учнями базових знань з предмета; систематизація засвоєних знань; формування навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом з використанням інформаційної техніки; формування на навичок самоконтролю; активізація пізнавального інтересу; підготовка учнів до іспитів при попутному формуванні у них різних загально-навчальних навичок» [41, с. 186].

Отже, впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в навчання майбутніх педагогів є вкрай необхідним для підготовки кваліфікованих, конкурентноздатних фахівців, дозволяє модернізувати і поглибити освітній процес, розвинути ключові професійні психолого-педагогічні, проєктні, командоутворюючі та інформаційні компетенції.

Учені вказують на те, що «зосередження сучасних технічних засобів навчання сприяє модернізації навчально-виховного процесу, активізує розумову діяльність студентів, сприяє розвитку творчості педагогів. Новітні комп'ютери дозволяють проводити дистанційне навчання, розвивають систему неперервної освіти, тим самим підвищуючи ефективність освітнього процесу» [29, с. 100].

Варто зазначити, що О. Мартинюк, розглядає основні характеристики навчання в комп'ютерному середовищі, виділивши два класи характеристик (психолого-педагогічні та технологічні). До психолого-педагогічних характеристик учений відносить: «а) опосередкованість – спілкування через або за допомогою комп'ютерних засобів навчання; б) індивідуальність –

вибір власного співрозмовника й маршруту навчання; в) незалежність – від часу та місця (мережеве спілкування); г) естетичність – формування культури спілкування. До технологічних характеристик відносить: а) розподіленість освітнього матеріалу й суб'єктів освітнього процесу (використання для спілкування розподілених співрозмовників через мережу Інтернет); б) віртуальність – створення особливого, тимчасово сформованого середовища спілкування; в) ступінь використання автоматизованих засобів – комп'ютерні засоби навчання можуть використовуватися більшою або меншою мірою; г) ергономічність: у комп'ютерних середовищах навчання повинні дотримуватися всі санітарно-гігієнічні норми й вимоги до організації занять; д) розширюваність – підключення необмеженої кількості користувачів» [47].

Впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній процес може виступати як одна з провідних педагогічних умов розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у закладі вищої освіти. Впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній процес відіграє ключову роль у розвитку проєктної культури майбутніх педагогів з кількох перспектив:

1. Розвиток технологічної компетентності. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій в освітньому процесі сприяє розвитку технологічних навичок та компетентності у майбутніх педагогів. Вони знаходяться в активному взаємодії з сучасними програмними засобами, вчать їх використовувати для створення інтерактивних уроків, ресурсів для самостійного навчання та оцінювання студентів.

2. Підвищення ефективності навчального процесу. Інформаційно-комп'ютерні технології дозволяють здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчання, а також створювати адаптивні навчальні матеріали, які враховують потреби та можливості кожного студента. Це сприяє активній участі студентів у навчальному процесі та забезпечує їхнє поглиблене засвоєння матеріалу.

3. Розвиток креативності та інноваційності. Інформаційні технології створюють простір для розвитку креативних та інноваційних підходів до навчання та викладання. Майбутні викладачі, використовуючи інформаційно-комп'ютерні технології, можуть створювати проєкти, розвивати власні цифрові ресурси, використовувати візуалізацію та інтерактивність для залучення уваги студентів та сприяння їхньому креативному мисленню.

4. Підготовка до викликів сучасного освітнього середовища. З плином часу, сучасне освітнє середовище стає все більш технологічне. Викладачі, які володіють навичками використання інформаційних технологій в навчальному процесі, краще готові до викликів цього середовища та можуть ефективніше виконувати свої професійні обов'язки.

Отже, впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній процес є важливою педагогічною умовою для формування проєктної культури майбутніх педагогів, оскільки це сприяє їхньому розвитку роботи в команді, технологічної компетентності, підвищує ефективність навчання, розвиває креативність та інноваційність та підготовлює їх до викликів сучасного освітнього середовища.

Ефективність самостійного навчання учнів та студентів значно залежить від методів поширення та подачі навчального матеріалу з дисциплін, контролю за прогресом та можливості спілкування з викладачем, що перевищує інші форми освіти. Тому розвиток дистанційної форми навчання перш за все був стимульований впровадженням передових інформаційних технологій і засобів комунікації в освітній процес навчальних закладів.

О. Гнатюк зауважує, що «дистанційне навчання потребує забезпечення постійної комунікації та зворотного зв'язку усіх учасників навчального процесу. Учителі мають пояснювати навчальний матеріал за допомогою цифрових технологій, контролювати виконання завдань та допомагати в їх

розв'язанні тощо. Тому сучасні педагоги мають якнайшвидше оволодіти методикою дистанційного навчання, яка зараз активно розвивається» [15].

На думку В. Прибилова, «дистанційна освіта – це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та мультимедіа. Ця форма навчання дає свободу вибору місця, часу та темпу навчання, завдяки Інтернету, який охоплює широкі шари суспільства та стає важливим фактором його розвитку» [65, с. 29].

О. Гнатюк вказує, що «дистанційне навчання – одна із форм навчання, яка виникла й удосконалювалася разом із розвитком Інтернет-технологій, і на сьогодні має чіткі характерні ознаки, принципи і певні методичні напрацювання» [15].

В останні роки Україна, подібно багатьом іншим країнам Євросоюзу, зіткнулася з актуальною потребою введення дистанційного навчання у школах, ліцєях, професійно-технічних, фахових перед вищих та вищих закладах освіти через ряд об'єктивних обставин.

По-перше, це стало необхідним у зв'язку зі світовою пандемією захворюваності на Covid-19, коли український уряд ввів карантин та обмеження для запобігання поширенню вірусу, що змусило освітні заклади перейти на дистанційне навчання учнів та студентів, а також віддаленої роботи вчителів.

По-друге, в Україні існують інші обставини, які зумовили потребу в дистанційному навчанні, зокрема війна на сході країни. Військово-політичний конфлікт з Росією, що триває з 2014 року, призвів до переселення сотень тисяч людей внаслідок постійних обстрілів крупних міст та населених пунктів, а також ворог зруйнував житлові будинки, пошкодив інфраструктуру навчальних закладів в східних регіонах України. Дистанційна освіта стала єдиним можливим інструментом для забезпечення неперервного навчання дітей та молоді, які знаходяться в зоні ведення бойових дій або є внутрішньо-переміщеними особами на підконтрольній

українській владі території. Дистанційна освіта надала можливість зберегти нормальний режим навчання та надати людям можливість отримати освіту, не зважаючи на складну ситуацію в країні.

По-третє, дистанційна освіта стала важливою для забезпечення доступу до освіти для всіх верств населення, зокрема для тих, хто проживає у віддалених регіонах, а також для осіб з обмеженими можливостями. Також, дистанційна освіта забезпечила професійну діяльність вчителів, насамперед в галузі самоосвіти та науці, надала гнучку можливість проходження підвищення кваліфікації та стажування без відриву від виробництва.

Отже, використання інформаційно-комп'ютерних технологій дозволяє організувати і проводити дистанційне навчання, підвищити доступність та рівень якості освіти, сприяючи розвитку цифрових навичок студентів та викладачів, а також розвитку інноваційного освітнього середовища в цілому.

I. Мала наголошує, що «процес дистанційного навчання реалізується педагогічно-інформаційними технологіями, представленими: 1) гнучкістю, за якою студенти-здобувачі дистанційної освіти, самі обирають час і місце навчання; 2) модульністю – принцип модулю є програмною основою освіти на дистанції; 3) значністю кількісної аудиторії – одночасне звернення широкого кола студентів до багатьох навчальних інформаційних джерел, телекомунікаційне спілкування між студентами та з педагогами; 4) економічністю – оптимізація витрат студентської підготовки ефективним використанням навчальної території і техніки; 5) технологічністю, яка забезпечується інноваційно-інформаційними технологіями; 6) соціальною рівністю, яка надає можливості здобуття освіти не зважаючи на місце географічного перебування, стан здоров'я та соціальний статус; 7) оновленістю викладацької позиції: саме освіта на дистанції збільшує та актуалізує викладацький вплив, за якої викладач змінює статус, перетворюючись одночасно на консультанта і наставника; 8) позитивним впливом на аудиторію, який передбачає підвищення інтелектуального і творчого ресурсу здобувача дистанційної освіти самоорганізацією, вмінням

приймання рішень, використанням сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій; 9) якісним рівнем освіти; 10) ефективністю – дистанційне навчання може забезпечити таку ефективність, як і аудиторне за умов відповідності методів і технологій, студентської взаємодії, вчасного зворотного зв'язку «викладач-студент» [46, с. 137–138].

Для педагога важливо володіти інформаційною так комп'ютерної компетентністю, що передбачає вміння використовувати інформаційно-комп'ютерну техніку, управляти групою студентів на відстані та застосувати методику викладання навчального матеріалу онлайн. Зокрема, О. Гнатюк вказує, що «дистанційне навчання передбачає доступ до Інтернету, технічне забезпечення (комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу, а також володіння педагогами технологіями дистанційної освіти» [16].

Розглянемо та охарактеризуємо деякі найбільш популярні інформаційні системи управління проектами, які використовують педагогічні заклади вищої освіти під час навчального процесу.

«Google classroom – це простий інструмент від Google Apps for Education, за допомогою якого викладачі можуть створювати й упорядковувати завдання, надавати результати перевірок і спілкуватися зі студентами. У Google Класі можна працювати з Google Документами, Диском і Gmail. Студенти можуть зберігати свої робочі файли й виконувати завдання на Google Диску та спілкуватися з педагогами, однокурсниками напрямку. Викладачі можуть робити оголошення, ставити запитання й залишати коментарі для студентів у реальному часі» [81]. Проте, сервіс має дуже обмежені функції, через що може бути рекомендованим у використанні в парі з іншими платформами дистанційного навчання.

«Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – це модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, де є змога представляти навчальний матеріал у різних форматах (текст, презентація, відеоматеріал, веб-сторінка); тестувати та опитувати студентів із

використанням запитань закритого і відкритого типу; виконувати завдання з можливістю пересилати відповідні файли» [77]. Для керування електронними освітніми курсами потребує ідентифікації та реєстрації користувачів.

«Prosvita – освітня платформа з безкоштовним доступом із будь-якого електронного пристрою до щоденника та навчальних досягнень учня, освітніх матеріалів, он-лайн уроків та домашніх завдань. Батьки бачать успіхи дитини та виконання завдань, а учні бачать свої завдання та можуть завантажити їх навіть із телефону» [82]. Prosvita є українським ІТ-продуктом, володіє найбільш гнучкими інструментами для ведення занять і оцінювання дистанційного навчання порівняно з іншими платформами.

«Zoom – забезпечує проведення необмеженої кількості відео конференцій, зустрічей і вебінарів. Сервіс дозволяє не тільки слухати, а й брати активну участь в он-лайн зустрічі. Під час конференції адміністратор може призначити співорганізатора, у якого будуть такі ж можливості, як і у ведучого зустрічі – вмикати і вимикати мікрофон в окремих учасників, ділитися трансляцією екрану. Користувач платформи отримує доступ до безкоштовної підтримки 24/7, навчання із користування, бази знань» [60].

Про недоліки і переваги впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти вказують Л. Ткаченко та О. Хмельницька. Так, серед переваг дистанційного навчання для здобувача освіти вчені виокремлюють: «можливість підлаштовувати темп навчання під себе; виявити зони розвитку здобувачів освіти; проглядати навчальний матеріал повторно; зниження психічного та фізичного навантаження; формування навички самоосвіти. Недоліки дистанційного навчання: обмеження безпосереднього соціального спілкування; гаджетизація життя; мала кількість годин, яка відведена на практику» [72, с. 95].

Детальніше розглянемо окремі системи дистанційного навчання для кращого розуміння їх переваг і недоліків в освітньому середовищі. Для більш наочного порівняння усіх технологічних і педагогічних аспектів інформаційних системи дистанційного навчання складемо таблицю 4.4.

Таблиця 4.4.

Інформаційні системи управління дистанційним навчання студентів

Назва інформаційної системи	Переваги використання	Недоліки використання	Дидактичні особливості
1	2	3	4
Google classroom	має інтуїтивний і простий інтерфейс; легко інтегрується з іншими сервісами Google, що спрощує спільну роботу та обмін матеріалами; безкоштовний; зворотний зв'язок студентів і педагогів; не потребує встановлення на ПК, працює в режимі он-лайн; дозволяє створювати різні класи, групи завдань, додавати додаткові матеріали і ресурси для кожного класу.	відсутність розширених інструментів аналітики або складних засобів оцінювання навчальних досягнень студентів; необхідний постійний доступ до Інтернету; відсутність повної конфіденційності даних; обмеженість ресурсів та можливостей програмного засобу.	Інтерактивність. Можливість організувати активну взаємодію між учителем та студентами. Диференціація навчання. Можна створювати завдання для різних груп студентів, враховуючи їхні можливості. Мобільність. Студенти виконують завдання та спілкуються з учителем, через мобільні пристрої. Візуалізація навчання. Можна завантажувати відео, зображення, презентації, що підвищує наочність знань для студентів. Співпраця та комунікація.

1	2	3	4
			<p>Студенти можуть працювати разом над проєктами, обговорювати завдання. Зворотний зв'язок. Вчитель може в режимі он-лайн перевіряти завдання, коментувати, оцінювати роботу студентів.</p>
MOODLE	<p>доступність та безкоштовність для користувачів, з відкритим програмним кодом; гнучкі можливості оцінювання та відслідковування навчального прогресу студентів; широкі можливості для наповнення навчально-методичного забезпечення та налаштування курсів, додавання різноманітних плагінів, створення тестів та</p>	<p>потрібен час і зусилля для освоєння і налагодження Moodle через його розгалужені функції та налаштування; відсутність персоналізації; потрібний хостинг, налаштований ПК-сервер та цілодобова технічна підтримка; відсутність вбудованих засобів для відео-конференцій та он-лайн трансляцій; обмежені</p>	<p>Модульність. Курси складаються з окремих модулів, що дозволяє викладачу структурувати матеріал, а студентам поетапно опанувати теми. Інтерактивність. Система надає широкі можливості для взаємодії – форуми, чати, опитування, семінари, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Мультимедійність.</p>

Продовження табл. 4.4

1	2	3	4
	інтерактивних завдань; велика і відкрита спільнота користувачів.	можливості при використанні Moodle на мобільних пристроях на ОС Android.	Використання відео, аудіо, графіки, анімації для наочності подачі матеріалу. Адаптивність. Викладач може налаштувати складність і тривалість вивчення модуля під конкретну аудиторію. Моніторинг. Широкі можливості для відстеження активності студентів, моніторингу їхнього процесу навчання. Зручність. Інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, простота орієнтування.
Prosvita	має інтуїтивний і простий інтерфейс; можливість ведення електронних журналів, звітів та	неможливість інтегрувати із веб-сайтом навчального закладу; більше адаптована	Інтерактивність. На платформі багато вправ, тестів, ігор, що сприяє кращому засвоєнню

1	2	3	4
	<p>щоденників; чат, відео-дзвінки; доступні мобільні додатки на базі ОС Android та iOS; формування класів та груп; безкоштовна версія для держаних закладів освіти; оцінювання виконаних завдань та контроль відвідування занять.</p>	<p>до потреб загальноосвітніх шкіл ніж для вищих закладів освіти; потрібен ПК- сервер та цілодобова технічна підтримка; покупка ліцензії та внутрішньої валюти для приватних закладів освіти; потрібен дуже швидкісний і постійний Інтернет зв'язок.</p>	<p>матеріалу. Наочність. Широко використовуються ілюстрації, схеми, відео та аудіо матеріали для кращого сприйняття інформації. Диференціація навчання. Навчальні матеріали адаптовані до різних вікових груп і рівнів підготовки учнів. Персоналізація. Кожен учень отримує рекомендації щодо навчальних матеріалів відповідно до його прогресу. Зворотний зв'язок. Передбачено само- перевірку знань, тестування, що дозволяє учням та вчителям аналізу- вати прогрес. Гейміфікація. Ігрові елементи на</p>

1	2	3	4
			кшталт значків, рівнів, рейтингів мотивують учнів навчатися. Відкритий доступ. Більшість матеріалів є безкоштовними.
Zoom	інтуїтивно зрозумілий і легкий у використанні інтерфейс; доступні мобільні додатки на базі ОС Android та iOS; масштабованість, можливість проводити он-лайн зустрічі для великої кількості учасників, включаючи великі конференції, семінари та вебінари; різноманітні функції, такі як екранний обмін, спільне використання документів, віртуальні фони, аудіо та відео кліки;	потребує стабільного Інтернет-з'єднання, і проблеми з мережею можуть призвести до перебоїв у якості відео та аудіо; високі вимоги до ресурсів комп'ютера при великій кількості учасників; неможливість розміщення навчально-методичних матеріалів (лекцій, документів, тестів, задач, підручників); відсутність інструментів контролю та оцінювання результатів навчання	Можливість проведення відео-конференцій. Можливість організувати взаємодію в режимі он-лайн, що підвищує ефективність сприйняття матеріалу. Демонстрація робочого столу та екрану для показу презентацій, фото, відео. Організація колективної роботи – створення спільних дощок, документів, малюнків. Чат для спілкування у текстовому режимі під час заняття. Можна ставити

Продовження табл. 4.4

	захист конфіденційних даних користувачів і запобігання несанкціонованому доступу до он-лайн зустрічей.	студентів; обмеження безкоштовної версії за часом (до 40 хвилин) та кількістю учасників (до 100 осіб); відсутність особистого контакту між окремими студентами; неможливість проведення деяких видів навчальної діяльності (експериментів, практичних занять тощо).	запитання викладачу або іншим учасникам. Можливість розбиття на віртуальні кімнати для роботи малими групами над окремими завданнями. Функція запису занять для подальшого перегляду та повторення матеріалу. Інтеграція з Google Drive, Dropbox для спільного доступу до навчальних матеріалів.
--	--	---	--

Із викладеного вище та налізу таблиці 4.4 можна навести кілька важливих переваг і недоліків професійної підготовки під час дистанційного навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти:

До переваг дистанційного навчання майбутніх педагогів можна віднести:

1. Гнучкий графік. Студенти можуть самостійно планувати час навчання, поєднуючи його з роботою та іншими справами. Це дуже зручно для тих, хто працює або має сім'ю.

2. Економія часу та грошей на транспорті і проживанні. Не потрібно їздити до навчального закладу, все навчання відбувається он-лайн.

3. Доступ до якісних освітніх ресурсів. Можливість залучати кращих педагогів, незалежно від їх місцезнаходження. Використання сучасних цифрових матеріалів.

4. Індивідуальний підхід. Викладачі можуть приділяти більше уваги кожному студенту он-лайн.

До недоліки та труднощів дистанційного навчання майбутніх вчителів можна зарахувати:

1. Брак особистого спілкування. Відсутність живого контакту з педагогами та одногрупниками може ускладнити навчання для деяких.

2. Потреба у внутрішній мотивації та навичках самоорганізації. Не кожен може ефективно навчатися самостійно вдома.

3. Технічні проблеми. Нестабільний Інтернет, проблеми з технікою можуть заважати навчанню.

4. Складніше контролювати процес навчання і уникнути списування.

Отже, дистанційна форма має значні переваги для майбутніх педагогів завдяки гнучкості та доступності. Тому, на нашу думку, доцільно комбінувати дистанційне навчання з очними заняттями та практикою в школах, що дозволить максимально ефективно готувати майбутніх учителів.

Проте, в умовах дистанційного навчання для формування проєктної культури у майбутніх педагогів є необхідним залучення їх до командної роботи. На наше переконання, це стає можливим лише при роботі студентів над освітніми або науковими проєктами в реальних умовах.

Актуальним постає вивчення студентами педагогічних спеціальностей спецкурсу «Менеджмент освітніх та наукових проєктів» з метою формування у них проєктної культури, використовувати при цьому інформаційно-комп'ютерні технології для управління освітніми проєктами.

Необхідне впровадження в освітній процес спеціального програмного забезпечення з управління проєктами під час вивчення фахових дисциплін та спецкурсу «Менеджмент освітніх та наукових проєктів», завдяки чому студенти опануватимуть теоретичні засади управління проєктами,

інформаційно-програмне забезпечення, методи керівництва проєктами та набуватимуть практичних навичок командної роботи, лідерства, розроблення, реалізації та оцінювання якості проєктів. Навчання основам менеджменту проєктів допоможе студентам ефективно організовувати командну проєктну роботу, розподіляти ресурси, дотримуватися термінів. Засвоєння проєктних технологій дозволить студентам успішно розробляти та реалізовувати власні інноваційні ідеї, стартапи, наукові дослідження. Вивчення ж дисципліни «Інформатика та комп'ютерна техніка» сприятиме професійному зростанню майбутніх фахівців, розвитку у них інформаційно-комп'ютерної компетентності.

На нашу думку, інформаційно-комп'ютерна компетентність педагога являє собою здатність ефективно застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології та спеціалізоване програмне забезпечення в освітньому процесі для вирішення педагогічних завдань. Вона включає володіння комп'ютерною технікою, уміння створювати електронні освітні ресурси, використовувати мережеві технології для навчання та професійного розвитку, застосовувати ІКТ для управління освітньою діяльністю та її удосконалення. Інформаційно-комп'ютерна компетентність дозволяє викладачеві модернізувати освітній процес, забезпечити його відповідність вимогам інформаційного суспільства.

Як вважають В. Ковальчук та М. Бирка, «структура інформаційно-комп'ютерної компетентності педагога інформаційних технологій включає такі компоненти: а) цінносно-мотиваційний (включає мотиви, цілі, потреби у професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації у професійній діяльності, стимулює творчий прояв особистості у професійній діяльності); б) когнітивний (крім теоретичний знань по предмету, умінь і навичок оперування з інформацією, інформаційними об'єктами включає в себе знання способів отримання і передачі інформації, навички вдосконалення професійних знань і вмінь, знання між предметних зв'язків, знання історії розвитку обчислювальної

техніки); в) діяльнісний (активне застосування інформаційних технологій і комп'ютера у професійній діяльності як засобу пізнання і розвитку інформаційної культури, самовдосконалення і творчості, а також виховання подібних якостей у своїх учнів); г) комунікативний (уміння встановлювати міжособистісні зв'язки, обирати стиль спілкування у різних ситуаціях, оволодіння засобами вербального і невербального спілкування)» [30].

