

Міністерство освіти і науки України  
Комунальний вищий навчальний заклад  
«Херсонська академія неперервної освіти»  
Херсонської обласної ради

На правах рукопису

**ГАВРИЛЮК Галина Михайлівна**

**УДК 378.046-021.68:37.017:331.101**

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ  
ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ  
В ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ УЧНІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
Слюсаренко Ніна Віталіївна,  
доктор педагогічних наук, професор

Херсон–2016

## ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ УЧНІВ	14
1.1 Базові поняття проблеми	14
1.2 Витоки проектного навчання та його використання в шкільній практиці	46
1.2.1 Історія становлення методу проектів	46
1.2.2 Досвід упровадження методу проектів у закладах освіти зарубіжжя	60
1.2.3 Характеристика проектної технології у контексті компетентнісного виміру якості трудового навчання учнів	70
1.3 Вивчення стану підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів	81
1.3.1 Аналіз стану розробки проблеми в теорії професійної підготовки вчителів трудового навчання	81
1.3.2 Результати констатувального етапу педагогічного експерименту	93
Висновки до першого розділу	118
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ УЧНІВ	122
2.1 Моделювання процесу підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів	122

2.2 Теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів	143
2.3 Дослідно-експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів	163
Висновки до другого розділу	189
ВИСНОВКИ	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	196
ДОДАТКИ	236

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Стрімкий розвиток знань у всіх сферах життєдіяльності нашого суспільства, зростання вимог до компетентнісного рівня особистості, її соціалізації та конкурентоспроможності на ринку праці значною мірою впливають на реформування національної системи освіти і, зокрема, її технологічної компоненти. Одним із пріоритетних напрямів реалізації змісту цієї компоненти є впровадження в навчально-виховний процес сучасної школи проектно-технологічного підходу як умови розвитку в учнів відповідної компетентності.

Питання формування і розвитку проектно-технологічної компетентності учнів знайшли відображення в багатьох чинних нормативних документах із питань освіти. Так, у Державному стандарті базової і повної середньої освіти зазначено, що мета освітньої галузі «Технології» полягає в формуванні й розвитку проектно-технологічної компетентності учнів, що відображується в збагаченні їх творчого потенціалу та подальшій соціалізації в суспільстві.

Впроваджена в закладах освіти України з 2005 року проектно-технологічна система трудового навчання учнів потребує відповідної підготовки вчителів, а також розробки її належного змістово-методичного забезпечення. Враховуючи вищезазначене, у закладах післядипломної освіти педагогічних кадрів розпочато цілеспрямовану й систематичну діяльність із перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів щодо реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Професійно-педагогічна підготовка вчителя є предметом наукового пошуку багатьох учених (Ю. Бабанський, Є. Барбіна, В. Беспалько, В. Бондар, Г. Васянович, А. Деркач, К. Дурай-Новакова, О. Заболотська, І. Зайцева, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Макаренко, В. Монахов, Д. Новіков, О. Новіков, І. Підласий, О. Пометун, В. Сластьонін та ін.). Питання підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній освіті розглядали Т. Гончаренко, І. Жорова, С. Змейов, А. Зубко, Н. Клокар,

С. Крисюк, А. Кузьмінський, О. Мариновська, І. Мисик, Н. Протасова, В. Пуцов, З. Філончук, В. Химинець, В. Шарко та ін.

Теоретико-методичні засади підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів до здійснення трудового навчання школярів у різні роки досліджували С. Батишев, О. Коберник, В. Мадзігон, В. Сидоренко, Н. Слюсаренко, Д. Тхоржевський та ін. В останні роки з'явилися цікаві й перспективні напрацювання сучасних дослідників щодо застосування проектної діяльності в практиці вищої школи (В. Алексюк, В. Гаргін, В. Денисенко, І. Колеснікова, С. Ксьонз, З. Курлянд, М. Пелагейченко, О. Пехота, Л. Савченко, О. Саган, А. Семенова, Н. Тверезовська, А. Терещук, Р. Хмелюк, В. Юрженко та ін.). У працях В. Бербец, Т. Бербец, О. Белошицького, В. Вдовченко, В. Вишневського, Н. Дубової, П. Левіна, Н. Матяш, Т. Мачачі, В. Симоненка, А. Тарари, Б. Терещука, В. Тищенко, В. Туташинського, Н. Шиян, С. Ящука та ін. обґрунтовуються сутність та значущість застосування проектно-технологічного навчання в трудовій підготовці учнів.