Реалізувати педагогічну умову щодо впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній процес з метою формування проєктної культури є можливим лише у процесі вивчення і набуття конкретних навичок планування роботами з реалізації проєкту. Майбутнім педагогам важливо навчитися використовувати спеціальне програмне забезпечення управління проєктами, таке як Microsoft Project, Basecamp, Todoist, Trello та ін. Зазначені програмні продукти допомагають чітко структурувати проєкт за цілями, розподілити завдання між учасниками (командою), відслідковувати прогрес виконання, управляти ресурсами та складати часовий графік, оцінювати якість. Опанування таких інструментів у ході навчальних проєктів надасть студентам практичні навички планування, моніторингу, контролю проєктної діяльності. Вивчення спеціального програмного забезпечення значно підвищить ефективність командної роботи та якість реалізації проєктів, що сприятиме розвитку проєктної культури у майбутніх педагогів.

В умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті педагогам доводиться брати участь в різноманітних проєктах, а саме: розробці он-лайн-курсів, створенні освітніх платформ, впровадженні інноваційних методик, розробка інтерактивних завдань і тестів, консультації щодо написання курсових та дипломних робіт тощо. Для ефективного управління освітніми та науковими проєктами, координації командної роботи необхідне володіння спеціальним програмним забезпеченням. Тому майбутні викладачі повинні вивчати програми з управління проєктами та формування команд, щоб набути проєктної компетентності – вміння спільно працювати з

колегами над досягненням освітніх цілей за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Програмне забезпечення для управління освітніми проєктами – це сукупність інформаційних систем та додатків, що надають інструменти для планування, організації, координування та контролю робіт під час реалізації освітніх проєктів. Такі програми дозволяють структурувати проєкт на окремі завдання, розрахувати необхідні ресурси, розподілити відповідальність між учасниками, скласти часові рамки та графік виконання робіт, відстежувати прогрес, ефективно керувати змінами. Використання спеціалізованого програмного забезпечення сприяє успішній реалізації освітніх проєктів – створенню он-лайн-курсів, розробці методичних матеріалів, упровадженню інновацій тощо.

Охарактеризуємо коротко декілька найбільш популярних програмних продуктів, вивчення яких формує проєктну культуру у майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

«Пакет Microsoft Project призначений для керівників проєктів і фахівців з планування, чия робота вимагає особливих професійних знань. Це забезпечує високий рівень якості проєктування. Як показав аналіз результатів досліджень, використання пакету Microsoft Project під час проєктування організації виробничого процесу дає можливість оптимізувати використання виробничих ресурсів та скоротити час розробки сіткової моделі» [42].

«Basecamp – це хмарний сервіс для організації командної роботи та управління проєктами, що відрізняється простим і зрозумілим інтерфейсом, наявністю функцій для планування завдань, фіксування прогресу, обміну повідомленнями і файлами у команді, а також можливостями інтеграції з іншими корисними сервісами. Загалом, Basecamp дозволяє координувати командну роботу та виконання проєктів в режимі он-лайн» [80].

«Todoist – це програма для управління особистими та колективними задачами, яка допомагає користувачам планувати і відстежувати виконання справ. За допомогою інтуїтивного інтерфейсу можна створювати списки

справ, призначати терміни, нагадування, пріоритети, позначати статус виконання. Програма дозволяє синхронізувати дані на різних пристроях, а також ефективно організовувати роботу в команді за допомогою спільних проєктів, значно полегшує планування часу і підвищує продуктивність користувача» [83].

«Trello – це візуальний інструмент, що дає змогу команді керувати різноманітними проєктами й робочими процесами та відстежувати виконання завдань. Можна додавати файли, контрольні списки або правила для автоматизації, налаштування Trello допомагають оптимізувати командну роботу» [84].

Отже, вивчення програмних продуктів для управління проєктами, таких як Microsoft Project, Basecamp, Todoist та Trello, є важливим для формування проєктної компетентності майбутніх педагогів. Кожен із цих інструментів має свої переваги і може застосовуватися для ефективного планування, координації командної роботи, розподілу завдань та відстеження прогресу в освітніх проєктах. Опанування відповідним програмним забезпеченням надає педагогам практичні навички реалізації проєктів в освітній сфері, дозволяє йому удосконалити наукові пошуки, перевіряти на спроможність комерціалізувати інноваційні ідеї.

У таблиці 4.5. Наведемо результати вивчення майбутніми педагогами програмних продуктів з управління проєктами та дидактичні особливості подачі навчального матеріалу.

Таким чином, аналізуючи таблицю 4.5, можна створення, що вивчення майбутніми педагогами таких програмних продуктів, як Microsoft Project, Basecamp, Todoist та Trello, сприяє формуванню низки важливих компетентностей:

- Організаційні компетентності – уміння структурувати та планувати роботу над освітнім проєктом, планувати роботи і необхідні ресурси, розподіляти ролі в команді, ставити цілі та визначати завдання, відстежувати їх виконання.

Результати вивчення майбутніми педагогами програмних продуктів з управління проєктами

Назва і характеристика програмного продукту	Знання, уміння та навички студентів	Дидактичні особливості викладання
1	2	3
<p>Microsoft Project – це потужна програма для управління проєктами з деталізацією задач, планування ресурсів та складання часових графіків.</p>	<p>Розуміння основних принципів та інструментів управління проєктами – фази життєвого циклу, структура робіт, методи планування і координації задач.</p> <p>Навички структурування проєкту – розробка Work Breakdown Structure, створення завдань і зв'язків між ними.</p> <p>Вміння складати календарні графіки робіт, визначати критичний шлях, оптимізувати розподіл ресурсів.</p> <p>Здатність до аналізу вартості проєкту, бюджетування робіт і ресурсів.</p> <p>Навички контролю робіт, оцінки відхилень від плану за часом і вартістю.</p> <p>Вміння налаштовувати звіти, діаграми і візуалізації для управління проєктами.</p> <p>Розуміння колективної роботи над проєктами.</p>	<p>Зв'язок між викладачем-керівником і студентською командою проєкту;</p> <p>Студенти самостійно вчать складати план робіт проєкту реалізацію його виконання;</p> <p>Студенти вчать як самостійно так і колективно приймати управлінські рішення;</p> <p>Студенти самостійно вирішують шляхи розв'язання задач, складають алгоритм дій, генерують ідеї.</p> <p>Пакет інтегрований з іншими програмними продуктами Microsoft, постачається у пакеті офісних програм MS Office Pro;</p> <p>Інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, вбудований підручник про основи роботи в Microsoft Project, що полегшує вивчення програми;</p> <p>Студентська команда проєкту отримує інформацію про мету, завдання, ресурси і план роботи, часовий графік робіт в календарі.</p>

1	2	3
<p>Basecamp – класична система управління проектами з чіткою структурою та зручними звітами.</p>	<p>Розуміння принципів управління проектами в команді – розподіл ролей, завдань, контроль термінів.</p> <p>Навички структурування проекту – створення списків завдань, мілстоунів, групування за категоріями.</p>	<p>Студенти застосовують інструменти Basecamp для вирішення конкретних навчальних завдань.</p> <p>Використовується метод навчальних проєктів – студенти працюють над проєктами групами з розподілом ролей та обов'язків.</p>
	<p>Вміння призначати виконавців до конкретних завдань і відслідковувати їх виконання.</p> <p>Здатність планувати календар проекту, встановлювати терміни та нагадування.</p> <p>Навички збору і збереження всіх матеріалів проєкту в одному місці.</p> <p>Вміння налаштовувати повідомлення і оновлення для інформування команди.</p> <p>Здатність аналізувати продуктивність команди за допомогою звітів.</p> <p>Розуміння роботи з клієнтами у коментарях і чатах.</p>	<p>Поетапне засвоєння матеріалу – спочатку вивчаються базові можливості, потім більш складні.</p> <p>Широко застосовуються наочні методи – демонстрація роботи в програмі, інструкційні відео.</p> <p>Використовується диференційований підхід – різні завдання залежно від рівня підготовки.</p> <p>Заохочується активна самостійна робота студентів з програмою.</p> <p>Передбачається робота з електронними навчальними матеріалами.</p> <p>Зворотний зв'язок щодо виконаних завдань надається он-лайн в Basecamp.</p>

1	2	3
<p>Todoist – простий ефективний органайзер задач функціями управління проєктами.</p>	<p>Розуміння основ тайм-менеджменту – планування завдань, встановлення пріоритетів, розподіл робочого часу.</p> <p>Навички структурування задач, групування по проєктах, категоріям, міткам.</p> <p>Вміння встановлювати терміни і нагадування для контролю виконання завдань.</p> <p>Здатність аналізувати продуктивність за допомогою звітів про завершені та прострочені задачі.</p> <p>Вміння інтегрувати Todoist з іншими додатками – календарем, поштою, месенджерами.</p> <p>Здатність налаштовувати автоматизацію задач за умовами і правилами.</p> <p>Розуміння спільного використання Todoist у команді.</p>	<p>Практична спрямованість навчання – студенти використовують Todoist для планування власних справ та навчальних завдань.</p> <p>Поетапне вивчення функціоналу програми – спочатку простіші, потім більш складні можливості.</p> <p>Демонстрація роботи програми перед виконанням практичних завдань.</p> <p>Диференційований підхід – індивідуальні завдання з урахуванням рівня підготовки студентів.</p> <p>Заохочення самостійної роботи – виконання завдань поза заняттями.</p> <p>Використання інтерактивних методів – опитування, мозковий штурм, проєктна робота.</p> <p>Групова робота – спільне виконання проєктів в Todoist.</p> <p>Зворотний зв'язок та обговорення результатів.</p> <p>Підбір цікавих прикладів і кейсів використання програми.</p>

1	2	3
<p>Trello – інтуїтивно зрозумілий інструмент канбан дошок для планування задач і проєктів.</p>	<p>Розуміння концепції канбан-дошок для гнучкого управління задачами.</p> <p>Навички структурування робіт за допомогою канбан – створення колонок, карток задач, списків.</p> <p>Вміння зручно візуалізувати процес виконання завдань командою на дошці.</p> <p>Здатність гнучко змінювати пріоритети завдань.</p> <p>Навички призначення виконавців і термінів для кожної картки задачі.</p> <p>Вміння налаштувати автоматизовані нагадування про завдання.</p> <p>Здатність відслідковувати хід виконання робіт команди за допомогою звітів і діаграм.</p> <p>Розуміння налаштування спільного доступу до дошок у команді.</p>	<p>Робота над реальними навчальними проєктами.</p> <p>Поетапне засвоєння матеріалу – від простого функціоналу до складних можливостей.</p> <p>Візуалізація навчання – створення наочних дошок завдань, графіків, діаграм.</p> <p>Інтерактивні методи – мозковий штурм, кейс-метод, навчальні ігри.</p> <p>Групова та парна робота над спільними дошками.</p> <p>Диференційовані завдання з урахуванням рівня підготовки.</p> <p>Заохочення самостійної роботи поза аудиторією.</p> <p>Використання електронних навчальних матеріалів.</p> <p>Он-лайн-зворотний зв'язок щодо завдань.</p> <p>Обговорення досвіду роботи в Trello між студентами і викладачем у групі.</p>

– Комуникативні компетентності – вміння переконувати, вести переговори, налагодити ефективну взаємодію з іншими учасниками проєкту за допомогою засобів обміну повідомленнями, координувати спільну роботу.

– Інформаційно-цифрові компетентності – володіння програмними засобами та уміння користуватися комп'ютерним обладнанням для реалізації проєктів, навички роботи з хмарними сервісами, знаходити та використовувати електронні ресурси, обробляти інформацію.

– Аналітичні компетентності – вміння аналізувати статистичні та економічні дані про хід реалізації робіт проєкту, оцінювати ризики та визначати ефективність різних методів управління проєктами.

При вивченні студентами спеціалізованого програмного забезпечення для управління проєктами, педагогам варто наголошувати на практичних аспектах застосування інструментів для вирішення конкретних освітніх завдань, моделей і наукових пошуків. Педагогам рекомендується використовувати метод проєктного навчання при викладанні спецкурсу «Менеджмент освітніх та наукових проєктів» та предмету «Інформатика і комп'ютерна техніка», де студенти опановують необхідні комп'ютерні програми в процесі розробки власних освітніх проєктів. Такий досвід значно підвищить готовність майбутніх педагогів до управління реальними освітніми або науковими проєктами у закладах освіти, навчить їх координувати зусилля робочої команди учнів над спільними завданнями, розподіляти ресурси, задачі, планувати свій час тощо.

Варто навести деякі практичні рекомендації для покращення дистанційного навчання майбутніх педагогів та вивчення програмних продуктів для управління проєктами:

1. Використовувати різні інтерактивні методи навчання (дискусії, опитування, мозкові штурми, кейс-метод), що сприятиме активній участі групи студентів при он-лайн заняттях. Доцільно використовувати ігрові методики та гейміфікацію для підтримання мотивації студентів, робити інтерактивні завдання.

2. Застосовувати практико-орієнтований підхід – студенти мають опановувати програмні продукти на прикладі реальних проєктів, та виконувати завдання наближені до умов професійної діяльності в освіті.

3. Використовувати широкі можливості спеціалізованого програмного забезпечення для організації дистанційного навчання та виконання завдань в групі. Варто поєднувати синхронне (вебінари) та асинхронне (самостійна робота) навчання для ефективного засвоєння матеріалу.

4. Надавати більше самостійності студентам у виборі темпу, можливостей, часу і місця навчання.

5. Забезпечити ефективний зворотний зв'язок та консультації педагога зі студентами за допомогою чатів, форумів, електронної пошти.

6. Створити електронну бібліотеку відеоуроків, інструкцій, каталогів, зразків документів, презентацій для самостійного опанування студентами навчального матеріалу.

7. Заохочувати проєктну діяльність – створення студентами власних навчальних проєктів, покращувати можливості організації командної роботи та ділової комунікації студентів.

Отже, навчання роботі в спеціалізованих програмних продуктах є важливим напрямом підготовки педагогів до управління освітніми проєктами. Вивчення майбутніми педагогами програмних продуктів для управління проєктами (Microsoft Project, Basecamp, Todoist, Trello) є вкрай важливим для формування їхньої проєктної компетентності. Зазначені програми дозволяють структурувати роботу над освітнім проєктом, розподіляти завдання, відстежувати виконання, планувати ресурси, координувати командну роботу. Опанування інструментів прикладного програмного забезпечення надає майбутнім педагогам практичні навички реалізації освітніх проєктів – створення он-лайн-курсів, організації дистанційного навчання, аналізу динамічних рядів даних, інтерактивних завдань, побудові моделей та алгоритмів, впровадження інноваційних методик, розробки навчальних платформ тощо.

При викладанні програмного забезпечення для управління освітніми і науковими проєктами варто робити акцент на практичному застосуванні їх можливостей для вирішення конкретних педагогічних завдань. В результаті у студентів формуються організаторські, комунікативні, інформаційно-цифрові компетентності, що складають основу проєктної культури педагога.

Висновки до четвертого розділу

У процесі дослідження з'ясовано, що теоретична підготовка майбутніх педагогів має бути якісною, інноваційною, практично спрямованою і сприяти формуванню у них професійних компетентностей для роботи в закладах освіти.

Встановлено, що застосування проєктної технології у професійній підготовці майбутніх педагогів забезпечує поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю, розвиток творчого та критичного мислення у студентів, дозволяє розвивати навички планування й реалізації навчальних, дослідницьких та інноваційних проєктів.

Проєктна технологія передбачає самостійну діяльність студентів з планування, розробки та презентації власних освітніх проєктів. Це дозволяє майбутнім педагогам змодельовати ситуації професійної діяльності, набути досвіду командної взаємодії, дослідницьких навичок пошуку та опрацювання інформації, розвинути презентаційні вміння.

Застосування проєктної технології є доцільним і ефективним для професійної підготовки майбутніх учителів. Робота над проєктами забезпечує комплексне формування у студентів предметних знань, методичних умінь, навичок критичного мислення, здатності до інновацій у педагогічній діяльності.

Важливими аспектами професійної підготовки майбутніх педагогів при створенні середовища проєктної культури у закладі освіти є:

- формування гармонійно розвиненої особистості: освіта майбутніх педагогів має сприяти не лише набуттю теоретичних знань і практичних вмінь, але й розвитку емоційної і соціальної сфери особистості, формуванню цінностей та моральних принципів;

- створення органічно цілісної системи підготовки майбутніх педагогів: освітні програми мають забезпечувати не лише навчання окремих

дисциплін, але і розвиток комплексу вмінь, необхідних для успішної професійної діяльності;

– розвиток способів і прийомів пізнавальної і професійної діяльності: освітні програми мають сприяти розвитку аналітичного мислення, критичного мислення, творчих здібностей та інших ключових навичок;

– організація спільного групового навчання: це дає можливість студентам спілкуватися, ділитися ідеями та досвідом, співпрацювати над завданнями та проєктами;

– інформаційно-комунікаційна складова: розвиток у студентів комунікативних навичок, таких як: спілкування, захист рефератів, підготовка наукових публікацій, слухання, висловлювання власних думок, дебати, а також пошук і обробка інформації в мережі Інтернет.

Успішна реалізація проєктної технології потребує ретельного методичного забезпечення, налагодженої комунікації між учасниками проєкту, системи оцінювання результатів, належного матеріально-технічного забезпечення. За умови дотримання цих вимог проєктне навчання може стати дієвим чинником підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

Сучасний стан розвитку педагогічної освіти в Україні вимагає активного впровадження інноваційних процесів, нових методів і технологій навчання. Тому, розвиток проєктної культури є важливим завданням у фаховій підготовці майбутніх педагогів, оскільки вона сприяє розвитку креативності, командної роботи, лідерських якостей та адаптації до професійної діяльності.

Створення в освітньому середовищі атмосфери проєктної культури за допомогою тренінгів вважається перспективним шляхом практичного навчання студентів педагогічних спеціальностей. За цих умов, освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів має відповідати певним вимогам, зокрема, забезпечувати можливості для проєктної діяльності,

стимулювати креативність, заохочувати міждисциплінарну взаємодію та впроваджувати інноваційні технології тощо.

Застосування тренінгових занять в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти дозволить підготувати конкурентоздатних, креативних фахівців, здатних до інноваційної діяльності та ефективної командної роботи. Тренінги є ефективною інтерактивною формою навчання, що дозволяє моделювати реальні професійні ситуації, відпрацьовувати практичні навички та сприяти розвитку важливих компетенцій. Успішна організація тренінгів із розвитку проєктної культури вимагає ретельного планування, врахування потреб цільової аудиторії, вибору відповідних методів та забезпечення належних умов для практичної роботи.

Організація практичного навчання в контексті створення в освітньому середовищі атмосфери проєктної культури за допомогою тренінгів, майстер-класів, участі у конкурсах та проєктах, що сприяє розвитку «м'яких» навичок та проєктного мислення у майбутніх педагогів.

Для формування проєктної культури майбутніх педагогів доцільно організувати виконання науково-дослідних робіт у форматі командних проєктів, що передбачає розподіл ролей, самостійність, взаємодопомогу та презентацію результатів. Науково-дослідницька діяльність студентів є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Вона сприяє формуванню наукового світогляду, оволодінню методологією наукових досліджень, розвитку аналітичних та творчих здібностей. Важливу роль у науково-дослідницькій діяльності відіграють лабораторні заняття, курсові та дипломні роботи, що дозволяють майбутнім педагогам набути практичного досвіду проведення досліджень, вмінь планування, організації, аналізу та презентації результатів.

Необхідно впроваджувати інноваційні підходи до науково-дослідницької діяльності студентів: залучати до міждисциплінарних проєктів, застосовувати методи «дослідницьке навчання» та «проєктне навчання», при цьому широко використовувати сучасні інформаційні

технології. Важливу роль у залученні майбутніх педагогів до науково-дослідницької роботи відіграють студентські наукові гуртки та товариства, що сприяють розвитку ініціативи, креативності, навичок співпраці та лідерських якостей. Як показує педагогічний досвід, для стимулювання наукової активності студентів потрібно створювати відповідне мотивуюче середовище, заохочувати допитливість, прагнення до самовдосконалення та особистого розвитку. Систематична участь у науково-дослідній діяльності під час навчання сприяє розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, розвитку їх дослідницьких вмінь, критичного мислення та творчого потенціалу.

Встановлено, що організація групової науково-дослідницької діяльності студентів під час виконання лабораторних, курсових та дипломних робіт, формує навички командної взаємодії, розподілу обов'язків, конструктивного ведення дискусії та вирішення конфліктів.

З'ясовано, що впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в навчальний процес підготовки майбутніх педагогів є вкрай актуальним і необхідним завданням сучасної вищої педагогічної освіти. Це сприяє модернізації освітнього процесу, підвищує його ефективність та інтерактивність, розвиває ключові компетентності студентів.

В останні роки в Україні виникла нагальна потреба запровадження дистанційного навчання в закладах освіти через ряд об'єктивних обставин: пандемія Covid-19, введення в Україні воєнного стану та необхідність забезпечити доступ до освіти для всіх верств населення, зокрема тих, хто проживає у віддалених регіонах чи має обмежені можливості.

Для організації дистанційного навчання майбутніх педагогів використовуються різні інформаційні системи та платформи, такі як Google Classroom, Moodle, Prosvita, Zoom, які забезпечують гнучкість, модульність, масштабованість, економічність та рівний доступ до освіти.

Дистанційне навчання має як переваги (гнучкість, можливість самостійно визначати темп навчання, формування навичок самоосвіти та ін.),

так і недоліки (обмеження безпосереднього спілкування, гаджетизація життя, недостатня практична підготовка та ін.).

Для ефективного впровадження дистанційного навчання викладачі повинні володіти інформаційною та комп'ютерною компетентністю, вміти використовувати відповідні технології та методики он-лайн викладання.

Використання інформаційно-комп'ютерних технологій у дистанційній освіті дозволяє підвищити доступність та якість освіти, сприяє розвитку цифрових навичок, а також формуванню інноваційного освітнього середовища.

Важливими умовами формування проєктної культури майбутніх педагогів є вивчення ними спеціалізованого програмного забезпечення з управління освітніми та науковими проєктами, а також застосування проєктних технологій під час навчання. Опанування студентами педагогічних спеціальностей програмних продуктів типу Microsoft Project, Basecamp, Todoist, Trello дозволяє їм набути організаційних, комунікативних, інформаційно-цифрових та аналітичних компетентностей, необхідних для успішної реалізації проєктів в освітній сфері.

Ефективність дистанційного навчання майбутніх педагогів підвищується при поєднанні різноманітних інтерактивних методів, практико-орієнтованого підходу, використання можливостей спеціалізованого програмного забезпечення для організації командної роботи студентів над проєктами.

Інформаційно-комп'ютерна компетентність педагога, що включає володіння комп'ютерними технологіями, створення електронних ресурсів, використання мережевих технологій для навчання та управління освітньою діяльністю, є важливою складовою його професійної підготовки в сучасних умовах. Впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій та вивчення програмних засобів управління проєктами створює необхідні умови для формування проєктної культури майбутніх педагогів під час навчання у закладах вищої педагогічної освіти.

Впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в навчальний процес підвищує мотивацію студентів, реалізує індивідуальний підхід, розвиває інформаційну компетентність та готує до майбутньої професійної діяльності у цифровому середовищі.

Встановлено, що поєднання теоретичного і практичного навчання, групової діяльності та інформаційних технологій створює сприятливі умови для розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора [31; 32; 33; 34; 35; 36; 37].

Список використаних джерел до четвертого розділу

1. Альошкіна Л. П., Новак І. М. Особливості організації та перспективи розвитку науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти у вітчизняних закладах вищої освіти. *Ефективна економіка*. 2021. № 2. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=8674> (дата звернення: 26.02.2024).
2. Антипович Т. В. Використання ІКТ в початковій школі. Офіційний сайт кафедри інформатики і інформаційних технологій в освіті Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. URL: https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=4323. (дата звернення: 18.02.2024).
3. Ахновська І. О. Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань. *Економіка і організація управління*. 2018. Вип. 4. С. 26–34.
4. Бахмат Н. В. Проектна культура майбутніх педагогів: ефективність використання електронних ресурсів. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, 2024. Вип. 213.
5. Башинська І. О., Хрїстова А. В. Використання сучасних інформаційних технологій управління проектами. *Економічний журнал Одеського політехнічного університету*. 2017. № 1. С. 16–22.
6. Безлюдна Н. В. Лабораторні заняття як умова підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в середовищі загальноосвітнього закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи збірник наукових праць УДПУ*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. Вип. 57. С. 8–15.
7. Бережна Л. Проектна культура як основний спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. С. 2–4. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_3/2.pdf. (дата звернення: 10.01.2024).
8. Бондарева Л. І. Умови проведення навчального тренінгу для студентів вищої економічної школи. *Актуальні проблеми навчання та виховання*

людей з особливими потребами. 2011. № 8. С. 12–22.

9. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 22. С. 15–21.
10. Булашенко А. В. Науково-дослідницька діяльність студентів. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/324238044.pdf>. (дата звернення: 22.01.2024).
11. Буряченко А. Є., Гризоглазов Д. В., Славкова А. А. Тренінгові форми навчання у викладанні фінансових дисциплін. *Освітня аналітика України*. 2020. №1(8). С. 62–71.
12. Ващенко Л. М. Проектні технології на заняттях у вищій школі: навчальний посібник. Київ : Видавничо- поліграфічний центр «Київський університет», 2017. 191 с.
13. Вишківська В. Б. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка і психологія : зб. наук. пр.* / [редкол.: Н. І. Гупан (голов. ред.) та ін.]. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 104. С. 180–182.
14. Гармаш С. В. Формування проектної культури студентів як передумова їхньої ефективної професійної діяльності. *Вісник Нац. техн. ун-ту «Харківського політехнічного університету»* : зб. наук. пр. Темат. вип. : Технічний прогрес і ефективність виробництва. Харків : НТУ "ХПІ". 2010. № 5. С. 7–11.
15. Гнатюк О. В. Дистанційне навчання: проблеми, пошуки, виклики. *Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів*. 2021. С. 16–23. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728350/1/Текст.pdf>. (дата звернення: 08.02.2024).
16. Гнатюк О. В. Особливості дистанційного навчання учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної*

- парадигми* : збірник матеріалів наукових доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 22 квітня 2022 року). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2022. С. 35–40.
17. Гоменюк Л. Збірка тренінгів «Вчитель –вічний учень». Рівне : ДПТНЗ «Соснівський професійний ліцей». 2017. 64 с. URL: <http://sosnove-proflicey.rv.sch.in.ua/Files/downloads/Тренінги.pdf>
 18. Горелов В. О. Науково-дослідницька діяльність студентів у вищому навчальному закладі. *Шляхи вдосконалення позааудиторної роботи студентів*: матеріали VI міжвузівської обласної методичної конференції. 2012. С. 60–61.
 19. Деніна Р. В. Студентський науковий гурток: удосконалення професійних навиків. *Буковинський медичний вісник*. 2015. Т. 19, № 3 (75). С. 282–284.
 20. Дзюба П. А., Зайцева Т. А. Посібник до вивчення дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін в вищій школі». Дніпропетровськ : Ліра, 2015. 24 с.
 21. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: моногр. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
 22. Енциклопедія сучасної України : електронна версія / НАН України, Наукове товариство ім. Т. Шевченка, Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. Київ, 2001–2023. URL: <https://esu.com.ua/article-24231> (дата звернення: 06.03.2024).
 23. Ефективні методи проведення тренінгів: інструменти для досягнення найкращих результатів. Он-лайн газета «Mukachevo.net». URL: <https://www.mukachevo.net/ua/news/view/5779011>. (дата звернення: 10.02.2024).
 24. Єфремов С. В. Призначення лабораторної роботи як форми науково-дослідної роботи студентів вищих навчальних закладів. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 2. С. 53–56.
 25. Зорочкіна Т., Вовкочин Л., Баліка Л. Зміст професійної підготовки

- вчителів початкової школи у закладах вищої освіти України. *Наука і освіта*. 2018. № 2. С. 167–173.
26. Казміренко В. О., Давидова О. В., Павленко Н. Г. Методологічні основи психологічного знання. *Юридична психологія*. 2019. № 1. С. 15–23.
27. Кафедра педагогіки та психології професійної освіти. Бази педагогічної практики. Білоцерківський національний аграрний університет, 2023. URL: <http://bpedk.com.ua/bazi-ped-praktik.html>. (дата звернення: 06.03.2024).
28. Коберник О. М., Коберник В. О. Організація самостійної роботи студентів з використанням інформаційних технологій: монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 252 с.
29. Коваль Ю. В., Ящинський Л. В., Захарчук Д. А., Панасюк Л. І. Застосування новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій в сучасній науці та освіті. *Збірник наукових праць Кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2022. Вип. 27. С. 100–103.
30. Ковальчук В. І., Бирка М. Ф. Професійна компетентність викладача інформаційних технологій професійно-технічного навчального закладу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний університет ім. Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький, 2009. Вип.17. С. 125–129.
31. Козленко В. Г. Використання можливостей сучасних інформаційно-комунікаційні технології в формуванні проектної культури у майбутніх педагогів. *New ways of creating scientific ideas for implementation* : матер. І міжнар. наук.-практ. конф. (Варна, Болгарія, 18–20 вересня 2023 р.). Варна, Болгарія, 2023. С. 148–150.
32. Козленко В. Г. Вплив інтерактивних технологій навчання на формування у майбутнього педагога проектної культури. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 209. С. 198–202.

33. Козленко В. Г. Основні елементи проєктної компетентності майбутнього педагога. *Innovations and prospects in modern science* : матер. XI міжнар. наук.-практ. конф. (Стокгольм, Швеція, 23–25 жовтня 2023 р.) Стокгольм, Швеція, 2023. С. 224–228.
34. Козленко В. Г. Педагогічні умови розвитку проєктної культури майбутнього педагога у закладі вищої освіти. *Innovations in education: prospects and challenges of today* : матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (Софія, Болгарія, 16–19 січня 2024 р.). Софія, Болгарія, 2024. С. 221–224.
35. Козленко В. Г. Педагогічні умови формування проєктної компетентності у майбутніх учителів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 66. Т. 2. С. 244–249.
36. Козленко В. Г. Сучасні методики формування професійної культури майбутнього викладача. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 8–9. С. 113–123.
37. Козленко В. Г. Формування проєктної культури майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 211. С. 156–161.
38. Корміна Л. І. Методика викладання дисциплін за фахом у вищих навчальних закладах : методичні рекомендації до курсу. Луцьк: Вежа-Друк, 2016. 52 с.
39. Косович О. В. Проєктна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету* : Серія: Педагогіка. Соціальна робота. [редкол.: Козубовська І. В. (гол. ред.) та ін.]. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. Вип. 22. С. 76–78.
40. Костюк О. М. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в

діяльність інформаційно-методичного центру як засіб організації роботи з обдарованими дітьми. *Актуальні питання сучасної інформатики* № 5. С. 73–78.

41. Кошеленко Ю. В. Впровадження комп'ютерів у навчальний процес учнів старшої школи. *XXIII Каришинські читання: Міжнародна науково-практична конференція (27–28 травня 2021 р.)*. Київ : НАПН України. С. 185–188.
42. Круглікова В., Паромова Т. Використання програми microsoft project в проектуванні організації виробничого процесу. *Економічний простір*. 2018. № 137. С. 127–136.
43. Курсові роботи: вимоги та рекомендації до виконання й захисту [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. спеціальності 035 «Філологія» / Уклад. : Є. О. Дегтярьова, Л. В. Школяр. Київ : КПП ім. Ігоря Сікорського, 2019. 89 с.
44. Лимарева Ю. М. Тренінгове навчання у свідомій освіті. *Наукові записки КДПУ. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти* / ред. кол.: С. П. Величко [та ін.]. Кіровоград : КДПУ. Вип. 4. Ч. 1. 2013. С. 60–63
45. Лобода О. Є. Феномен «освітнє середовище» з позицій сучасних підходів його осмислення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2021 № (77). Т. 2. 19–22.
46. Мала І. Дистанційне навчання як дієвий інструмент управлінської освіти. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2022. № 2. (66). С. 132–151.
47. Мартинюк О. С. Методологічні проблеми впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій та інноваційних методик.
URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/4088/1/Martynyuk%20O.S..pdf>. (дата звернення: 18.02.2024).
48. Методика проведення тренінгів з розвитку професійної компетентності

- андрагогів: методичні рекомендації / Укладачі: Баніт О. В., Коваленко О. Г. Київ : ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. 104 с.
49. Методичні рекомендації до виконання дипломних робіт для студентів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» другого (магістерського) рівня / уклад. Т. А. Борова, О. І. Деменко, В. А. Будянська. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2021. 62 с.
URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/26401/1/2021-Борова%20ТА%2С%20Деменко%20ОІ%2С%20Будянська%20ВА.pdf>.
(дата звернення: 12.01.2024).
50. Методичні рекомендації до організації відкритих занять, взаємовідвідування та контрольних відвідувань. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2013. 31 с. URL: <https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2018/04/Metodychni-rekomendatsii-do-orhanizatsii-vidkrytykh-zaniat-vzaiemovidviduvannia-ta-kontrolnykh-vidviduvan-1.pdf>. (дата звернення: 20.01.2024).
51. Месоедова В. А. Студентський науковий гурток на кафедрі клінічної анатомії та оперативної хірургії як шлях до вдосконалення професійних навиків майбутнього лікаря. *Медицина освіта*. 2018. № 1. С. 91–94.
52. Науковий гурток «ORDO AMORIS». Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. URL: <https://inst.mdpu.org.ua/navchalno-naukovyj-institut-sotsialno-pedagogichnoyi-ta-mystetskoyi-osvity/kafedra-psihologiyi/nauka-kafedri-psihologiyi/naukovyj-gurtok-or-do-amoris/>. (дата звернення: 14.02.2024).
53. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; За ред. В. Кременя. Київ : Вид-во ТОВ «Юрка

Любченка». 2021. 54 с.

54. Оніщенко О. В. Тренінг як інноваційна методика навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 132. С. 106–109.
55. Офіційний веб-сайт Прикарпатського національного університету Василя Стефаника. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Математика). другого рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка кваліфікація: магістр середньої освіти, викладач закладу вищої освіти. 2017. URL: https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2019/11/014.04-Osvitnia-prohrama_m.pdf (дата звернення: 16.01.2024).
56. Офіційний веб-сайт Рівненського державного гуманітарного університету. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література). Українська мова і література як іноземна» другого рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка кваліфікація: магістр середньої освіти, викладач закладу вищої освіти. 2021. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_mag_014_so_uml_2021.pdf (дата звернення: 06.03.2024).
57. Петренко В. Лабораторні заняття як організаційна форма експериментальної підготовки студентів-першокурсників біологічного факультету. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2008. № 1. С. 208–211.
58. Підготовка і проведення тренінгу (зміст, план, ведення занять). Львівський національний університет імені Івана Франка. 2019. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/09/pidgotovka_provedennja_treningu.pdf. (дата звернення: 20.01.2024).
59. Підгурська В. Ю. Використання навчальних тренінгів у професійній

підготовці майбутніх учителів початкових класів. Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи : монографія / за заг. редакцією В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. С. 54–70.

60. Платформа Zoom: якісний сервіс для проведення відеоконференцій та вебінарів Портал «Гурт». URL: <https://gurt.org.ua/articles/59005/>. (дата звернення: 04.03.2024).
61. Повідайчик М. М. Освітнє середовище університету як засіб формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя. *World science: problems, prospects and innovations*: зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф. (Торонто, Канада, 27–29 січня 2021 р.). Торонто, 2021. С. 935–938.
62. Положення про випускну атестацію студентів КПІ ім. Ігоря Сікорського / Уклад. : В. П. Головенкін, В. Ю. Угольніков. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 98 с. URL: <https://kpi.ua/files/n7437.pdf>. (дата звернення: 22.01.2024).
63. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: СПД Кулінічев Б. М., 2007. 144 с.
64. Поради студентам до написання курсових робіт. Методичні рекомендації. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка Факультет педагогічної освіти. Кафедра корекційної педагогіки та інклюзії, 2015. 19 с. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/11/Методичні-рекомендації-до-курсoвих-робіт.pdf>. (дата звернення: 20.02.2024).
65. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*. 2017. № 4. С. 27–36. URL: <https://periodicals.karazin.ua/issuededu/article/view/8791>. (дата звернення: 16.02.2024).
66. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 06.02.2024).

67. Ребенок В. М. Впровадження комп'ютерних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2015. Вип. 52. С. 194–199.
68. Семенов О., Ємчик О. Освітнє середовище навчального закладу як детермінанта розвитку професійного потенціалу майбутнього вихователя. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*. Серія : Педагогічні науки. Луцьк, 2017. № 1 (350). С. 102–109.
69. Смолук С. Теоретичні засади формування розвивального освітнього середовища початкової школи України. *Обрії*. 2015. № 2. С. 20–23.
70. Соколюк О. Середовища навчання для реалізації навчального процесу з природничо-математичних дисциплін у старшій школі. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2015. Вип. 7(3). С. 296–302.
71. Стрілець С. І. Науково-дослідницька діяльність студентів як один із засобів підвищення професійної майстерності майбутніх учителів. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.
URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4242/1/Науково-дослідницька%20діяльність%20студентів%20як%20один%20із%20засобів%20підвищення%20професійної%20майстерності%20майбутніх%20учителів.pdf>. (дата звернення: 02.03.2024).
72. Ткаченко Л. В., Хмельницька О. С. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75, Т. 3. С. 91–97.
73. Товт В. А. Основи наукових досліджень та методика підготовки

дипломних робіт: навч. посіб./ [уклад. Товт В. А.]. Ужгород : «ТОВ «РіК-У», 2019. 139 с.

74. Трефаненко І. В., Хухліна О. С. Студентський науковий гурток як вид науково-дослідної роботи студентів. *Актуальні проблеми сучасної медицини*. 2017. Т. 17. Вип. 1. С. 278–281.
75. Уйсімбаєва Н. В. Науково-дослідницька діяльність майбутнього фахівця. *Збірник наукових праць: Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2010. Вип. 88. С. 243–246.
76. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2003. 240 с.
77. Що таке Moodle. Moodle. URL: <https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174>. (дата звернення: 12.02.2024).
78. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
79. Ярошинська О. О. Загальні основи педагогіки. Навчально-методичний посібник. Умань : РВЦ «Софія». 2008. 152 с.
80. Basecamp. URL: <https://basecamp.com>. (дата звернення: 04.01.2024).
81. Google Клас. Веб-магазин chrome. URL: <https://chromewebstore.google.com/detail/google-classroom/mfhehppjhmmnlfbbopchdflgdgimhfhfk?hl=uk&pli=1>. (дата звернення: 04.02.2024).
82. Prosvita – сучасний освітній простір. Prosvita. URL: <https://prosvita.net>. (дата звернення: 08.03.2024).
83. Todoist. URL: <https://todoist.com/ru/features>. (дата звернення: 02.03.2024).
84. Trello полегшує керування проєктами й задачами для команд. URL: <https://trello.com/uk/tour>. (дата звернення: 02.03.2024).

РОЗДІЛ 5.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

5.1. Діагностика стану сформованості проєктної культури майбутніх педагогів

Узявши за основу теоретичні положення, що розглянуті нами у попередніх розділах дисертації, ми провели оцінку проєктної культури майбутніх педагогів за методикою, яку розкриваємо в цьому параграфі.

Побудову методики оцінки системи розвитку проєктної культури майбутніх педагогів ми здійснювали з огляду на те, що визначення методики як сукупності методів, прийомів практичного виконання будь-чого, а також з урахуванням мети і завдань нашого дослідження, конкретизуючи їх для дослідно-експериментального етапу з обов'язковою апробацією.

Мета дослідно-експериментальної частини дослідження – перевірка ефективності моделі загалом і педагогічних умов, зокрема, розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Основні завдання експерименту:

1. Визначити комплекс методик, що дозволяє виявити готовність майбутніх педагогів до проєктної діяльності і на основі їх діагностувати рівень сформованості проєктної культури майбутніх педагогів на початковому і завершальному етапі експерименту.

2. Впровадити й апробувати педагогічні умови розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

3. Виявити рівні сформованості проєктної культури майбутніх педагогів на початковому й завершальному етапах експерименту, провести порівняльно-зіставний аналіз результатів первинної та підсумкової діагностик.

Основою для розробки педагогічних умов формування проєктної культури майбутніх педагогів слугували результати аналізу теоретичних положень, досвід професійної діяльності та вивчення досягнень зарубіжних систем освіти.

У ряді європейських університетів, які є університетами прикладних наук, проєктна діяльність використовується як основна освітня технологія. Як і класичні університети прикладних наук забезпечують здобуття вищої освіти, але принципово відрізняються методикою викладання, що стимулює використання проєктно-орієнтованого навчання.

Проєктна діяльність в професійній підготовці реалізується на усіх курсах навчання. На кожному курсі студентам пропонуються проєкти з різним змістом (соціальні проєкти, науково-дослідні проєкти, професійні проєкти), реалізація яких вимагає від студентів певних навичок і умінь (гностичних, проєктних, комунікативних, організаційних, умінь і навичок управління й самоврядування). Студенти виконують проєкти індивідуально і в групах.

Для вирішення поставлених цілей і завдань впродовж 2021–2023 рр. був проведений педагогічний експеримент. У педагогічному експерименті взяли участь 228 студентів педагогічних спеціальностей. Дослідження проводилося в двох експериментальних (30 студентів) і трьох контрольних групах (40 студентів) Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка, а так само в двох експериментальних (40 студентів) і в двох контрольних групах (50 студентів) в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова, де ми змогли в повному обсязі реалізувати систему розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

У роботі проаналізовано дані експериментальних і контрольних груп по кожному з компонентів проєктної культури майбутніх педагогів:

- мотиваційно-цільового;
- когнітивного;

- поведінкового;
- оцінного.

Для здійснення першого завдання нами був складений комплекс діагностичних методик, що включає:

- методику вивчення мотивації, яка спиралася на методики українських та зарубіжних вчених [11] (Додаток Д);
- методику діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса [9];
- методику Т. Елерса уникнення невдач [10].

По закінченню педагогічного експерименту отримані дані порівнюватимуться з даними проведеного анкетування серед бакалаврів Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка з метою підтвердження або спростування ефективності розробленої моделі.

Для порівняння отриманих результатів педагогічного експерименту був обраний Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, оскільки цей ЗВО є одним із прогресивних і ефективних в частині викладання педагогічних дисциплін, спрямованих на застосування проєктної діяльності в освітньому процесі.

Друге завдання було впроваджене шляхом педагогічного супроводу процесу формування проєктної культури майбутніх педагогів.

Третє завдання ми реалізували за допомогою якісних і кількісних методів. Усі розрахунки виконувалися за допомогою програм для ПК – «Open Office Calc» з пакету Apache Open Office, перевірявся вплив моделі розвитку проєктної культури.

Методика «Вивчення мотивації» містить три шкали: «Здобуття знань» (прагнення до здобуття знань, допитливість); «Оволодіння професією» (прагнення опанувати професійні знання і сформувані професійно важливі якості); «Отримання диплому» (прагнення здобути диплом за формального засвоєння знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів і заліків).

У цій методиці визначені 50 тверджень, до кожного з яких студент повинен відмітити вірно для себе. До того ж, до опитувальника включені і так звані фонові питання, що не відносяться до проблеми професійної мотивації. Кожному запитанню і відповідям відповідають певні балами, сума яких потім підраховується і розподіляється за 16 мотивами навчальної діяльності.

Мотиви навчальної діяльності :

- стати висококваліфікованим фахівцем;
- отримати диплом;
- успішно продовжити навчання на наступних курсах;
- успішно вчитися, складати іспити на «добре» та «відмінно»;
- постійно отримувати стипендію;
- здобути глибокі і міцні знання;
- бути постійно готовим до наступних занять;
- не запускати вивчення предметів;
- не відставати від однокурсників;
- забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності;
- виконувати педагогічні вимоги;
- досягти поваги викладачів;
- бути прикладом для однокурсників;
- добитися схвалення батьків і оточуючих;
- уникнути засудження і покарання за погане навчання;
- отримати інтелектуальне задоволення.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса (Тест/Опитувач Т. Елерса для вивчення мотивації досягнення успіху (Додаток Б) прораховує шанси студентів на успіх.

Методика «Вивчення мотивації до успіху» Т. Елерса дозволяє оцінити силу прагнення до досягнення мети, до успіху.

Сутність діагностики особистості на виявлення мотивації до успіху за Т. Елерсом полягає у тому, що особа, у якої переважає мотивація до успіху,

віддає перевагу середньому або низькому рівню ризику. Їй властиво уникати високого ризику. За сильної мотивації до успіху, надії на успіх зазвичай скромніше, ніж за слабкої мотивації до успіху, проте такі люди багато працюють для досягнення успіху, прагнуть до успіху.

Результат тесту «Мотивація до успіху» рекомендується аналізувати разом із результатами двох наступних тестів: тест «Мотивація до уникнення невдач» і тест «Готовність до ризику» Г. Шуберт [1; 2].

З метою виявлення початкового рівня мотивації досягнення і моніторингу її динаміки нами було проведено експериментальне дослідження на базі Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка та Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Метою експериментального дослідження стало вивчення особливостей мотивації проєктної діяльності, творчого розвитку особистості студентів педагогічних спеціальностей – в процесі виконання ними творчих завдань-проєктів.

У дослідженні взяли участь 160 студентів педагогічних спеціальностей, які були розділені на експериментальну і контрольну групи. Студенти обох груп на початку і у кінці експерименту пройшли педагогічне тестування.