Водночас питання підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів не отримало належного висвітлення й залишається досить актуальним. Аналіз практики використання цього підходу в умовах загальноосвітньої школи свідчить про те, що внаслідок відсутності злагодженої співпраці закладів післядипломної освіти, районних (міських) методичних кабінетів та адміністрації шкіл, проблема якісної підготовки фахівців до вказаного виду діяльності повністю не розв'язана. Більшість учителів на момент упровадження проектно-технологічної системи не були готові до якісної її реалізації, оскільки рівень їх теоретико-методичних знань та вмінь не був достатнім для організації відповідної навчально-трудової діяльності учнів. Заважав цьому процесу й ряд психолого-педагогічних проблем, виявлених у педагогів-практиків.

Аналіз наукової літератури та практики підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів дозволив виявити низку суперечностей між:

- зростанням вимог суспільства до підготовки фахівців із високим рівнем техніко-технологічних знань та недосконалістю навчально-методичного забезпечення цього процесу;

- потребою загальноосвітніх навчальних закладів у вчителів трудового навчання з високим рівнем професійної підготовки та відсутністю відповідних практико-орієнтованих моделей такої підготовки в закладах вищої та післядипломної освіти;

- необхідністю використання інноваційного змістово-методичного забезпечення проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання та недостатньою кількістю відповідних розробок.

Актуальність, визначені суперечності, необхідність і можливість їх подолання, а також недостатній рівень теоретико-методичної розробленості зазначеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Підготовка вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано в межах науково-дослідної роботи КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» як складова теми «Теоретико-методологічні основи вдосконалення системи освіти та поліпшення її кадрового забезпечення» (державний реєстраційний номер 0104U010624). Тема дисертації затверджена вченою радою КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (протокол № 1 від 20.01.2012 р.) і рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 28.02.2012 р.).

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка вчителів трудового навчання у післядипломній освіті.

**Предмет дослідження** – організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Виходячи із поставленої мети, сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. Уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження.
2. Проаналізувати історико-педагогічний досвід використання проектного навчання та виявити можливості його застосування в сучасній технологічній освіті учнів.
3. Конкретизувати критерії, показники, рівні та виявити стан готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.
4. Змодельовати процес підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.
5. Експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні про те, що підготовка вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів буде ефективною, якщо в умовах післядипломної освіти реалізувати такі організаційно-педагогічні умови: створення професійно-мотиваційного середовища; упровадження в процес підготовки вчителів навчально-методичного комплексу; забезпечення інтегративного підходу до фахової підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети, перевірки гіпотези та розв'язання сформульованих завдань у дисертаційній роботі використовувалися такі методи педагогічного дослідження:

– *теоретичні*: аналіз, синтез та узагальнення при вивченні педагогічної, психологічної, науково-методичної літератури (п. 1.1, п. 1.2), з'ясуванні стану готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів, визначенні критеріїв, показників та рівнів її сформованості (п. 1.3), теоретичному обґрунтуванні моделі та організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів (п. 2.1, п. 2.2);

– *емпіричні*: бесіди, опитування, анкетування, тестування, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний), метод експертних оцінок для вивчення стану досліджуваної проблеми та перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів (п. 1.3, п. 2.3);

– *статистичні*: математичні методи відбору, обробки, аналізу й інтерпретації результатів педагогічного експерименту, перевірки вірогідності отриманих даних для оцінки якості проведеного дослідження (п. 2.3).

**Експериментальною базою дослідження** було обрано КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського, Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти.

На різних етапах дослідження в експериментальній роботі було задіяно 767 учителів трудового навчання.