За результатами методики «Вивчення мотивації у ЗВО» студентів Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (70 осіб) були отримані наступні результати:

– 42,8 % студентів (30 осіб) стверджують, що їх знання про цю професію були достатні для впевненого вибору цього ЗВО;

– 42,8 % студентів вважають професію, яку вони здобувають, найважливішою і перспективнішою;

– 50 % студентів (35 осіб) до вступу у ЗВО давно цікавилися цією професією, читали про неї;

– 47 % студентів твердо упевнені, що майбутня професія дасть їм моральне задоволення і матеріальні статки в житті;

- 40 % студентів самостійно вивчає низку предметів, які на їх думку, є необхідними для майбутньої професії;
- 52,8 % студентів твердо впевнені у правильності вибору професії;
- 37 % студентів відчувають задоволення від розгляду на занятті важких завдань;
- 77% студентів турбують можливі невдачі;
- 62,8% студентів відмічають, що вони краще всього займаються, коли їх періодично стимулюють (див. таблицю 5.1).

Таблиця 5.1

Результатів методики «Вивчення мотивації»

Питання	ЕТУ		АТУ	
	К-ть студентів	%	К-ть студентів	%
Знання про цю професію були достатні для упевненого вибору цього ЗВО.	30	42,86	41	45,56
Вважаю професію, яку здобуваю, важливою і перспективною.	30	42,86	40	44,44
До вступу у ЗВО давно цікавився цією професією, читав про неї.	35	50,00	47	52,22
Майбутня професія дасть моральне задоволення і матеріальні статки у житті.	33	47,14	40	44,44
Самостійно вивчаю низку предметів, необхідних для майбутньої професії.	28	40,00	45	50,00
Твердо впевнений у правильності вибору професії.	37	52,86	49	54,44

Продовження табл. 5.1

Відчуваю задоволення від розгляду на занятті важких завдань.	26	37,14	29	32,22
Турбують можливі невдачі.	54	77,14	67	74,44
Краще всього займаюся, коли мене періодично стимулюють.	44	62,86	54	60,00
Загальна кількість студентів:	70	100,0	90	100,0

Результати опитування студентів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова виявили приблизно таку ж картину у відсотковому співвідношенні.

Трохи більше студентів (45,5 %) стверджують, що їх знання про цю професію були достатні для впевненого вибору цього ЗВО.

– 44 % студентів вважають, що професію, яку вони здобувають, є важливою і перспективною;

– 52 % студентів (47 осіб) до вступу у ЗВО давно цікавилися цією професією, читали про неї;

– 44 % студентів твердо упевнені, що майбутня професія дасть їм моральне задоволення і матеріальні статки в житті;

– 50 % студентів самостійно вивчають низку предметів, які, на їх думку, є необхідними для майбутньої професії;

– 54 % студентів твердо упевнені в правильності вибору професії;

– 32 % студентів відчувають задоволення від розгляду на занятті важких завдань;

– 74 % студентів турбують можливі невдачі;

– 60 % студентів відмічають, що вони краще всього займаються, коли їх періодично стимулюють.

Результати дослідження мотивів навчальної діяльності студентів у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка та Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова 2021/2022 н. р. (констатувальний експеримент) подано в таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Аналіз мотивів навчальної діяльності студентів у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка та Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова у 2021/2022 н. р.

(констатуючий експеримент)

Номер	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
К-ть студентів	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
Сума	448	448	420	427	364	427	371	406	392	420	385	399	336	406	357	420
Середнє	6,4	6,4	6	6,1	5,2	6,1	5,3	5,8	5,6	6	5,5	5,7	4,8	5,8	5,1	6
К-ть студентів	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Сума	567	585	549	549	477	540	576	531	513	540	504	522	441	531	468	549
Середнє	6,3	6,5	6,1	6,1	5,3	6	6,4	5,9	5,7	6	5,6	5,8	4,9	5,9	5,2	6,1

За підсумками проведеної методики (таблиця 5.2), можна побачити, що переважають мотиви № 2, отримати диплом і № 1 – стати висококваліфікованим фахівцем. Мотиви № 6 – здобути глибокі, міцні знання та № 4 – успішно вчитися, скласти іспити на добре й відмінно – на другому місці за сумою балів. Також можна виділити серед домінуючих мотиви № 10 (забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності), № 3 (успішно продовжити навчання на подальших курсах) і № 16 (отримати інтелектуальне задоволення), з середнім значенням 6 і стандартним відхиленням 1,2, 1,4 і 1,3 відповідно.

Таким чином, мотиваційний профіль, отриманий для студентів Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка та Українського державного університету імені Михайла Драгоманова характеризується перевагою професійного мотиву, якому безпосередньо підпорядковані мотиви, пов’язані з успішністю професійного навчання (3, 4, 6, 8, 10 і 16).

Нарівні з професійним мотивом, високе значення має прагматичний мотив – «здобути диплом». Мотиви соціального схвалення, такі як «повага викладачів» (№ 12), «добитися схвалення батьків і оточення» (№ 14) мають достатнє значення для студентів обох груп.

Далі в дослідженні використовувалися методики діагностики налаштованості особистості на мотивацію до успіху і до уникнення невдач Т. Елерса. Аналіз отриманих результатів дозволив виявити диференціацію мотивації досягнення успіху залежно від курсу навчання студентів Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка та Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (див. таблицю 5.3 і 5.4).

Таблиці 5.3

Динаміка мотивації досягнення успіху у студентів по групах

ЦДУ імені Володимира Винниченка

Експериментальні групи	Кількість студентів	Питома вага студентів (%)		
		Орієнтовані на досягнення успіху	Орієнтовані на уникнення невдачі	Без яскраво вираженого мотиву досягнення
1 (ПО – 16-1)		40,0%	20,0%	20,0%
2 (ПО – 16-2)		37,5%	25,0%	12,5%
3		28,6%	28,6%	28,6%
4		40,0%	20,0%	40,0%
Разом:		36,5%	23,4%	25,3%

Результати дослідження показали, що рівень мотивації досягнень досить високий на першому і четвертому курсах (40 %). Це зумовлено тим, що студенти першого курсу прагнуть проявити себе в усіх сферах студентського життя, максимально виявити свої здібності для того, щоб зайняти гідне місце в новому студентському товаристві. Це також пояснюється й тим, що переважна більшість студентів самостійно обрала

відповідну спеціальність. Найнижчий показник на другому курсі, мотивація на уникнення невдачі найвищий на третьому курсі – 28 %. І показники критерію «без яскраво вираженого мотиву» найвищий спостерігається на 4 курсі, і найнижчий на 2 курсі.

У цілому, в Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка серед мотивів найбільший орієнтований на досягнення успіху – 40 %, і однакові позиції у мотивів на уникнення невдач і без яскраво вираженого мотиву – 26,7 %.

Далі розглянемо як розподілилися показники мотивації в навчанні у студентів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, (див. таблицю 5.4).

У ході дослідження виявлено, що студенти четвертого курсу знаходяться максимально близько до мети навчання, до отримання відповідної професії, підтвердженої дипломом. Ця мета домінує серед цінностей студентів. Чим ближче вони до цієї мети, тим сильніше виражений мотив прагнення до успіху в якості провідного елемента мотивації досягнення.

Таблиця 5.4

Динаміка мотивації досягнення успіху у студентів за групами Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Контрольні групи	Кількість студентів, осіб	Питома вага студентів (%)		
		Орієнтованих на досягнення успіху	Орієнтованих на уникнення невдачі	Без яскраво вираженого мотиву досягнення
1		66,7%	41,7%	25,0%
2		42,9%	28,6%	28,6%
3		30,0%	20,0%	60,0%
4		33,3%	22,2%	44,4%
Разом:		40,0%	26,0%	34,0%

Відносно низький рівень мотивації досягнення у бакалаврів першого і другого курсів пояснюється тим, що вони опановують знання з широкого спектру дисциплін (гуманітарних, природничо-наукових, загально-професійних і спеціальних) з різним ступенем успішності. Порівняльний аналіз успішності й активності у поза навчальній діяльності цієї категорії бакалаврів показав, що вони прагнуть бути успішними за рахунок зниження рівня домагань у навчальній роботі.

Виходячи з визначення успіху як суб'єктивного переживання задоволення від процесу досягнення мети і результату самостійно здійсненої діяльності, слід визнати, що саме досягнення успіху сприяє активізації самостійної, творчої діяльності бакалаврів.

Більшість з досліджуваних студентів, чия діяльність визнавалася як успішна, переживали почуття задоволення саме від процесу виконання дій, спрямованих на досягнення, ніж від самого результату, навіть якщо він і співпадав з очікуванням. Досягнення успіху на деякий час викликає почуття задоволення собою, заспокоєння. Щоб перевірити, чи є мотивація досягнення сенсоутворюючою для бакалаврів, їм було запропоновано написати есе на тему: «У чому Ви бачите сенс свого життя?». За характером відповідей студенти розподілилися на три групи відповідно до тесту-опитувача мотивації досягнення Т. Елерса:

- група студентів з мотивом орієнтації на успіх;
- група студентів з орієнтацією на уникнення невдачі;
- група студентів без яскраво вираженого мотиву досягнення.

В якості ілюстрації приведемо характерні висловлювання бакалаврів зі вказаних груп. Студенти з мотивом орієнтації на успіх, у своїх відповідях відмічали, що: «сенс життя – здобути університетську освіту, знайти добре оплачувану роботу, не залежати ні від кого», «відкрити власну справу, забезпечувати себе усім необхідним», «закінчити університет, знайти престижну роботу, «отримувати гідну зарплату, робота за фахом, сім'я, діти, але спочатку пожити для себе». Студенти з мотивом уникнення невдач або не

бачать сенсу життя, або вважають, що він полягає в тому, щоб «не прожити життя даремно, зробити щось корисне для своїх нащадків», «прожити життя собі на втіху, хоча це не завжди виходить», «сенса життя – прожити його так, як хочеш».

Студенти з невираженим мотивом досягнення не ставлять конкретних цілей, обмежуючись побажаннями загального характеру: «щоб усе було в достатку», «знайти хорошу роботу, усе встигнути в житті», «бути корисним суспільству».

Аналіз висловлювань студентів дозволяє зробити висновок, що студенти з вираженим мотивом досягнення і ціннісною орієнтацією на успіх зазвичай ставлять перед собою в діяльності певну позитивну мету, досягнення якої може бути однозначно розцінене як успіх. Вони виразно виявляють прагнення досягти успіху у своїй діяльності, при цьому активно шукають засоби і умови, які сприяють цьому. Такі студенти також розраховують отримати схвалення дій, спрямованих на досягнення поставленої мети; пов'язана з цим робота викликає у них позитивні емоції. Для таких студентів характерна мобілізація сил і зосередження уваги на досягненні поставленої мети.

Студентам з мотивом уникнення невдач властиве уявлення, що ефективність їх діяльності переважно залежить від того, що вони схильні обмірковувати, відчувати і робити в сприятливих і особливо в несприятливих ситуаціях, які виникають в процесі діяльності. Невдачі здаються їм постійними, такими, що мають відношення і до інших подій їх життя та викликані браком здібностей або інших особистісних якостей. Успіхи, навпаки, вони вважають випадковими проявами везіння. У таких оцінках невдач і успіхів знаходиться відображення їх низька наполегливість, неадаптивні поведінкові і емоційні реакції при зустрічі з труднощами в діяльності [9].

Відповідно до розробленої нами методики ми оцінювали формування складених компонентів: мотивації, ціннісних орієнтацій, знань, компетентностей.

Якісна оцінка показників компонентів проєктної культури (ціннісні орієнтири, мотивація, знання, уміння, компетенції, особистий досвід проєктної діяльності) здійснена нами за п'ятирівневою шкалою:

- дуже високий;
- високий;
- допустимий;
- критичний;
- неприпустимо низький.

Ця шкала нами була скоординована із шкалою оцінки академічної успішності у ЗВО за буквеною системою А, В, С, D, Е та системою балів відповідно від 4 до 0 (див. таблицю 5.5).

Оцінюючи рівень розвитку кожного компонента проєктної культури майбутнього педагога нами визначено, що повинно бути продемонстровано, виконано, зроблено для отримання оцінки певного рівня.

Мотиваційний аспект має важливе значення для активізації усіх психологічних процесів – мислення, сприйняття, розуміння і засвоєння.

Таблиця 5.5

Шкала оцінки мотивації навчання

Шкала	Буквена шкала	Числова шкала	Опис типу мотивації навчання
Дуже високий	А	4	Оволодіння професією
Високий	В	3	Набуття знань
Допустимий	С	2	Отримання диплому
Критичний	D	1	Відсутність мотивації
Неприпустимий	Е	0	Відсутність мотивації

Мотиви, потреби, інтереси, прагнення, світогляд, статус майбутнього педагога, його життєві позиції, а також різні ситуації взаємозумовлені й складають гармонійну єдність особистості.

Для того, щоб розподілити вибірку на групи за ознакою спрямованість на здобуття знань або оцінку, були проведені відповідні тести та отримані результати представлені на малюнку (див. рис. 5.1).



Рис. 5.1. Розподіл студентів групи «Спрямованість на здобуття знань» і «Спрямованість на оцінку»

Для перевірки перших двох часткових гіпотез проведений тест «Діагностика структури навчальної мотивації бакалаврів» (див. таблиця 5.6).

Таблиця 5.6
Структура навчальної мотивації груп майбутніх педагогів з різною спрямованістю

Мотиви	Пізнавальні	Саморозвиток	Досягнення	Заохочення/ покарання
На знання	7,9	7,6	7,7	2,9
На оцінку	1,8	1,8	2,1	7,7

Згідно даних можна зробити висновок, що є істотна розбіжність між двома групами студентів. Дані свідчать, що перші часткові гіпотези підтверджуються. Для достовірності даних проведено математичну обробку результатів із використання коефіцієнта кореляції рангів. Ця процедура дає уявлення про існування узгодження між ознаками, що нас цікавлять (див. рис. 5.2).

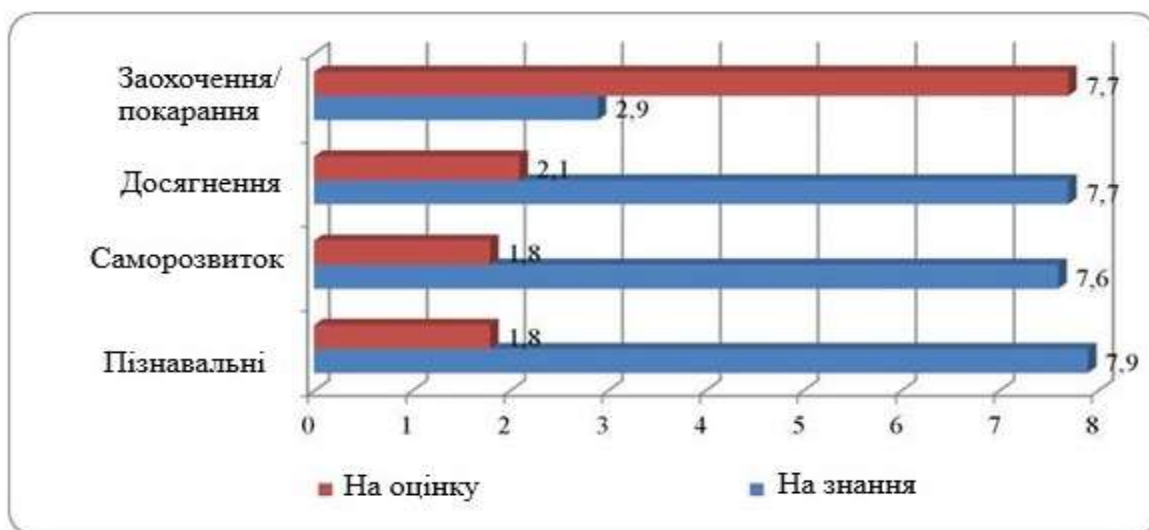


Рис. 5.2. Гістограма розподілу середньоарифметичних значень груп з різною спрямованістю за навчальними мотивами

Проведемо якісний аналіз структури мотивів і їх взаємозв'язок для бакалаврів із спрямованістю на знання (див. таблицю 5.7).

Таблиця 5.7.

Кореляційна матриця взаємозв'язку мотивів навчальної діяльності між собою

Мотиви	Пізнавальні	Саморозвиток	Досягнення	Заохочення
Пізнавальні		0,378	0,184	-0,307
Саморозвиток			0,717	-0,0399
Досягнення				-0,533

З таблиці 5.7 видно, що достовірний зв'язок між мотивами спостерігається тільки між саморозвитком і досягненням ($r_{\text{емп}} = 0,717 > r_{0,01}$, де $r_{0,01} = 0,68$). Між іншими мотивами спостерігається слабкий статистично не значущий зв'язок ($r_{\text{емп}} < r_{0,05}$, де $r_{0,05} = 0,54$).

Але при проведенні кореляційного аналізу між спрямованістю на знання і мотивами навчання, виявлено достовірний зв'язок між цими показниками (див. таблицю 5.8).

Значення кореляції ($r_{\text{емп}} > r_{0,05}$, де $r_{0,05} = 0,54$) дають можливість підтвердити припущення, що студенти, спрямовані на знання виявлятимуть високий рівень пізнавальної активності, прагнення до саморозвитку і до досягнення успіху.

Таблиця 5.8

Кореляційна матриця порівнюваних ознак
(методика «Спрямованість на знання або оцінки» та
діагностика структури навчальної мотивації) ($N=14$)

	Пізнавальні	Саморозвиток	Досягнення
Спрямованість на знання	0,607	0,651	0,591

Підтверджується також і гіпотеза про те, що майбутні педагоги, орієнтовані на оцінки матимуть високі показники з мотивації уникнення покарання і здобуття схвалення (див. таблицю 5.9).

Таблиця 5.9

Кореляційна матриця порівнюваних ознак
(методика «Спрямованість на знання або оцінки» та діагностика структури
навчальної мотивації)

	Пізнавальні	Заохочення і покарання
Спрямованість на оцінку	0,587	0,502

Отримана кореляція також є статистично значущою ($r_{\text{емп}} > r_{0,05}$, де $r_{0,05} = 0,47$). Кореляція підтверджує низькі показники пізнавальної активності.

Отже, нами з'ясовано загальну картину ставлення студентів до навчальної діяльності, згідно якої можна стверджувати, що бакалаври із спрямованістю на знання прагнуть до них не стільки унаслідок високої пізнавальної активності, скільки швидше реалізувати бажання досягти значущих цілей. У той же час, друга група студентів прагне підтримувати свій статус за рахунок здобуття високих оцінок, а свої інтереси реалізовувати за межами навчальної діяльності.

Таким чином, в результаті досліджень часткові гіпотези отримали наступні підтвердження:

1. Студенти зі спрямованістю на здобуття знань дійсно мають високі показники за пізнавальними мотивами, мотивами до саморозвитку і досягнень.

2. Студенти зі спрямованістю на оцінки показали високі показники за шкалою зовнішні мотиви (покарання, заохочення), тим самим підтвердивши слабку внутрішню мотивацію.

Згідно даних анкетування, що проводилося зі студентами 1 курсу, 85,1 % осіб проводять від 1 до 3 і більше годин щодня, дивлячись телевізор чи черпаючи інформацію з Інтернет мережі. Ці дані свідчать, що для студентів перегляд телепередач є дозвіллям, яким надається перевага. Студенти прагнуть бачити щось цікаве по телевізору або Інтернету. Отже, їх очікування будуть такими ж, коли відео покажуть в аудиторії.

Таким чином, студенти з високими професійними мотивами мають високий рівень мотивації до успіху і високий рівень потреби у своїх досягненнях. В цілому, проведене дослідження показало, що мотиваційна сфера особистості є складною структурною, психологічний механізм прояву якої визначається характером різнопланових чинників, умов і засобів.

З метою розгляду когнітивного компонента моделі, ми вирішили перевірити сформованість здатності постановки завдань дослідження в проєкті.

Переважна більшість респондентів – 59 % продемонстрували невміння постановки цілей і завдань, виявилось, що група опитаних не володіє достатньою метамовою, а саме поняттям завдання, отже, відповіді студентів не відповідали висунутому завданню, більше того, 21 % опитаних проігнорували це завдання, і лише 20 % змогли виділити завдання, що стоять перед конкретним проєктом. Ці показники дають можливість припустити, що когнітивна здатність постановки завдань у студентів знаходиться на середньому рівні, не усі студенти розуміють завдання проєкту і можливі сфери його застосування.

Із метою розгляду поведінкового компонента моделі, ми вирішили перевірити готовність студентів використовувати сучасні інформаційно-комунікативні засоби в проєкті, такі як блог, вікі, хот-лист. Наприклад, відповідаючи на питання щодо основних характеристик вікі-сайту, значна

частина студентів – 51 % уникали відповіді на дане питання, кількість студентів, які відповіли правильно, склала лише 5 %, інші відповіді були не правильні. Цей тест показав, що більшість опитаних студентів не знайома з цією технологією і не готова її використати, хоча усі вони часто користуються можливостями мережі Інтернет.

Уміння формулювати завдання

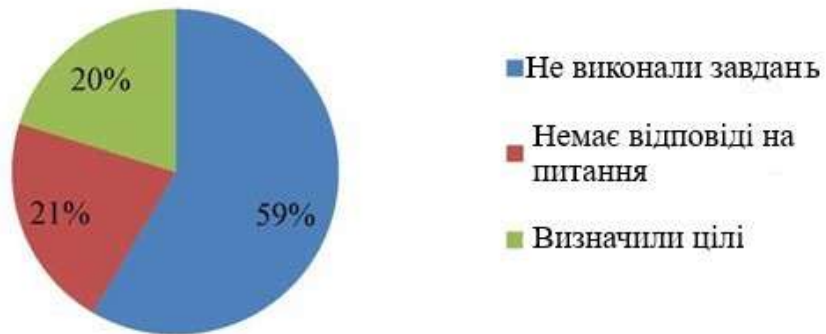


Рис. 5.3. Результати оцінки якості відповідей студентів на питання, які оцінюють сформованість уміння формулювання завдань



Рис. 5.4. Результати оцінки якості відповідей студентів на питання, які перевіряють готовність використати ІКТ в проєкті

З метою розгляду оцінного компонента моделі, ми вирішили перевірити здатність студентів критично оцінювати отриману інформацію: студентам пропонувалося прочитати визначення «інновація» і прийняти або не прийняти представлену точку зору, при цьому навмисно було використано два різні визначення поняття «інновація», які відображали протилежні погляди на визначення цього поняття. Результати відповідей на ці питання

показали, що 20 % студентів погодились з двома визначеннями терміну «інновація», не дивлячись на те, що вони, за своєю суттю, є взаємовиключними один до одного – представники першого підходу до тлумачення поняття «інновація» вважали, що інновація, це привнесення вчителем чогось нового в аудиторію, того, чого конкретна група студентів не виконувала раніше, тобто, те, що є інновацією з однією групою студентів, вже не буде такою з іншою; представники другого підходу до тлумачення поняття «інновація» вважали, що інновація має бути пов'язана з виникненням нового явища або способу дій в конкретній науці й, до того ж, бути закріпленою в матеріальній формі й визнаною широкою більшістю фахівців. Більшість студентів – 74 % проігнорували обидва питання, 25 % відповіли тільки на одне з цих питань, усі вони одногосно підтримали перше визначення, і тільки 1 % студентів підтримали одне висловлювання, й до того ж заперечували інше. Цікаво, що ці студенти погодились з твердженням, висловленому в першому визначенні, хоча воно є спірним серед науковців і практиків.

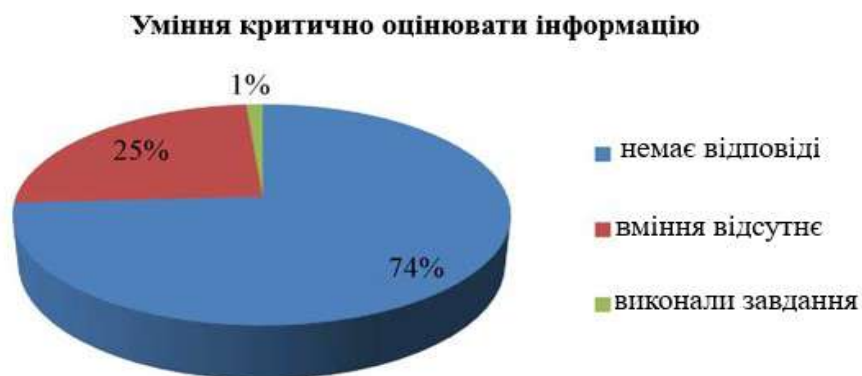


Рис. 5.5. Результати оцінювання якості відповідей студентів на питання, які перевіряють здатність до критичної оцінки інформації

Для підтвердження валідності отриманих даних, ми розробили анкету. Респондентам було запропоновано виділити найсильніші й найслабкіші сторони в розвитку проєктної культури на основі самооцінки. Відмітимо, що жодна з «сильних» позицій не набрала навіть третини респондентів, що свідчить про необхідність втручання в процес формування досліджуваної культури, оскільки вона не розвивається стихійно на основі наростання

кількісних або вікових здобувачів освіти (див. таблицю 5.10).

Таблиця 5.10

Сильні та слабкі сторони в розвитку проєктної культури на основі самооцінки

Найсильніші сторони у розвитку проєктної культури	Частка респондентів, що обрали цей варіант (%)	Найслабкіші сторони у розвитку проєктної культури	Частка респондентів, що вибрали цей варіант (%)
1	2	3	4
Зацікавленість у позитивному результаті проєктної діяльності	30,8 %	Уміння визначити реальні цілі проєкту, обирати шляхи їх	67,3 %
Креативність, почуття новизни, чутливість до протиріч	28,8 %	Уміння організувати мікро-групи в процесі проєктної діяльності	40,4 %
Здатність до інтуїції	21,2 %	Уміння проводити поточне регулювання проєктної діяльності	36,5 %
Критичність оригінальність, самостійність мислення	26,9 %	Уміння коригувати небажані результати проєкту	23,1 %
Компетентність у самооцінюванні і взаємооцінюванні проміжних результатів розробки проєкта	17,3 %	Уміння перетворювати навчально-пізнавальну завдання в особистісно-значуще	69,2 %
Уміння максимально використовувати свої інтелектуальні ресурси і здібності	21,2 %	Емоційна стійкість впродовж усього періоду розробки проєкту	65,4%

Продовження табл. 5.10

1	2	3	4
Грамотність, ораторська майстерність в уявленні результатів проєкту	25 %	Навички публічного представлення результатів проєкту	26,9 %
Уміння рефлексій	21,2 %	Здатність виявлення нових підходів і нестандартних рішень	40,4 %
Уміння організувати активну спільну діяльність	9,6 %	Винахідливість, гнучкість, критичність, дивергентність, оригінальність, самостійність мислення	34,6 %
-	-	Уміння співвідношення частки нового і відомого в проєкті	36,5 %
-	-	Уміння максимально використовувати свої інтелектуальні ресурси і здібності	44,2 %

Згідно отриманих даних, слабкі ланки в компонентах проєктної культури виявляються яскравіше за «сильні». Є уміння і здібності, виділені респондентами і як сильні, і як слабкі сторони: так уміння максимального використання своїх інтелектуальних ресурсів і здібностей в якості сильних сторін виділяють 21,2 % респондентів, тоді як невміння використати ці ресурси у себе відмічають 44,2 % (це майже в два рази більше). Данні таблиці також переконують в необхідності певного втручання у процес формування проєктної культури – підтримка, допомога або управління процесом, який досліджується.

На основі аналізу сильних і слабких сторін у розвитку проєктної культури на основі самооцінки визначено рівні сформованості розвитку компонентів проєктної культури, які відображені в таблиці 5.11.

Рівні розвитку проєктної культури у майбутніх педагогів

Рівні	Буквена оцінка	Кількісна оцінка	Опис проєктного досвіду за рівнями
Продуктивний (високий)	А	5	<p>Студенти, що досягли цього рівня вирізняються ініціативністю, виявляють відповідальне ставлення до оволодіння знаннями і практичними вміннями. У ході виконання практичних дій прагнуть до досягнення високих результатів, мають яскраво виражені позитивні мотиви діяльності, постійно оцінюють свої дії з погляду соціальної значущості. Характеризуються високою особистісною активністю. Чітко формулюють проблему, вирішують її, аналізуючи ресурси і ризики та визначають потребу оточення у застосуванні проєкту. Здійснюють об'єктивний аналіз, вказуючи на ефективність результатів діяльності. Самостійно оцінюють результати власної діяльності.</p>

Репродуктивний (середній)	В	4	<p>Студенти володіють знаннями й уміннями, необхідними майбутнім педагогам для здійснення проєктної діяльності, які є менш виражені до формування проєктної культури і потреби у професійному вдосконаленні. Студенти формулюють проблему тільки за допомогою викладача, ставлять досяжні цілі, проте поточний контроль здійснює викладач, прогнозуючи наслідки досягнення результатів використання проєкту, аналізує проєкт і процес його реалізації. На цьому рівні студенти лише планують інформаційний пошук, володіють методами систематизації інформації та критично ставляться до отриманої інформації, наводячи відповідні аргументи. Студенти показують яка інформація з того чи іншого питання, поставленого викладачем потрібна для виконання проєкту і пропонують способи систематизації даних.</p>
------------------------------	---	---	---

Елементарний (низький)	С	3	Студенти з труднощами формулюють проблему і визначають мету проекту. Володіють недостатніми знаннями й уміннями в проектній діяльності, не повною мірою демонструють розуміння проблеми, цілі і завдання діяльності, не усвідомлюють послідовність дій і мають лише загальне уявлення про передбачуваний результат проектної діяльності. Разом із цим студенти усвідомлюють обмежену кількість інформації у процесі реалізації діяльності, застосовують запропонований викладачем спосіб отримувати інформацію з одного джерела, демонструють розуміння отриманої інформації і роблять відповідні висновки. Лише за допомогою викладача співвідносять свою діяльність з готовим результатом, не здатні до саморефлексії.
------------------------	---	---	--

Так, під час констатувального експерименту на основі письмових і усних відповідей майбутніх педагогів, спостереження за освітнім процесом, бесід із викладачами ЗВО були виявлені основні труднощі (бар'єри) в проектній та інноваційній діяльності, які було згруповано у блоки: організаційно-технологічні, комунікативні, інформаційні, контрольньо-діагностичні, навчально-методичні, психологічні, кадрові (див. таблицю 5.12).

Основні труднощі (бар'єри) в проєктній діяльності

№ з/п	Види труднощів	Труднощі
1.	Організаційно-технологічні	<ul style="list-style-type: none"> - планування інновацій в освіті; - розробка інноваційного продукту і його просування; - маркетингові дослідження в галузі інновацій в освіті; - здійснення заходів з охорони й захисту інтелектуальної власності у галузі інновацій в освіті; - розробка бізнес-планів інноваційних проєктів в освіті; - прогнозування розвитку інновацій в освіті.
2.	Комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> - організація співпраці в групі розробників інноваційного проєкту; - проведення переговорів зі споживачами інновацій в освіті.
3.	Інформаційні	<ul style="list-style-type: none"> - збір та аналіз нормативно-правової, психолого-педагогічної та іншої інформації на усіх етапах виконання інноваційного проєкта; - підготовка рекламних й інформаційних матеріалів щодо інноваційних педагогічних продуктів, технологій, послуг; - презентація і захист інноваційних проєктів.
4.	Контрольний-діагностичні	<ul style="list-style-type: none"> - діагностика і оцінка готовності студентів і випускників до проєктно-інноваційної діяльності; - критерії і процедури оцінки якості інноваційного проєкта; - оцінка комерційного потенціалу інноваційних освітніх продуктів, технологій, послуг; - участь в експертизі інноваційних педагогічних продуктів, технологій, послуг.
5.	Навчально-методичні	<ul style="list-style-type: none"> - відбір змісту освіти; - вибір і реалізація форм, методів та засобів навчання студентів проєктно-інноваційної діяльності; - розробка навчально-методичних посібників.
6.	Психологічні	<ul style="list-style-type: none"> - підвищена тривожність, боязнь ризиків, занижена самооцінка; - стимулювання інтересу і потреби до проєктно-інноваційної діяльності.

7.	Кадрові	<ul style="list-style-type: none"> - відсутність у викладачів ЗВО досвіду участі в проєктно-інноваційній діяльності; - недостатня науково-методична підготовка викладачів до управління проєктно-інноваційної діяльності майбутніх педагогів.
----	---------	---

Аналіз емпіричних даних дозволив виділити чинники розвитку в майбутніх педагогів проєктної культури:

- дидактичні (рівень загальної і методичної культури майбутніх педагогів);

- соціально-психологічні (рівень соціально-психологічної і професійно-педагогічної зрілості);

- мотиваційні та особистісні (виховна і професійна мотивація особистості);

- ціннісно-орієнтаційні (професійно-педагогічні цінності);

- науково-методичні (науково-методична і конструкторсько-інноваційна компетентність викладачів);

- соціально-професійні (рівень інновацій в професійно-освітньому середовищі);

- економічні (рівень матеріально-технічного забезпечення);

- нормативно-правове і організаційне забезпечення процесу навчання.

Враховуючи вищезазначене, робимо висновок, що:

- зміст професійної підготовки майбутніх педагогів не передбачає цілеспрямованої роботи з професійної підготовки до проєктної діяльності та розвитку проєктної культури, тому змістовні характеристики спеціальних компетенцій формуються часто стихійно, без використання принципу систематичності й послідовності;

- у майбутніх педагогів спостерігається бажання здійснювати проєктну діяльність, але слабка теоретична база в закладі вищої освіти, відносно цієї проблеми не дозволяє здобувачам освіти на належному рівні здійснювати

проєктну діяльність;

– теоретичні знання студентів та практичні уміння реалізації проєктної діяльності в професійній діяльності знаходяться на недостатньому рівні, що пов'язано з відсутністю в робочих навчальних планах дисциплін, що відбивають суть проблеми дослідження.

Отже, результати констатувального експерименту підтвердили гіпотезу про те, що для забезпечення ефективності професійної підготовки до проєктної діяльності, розвитку проєктної культури слід впроваджувати розроблену модель.

5.2. Результати дослідно-експериментальної роботи з розвитку проєктної культури майбутніх педагогів

Контрольний експеримент і аналіз результатів професійної підготовки майбутніх педагогів, розвитку проєктної культури здійснювався нами як під час констатувальної частини експерименту, на базі Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка та Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, за тими методиками, що і на етапі формування.

Для перевірки результативності моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, був організований контрольний етап експериментального дослідження, в процесі якого простежувалася динаміка рівнів і показників сформованості усіх відповідних характеристик в контрольній і експериментальній групах та зіставлялися отримані емпіричні дані. Відмітимо, що в контрольній групі навчання здійснювалося традиційним шляхом, а в експериментальній – з урахуванням нами запропонованих методик і обґрунтованих педагогічних умов, передбачених програмою експерименту.

Оцінка сформованості компонентів, що лежать в основі проєктної культури, результатів професійної підготовки майбутніх педагогів,

реалізовувалося за допомогою діагностичного інструментарію, який застосовувався на констатувальному етапі експериментального дослідження (параграф 5.1).

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи (2021-2022 рр.) показав наявність низки проблем в організації професійної підготовки майбутніх педагогів до проєктної діяльності, яка не враховує теоретико-практичні аспекти цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів до проєктної діяльності.

Формувальний етап педагогічного експерименту проводився впродовж 2022-2023 рр. у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка й Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова. Для визначення впливу розробленої нами методики на розвиток проєктної культури у майбутніх педагогів нам необхідно оцінити динаміку усіх компонентів за період дослідно-експериментальної роботи в експериментальній вибірці й порівняти з динамікою в контрольній вибірці.

Згідно поставленого завдання ми оцінювали рівень кожного компонента учасників експериментальною і контрольною груп. Динаміка сформованості компонентів відстежувалася за допомогою проведення трьох діагностичних зрізів:

– перший зріз проводився до формувального етапу експериментальної роботи з метою отримання початкових даних, пов'язаних з оцінкою рівня розвитку проєктної культури у майбутніх педагогів;

– другий – для систематичного діагностування досягнень студентів і своєчасної корекції методики щодо впровадження моделі розвитку проєктної культури у майбутніх педагогів;

– третій зріз проводився після формувального етапу експерименту для виявлення рівня сформованості компонентів проєктної культури майбутніх педагогів.

На початку формувального етапу студенти були розділені на контрольну і експериментальну групи, за умови схожості показників рівнів

сформованості компонентів проєктної культури майбутніх педагогів.

Різниця в показниках рівня сформованості компонентів проєктної культури майбутніх педагогів в експериментальній і контрольній групах розцінювалася нами як чинник вираженості ознаки, що вивчалася. Отже, результати констатуючого етапу дослідження показали, що між експериментальною і контрольною групами не було істотних відмінностей. Отже, відібрані групи могли брати участь у формувальному етапі експерименту.

Зробимо оцінку результатів сформованості компонентів по кожному з параметрів діагностичного інструментарію після проведення, констатувального і формувального етапів експериментальної роботи.

Результати сформованості компонентів проєктної культури майбутніх педагогів за підсумками експертної оцінки подано в таблиці 5.13.

Таблиця 5.13

Загальна характеристика рівнів сформованості компонентів проєктної культури майбутніх педагогів на констатувальному етапі експериментального дослідження

Групи	Рівні	Компоненти							
		Мотиваційно-цільовий		Когнітивний		Поведінковий		Оцінний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (114)	Продуктивний рівень (високий)	19	16,6	7	4,9	18	5,8	15	3,2
	Репродуктивний рівень (середній)	39	34,3	9	4,3	48	2,1	44	8,5
	Елементарний рівень (низький)	56	49,1	8	0,8	48	2,1	55	8,3
КГ (114)	Продуктивний рівень (високий)	18	15,7	6	4,0	17	4,9	17	4,9
	Репродуктивний рівень (середній)	38	33,5	9	4,3	45	9,4	40	5,1
	Елементарний рівень (низький)	58	50,8	9	1,7	52	5,7	57	0

Як показують результати таблиці 5.13 за даними констатувального етапу розподіл показників в контрольній і експериментальній групі є схожими.

Проаналізуємо результати за кожним критерієм. Після формувального етапу експериментального дослідження рівень сформованості критерієв проєктної культури майбутніх педагогів, визначався тим самим діагностичним інструментарієм з арсеналу оцінних засобів.

Кількісною величиною, що визначає рівень сформованості критерієв проєктної культури майбутніх педагогів, як і на констатувальному етапі експерименту, був коефіцієнт, який визначався за методикою, відображеною у попередньому параграфі.

Результати розрахунків сформованості у студентів експериментальної і контрольної груп мотиваційно-цільового критерію проєктної культури майбутніх педагогів подано в таблиці 5.14.

Таблиця 5.14

Сформованість мотиваційно-цільового компонента у студентів контрольної й експериментальної груп

Рівні	Всього студентів (228)			
	ЕГ (114)		КГ (114)	
	Кількість	%	Кількість	%
Продуктивний рівень (високий)	19	16,6	18	15,9
Репродуктивний рівень (середній)	39	34,3	38	33,3
Елементарний рівень (низький)	56	49,1	58	50,8

Аналіз даних таблиці 5.14 показує, що студенти експериментальної групи мають підвищені показники на репродуктивному і елементарному рівнях (49,1 % і 34,3 % відповідно). В той же час показники середнього і низького рівня мають протилежні кількісні показники: репродуктивний рівень 33,3 % студентів контрольної групи і 34,3 % студентів

експериментальної групи, та 50,8 % напроти вагу 49,1 % за показниками елементарного рівня.

В експериментальній роботі ми виходили з розуміння того, що мотиваційна сфера майбутнього педагога інтегрує в собі багато властивостей і якостей особистості, тому аналіз мотивації досягнення має бути багатогранним. Діагностичні методики були об'єднані у сукупність, цілісність якої підтверджується несуперечністю і порівнянністю їх результатів між собою.

У ході експериментального вивчення ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у сфері пізнання, професійної компетентності, моральності ми поглибили процедуру вивчення їх орієнтацій на успіх/неуспіх і зіставили вербальні висловлювання студентів експериментальних груп із спостереженнями в реальних ситуаціях досягнення успіху. Використали різні види стимулювання і мотивації до проєктної діяльності.

Результати експериментального дослідження дозволяють зробити висновок про розвиток мотивації у студентів до проєктної діяльності. Вивчення рівня сформованості показників мотиваційно-цільового критерію дозволило відстежити динаміку кожного з респондентів (Таблиця 5.15).

Таблиця 5.15

Динаміка формування мотиваційно-цільового компонента у студентів контрольної і експериментальної групи

Рівні сформованості	Експериментальна група(114)				Контрольна група (114)			
	Констатувальний етап		Контрольний етап		Констатувальний етап		Контрольний етап	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Продуктивний рівень (високий)	19	6,6	36	31,5	18	15,9	20	17,5
Репродуктивний рівень (середній)	39	4,3	50	43,8	38	33,3	39	34,3

Елементарний рівень (низький)	56	9,1	28	25,7	58	50,8	55	48,2
-------------------------------	----	-----	----	------	----	------	----	------

Якісний аналіз результатів, наведених у таблиці 5.15, свідчить про збільшення кількості студентів з яскраво вираженим інтересом до професійного навчання і проблем проєктної діяльності.

Для виявлення рівня сформованості позитивної мотивації було проведено анкетування студентів за методикою К. Замфір [9, с. 332]. Після оцінки студентами значущості мотивів були обраховані показники сформованості різних видів мотивацій за допомогою різних методик.

У кількісних показниках результати розподілилися таким чином: в експериментальній групі підвищений рівень сформованості мотиваційно-цільового критерію, 49,1 % студента демонструє елементарний рівень, проте в контрольній групі цей показник вище і складає: 50,8 % респондентів контрольної групи демонструють базовий рівень сформованості мотиваційно-цільового критерію, 34,3 % продуктивного рівня, 17,5 % складає підвищений рівень.

Динаміка рівня сформованості мотиваційно-цільового критерію представлена на рисинку 5.6.



Рис. 5.6. Динаміка рівня сформованості мотиваційно-цільового критерію в контрольній і експериментальній групах (%)

Якісний аналіз отриманих даних по рівнях, дозволив виявити істотні зміни їх динаміки. Так, після другого діагностичного зрізу, кількість студентів експериментальної групи, які знаходяться на елементарному рівні, зменшилося на 25,7 %. Відмітимо, що зросла кількість студентів, що знаходяться на продуктивному і репродуктивному рівнях (різниця 31,5 % і 43,8 % відповідно). Таким чином, намітилася позитивна динаміка формування мотиваційно-цільового критерію. У контрольній на елементарному рівні залишаються 48,2 % студентів.

Таким чином, достовірність результатів підтверджує ефективність запропонованого підходу формування мотиваційно-цільового критерію, який було впроваджено в експериментальній групі на формувальному етапі експериментального дослідження.

Рівень сформованості когнітивного критерію і його динаміка визначалися на основі результативності арсеналу оцінних засобів, що і на першому етапі експериментального дослідження.

Результати сформованості когнітивного критерію представлені в таблиці 5.16.

Таблиця 5.16

Сформованість когнітивного компонента у студентів контрольної і експериментальної групи (підсумковий зріз)

Рівні	Всього студентів (228)			
	ЕГ (114)		КГ (114)	
	Кількість	%	Кількість	%
Продуктивний рівень (високий)	17	14,9	16	14,0
Репродуктивний рівень (середній)	39	34,3	39	34,3
Елементарний рівень (низький)	58	50,8	59	51,7

Кількісний аналіз результатів контрольного зрізу демонструє позитивні зміни у формуванні вказаної характеристики в експериментальній групі. Так, продуктивний рівень сформованості когнітивного критерію діагностований у 14,9 % студентів в експериментальній і 14,0 % контрольній групах; репродуктивний – 34,3 % в експериментальній і 34,3 % в контрольній групах; елементарний у 50,8 % і 51,7 % відповідно.

Якісний аналіз показників демонструє ефективність впровадження розроблених педагогічних умов і етапів формування когнітивного критерію. За результатами підсумкового зрізу студентів експериментальної групи значно знизився елементарний рівень сформованості когнітивного критерію, що показує наявність усвідомленої регуляції власної поведінки і когнітивного потенціалу студентів.

Співвідношення рівнів сформованості когнітивного критерію студентів в експериментальній та контрольній групах наведені в таблиці 5.17.

Таблиця 5.17

Динаміка формування когнітивного критерію у студентів
контрольної та експериментальної груп

Рівні	Експериментальна група (114)				Контрольна група (114)			
	Констатувальний етап		Контрольний етап		Констатувальний етап		Контрольний етап	
	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)
Продуктивний рівень (високий)	17	14,9	34	29,8	16	14,0	18	15,7
Репродуктивний рівень (середній)	39	34,3	53	46,6	39	34,3	37	32,6
Елементарний рівень(низький)	58	50,8	27	23,6	59	51,7	59	51,7

Аналіз показника глибини, точності й системності усвідомлення та осмислення когнітивного критерію, динаміки в знаннях студентів, які були

здатні проникнути в сутність когнітивного критерію, уміння системно їх осмислювати. Знизилася кількість логічних і змістовних помилок в аналізі й оцінці проєктної культури. Студенти експериментальної групи продемонстрували високий рівень сформованості, відсутність шаблону в розв’язанні педагогічних завдань. Також вони пропонували кілька варіантів розв’язання ситуації. Результати динаміки когнітивного критерію наочно представлені на рисунку 5.7.