**Наукова новизна одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що *вперше*:

– *обґрунтовано та експериментально перевірено* організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації



проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів (створення професійно-мотиваційного середовища, упровадження в процес підготовки вчителів навчально-методичного комплекту, забезпечення інтегративного підходу до фахової підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти);

– *змодельовано* процес підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів, що складається із цільового, змістового, технологічного, діагностико-результативного блоків; напрямів підготовки (курсowa, міжкурсова підготовка та самоосвітня діяльність); принципів, підходів, форм, методів, засобів; критеріїв, показників і рівнів готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів; організаційно-педагогічних умов;

– *конкретизовано* критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), відповідні їм показники (мотивація професійної діяльності, мотивація успіху в професійній діяльності, мотивація досягнення поставленої мети; знання теоретико-методичних основ проектування, оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, обізнаність щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання; вміння мислити нестандартно, знаходити оригінальні рішення, вміння розробляти творчі проекти, вміння організовувати проектно-технологічну діяльність учнів) та рівні (високий, середній, низький) готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів;

– *уточнено* сутність понять «проект», «метод проектів», «проектна технологія», «проектування», «проектно-технологічна діяльність», «проектно-технологічний підхід», «підготовка вчителів у післядипломній освіті», «готовність учителя до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів».

*Подальшого розвитку* набули зміст, форми та методи підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у розробці навчально-методичного комплексу для підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів, що складається з програми спецкурсу «Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання», збірок конспектів уроків із технічних й обслуговуючих видів праці, дидактичного комплексу «Навчаємось проектувати»; збірника «Путівник проектанта», підручників, посібників.

Усі розроблені елементи навчально-методичного комплексу пройшли апробацію та можуть бути використані у процесі підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів як у закладах післядипломної освіти, так і в системі вищої освіти у процесі навчання майбутніх учителів технологій.

**Результати дисертаційної роботи впроваджено** у навчальний процес КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (довідка № 01-23/380 від 22.09.2015 р.), Чернігівського обласного інституту післядипломної освіти імені К. Д. Ушинського (довідка № 10/1-12/739 від 06.10.2015 р.), Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського (довідка № 1180 від 05.11.2015 р.), Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-04/859 від 05.11.2015 р.), Комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (довідка № 656/01-12 від 09.11.2015 р.).

**Особистий внесок здобувача.** У статтях [45; 51] здобувачем обґрунтовано етапи проектно-технологічної діяльності учнів та структуру поетапної реалізації творчого проекту на уроках трудового навчання; у

посібниках [56; 57] розроблено календарне планування й плани-конспекти занять (відповідно № 1–8 та № 1–5); у підручниках [62; 64] підготовлено другий розділ; у підручнику [63] – четвертий розділ; у посібнику [73] – календарно-тематичне планування, 1, 3, 4 розділи, а також рубрику «Методичні орієнтири педагога-технолога»; у робочих зошитах [53; 54; 58] та [68–70] – пам'ятку й змістове наповнення 1–2 етапів реалізації творчого проекту.

Ідеї і розробки, що належать співавторам, у дисертаційній роботі не використовувалися.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні й практичні результати проведеного дослідження, а також найважливіші наукові положення й загальні висновки було представлено у вигляді доповідей на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях, семінарах, зокрема: *міжнародних*: «Сучасний стан природничо-математичної та технологічної освіти» (Херсон, 2010), «Інноваційні технології як чинник оптимізації педагогічної теорії і практики» (Херсон, 2012), «Педагогические основы становления субъектности в образовательном пространстве: проблема, поиск, решение» (Біробіджан, Росія, 2012), «Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика» (Херсон, 2014), «Університет – нової школі» (Шуя, Росія, 2014), «Nauka dzis': teoria, metodologia, praktyka, problematyka» (Польща, Варшава, 2014); *всеукраїнських*: «Проектна та конструкторсько-технологічна підготовка майбутніх фахівців інженерного та педагогічного напрямів» (Херсон, 2011), «Ян Амос Коменський – великий педагог минулого» (Херсон, 2012), «Якість природничо-математичної та технологічної освіти як науковий та соціальний пріоритет» (Херсон, 2011), «Феномен писанки в сучасному культурно-освітньому просторі» (Полтава, 2012), «Проектна технологія: теорія, історія, практика» (Умань, 2012), «Проблеми технологічної освіти в сучасних умовах» (Чернігів, 2012), «Виховання громадянина-патріота в педагогіці В. О. Сухомлинського та