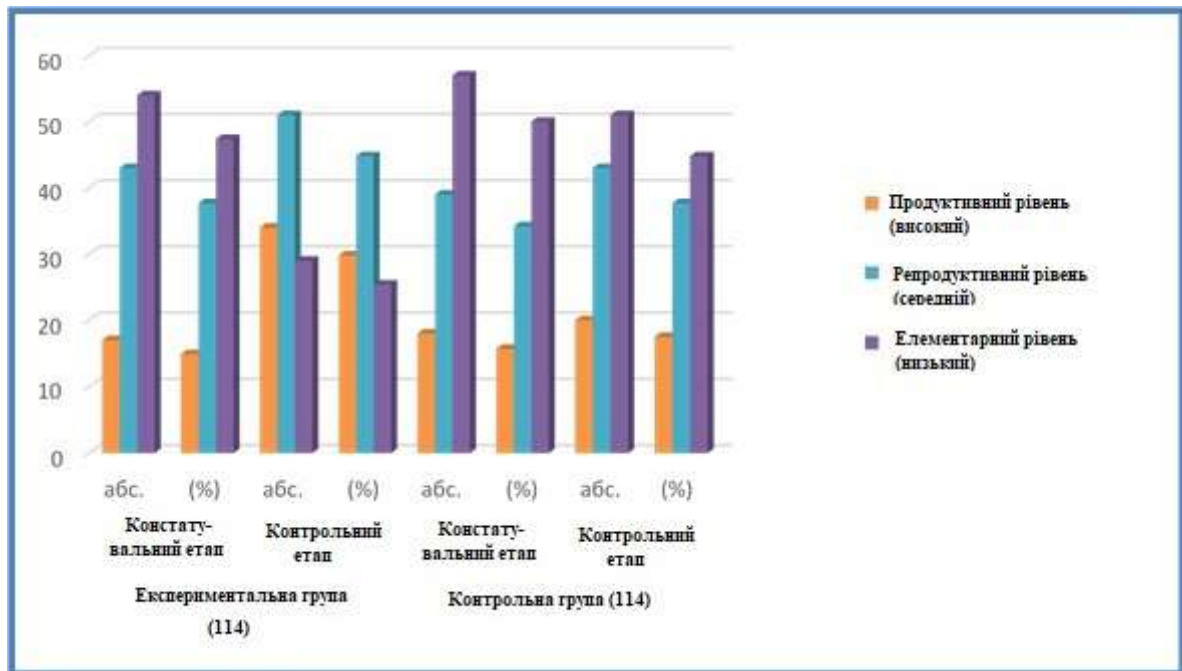


Рис. 5.7. Динаміка рівня сформованості когнітивного критерію (КГ, ЕГ%)

Якісний аналіз отриманих даних за рівнями дозволив виявити істотні зміни у напрямі результативності у студентів експериментальної групи. Так, після другого діагностичного зрізу кількість студентів, що знаходяться на елементарному рівні, зменшилася на 26,4 %, а кількість тих, хто залишився на репродуктивному рівні збільшився на 12,3 %. Відмітимо, що зросла кількість студентів, що знаходяться на продуктивному рівні – 14,9 %. В контрольній групі на елементарному рівні залишаються 51,7 % студентів.

Таким чином, є позитивна динаміка формування когнітивного критерію студентів експериментальної групи, що очевидно зумовлено викладанням дисциплін циклу професійної підготовки з урахуванням і реалізацією міждисциплінарних зв’язків.

Це означає, що є істотна відмінність в рівні сформованості когнітивного критерію в експериментальній групі на контрольному і констатувальному етапах експерименту і розбіжності між розподілами статистично достовірні (гіпотеза H1).

Таким чином, достовірність результатів підтверджує ефективність запропонованої моделі розвитку проєктної культури майбутнього педагога, яка була впроваджена в експериментальній групі на формувальному етапі експериментальної роботи. Результати розрахунків сформованості в контрольній і експериментальній групі поведінкового критерію представлені в таблиці 5.18.

Таблиця 5.18

Сформованість поведінкового критерію та у студентів контрольної і експериментальної групи (підсумковий зріз)

Рівні	Всього студентів (228)			
	ЕГ (114)		КГ (114)	
	Кількість	%	Кількість	%
Продуктивний рівень (високий)	18	15,8	17	14,9
Репродуктивний рівень (середній)	48	42,1	45	39,5
Елементарний рівень (низький)	48	42,1	52	45,6

Якісний аналіз отриманих даних виявляє збільшення кількості студентів експериментальної групи, які знаходяться на продуктивному рівні (різниця 17,5 %). Також в цій групі можна відзначити збільшення досліджуваних, що знаходяться на репродуктивному рівні (різниця 1,8 %). Зазначимо, що елементарний рівень на основі аналізу двох зрізів зменшився в експериментальній групі на 5,9 %.

Таблиця 5.19

Динаміка формування поведінкового критерію у студентів контрольної та експериментальної груп

Рівні	Експериментальна				Контрольна група			
	Констатувальний етап		Контрольний етап		Констатувальний етап		Контрольний етап	
	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)
Продуктивний рівень	18	15,8	38	33,3	17	14,9	19	16,6
Репродуктивний рівень	48	42,1	50	43,9	45	34,5	52	45,6
Елементарний рівень	48	42,1	26	22,8	52	45,6	43	37,8

Отримані дані свідчать що студенти експериментальної групи прагнули до кращого, в порівнянні зі студентами контрольної групи. У контрольній групі простежується незначна позитивна динаміка рівня сформованості поведінкового компонента. У цій групі спостерігалось незначне збільшення продуктивного рівня (різниця 1,7 %). Результати динаміки рівня поведінкового критерію наочно подано на рисунку 5.8.

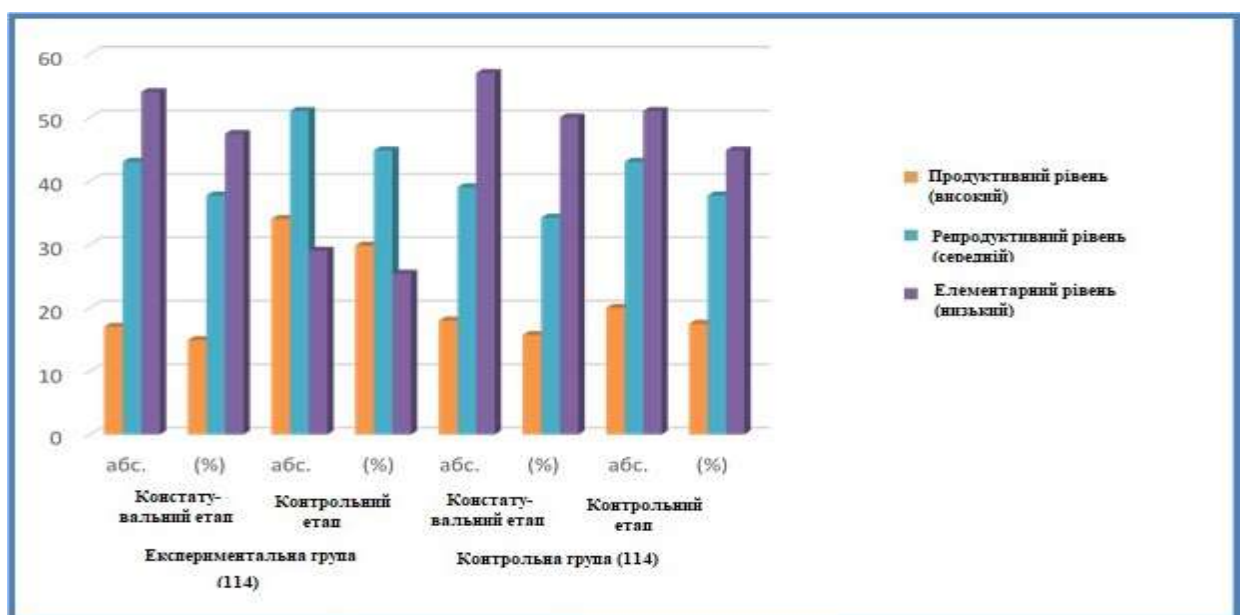


Рис. 5.8. Динаміка рівня сформованості поведінкового критерію (КГ, ЕГ %)

Таким чином, очевидна різниця в якісних і кількісних показниках сформованості поведінкового критерію студентів експериментальної і контрольної груп, що пов'язано з впровадженням відповідної моделі лише в експериментальній групі.

Результати розрахунків сформованості в контрольній і експериментальній групі оцінного критерію представлені в таблиці 5.20.

Таблиця 5.20

Сформованість оцінного критерію у студентів контрольної та експериментальної груп (підсумковий зріз)

Рівні	Всього студентів (228)			
	ЕГ (114)		КГ (114)	
	Кількість	%	Кількість	%
Продуктивний рівень	15	13,1	17	14,9
Репродуктивний рівень	44	38,5	40	35,1
Елементарний рівень	55	48,4	57	50

Визначимо порівняльну ефективність експериментальної підготовки за різницею середнього значення коефіцієнта сформованості поведінкового критерію експериментальної групи і середнього значення та коефіцієнта сформованості поведінкового критерію контрольної групи.

Якісний аналіз отриманих даних виявив збільшення кількості студентів експериментальної групи, які знаходяться на продуктивному рівні (різниця 14,9 %). Також в цій групі простежується збільшення студентів, що знаходяться на репродуктивному рівні (різниця 9,0 %). Зазначимо, що основі аналізу двох зрізів встановлено, що елементарний рівень зменшився в експериментальній групі на 7,0%.

Таблиця 5.21

Динаміка формування у студентів контрольної і експериментальної групи
оцінного критерію

Рівні	Експериментальна група (114)				Контрольна група (114)			
	Констатувальний етап		Контрольний етап		Констатувальний етап		Контрольний етап	
	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)
Продуктивний рівень (високий)	15	13,1	32	28,0	17	11,5	15	13,2
Репродуктивний рівень (середній)	44	38,5	54	47,5	40	14,5	48	42,1
Елементарний рівень (низький)	55	48,4	28	24,5	57	30,2	51	44,7

У контрольній групі простежується незначна позитивна динаміка рівня сформованості оцінного критерію. У цій групі спостерігалось незначне зменшення підвищеного рівня (різниця 2 %).

Результати динаміки рівня поведінкового критерію наочно представлені на рисунку 5.9.

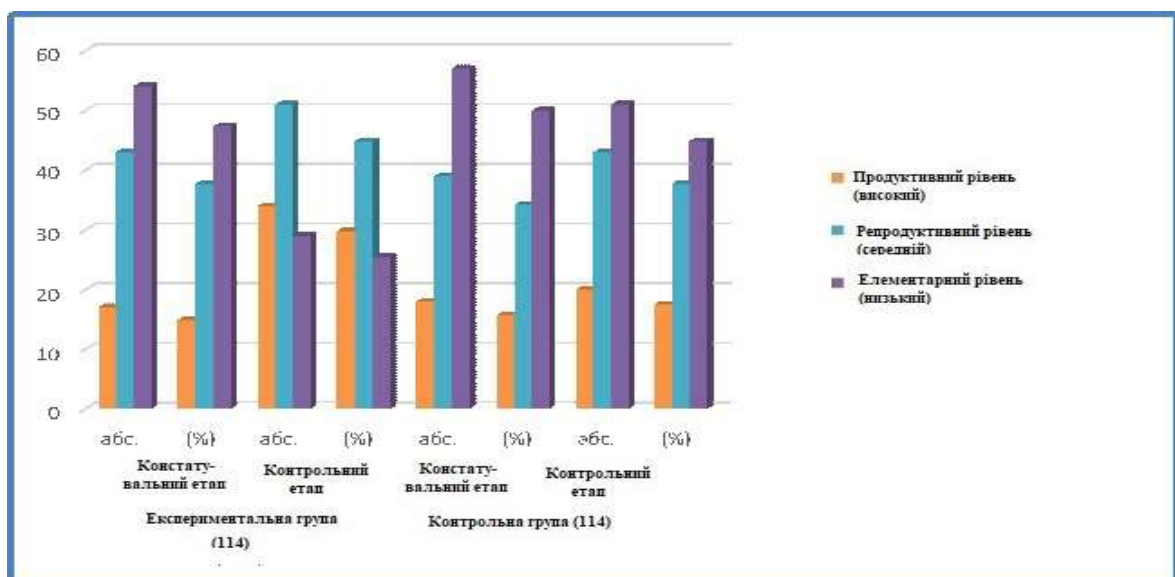


Рис. 5.9. Динаміка рівня сформованості оцінного компонента (КГ, ЕГ %)

Таким чином, очевидна різниця в якісних і кількісних показниках сформованості оцінного критерію студентів експериментальної і контрольної

груп, що пов'язано з впровадженням відповідної моделі лише в експериментальній групі.

Динаміка в рівнях сформованості кожної з характеристик була обчислена за методикою, яку використали на констатувальному етапі експерименту (параграф 5.1). Загальні результати наведені в таблиці 5.22.

Таблиця 5.22

Рівні сформованості проєктної культури майбутніх педагогів

Рівні	Експериментальна група(114)				Контрольна група (114)			
	Констатувальний етап		Контрольний етап		Констатувальний етап		Контрольний етап	
	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)
Продуктивний рівень (високий)	17	14,9	34	29,8	18	15,7	20	17,5
Репродуктивний рівень (середній)	43	37,7	51	44,8	39	34,2	43	37,7
Елементарний рівень (низький)	54	47,4	29	25,4	57	50,0	51	44,8

Якісний аналіз показників, на основі порівняння результатів діагностичних показників у студентів експериментальної і контрольних груп, а також математичні розрахунки, дають можливість зробити висновок про те, що високий рівень проєктної культури майбутніх педагогів в експериментальній групі вище, ніж в контрольній. Продуктивний рівень проєктної культури в експериментальній групі склав 29,8 %, що на 14,9 % вище, ніж в контрольній групі. Базовий репродуктивний рівень зафіксований у 44,8 % студентів експериментальної групи і 37,7 % – контрольній. Елементарний рівень складає відповідно 25,4 % і 44,8 % (різниця 19,4%).

Наочно динаміка рівня сформованості проєктної культури майбутніх педагогів представлена на рисунку 5.10.

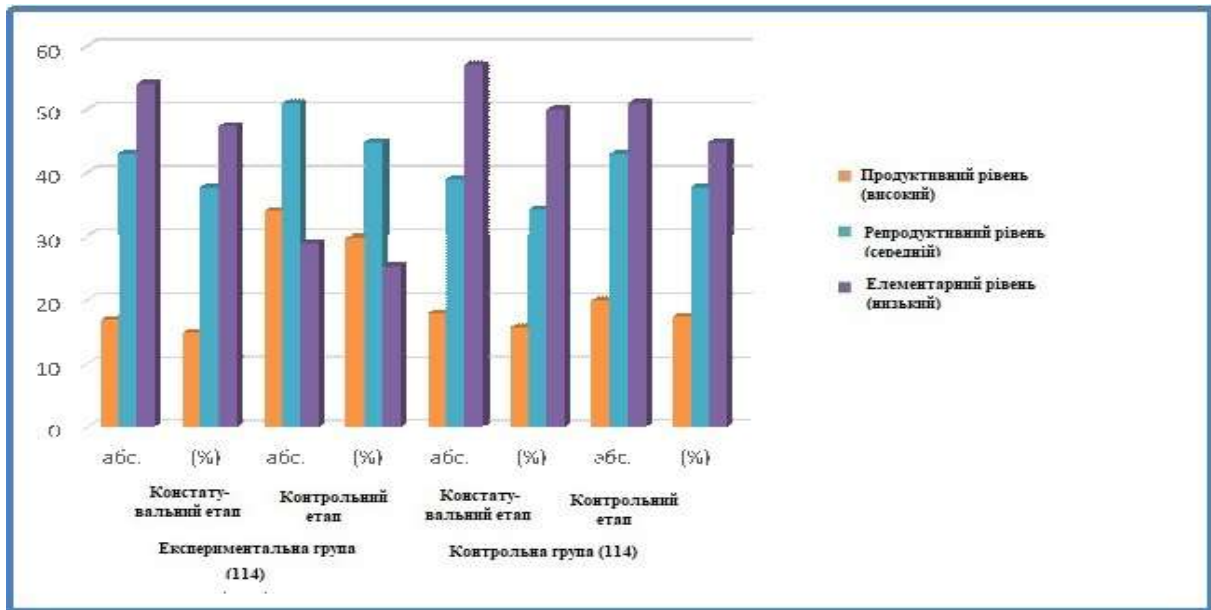


Рис. 5.10. Динаміка рівнів сформованості проєктної культури майбутніх педагогів

Таким чином, кількісна і якісна інтерпретація даних експериментального дослідження, дозволяє стверджувати про ефективність розробленої моделі поетапної організації процесу формування проєктної культури майбутніх педагогів.

Таким чином, можна з впевненістю сказати, що гіпотеза підтверджена, завдання вирішені, мета досягнута.

Висновки до п'ятого розділу

Дослідно-експериментальна робота проводилась впродовж 2021–2023 н. р. На різних етапах педагогічного експерименту дослідженням охоплено 475 студентів закладів вищої освіти. Така дослідницька база дала змогу забезпечити репрезентативність статистично достовірної вибірки й розширити межі використання теоретичних висновків і практичних рекомендацій.

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи (2021–2022 рр. показав наявність низки проблем в організації професійної підготовки майбутніх педагогів до проєктної діяльності, яка не враховує

теоретико-практичні аспекти цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів до проєктної діяльності.

Під час констатувального експерименту на основі письмових і усних відповідей майбутніх педагогів, спостереження за освітнім процесом, бесід із викладачами ЗВО були виявлені основні труднощі (бар'єри) в проєктній та інноваційній діяльності, які було згруповано у блоки: організаційно-технологічні (планування інновацій в освіті; розробка інноваційного продукту і його просування; маркетингові дослідження в галузі інновацій в освіті; здійснення заходів з охорони й захисту інтелектуальної власності у галузі інновацій в освіті; розробка бізнес-планів інноваційних проєктів в освіті; прогнозування розвитку інновацій в освіті.), комунікативні (організація співпраці в групі розробників інноваційного проєкту; проведення переговорів зі споживачами інновацій в освіті.), інформаційні (збір та аналіз нормативно-правової, психолого-педагогічної та іншої інформації на усіх етапах виконання інноваційного проєкта; підготовка рекламних й інформаційних матеріалів щодо інноваційних педагогічних продуктів, технологій, послуг; презентація і захист інноваційних проєктів), контрольно-діагностичні (діагностика і оцінка готовності студентів до проєктно-інноваційної діяльності; критерії і процедури оцінки якості інноваційного проєкта; оцінка комерційного потенціалу інноваційних освітніх продуктів, технологій, послуг; участь в експертизі інноваційних педагогічних продуктів, технологій, послуг), навчально-методичні (відбір змісту освіти; вибір і реалізація форм, методів та засобів навчання студентів проєктно-інноваційної діяльності; розробка навчально-методичного забезпечення), психологічні (підвищена тривожність, боязнь ризиків, занижена самооцінка; стимулювання інтересу і потреби до проєктно-інноваційної діяльності), кадрові (відсутність у викладачів закладів вищої освіти досвіду участі в проєктно-інноваційній діяльності; недостатня науково-методична підготовка викладачів до управління проєктно-інноваційною діяльністю майбутніх педагогів).

Аналіз емпіричних даних дозволив виділити чинники розвитку в майбутніх педагогів проєктної культури: дидактичні (рівень загальної і методичної культури майбутніх педагогів); соціально-психологічні (рівень соціально-психологічної і професійно-педагогічної зрілості); мотиваційні та особистісні (виховна і професійна мотивація особистості); ціннісно-орієнтаційні (професійно-педагогічні цінності); науково-методичні (науково-методична і конструкторсько-інноваційна компетентність викладачів); соціально-професійні (рівень інновацій в професійно-освітньому середовищі); економічні (рівень матеріально-технічного забезпечення); нормативно-правове і організаційне забезпечення процесу навчання.

У ході дослідження встановлено, що зміст професійної підготовки майбутніх педагогів не передбачає цілеспрямованої роботи з професійної підготовки до проєктної діяльності та розвитку проєктної культури, тому змістовні характеристики спеціальних компетенцій формуються часто стихійно, без використання принципу систематичності й послідовності; у майбутніх педагогів спостерігається бажання працювати над проєктною діяльністю, але слабка теоретична база в закладі вищої освіти, відносно цієї проблеми не дозволяє здобувачам освіти на належному рівні здійснювати проєктну діяльність; теоретичні знання студентів та практичні уміння реалізації проєктної діяльності в професійній діяльності знаходяться на недостатньому рівні, що пов'язано з відсутністю в робочих навчальних планах дисциплін, що відбивають суть проблеми дослідження.

Формувальний етап педагогічного експерименту проводився впродовж 2022–2023 рр. Для визначення впливу розробленої методики на розвиток проєктної культури у майбутніх педагогів оцінено динаміку усіх компонентів за період дослідно-експериментальної роботи в експериментальній вибірці в порівнянні з динамікою в контрольній вибірці.

Згідно поставленого завдання у роботі оцінено рівень кожного компонента учасників експериментальною і контрольною груп. Динаміка сформованості компонентів відстежувалася за допомогою проведення трьох

діагностичних зрізів:

– перший зріз проводився до формувального етапу експериментальної роботи з метою отримання початкових даних, пов'язаних з оцінкою рівня розвитку проєктної культури у майбутніх педагогів;

– другий – для систематичного діагностування досягнень студентів і своєчасної корекції методики щодо впровадження моделі розвитку проєктної культури у майбутніх педагогів;

– третій зріз проводився після формувального етапу експерименту для виявлення рівня сформованості компонентів проєктної культури майбутніх педагогів.

Оскільки впровадження експериментальної методики було спрямоване на формування готовності до професійної діяльності студентів тільки експериментальної групи, дані, одержані в процесі підсумкового діагностування, мали продемонструвати відмінності між результатами оцінювання рівнів сформованості відповідної якості студентів ЕГ та КГ.

Якісний аналіз показників, на основі порівняння результатів діагностичних показників у студентів експериментальної і контрольних груп, а також математичні розрахунки, дають можливість зробити висновок про те, що високий рівень проєктної культури майбутніх педагогів в експериментальній групі вище, ніж в контрольній. Продуктивний рівень проєктної культури в експериментальній групі склав 29,8 %, що на 14,9 % вище, ніж в контрольній групі. Базовий репродуктивний рівень зафіксований у 44,8 % студентів експериментальної групи і 37,7 % – контрольній. Елементарний рівень складає відповідно 25,4 % і 44,8 % (різниця 19,4 %).

Кількісна і якісна інтерпретація даних експериментального дослідження, дозволяє стверджувати про ефективність розробленої моделі поетапної організації процесу розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора [3; 4; 5; 6; 7; 12; 15].

Список використаних джерел до п'ятого розділу

1. Безродний В. І. Методологічні принципи і методи вимірювання психологічної готовності до небезпечної поведінки. *Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присв. 110-й річниці від дня народження Г. С. Костюка* (19–20 квіт. 2010 р.). К., 2010. Т. 1. С. 290–294.
2. Безродний В. І. Психологічна готовність до безпечної поведінки. *Психологія* : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 2001. Вип. 14. С. 396–403.
3. Козленко В. Г. Етапи формування проєктної культури майбутніх педагогів. *Період трансформаційних процесів в світовій науці: задачі та виклики* : матер. II міжнар. наук. конф. (Кривий Ріг, 19 січня 2024 р.). Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2024. С. 402–403.
4. Козленко В. Г. Компоненти проєктної культури майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 5–6 (129–130). С. 159–167.
5. Козленко В. Г. Обґрунтування методики формування проєктної культури у майбутніх педагогів закладів середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 62. Т.1. С. 161–165.
6. Козленко В. Г. Особливості методики діагностики розвитку проєктної культури майбутнього педагога. *Advanced technologies for the implementation of new ideas* : матер. I міжнар. наук.-практ. конф. (Брюссель, Бельгія, 09–12 січня 2024 р.). Брюссель, Бельгія. С. 195–198.
7. Козленко В. Г. Сучасні методики формування професійної культури майбутнього викладача. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 8–9. С. 113–123.

8. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Малхазов О. Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: метод. посіб. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.
9. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Герасименко М. В., Ткаченко В. В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: метод. посіб. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.
10. Методика Т. Елерса: діагностика мотивації до уникнення невдач. *Персонал*. 2007. № 5. С. 83–86.
11. Пророк Н. В., Кондратенко Л. О., Манілова Л. М. та ін. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства: моногр. / за ред. Н. В. Пророк. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.
12. Haleta Y., Kozlenko V., Riabovol L., Filonenko O., & Kravtsova T. Formación de la cultura de proyectos en futuros docentes. *Revista De La Universidad Del Zulia*. 2023. № 14(41). P. 526–536.
13. Khairullina E. R., Valeyev A. S., Valeyeva G. K., Valeyeva N. S., Leifa A. V., Burdukovskaya E. A., Shaidullina A. R. Features of the Programs Applied Bachelor Degree in Secondary and Higher Vocational Education. *Asian Social Science*. 2015. Vol. 11. № 3. P. 213–217.
14. Kobernyk O., Kolomiiets N., Komar O., Roienko L., Baidiuk L. Project Method Efficiency for the Teachers' Professional Activities. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. № 11 (1). P. 73–86.
15. Kozlenko V., Liashenko R., Prysyzhnyi V., Polishchuk N., Neborak K. Approaches to the informative self-development capacity of the future teacher: A political look at the phenomenon. *Cuestiones politicas*. 2023. Vol. 41. № 78. P. 678–698.

16. Krawiec M. Zajęcia metodą projektu w warunkach pozaszkolnych – wskazania dotyczące organizacji oraz efektów pracy uczniów i nauczycieli w projekcie „Agent”, „*Języki Obce w Szkole*”. 2011. № 2. S. 34–38.
17. Krawiec M., Gendera K., Frankowska M. Metoda projektu i propozycja jej zastosowania w edukacji językowej w szkole podstawowej. *Czasopismo dla nauczycieli. Języki: obce w szkole*. 2019. № 1. S. 11–15.
18. Kuźmińska-Sołśnia B., Ziembakowska-Cecot K. Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wdrażania nauki programowania w edukacji elementarnej. *Edukacja – Technika – Informatyka. Kwartalnik Naukowy*. 2017. № 3. S. 145–150.
19. Levina I. The model of future teachers’ project competence formation in the process of professional training. *Science and education*. Odessa, 2016. № 10. P. 24–29.
20. Mikina A., Zając B. Jak wdrażać metodę projektów? Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. 2004. 153 s.
21. Okońska-Walkowicz A., Plebańska M., Szaleniec H. O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów. Warszawa, 2009. 80 s.
22. Torkunova J. V., Khairullina E. R., Komelina V. A., Volkova N. V., Ponomarev K. N. The Peculiarities of Qualitative Information, Analytical Maintenance Innovative and Educational Activity Technological Projection in Higher Educational Institution. *Life Science Journal*. 2014. № 11(8s). P. 498–503.

ВИСНОВКИ

1. Досліджено генезу ідеї розвитку проєктної культури, конкретизовано термінологічне поле дослідження, з'ясовано суть та визначено зміст структурних компонентів проєктної культури майбутніх педагогів.

Встановлено, що кінець XIX – початок XX ст. – це період зародження передумов проєктної культури, який пов'язаний з переглядом поглядів на систему загальної освіти, обґрунтуванням гуманістичного підходу у вихованні та навчанні. 10-ті – початок 20-х рр. XX ст. – період наукового обґрунтування та експериментального впровадження методу проєктів у зарубіжній педагогіці (Д. Дьюї, В. Кілпатрік та Е. Коллінгс). 20–30-ті рр. XX ст. – період інтенсивного впровадження методу проєктів у практику різних модифікацій методу проєктів. Основи проєктування уперше були закладені в 40-і рр. XX ст. англійським ученим, педагогом Дж. Джонсом, який в процесі аналізу трудових процесів і дослідницьких операцій об'єднав проєктне мислення з науковими фактами про діяльність людини. Для періоду 60–70-х рр. XX ст., характерні дві значущі віхи: розвиток методології проєктування; генезис ідеї соціального конструювання і соціального проєктування. У 70-х рр. XX ст. дослідники вказували на існування проєктувального компонента в діяльності педагога. На початку 80-х рр. XX ст. інтерес у вчених та педагогів-практиків до методу проєктів був пов'язаний з необхідністю активізації навчальної діяльності учнів і підвищення якості освіти. З цього часу в педагогічній пресі з'являються роботи, присвячені проєктній діяльності; ряд шкіл приймають метод проєктів як основний метод навчання. Період актуалізації методу проєктів в освіті (з 90-х рр. XX ст. – по теперішній час), обумовлений процесами гуманізації та демократизації освіти. Характерними особливостями цього періоду є обґрунтування культурологічної концепції проєктного навчання, ролі методу проєктів у формуванні проєктної культури фахівця.

На основі проведеного теоретичного аналізу наукових праць здійснено системний аналіз ключових понять проблеми дослідження, до яких ми віднесли терміни: «проект», «педагогічний проект», «проектування», «проектна діяльність», «проектне навчання», «підготовка майбутніх педагогів до проектної діяльності», «проектна компетентність майбутнього педагога», «культура», «професійна культура», «педагогічна культура», «проектна культура майбутнього педагога».

Запропоновано інтерпретацію поняття «проектна культура майбутнього педагога» як інтегральної професійно-особистісної характеристики, що визначає здатність до здійснення проектної діяльності в галузі освіти та включає сукупність теоретичних знань про сутність, методику та технології проектування певних робіт; практичних умінь і навичок щодо розробки та реалізації навчальних і соціальних проектів; значущих особистісних якостей, необхідних для здійснення ефективної проектної діяльності, що забезпечує його здатність творчо діяти в сучасному суспільстві, проектувати свою професійну діяльність й оцінювати її результати.

Встановлено, що цілісний та динамічний розвитку проектної культури майбутніх педагогів у закладах вищої освіти є соціально зумовленим, педагогічно і професійно детермінованим. Цілеспрямована професійна підготовка майбутніх педагогів дозволяє спроектувати освітній процес, побудований на створенні умов для розвитку особистості, як суб'єкта навчання, що забезпечує розвиток проектної культури як важливого аспекту професіоналізму сучасного педагога.

Розкрито зміст структурних компонентів проектної культури: когнітивного, діяльнісного, особистісного та соціального.

2. З'ясовано сучасний стан професійної підготовки майбутніх педагогів до застосування проектної технології у практиці роботи закладів вищої освіти.

Аналіз професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти показав, що єдиної цілісної концепції щодо підготовки педагогів до застосування проєктної технології немає. Наразі відсутні уявлення у майбутніх педагогів про основні науково-теоретичні засади управління освітніми і науковими проєктами; вони не достатньо володіють методологією, необхідними інструментами та технологіями управління проєктами, що ускладнює їх участь у проєктах, знижує ефективність такої діяльності.

Встановлено, що поряд із позитивними зрушеннями в підготовці педагогів залишаються нерозв'язаними такі питання: розробка структурно-функціональної моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів; відповідне навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів; визначення комплексу педагогічних умов ефективного розвитку проєктної культури майбутніх педагогів під час навчання в закладі вищої освіти; впровадження принципів інноваційності та наступності в підготовці майбутніх педагогів.

3. Проаналізовано методологічні підходи до дослідження проблеми розвитку проєктної культури майбутнього педагога.

Методологічний базис дослідження наукової проблеми системи розвитку проєктної культури майбутнього педагога сформовано сукупністю наукових підходів (системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного, проєктного), які доповнюють один одного, характеризуються внутрішньою єдністю, взаємозалежністю й методологічними взаємозв'язками. Комплексне застосування визначених методологічних підходів уможливило різновекторний аналіз проблеми дослідження і синтез його результатів у побудові концепції, теоретичних положень, розробці моделі розвитку проєктної культури та впровадженні її в реальний процес професійної підготовки майбутніх педагогів.

4. Розроблено модель системи розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, складниками якої визначено мотиваційно-цільовий,

концептуально-стратегічний, організаційно-діяльнісний, змістовно-технологічний, діагностико-результативний блоки.

Підсистемами (блоками) побудованої моделі професійної підготовки майбутніх педагогів є: мотиваційно-цільовий блок містить мету професійної підготовки майбутніх педагогів, визначену відповідно до соціального замовлення (потреба суспільства; ускладнення функцій професійної діяльності в сучасних умовах; конкуренція на ринку праці) на підготовку висококваліфікованих, конкурентоздатних педагогів, розвиток проєктної культури майбутніх педагогів. Концептуально-стратегічний блок охоплює підходи (системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, проєктний) та принципи (інноваційності, міждисциплінарності, автономії, зворотнього зв'язку розвитку проєктної культури майбутніх педагогів). Організаційно-діяльнісний блок представлено педагогічними умовами розвитку проєктної культури майбутніх педагогів (застосування проєктних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів; тренінгові заняття як засіб розвитку проєктної культури майбутніх педагогів; розвиток проєктної культури майбутніх педагогів у груповій науково-дослідницькій діяльності; використання інформаційно-комп'ютерних технологій в системі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів). Змістовно-технологічний блок представлений програмою розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, методами (педагогічного проєктування, індивідуальних навчальних проєктів, аналізу педагогічних ситуацій, імітаційного моделювання, інтерактивних навчальних ігор, тренінгових вправ, мозкового штурму тощо) і формами (групові навчальні проєкти, майстер-класи, бізнес-інкубатори, проєктні-хакатони, тренінги тощо)). Діагностико-результативний блок об'єднує критерії (мотиваційний, когнітивний, поведінковий, оцінний) з відповідними показниками та рівнями сформованості проєктної культури (продуктивний (високий), репродуктивний (середній), елементарний (низький)). Результатом є педагог як носій проєктної культури.

5. Для виявлення ефективності та динамічності структурно-функціональної моделі розвитку проектної культури майбутніх педагогів визначено критерії актуалізації їхньої проектної культури в процесі професійно-педагогічної підготовки: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, оцінний з відповідними показниками. На основі визначених критеріїв, схарактеризовано продуктивний (високий), репродуктивний (середній), елементарний (низький) рівні сформованості проектної культури майбутніх педагогів.

6. Обґрунтовано педагогічні умови, які сприяють формуванню проектної культури майбутніх педагогів у професійній підготовці: застосування проектних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів (сприяє формуванню проектного мислення, розвитку творчих здібностей, комунікативних навичок та вміння працювати в команді, що в сукупності становить базис проектної культури майбутнього педагога. Безпосереднє занурення студентів у проектну діяльність дозволяє їм набути практичного досвіду планування, реалізації та презентації власних проектів); тренінгові заняття як засіб розвитку проектної культури майбутніх педагогів (інтерактивні вправи, рольові ігри, дискусії під час тренінгів сприяють формуванню проектних умінь, розвитку критичного та креативного мислення, набуттю навичок прийняття рішень та вирішення проблем. Тренінги дозволяють активізувати пізнавальну діяльність студентів, підвищити їх мотивацію до проектної роботи та набуття необхідних для цього компетенцій); розвиток проектної культури майбутніх педагогів у груповій науково-дослідницькій діяльності (безпосереднє залучення студентів до спільної наукової роботи над проектами дозволяє їм оволодівати технологіями проектної діяльності, досвідом командної взаємодії, а також сприяє розвитку аналітичних, комунікативних та презентаційних навичок); використання інформаційно-комп'ютерних технологій в системі розвитку проектної культури майбутніх педагогів (володіння сучасними цифровими інструментами та технологіями є невід'ємною складовою проектної

компетентності сучасного фахівця. Застосування інформаційно-комп'ютерних технологій дозволяє оптимізувати процеси планування, реалізації та представлення проєктів, сприяє розвитку технологічної грамотності та цифрової культури майбутніх педагогів).

7. Здійснено дослідно-експериментальну перевірку результативності моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів.

Зіставлення результатів експериментальної роботи показало, що рівень сформованості компонентів проєктної культури майбутніх педагогів за кожним із критеріїв вищий у експериментальних групах у порівнянні з контрольними. Позитивна динаміка підтверджує результативність впливу розробленої моделі розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у експериментальних групах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх теоретичних та практичних аспектів розглянутої проблеми. Одержані теоретичні й практичні результати становлять основу для подальшого її вивчення в напрямку пошуку інноваційних форм, методів, засобів, технологій розвитку проєктної культури майбутніх педагогів, а також розроблення науково-методичних засад розвитку проєктної культури у системі підвищення кваліфікації фахівців відповідної галузі.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма тренінгу з дисципліни «Педагогіка»

Структура програми тренінгу з дисципліни «Педагогіка» у контексті формування проєктної культури у майбутніх педагогів.

Тема педагогічного тренінгу: «Формування проєктної культури учнів засобами сучасних педагогічних технологій».

Цільова аудиторія: студенти 3-4 курсів педагогічних спеціальностей.

Тривалість заняття: 6 годин (2 заняття по 3 години).

Логіка проведення заняття 1:

1. Вступ. Ознайомлення з поняттям «проєктна культура» та її складовими – 1 год.

2. Метод «перевернутого класу» як інструмент формування проєктної культури – 1 год.

3. Практикум з розробки навчального проєкту методом «перевернутого класу» – 1 год.

Логіка проведення заняття 2:

1. Технологія змішаного навчання для реалізації проєктної діяльності - 1 год.

2. Практикум зі створення освітнього веб-квесту для учнів – 1 год.

3. Підсумки тренінгу. Рефлексія отриманого досвіду – 1 год.

Форма організації тренінгу: інтерактивні лекції, групова робота, презентації, експертні дискусії, практичні вправи.

Очікувані результати: учасники ознайомляться з сучасними технологіями та отримають практичний досвід їх застосування для формування проєктної культури учнів.

Ціль тренінгу:

- Поглиблене розуміння концепції та значення проєктної культури в освітньому процесі.

- Освоєння методів та стратегій створення атмосфери проєктної культури в сучасній школі.
- Розвиток учасників як лідерів з вмінням організовувати та керувати проєктами в навчальному середовищі.

Тривалість: 2 дні

День 1:

Частина 1: Вступ до концепції проєктної культури, передбачає:

- Огляд теоретичних засад та основних понять проєктної культури в освіті.
- Аналіз успішних прикладів впровадження проєктної культури в сучасній школі.

Частина 2: Етапи розробки проєкту, передбачає:

- Порядок дій при створенні проєкту: від ідеї до реалізації.
- Практичні вправи та групові дискусії щодо визначення мети, завдань, та результатів проєкту.

День 2:

Частина 3: Управління проєктом, передбачає:

- Організація роботи над проєктом: розподіл обов'язків, планування та виконання завдань.
- Використання інструментів для моніторингу та оцінки продуктивності проєкту.

Частина 4: Практична реалізація, передбачає:

- Розробка власних проєктів для впровадження проєктної культури в освітній процес.
- Презентація та обговорення проєктних ідей, отримання зворотного зв'язку та рекомендацій.

Додаткові матеріали:

- Методичні посібники з педагогіки новітньої школи та управління проєктами.
- Приклади успішних проєктів у шкільному середовищі.
- Інтерактивні вправи та завдання для групової роботи.

Методи навчання:

- Лекції з обговоренням.
- Групові вправи та дискусії.
- Рольові ігри та моделювання ситуацій.
- Практичні завдання та реалізація проєктів.

Засоби навчання: ноутбук, мультимедійний проєктор, екран, лазерна указка, інструкційні картки, роздатковий матеріал, блокноти, ручки.

Висновок: тренінг спрямований на підвищення компетентності учасників у впровадженні проєктної культури в освітньому середовищі. Ретельно сплановані активності та практичні завдання дозволять учасникам здобути не лише теоретичні знання, але й практичні навички, необхідні для успішного впровадження цих концепцій у своїй роботі.

Програма тренінгу з дисципліни «Психологія»

Структура програми тренінгу з дисципліни «Психологія» для формування проєктної культури у майбутніх педагогів.

Тема психологічного тренінгу: «Психологічні аспекти організації проєктної діяльності учнів».

Цільова аудиторія: студенти 3-4 курсів педагогічних спеціальностей.

Тривалість заняття: 6 годин (2 заняття по 3 години).

Логіка проведення заняття 1:

1. Вступ. Поняття «проєктна культура». Психологічні механізми її формування – 1 год.

2. Мотивація учнів до проєктної діяльності. Методи стимулювання – 1 год.

3. Психологічні особливості командної роботи над проєктом – 1 год.

Логіка проведення заняття 2:

1. Конфлікти в проєктних групах та шляхи їх розв'язання – 1 год.

2. Психологічна підтримка учнів в процесі роботи над проєктом – 1 год.

3. Підбиття підсумків. Рефлексія отриманого досвіду – 1 год.

Форма організації тренінгу: міні-лекції, ситуаційні вправи, групові дискусії, мозковий штурм, рольові ігри.

Очікувані результати: розуміння психологічних аспектів організації проєктної діяльності, набуття практичних навичок щодо її психологічного супроводу.

Ціль тренінгу:

- Освоєння основних психологічних принципів, які лежать в основі проєктної культури в освітньому середовищі.
- Розуміння впливу психологічних аспектів на ефективність навчання та розвиток учнів.
- Навички створення психологічно сприятливого середовища для розвитку проєктної культури в навчальному закладі.

Тривалість: 2 дні.

День 1:

Частина 1: Основи психології освітньої діяльності, передбачає:

- Огляд психологічних теорій, що стоять в основі освітнього процесу.
- Вивчення психологічних особливостей навчання та виховання учнів різного віку.

Частина 2: Роль психологічного клімату в створенні проєктної культури, передбачає:

- Аналіз впливу психологічного клімату на ефективність навчання та розвиток учнів.
- Практичні приклади створення психологічно сприятливого середовища в школі.

День 2:

Частина 3: Психологічні аспекти проєктної культури, передбачає:

- Роль психологічних факторів у формуванні та реалізації проєктів у навчальному середовищі.
- Вивчення методів мотивації та психологічної підтримки учасників проєктних дій.

Частина 4: Практична реалізація, передбачає:

- Розробка психологічно орієнтованих проєктів для впровадження проєктної культури в навчальний процес.
- Презентація та обговорення психологічних аспектів реалізації проєктів в шкільному середовищі.

Додаткові матеріали:

- Психологічні посібники та методичні матеріали з психології освітньої діяльності.
- Приклади успішних проєктів, що базуються на психологічних принципах.

Методи навчання:

- Лекції з обговоренням.
- Групові справи та дискусії.
- Рольові ігри та справи для сприяння комунікації.
- Практичні завдання та реалізація проєктів.

Засоби навчання: ноутбук, мультимедійний проєктор, екран, лазерна указка, інструкційні картки, роздатковий матеріал, блокноти, ручки.

Висновок: тренінг спрямований на розвиток учасників як фахівців, здатних створити психологічно сприятливе середовище для розвитку проєктної культури в освітньому закладі. Ретельно сплановані активності та практичні завдання дозволяють учасникам здобути не лише теоретичні знання, але й практичні навички, необхідні для успішного впровадження цих концепцій у своїй роботі.

Анкета оцінки рівнів сформованості проєктної культури майбутнього педагога

Уміння	Високий	Середній	Низький
Уміння вибору теми проєкту			
Уміння формулювати наукову гіпотезу і мету роботи			
Уміння виділяти істотне, головне			
Уміння вибору джерел інформації			
Уміння пошуку інформації			
Уміння аналізувати, порівнювати			
Уміння узагальнювати, робити висновки			
Уміння уявляти, створювати та моделювати			
Уміння планувати і організовувати роботу			
Уміння захищати проєкт, виступати			
Уміння критично мислити, здатність до оціночних суджень			
Здатність до самоаналізу, рефлексії			

Методика вивчення мотивації

У ній є три шкали: «Здобуття знань» (прагнення до здобуття знань, допитливість); «Оволодіння професією» (прагнення опанувати професійні знання і сформувані професійно важливі якості); «Отримання диплому» (прагнення здобути диплом, формально засвоюючи знання, прагнення до пошуку обхідних шляхів, складаючи іспити та заліки). В опитувачі, для маскування, включено низку фонових тверджень, які надалі не обробляються.

Лист опитувач

Факультет.....

Курс

Група

ПрізвищеІм'я По батькові.....

Дата заповнення

Інструкція:

Відмітьте вашу згоду знаком «+» або незгоду знаком «-» з наступними твердженнями.

1. Краща атмосфера занять – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю предмети, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професії.
5. Яка з властивих вам якостей ви найвище цінуєте? Напишіть відповідь поруч.
6. Я вважаю, що життя треба присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті складних проблем.
8. Я не бачу сенсу у більшості робіт, які ми робимо у ЗВО.
9. Велике задоволення мені надає можливість розповідати знайомим про мою майбутню професію.
10. Я середній студент за рівнем знань, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що у наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений у вірності вибору професії.
13. Від яких з властивих вам якостей ви б хотіли позбутися? Напишіть відповідь поруч.
14. При слушній нагоді я використовую на іспитах додаткові матеріали (конспекти, шпаргалки тощо).
15. Найчудовіший час життя – студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією усі навчальні дисципліни треба вивчати однаково глибоко.