сучасній освітній практиці» (Кіровоград, 2012), «Інновації в підготовці фахівців технологічної, професійної освіти та готельно-ресторанного бізнесу» (Херсон, 2012), «Психолого-педагогічні засади діяльності вчителя: історія, теорія, практика» (Херсон, 2012), «Проблеми трудової та професійної підготовки XXI сторіччя» (Слов'янськ, 2012 р.), «Узагальнення досвіду впровадження проектно-технологічної діяльності в навчальний процес загальноосвітньої школи» (Глухів, 2012), «Українське національне виховання: реалії, тенденції, перспективи» (Дрогобич, 2013), «Перспективи розвитку освіти й суспільства в парадигмі синергетичного мислення» (Херсон, 2013), «Психолого-педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців технічного, економічного та гуманітарного профілю» (Херсон, 2014), «Мистецтво української вишивки – життєдайне джерело творчості» (Полтава, 2014), «Дистанційне навчання в контексті розвитку синергетичного мислення» (Херсон, 2014), «Гуманізація освітнього простору у вимірі педагогіки В. О. Сухомлинського» (Херсон, 2015); *регіональних*: «Навчально-методичне забезпечення предмету «Технології» у старшій школі» (Херсон, 2010), «Сучасні ІТ-технології та їх місце на уроках трудового навчання» (Херсон, 2010), «Методи підготовки учнів до Всеукраїнських олімпіад з трудового навчання» (Херсон, 2011), «Формування професійної компетентності вчителів трудового навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій» (Херсон, 2011), «Графічна грамотність як складова технологічної підготовки учнів» (Херсон, 2012), «Інтегровані уроки технологій та образотворчого мистецтва як ефективне середовище формування естетичного компоненту трудової підготовки молоді» (Херсон, 2013), «Педагогіка К. Д. Ушинського: історія та сьогодення» (Херсон, 2014), «Професійно-фахова адаптація молодих учителів до сучасних змісту та методики технологічної освіти молоді» (Херсон, 2014), «Створення предметного інформаційного ресурсу та його використання в навчально-виховному процесі трудової підготовки школярів» (Херсон, 2014).

**Публікації.** Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлено в 35 публікаціях автора (21 видано одноосібно), із них: 7 статей – у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні, 12 – у матеріалах наукових конференцій та педагогічних читань, 15 – у навчально-методичних виданнях.

**Структура та обсяг дисертаційної роботи.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (355 найменувань) та 11 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 259 сторінок, з них 195 сторінок основного тексту. Робота містить 10 таблиць, 9 рисунків.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ**

### **У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ УЧНІВ**

#### **1.1 Базові поняття проблеми**

Тенденції стрімкого розвитку техніко-технологічних знань створюють потребу у фахівцях, здатних швидко і конструктивно вирішувати комплекс як теоретичних, так і практичних виробничих завдань. Освіта, виступаючи однією з ключових домінант у розвитку суспільства, повинна спрямовувати діяльність шкіл на організацію навчально-виховного процесу відповідно до його вимог. На реалізацію зазначеного спрямоване введення у загальну середню освіту нового Державного стандарту та перехід шкіл на нові програми й підручники. Слід зауважити, що такі нововведення загострюють потребу підготовки вчителів у післядипломній освіті до їх ефективного впровадження.

Серед таких потреб виокремимо й підготовку вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

З метою вивчення питань організації післядипломної освіти в Україні, а також її структури й форм підготовки вчителів до здійснення відповідної діяльності в різні періоди їх професійного самоствердження було вивчено низку нормативно-законодавчих документів та науковий доробок сучасних дослідників системи післядипломної педагогічної освіти. Це дало змогу констатувати, що питання професійної підготовки педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти в Україні актуалізоване на державному рівні.

Так, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») визначено, що післядипломна освіта представлена широким спектром навчальних закладів та методичних установ, мета функціонування

яких полягає в «постійному збагаченні, поглибленні професійних знань та вмінь за спеціальністю, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або опанування новим фахом на основі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи» [90, с. 40].

У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» вказано, що післядипломна освіта полягає у спеціалізованому вдосконаленні освіти та професійної підготовки особи за рахунок системного цілеспрямованого поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь, навичок й набутті практичного досвіду [112; 113].

«Концепція розвитку післядипломної освіти України», ґрунтуючись на положеннях Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про вищу освіту», Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), державних стандартах освіти, нормативно-правових актах чинного законодавства України з питань освіти і науки, встановлює основні цілі, завдання, принципи, зміст, організаційні форми й структуру управління, організаційні заходи щодо забезпечення розвитку післядипломної освіти, а також враховує міжнародний досвід управлінського та інформаційно-технологічного забезпечення окремих напрямів професійної діяльності [158].