13. За нагоди я вступив би до іншого ЗВО.
14. Я зазвичай спочатку беруся за легші завдання, а важчі залишаю на потім.
15. Для мене було важко зупинитися на одній з професій, здійснюючи вибір.
16. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
17. Я твердо упевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний статок в житті.
18. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
19. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
17. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший ЗВО.
18. У мене досить сили волі, щоб вчитися без нагадування адміністрації.
19. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напругою.
20. Іспити треба складати, витрачаючи мінімум зусиль.
21. Є багато ЗВО, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.
22. Яка з властивих вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь поруч.
23. Я людина, що дуже захоплюється, але усі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою професією
24. Занепокоєння про іспит або роботу, яка не виконана у визначений термін, часто заважає спати.
25. Висока зарплата після закінчення ЗВО для мене не головне.
26. Мені треба бути в хорошому настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.
27. Я вимушений був вступити до ЗВО, щоб зайняти бажане становище в суспільстві, уникнути служби в армії.
28. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
29. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим.
30. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
31. Яка з ваших якостей допомагає вам вчитися? Напишіть відповідь поруч.
32. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, що прямо не стосуються моєї майбутньої спеціальності.
33. Мене дуже тривожать можливі невдачі.
34. Краще всього я займаюся, коли мене періодично стимулюють.
35. Мій вибір цього ЗВО остаточний.
36. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.
37. Щоб переконатись у будь чомусь, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
38. У мене звичайний рівний і хороший настрій.
39. Мене заворожує зручність та легкість майбутньої професії.
40. До вступу в ЗВО я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
41. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.

42. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору.
Обробка та інтерпретація результатів
КЛЮЧ

Шкала «Здобуття знань»

- за згоду («+») з твердженням до п. 4 надається 3,6 бали;
- до п. 17 – 3,6 бали;
- до п. 26 – 2,4 бали;
- за незгоду («-») з твердженням до п. 28 – 1,2 бали;
- до п.42 – 1,8 бали.

Максимум – 12,6 балу.

Шкала «Оволодіння професією»

- за згоду до п. 9 – 1 бал;
- до п.31 – 2 бали;
- по п.33 – 2 бали;
- до п.43 – 3 бали;

Максимум – 10 балів.

Шкала «Отримання диплому»

- за незгоду до п. 11 – 3,5 бали;
- за згоду до п. 24 – 2,5 бали;
- до п. 35 – 1,5 бали;
- до п. 38 – 1,5 бали
- до п. 42 – 1 бал.

Максимум – 10 балів.

Питання по пп. 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувача і в обробку не включаються.

Переважання мотивів з перших двох шкал свідчить про адекватний вибіре студентом професії і задоволеність нею.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху**Т. Елерса. (Опитувач Т. Елерса для вивчення мотивації досягнення успіху).**

Опитувач призначений для діагностики мотиваційної спрямованості особистості щодо досягнення успіху.

Матеріал що стимулює є 41 твердженням, на які випробовуваному необхідно дати один з 2 варіантів відповідей «так чи ні».

Ступінь вияву мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що співпадають з ключем.

Результат тесту «Мотивація до успіху» бажано зіставити з результатами тесту «Мотивація до уникнення невдач».

Інструкція:

«Вам буде запропоновано 41 питання, на кожне з яких дайте відповідь «так або ні».

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі 100 % виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я усе ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли у мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижчі середніх.
7. По відношенню до себе я строгіший, ніж по відношенню до інших.
8. Я доброзичливіший, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, так як знаю, що я добився б успіху.
10. В процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Завзятість – це не основна моя риса.

12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше цікавить інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення твердішими.
17. У мене легко викликати амбіцію.
18. Коли я працюю без натхнення, це звичайно помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей, важливіших, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені належить виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш амбіційний, ніж інші.
25. Наприкінці канікул я зазвичай радію, що скоро вийду на навчання.
26. Коли я налаштований на роботу, я роблю її краще й більш професійно, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю себе ніяково.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якнайкраще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не виходить, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж у

інших.

38.Багато що, за що я беруся, я не доводжу до кінця.

39.Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40.Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положення.

41.Коли я впевнений, що знаходжусь на правильному шляху, для доказу своєї правоти я використовую всі можливі аргументи.

Ключ:

По 1 балу нараховується за відповіді «так» за наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Також нараховується по 1 балу за відповіді «ні» на питання: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38,39. Відповіді на питання 1,11, 12,19, 28, 33, 34, 35,40 не враховуються. Далі підраховується сума набраних балів.

Аналіз результату.

Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху; від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів: помірно високий рівень мотивації; понад 21 бал: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Дослідження показали, що люди, помірно і сильно орієнтовані на успіх, віддають перевагу середньому рівню ризику. Ті ж, хто боїться невдач, віддають перевагу малому або, навпаки, занадто великому ризику. Чим вище мотивація людини до успіху – досягнення мети, тим нижче готовність до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на налаштування на успіх: при сильній мотивації до успіху бажання успіху зазвичай скромніше, ніж при слабкій мотивації до успіху.

До того ж людям, які вмотивовані на успіх і мають великі надії на нього, властиво уникати високого ризику.

Ті, хто сильно вмотивовані на успіх і мають високу готовність до ризику, рідше потрапляють в складні ситуації, ніж ті, які мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), то це перешкоджає мотивації до успіху – досягнення мети.

Список опублікованих праць за темою дисертації

Наукові публікації, які відображають основні наукові результати докторської дисертації

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

1. Галета Я. В., Козленко В. Г. Технологія освітнього маркетингу як напрям управлінської діяльності. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Вип. 205. С. 27–31. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-27-31>
2. Козленко В. Г. Вплив інтерактивних технологій навчання на формування у майбутнього педагога проєктної культури. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 209. С. 198–202. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-198-202>
3. Козленко В. Г. Зміст та структура проєктної культури майбутнього педагога. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Вип. 207. С. 159–167. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-159-163>
4. Козленко В. Г. Формування проєктної культури майбутніх педагогів в умовах глобалізаційних процесів. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 210. С. 254–258. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-210-254-258>
5. Козленко В. Г. Формування проєктної культури майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 211. С. 156–161. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-156-161>

6. Козленко В. Г. Обґрунтування методики формування проєктної культури у майбутніх педагогів закладів середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 62. Т.1. С. 161–165. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.33>

7. Козленко В. Г. Педагогічні умови формування проєктної компетентності у майбутніх учителів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 66. Т. 2. С. 244–249. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-2-37>

8. Козленко В. Г. Управління освітніми проєктами та проєктна компетентність майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2023. № 89. С. 104–109. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.20>

9. Козленко В. Г. Педагогічний проєкт та проєктна культура майбутніх учителів. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Запоріжжя, 2023. № 3. С. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-11>

10. Козленко В. Г. Метод проєктів в освіті і суть поняття «проєктна організація освітнього процесу». *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 63. Т. 1. С. 173–176. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.32>

11. Козленко В. Г. Проєктні технології навчання в формуванні у майбутніх педагогів проєктної культури. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 67. Т. 1. С. 345–349. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/67-1-49>

12. Козленко В. Г. Компоненти проєктної культури майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми :

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 5–6 (129–130). С. 159–167.

DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.05-06/159-167>

13. Козленко В. Г. Соціальна компетентність як важлива складова проєктної культури майбутнього педагога загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 3 (127). С. 479–488. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.03/479-488>

14. Козленко В. Г. Розвиток професійної культури майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 4 (128). С. 374–382. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.04/374-382>

15. Козленко В. Г. Становлення проєктої компетентності майбутнього фахівця в умовах оновлення інформаційної культури суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 7 (131). С. 75–83. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.07/075-084>

16. Козленко В. Г. Сучасні методики формування професійної культури майбутнього викладача. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 8–9. С. 113–123. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.08-09/113-123>

17. Козленко В. Г. Феноменологія проєктної культури педагога. *Соціальна робота та соціальна освіта*. Умань, 2023. Вип. 2 (11). С. 220–226. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(11\).2023.291899](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(11).2023.291899)

Монографія:

18. Козленко В. Г. Проєктна культури педагога. *Сучасна освіта в Україні : інтеграція в Європейський освітній простір* : моногр. Дніпро : Середня Т. К., 2023. С. 127–151. DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-57-3-8>

Статті у наукових періодичних виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus:

19. Kozlenko V., Liashenko R., Pryszyzhnyi V., Polishchuk N., Neborak K. Approaches to the informative self-development capacity of the future teacher: A political look at the phenomenon. *Cuestiones politicas*. 2023. Vol. 41. № 78. P. 678–698. DOI: <https://doi.org/10.46398/cuestpol.4178.46>

20. Haleta Y., Fursykova T., Kozlenko V. Habelko O., Radchenko M. Man of the information society: problems of formation and development. *Cuestiones politicas*. 2022. Vol. 40. Núm. 75. P. 493–497. DOI: <https://doi.org/10.46398/cuestpol.4075.29>

21. Haleta Y., Kozlenko V., Riabovol L., Filonenko O., & Kravtsova T. Formación de la cultura de proyectos en futuros docentes. *Revista De La Universidad Del Zulia*. 2023. № 14(41). P. 526–536. DOI: <https://doi.org/10.46925//rdluz.41.29>

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

22. Козленко В. Г. Використання можливостей сучасних інформаційно-комунікаційні технології в формуванні проєктної культури у майбутніх педагогів. *New ways of creating scientific ideas for implementation* : матер. І міжнар. наук.-практ. конф. (Варна, Болгарія, 18–20 вересня 2023 р.). Варна, Болгарія, 2023. С. 148–150.

23. Козленко В. Г. Функції проєктної культури майбутніх педагогів. *Innovations and prospects in modern science* : матер. Х міжнар. наук.-практ. конф. (Стокгольм, Швеція, 25–27 вересня 2023 р.). Стокгольм, Швеція, 2023. С. 127–129.

24. Козленко В. Г. Проєктна організація освітнього процесу. *Global science: prospects and innovation* : матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (Ліверпуль, Великобританія, 5–7 жовтня 2023 р.). Ліверпуль, Великобританія, 2023. С. 291–296.

25. Козленко В. Г. Основні елементи проєктної компетентності майбутнього педагога. *Innovations and prospects in modern science* : матер.

XI міжнар. наук.-практ. конф. (Стокгольм, Швеція, 23–25 жовтня 2023 р.). Стокгольм, Швеція, 2023. С. 224–228.

26. Козленко В. Г. Методологічні підходи до розвитку проєктної культури майбутнього педагога. *Promising ways of information technology developmen*: матер. IX міжнар. наук.-практ. конф. (Більбао, Іспанія, 13–15 листопада 2023 р.). Більбао, Іспанія, 2023. С. 211–213.

27. Козленко В. Г. Науково-теоретичне обґрунтування моделі формування проєктної культури майбутнього педагога. *Current methods of improving outdated technologies and methods*: матер. I міжнар. наук.-практ. конф. (Більбао, Іспанія, 08–10 січня 2024 р.). Більбао, Іспанія, 2024. С. 314–316.

28. Козленко В. Г. Особливості методики діагностики розвитку проєктної культури майбутнього педагога. *Advanced technologies for the implementation of new ideas*: матер. I міжнар. наук.-практ. конф. (Брюссель, Бельгія, 09–12 січня 2024 р.). Брюссель, Бельгія. С. 195–198.

29. Козленко В. Г. Структура та зміст поняття «проєктна культура майбутнього педагога». *Research work in the system of training teachers in technological fields*: матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (Берлін, Німеччина, 15–17 січня 2024 р.). Берлін, Німеччина, 2024. С. 248–251.

30. Козленко В. Г. Педагогічні умови розвитку проєктної культури майбутнього педагога у закладі вищої освіти. *Innovations in education: prospects and challenges of today*: матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (Софія, Болгарія, 16–19 січня 2024 р.). Софія, Болгарія, 2024. С. 221–224.

31. Козленко В. Г. Етапи формування проєктної культури майбутніх педагогів. *Період трансформаційних процесів в світовій науці: задачі та виклики*: матер. II міжнар. наук. конф. (Кривий Ріг, 19 січня 2024 р.). Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2024. С. 402–403.

Відомості про апробацію результатів дослідження

I Міжнародна науково-практична конференція «New ways of creating scientific ideas for implementation» (Варна, Болгарія, 18–20 вересня 2023 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: «Використання можливостей сучасних інформаційно-куманікаційні технології в формуванні проєктної культури у майбутніх педагогів».

X Міжнародна науково-практична конференція «Innovations and prospects in modern science» (Стокгольм, Швеція, 25–27 вересня 2023 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: «Функції проєктної культури майбутніх педагогів».

II Міжнародна науково-практична конференція «Global science: prospects and innovation» (Ліверпуль, Великобританія, 5–7 жовтня 2023 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: «Проєктна організація освітнього процесу».

XI Міжнародна науково-практична конференція «Innovations and prospects in modern science» (Стокгольм, Швеція, 23–25 жовтня 2023 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: «Основні елементи проєктної компетентності майбутнього педагога».

IX Міжнародна науково-практична конференція «Promising ways of information technology developmen» (Більбао, Іспанія, 13–15 листопада 2023 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: «Методологічні підходи до розвитку проєктної культури майбутнього педагога».

I Міжнародна науково-практична конференція «Current methods of improving outdated technologies and methods» (Більбао, Іспанія, 08–10 січня 2024 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: «Науково-теоретичне обґрунтування моделі формування проєктної культури майбутнього педагога».

I Міжнародна науково-практична конференція «Advanced technologies for the implementation of new ideas» (Брюссель, Бельгія, 09–12 січня 2024 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: «Особливості методики діагностики розвитку проєктної культури майбутнього педагога».

II Міжнародна науково-практична конференція «Research work in the system of training teachers in technological fields» (Берлін, Німеччина, 15–17 січня 2024 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: «Структура та зміст поняття «проєктна культура майбутнього педагога»».

III Міжнародна науково-практична конференція «Innovations in education: prospects and challenges of today» (Софія, Болгарія, 16–19 січня 2024 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: «Педагогічні умови розвитку проєктної культури майбутнього педагога у закладі вищої освіти».

IV Міжнародна науково-практична конференція «Період трансформаційних процесів в світовій науці: задачі та виклики» (Кривий Ріг, 19 січня 2024 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: «Етапи формування проєктної культури майбутніх педагогів».

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

На № 01 Серія 2024р. № 13-И
від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Козленка Володимира Григоровича
на тему: «Система розвитку проєктної культури майбутніх педагогів» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Видана здобувачеві наукового ступеня доктора педагогічних наук Козленку Володимирі Григоровичу в тому, що матеріали його дисертаційної роботи «Система розвитку проєктної культури майбутніх педагогів» впроваджувалися в практику професійної підготовки педагогів Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка впродовж 2021–2023 рр.

Процес підготовки майбутніх педагогів базується на сучасних технологіях навчання і застосування інновацій в освітньому процесі. В. Г. Козленко звертає увагу на те, що саме проєктна культура в освітньому процесі стає тією основою інноваційних перетворень, які забезпечують підвищення якості освіти, активізацію самопізнання, осмислення шляхів і можливості власної самореалізації, самозмін особистості.

У період апробації результатів дослідження були використані теоретичні та практичні здобутки здобувача, які сприяли оптимізації змісту підготовки майбутніх педагогів до впровадження проєктних технологій в професійну діяльність.

Схвально оцінюємо розроблену структурно-функціональну модель розвитку проєктної культури майбутнього педагога, до складників якої належать: мотиваційно-цільовий, концептуально-стратегічний, організаційно-діяльнісний, змістовно-технологічний, діагностико-результативний блоки. Всі блоки моделі взаємообумовлюють та взаємодоповнюють один одного, становлять цілісний процес формування проєктної культури майбутніх педагогів.

Достатня результативність упровадження матеріалів дисертаційної роботи В. Г. Козленка засвідчує, що дисертаційне дослідження має чітко сформульований, доказовий, завершений, переконливий характер та сприяє вдосконаленню професійної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням інноваційних тенденцій реформування школи.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Козленка Володимира Григоровича обговорювались на засіданні кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 10 від 27 лютого 2024 р.), де отримали позитивну оцінку. Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну і практичну спрямованість, доводить доцільність подальшого запровадження в освітню сферу метою підвищення якості підготовки майбутніх педагогів.

Проректор з наукової роботи



Лілія КЛОЧЕК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02
e-mail: rector@sspu.edu.ua, www.sspu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125510

19.03.2024 № 612 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Козленка Володимира Григоровича
«Система розвитку проєктної культури майбутніх педагогів»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Апробація та впровадження результатів дисертації Козленка Володимира Григоровича «Система розвитку проєктної культури майбутніх педагогів» здійснювалася упродовж 2022-2023 рр. у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

Оригінальні методи поетапної дослідницької роботи (кейс-методи, дискусії, проєктивно-виконавські, ігрові та ін.) впроваджувались у підготовку майбутніх учителів інформатики. Освітній процес у частині методичної і практичної підготовки було модернізовано у комплексі зі спеціальними педагогічними умовами, що уможливило посилення педагогічного впливу та сприяло підвищенню в студентів рівня індивідуальної самостійності, відповідальності, дисциплінованості, здатності до оптимального використання навчального часу, формуванню комплексу проєктивних умінь у навчальній квазіпрофесійній діяльності, розвитку інтересу до педагогічного проєктування, мотиваційну спрямованість особистості майбутнього педагога на професійно-педагогічну діяльність, бажання набувати знання та вміння, необхідні для здійснення проєктної діяльності, переконаність у тому, що для більш ефективного здійснення навчально-виховного процесу в школі необхідно мати високий рівень розвитку проєктної культури.

За результатами апробації теоретичних і практичних матеріалів дослідження підтверджено доцільність їх подальшого використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти України.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Козленка Володимира Григоровича обговорено й схвалено на засіданні кафедри інформатики (протокол № 7 від 27 лютого 2024 р.).

Проректор з науково-педагогічної
(наукової) роботи



Завідувач кафедри інформатики

Ольга КУДРИНА

Неля ДЕГТЯРЬОВА



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 752-98-10

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 28.03.2024 № 566/30

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Козленка Володимира Григоровича

з теми «Система розвитку проєктної культури майбутніх педагогів»,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дослідження Козленка Володимира Григоровича «Система розвитку проєктної культури майбутніх педагогів» впроваджувалися в практику підготовки майбутніх педагогів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського упродовж 2022–2023 рр.

Теоретичні та практичні здобутки наукового дослідження В. Г. Козленка були впроваджені в освітній процес шляхом використання теоретичних результатів, розробленої моделі, запровадження якої спрямовувалося на досягнення цілей і завдань формування проєктної культури майбутніх педагогів у процесі вищої освіти відповідно до соціального замовлення. Є підстави констатувати, що запропонований і впроваджений дисертантом підхід до проблеми розвитку проєктної культури майбутніх педагогів у закладах вищої освіти та науково-педагогічна модель цього процесу виявилися достатньо результативними й ефективними.

Результати впровадження матеріалів дисертаційної роботи В. Г. Козленка підтверджують їх теоретичну і практичну значущість, доводять доцільність їх подальшого впровадження в освітній процес з метою підвищення якості підготовки майбутніх педагогів, розвитку їхньої проєктної культури. Основні теоретичні положення та практичні результати дисертаційного дослідження

В. Г. Козленка оцінені як такі, що є вагомими для науки і практики й заслуговують на подальше поширення у сфері вищої освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження В. Г. Козленка обговорено й схвалено на засіданні вченої ради факультету початкового навчання, протокол №8 від 25 березня 2024 року.

Декан факультету

Ірина ПАЛЬШКОВА

Проректор з наукової роботи

Ганна МУЗИЧЕНКО





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, (0332) 72-01-23
 ел. пошта: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

28.03.2024 № 02-24/01/940 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Козленка Володимира Григоровича з теми: «Система розвитку проектної
 культури майбутніх педагогів»,

поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У Волинському національному університеті імені Лесі Українки упродовж 2022–2023 рр. здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження Козленка Володимира Григоровича «Система розвитку проектної культури майбутніх педагогів».

Зміст розроблених дисертантом і впроваджених в освітній процес нововведень, як зауважують науково-педагогічні працівники, відзначаються обґрунтованими і досить змістовно схарактеризованими теоретичними засадами розвитку проектної культури майбутніх педагогів. Крім цього, визначені здобувачем, а в подальшому апробовані педагогічні умови забезпечили високу ефективність реалізації структурно-функціональної моделі розвитку проектної культури майбутніх педагогів.

Запропоновані методи та форми розвитку проектної культури майбутніх педагогів отримали позитивну оцінку викладачів університету, які використовували матеріали у власній діяльності з метою вдосконалення освітнього процесу.

Важливим практичним здобутком запроваджених матеріалів є їх ефективність у формуванні знань, умінь і навичок майбутніх педагогів, необхідних для здійснення проектної діяльності, а також набуття особистісного досвіду їх реалізації. Окремі результати наукового дослідження В. Г. Козленка було покладено в основу організації самостійної та індивідуальної роботи здобувачів освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти, що підтверджує практичне значення його результатів.

Результати впровадження обговорювались і отримали схвальну оцінку на засіданні кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 10 від 06.03.2024 р.).

Ректор

Раїса ПРИМ
 0667008344



Анатолій ЦЬОСЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Телефон: 234-11-08

E-mail: rector@udu.edu.ua

03-04.2024р. № 247
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Козленка Володимира Григоровича
з теми «Система розвитку проектної культури майбутніх педагогів», поданої на
здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Апробація та впровадження результатів дисертації Козленка Володимира Григоровича на тему: «Система розвитку проектної культури майбутніх педагогів» здійснювалася протягом 2021–2023 рр. в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова.

Авторська система розвитку проектної культури майбутніх педагогів була включена у зміст професійної підготовки та була спрямована на формування практичних умінь і навичок щодо розробки та реалізації навчальних і соціальних проєктів, на розвиток значущих особистісних якостей студентів, необхідних для здійснення ефективної проектної діяльності, здатності проєктувати свою професійну діяльність й оцінювати її результати, на формування цілісної проектної культури як важливого аспекту професіоналізму сучасного педагога.

Методи поетапної експериментальної роботи впроваджувались в освітній процес у комплексі з педагогічними умовами, які сприяють розвитку проектної культури майбутніх педагогів у професійній підготовці, що сприяло підвищенню в студентів рівня знань, умінь та практичних навичок з основ проєктування, формуванню творчих якостей і здібностей, готовності до здійснення проектної діяльності. Це було підтверджено отриманими кількісними та якісними результатами позитивної динаміки у рівнях сформованості проектної культури майбутніх педагогів після впровадження експериментальної методики.

Результати впровадження дисертаційного дослідження В. Г. Козленка обговорено й схвалено на засіданні кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 8 від 20 березня 2024 р.)

Проректор з наукової роботи
УДУ імені Михайла Драгоманова,
доктор фізико-математичних наук, професор

Декан педагогічного факультету
УДУ імені Михайла Драгоманова,
кандидат педагогічних наук, професор



Григорій ТОРБІН

Тарас ОЛЕФІРЕНКО