Галузева «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» серед головних принципів розвитку післядипломної освіти виділяє неперервність освітньої діяльності; поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду, прогностичність та гнучкість у реагуванні на суспільні зміни, інноваційність, тощо [157].

Вивчення джерельної бази, пов'язаної із проблемами розвитку післядипломної освіти в Україні, дозволило встановити, що вчені досліджують різні аспекти післядипломної освіти вчителів.

Зокрема, праці С. Крисюка присвячені вивченню процесів становлення й розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів [164–166].

Науковий доробок А. Кузьмінського охоплює теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти [173–177].

Розвідки Н. Протасової спрямовані на визначення та обґрунтування теоретичних принципів функціонування системи післядипломної освіти [254; 255].

В. Шарко розглядає післядипломну педагогічну освіту як частину неперервної освіти [331–334].

У дослідженнях В. Химинця розглядаються питання інноваційної освітньої діяльності у післядипломній освіті [324].

А. Зубко [118–120], І. Жорова [102–105] вивчають теоретико-методологічні засади підвищення кваліфікації педагогів та їх професійний розвиток у системі післядипломної освіти.

Так, І. Мисик зазначає, що післядипломна освіта є етапом неперервної професійної підготовки педагогічних працівників. Вона повинна забезпечувати удосконалення педагогічної майстерності вчителя протягом усього його життя. Її головними принципами є неперервність, системність, фундаментальність, індивідуалізація навчання, гуманізація освіти [198].

А. Кузьмінський зауважує, що післядипломна освіта полягає в спеціалізованому вдосконаленні педагогічної освіти та професійної підготовки педагогів шляхом поглиблення, розширення й оновлення професійно-педагогічних знань, умінь, навичок і компетенцій [174, с. 32].

Н. Протасова вважає, що суть післядипломної освіти полягає не лише в подальшому навчанні та розвитку тих, хто вже має вищу освіту, а й у підвищенні наявного у них рівня кваліфікації до світових стандартів та вимог часу; стимулюванні та розвитку творчого та духовного потенціалу кожної особистості [255, с. 12].

На думку В. Шарко післядипломна освіта забезпечує професійне становлення особистості та створює умови для саморозвитку й самоактуалізації у професійному житті. Слушною є думка вченої, що «підвищення кваліфікації, будучи важливою ланкою післядипломної освіти



фахівців, стимулює їх професійне зростання, створює умови для актуалізації творчого потенціалу, забезпечує соціальний захист особистості шляхом підвищення її конкурентоспроможності на ринку праці» [331, с. 292].

І. Жорова зазначає, що на сучасному етапі розвитку суспільства післядипломна освіта є «середовищем розвитку професіоналізму педагога, у якому відбувається неперервний комплексний розвиток його особистості» [102, с. 13].

У дослідженнях З. Філончук наголошується, що серед найважливіших завдань післядипломної освіти є підготовка фахівців, здатних виховувати конкурентоспроможних фахівців, які в нових економічних реаліях зможуть приймати ефективні рішення [323].

Ураховуючи надто стрімкий темп життя суспільства, розвиток науково-технічного прогресу, інноваційні процеси, що невинно відбуваються в освіті, на часі постає проблема якісного оновлення системи післядипломної освіти та однієї з найвагоміших її складових – підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

У державній програмі «Вчитель» підкреслюється, що «зміст педагогічної освіти потребує оновлення, оптимального співвідношення між професійно-педагогічною, фундаментальною та соціально-гуманітарною підготовкою вчителя [91, с. 5].

Т. Гончаренко стверджує, що одним із основних завдань післядипломної освіти є «формування готовності вчителя до змін, які пов'язані із розвитком освітньої галузі» [83, с. 84].

Про готовність вітчизняних педагогів до змін свідчать, зокрема й дослідження в рамках проекту «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», проведені на замовлення Міністерства освіти і науки України Інститутом соціальних технологій при підтримці Світового банку [250].

Протягом 2005–2008 рр. зазначений проект реалізовувався у 187 загальноосвітніх навчальних закладах шести пілотних районів України, а саме: Черняхівському районі Житомирської області (5 шкіл), Хустському

районі Закарпатської області (1 школа), Сокальському районі Львівської області (6 шкіл), Сарненському районі Рівненської області (7 шкіл), Менському районі Чернігівської області (4 школи) та Новотроїцькому районі Херсонської області (8 шкіл). Цільовими групами, з якими працювали під час опитування, були обрані керівники районних та обласних управлінь освіти, керівники та вчителі загальноосвітніх навчальних закладів, учні та їх батьки. Результати проведеного дослідження актуалізували потребу щодо питань професійної підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації. На думку респондентів, повна комплектація штату педагогічних працівників у загальноосвітніх навчальних закладах є невід'ємною умовою надання якісних освітніх послуг.

Узагальнення результатів проекту дало змогу визначити, що 83,3 % навчальних закладів повністю укомплектовані педагогічними кадрами, але у 35-ти із 187-ми досліджених шкіл керівники відзначили нестачу вчителів. Проблема незадовільної професійної перепідготовки була визнана як «дуже важлива» у 20,6 % і «важлива» у 32,4 % опитаних учителів. Вони постійно вдосконалюють свою кваліфікацію: 20,7 % з них були на курсах не більш ніж півроку тому, 24,1 % – рік тому, 40,0 % – 2-3 роки тому, 14,4 % – 4-5 років тому і 0,7 % вчителів відвідували курси понад 6 років тому.

65,3 % вчителів вважають, що курси підвищення кваліфікації належить проводити раз на 4-5 років. Разом із тим майже кожен четвертий хоче, щоб їх проводили частіше – раз на 2-3 роки (17,3 %) або навіть щороку (6,7 %). Переважно вчителі надають перевагу тривалому навчанню. Із них 45,3 % вважають за потрібне проведення курсів упродовж 1-2 тижнів, а 34,7 % – по 3-4 тижні. Короткотривалі (4-5 днів) курси влаштовують 13,0 % вчителів, а курси терміном до 3-х днів підходять для 5,3 % опитаних [там само].

Наведені показники свідчать про значущість фахової підготовки в професійній діяльності вчителів, яка повинна здійснюватись на неперервній основі та мати чітко визначені (не занадто короткі) терміни реалізації.

Питання професійної підготовки вчителів є предметом пошуку багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Ю. Бабанський [8], Є. Барбіна [11], В. Беспалько [14], В. Бондар [22], О. Заболотська [106–108], І. Зязюн [121–123], О. Новіков [207–210], Л. Петухова [233; 234], І. Підласий [237; 239] О. Пометун [242–244], В. Сластьонін [270; 271] та ін.

Проблеми професійної підготовки вчителів трудового навчання відображено в чисельних наукових дослідженнях В. Вишневецького [29–34] В. Гаргіна [76–79], О. Коберника [139–148], В. Мадзігона [181], Т. Мачачі [190–196], М. Пелагейченка [224; 227; 228; 230], Л. Савченко [127; 252; 259; 260], Н. Слюсаренко, [272–276], В. Стешенка [284–287], В. Сидоренка [264–266; 315], А. Терещука [295–297], Д. Тхоржевського [311–215], В. Юрженка [343; 344], С. Яшука [349–352] та ін.

Професійна підготовка вчителів трудового навчання здійснюється як під час навчання майбутніх фахівців у виші, так і в системі післядипломної освіти. Уточнимо сутність поняття «підготовка вчителя у післядипломній освіті».

В. Семиченко тлумачить поняття «підготовка» в двох значеннях: «1) як ціленаправлений процес формування готовності особистості до виконання визначених завдань; 2) як готовність, що базується на знаннях, уміннях, навичках, життєвих компетенціях особистості, необхідних їй для виконання сукупності визначених завдань» [263].

На думку М. Бубнової, професійну підготовку досить часто дослідники розглядають як процес, або ж як результат навчання. Визначається вона «сукупністю вимог, які висуваються до певного фахівця». Під професійною підготовкою дослідниця розуміє «сукупність уже отриманих людиною спеціальних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, або процес їх формування» [23, с. 18].

Наукові розвідки І. Зайцевої дозволили з'ясувати, що підготовка вчителів у системі післядипломної освіти «спрямована на формування в них

соціальної та цілісної орієнтації й переконань, які відповідають завданням оновлення школи. Складається вона переважно з таких складових:

- загальнокультурної (полягає в розширенні світогляду вчителів, оволодіння ними духовними досягненнями суспільства, а також орієнтування щодо основних досягнень інноваційних технологічних перетворень);
- виховної (спрямована на реалізацію системного підходу до виховання учнів, вибір продуктивних варіантів педагогічного впливу з метою формування морального, творчого та рефлексивного ставлення особистості до власного життя);
- психологічної (знання особливостей психофізіологічного та фізичного розвитку школярів, а також знань із загальної, педагогічної, вікової та соціальної педагогіки, фізіології дітей та підлітків);
- етичної (оволодіння принципами педагогічної етики);
- дидактичної (вивчення важливих дидактичних концепцій та ідей, педагогічного доробку вчених й учителів-практиків та екстраполяція їх досвіду на особисту професійну діяльність);
- технічної (використання сучасних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій в освіті)» [111].

У межах нашого дослідження встановлено, що «підготовка вчителя у післядипломній освіті» – це процес неперервного розвитку професійних якостей особистості, який реалізується як в умовах післядипломної освіти, так і шляхом самоосвіти, й пов'язаний із цілеспрямованою підготовкою до певного виду діяльності (зокрема, проектно-технологічної).

Немає сумніву, що післядипломна освіта є тим середовищем, у якому необхідно та доцільно готувати вчителів до виконання різних видів професійної діяльності, зокрема й до реалізації проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання.

Професійне зростання вчителя відбувається протягом усього життя. На думку О. Чернухи, воно починається «на стадії освоєння професії і триває на подальших етапах» [328, с. 1]; є складним процесом, що має циклічний

характер й полягає у постійному вдосконаленні знань, умінь і навички, а також розвитку професійних здібностей.

Ю. Завалевський стверджує, що основу професійного зростання педагога складають «знання викладання предмету, його методики, педагогіки, психології» [109, с. 53]. На думку вченого, готовність до професійного зростання є складним інтегрованим утворенням, що «охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості [там само, с. 54].

У контексті сучасних вимірів якості підготовки фахівців до професійної діяльності актуальним є визначення В. Сластьоніна, який розглядає єдність теоретичної й практичної підготовки педагога до здійснення педагогічної діяльності як професійну компетентність, яка характеризує його професіоналізм [271].

Вивчення вітчизняного досвіду організації післядипломної освіти [104; 117; 123; 138; 209; 235; 256; 331] дозволило встановити, що професійна підготовка, будучи неперервним процесом професійного розвитку педагогічних працівників, охоплює курсовий та міжкурсний періоди, а також їх самоосвітню діяльність.

Ми поділяємо думку Т. Гончаренко, наукові розвідки якої дозволяють стверджувати, що:

– «у курсовий період організація навчання вчителів може здійснюватися шляхом залучення їх до фахових (профільних), проблемно-тематичних, авторських курсів підвищення кваліфікації, на яких реалізується така дидактична схема: лекція + семінарське заняття + ділові ігри + тренінги + обмін досвідом + захисти залікових робіт (авторських проєктів) + підсумки роботи (корекція);

– підвищення кваліфікації і науково-методичне супроводження суб'єкта професійної діяльності в міжкурсний період здійснюється на основі проведення комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних, науково-методичних, дослідно-експериментальних і соціальних заходів, а саме: засідань науково-методичних об'єднань, організації круглих столів, регіональних науково-методичних семінарів, семінарів-практикумів, тренінгів, адресної методичної допомоги,

засідань творчих груп, конференцій, а також форм самоосвіти – за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій, друкованих та Інтернет-ресурсів; написання авторських програм, посібників, підручників тощо» [83, с. 84].

Однак маємо зауважити, що самоосвітня діяльність також відіграє важливу роль у професійному зростанні вчителя.

У Законі України «Про освіту» (стаття 55) підкреслюється, що педагогічні працівники мають право на «вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи» [113]. Відтак організація індивідуальної науково-методичної роботи, що складається з ціленаправленої планомірної діяльності, яка носить системний характер є достатньо актуальною в професійному зростанні вчителя.

Термін «самоосвіта» вперше введено у науковий обіг у 30–60-х роках ХІХ ст. За визначенням С. Гончаренко, «самоосвіта – це освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі». Вона є невід'ємною частиною систематичного навчання у стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань» [81]. На думку А. Громцевої, самоосвіта є цілеспрямованою систематичною пізнавальною діяльністю, яка здійснюється особистістю з метою вдосконалення своєї освіченості [86].

Як неперервний процес саморозвитку та самовдосконалення, самоосвіта вчителя відбувається внаслідок спеціально організованої, систематичної пізнавальної діяльності, спрямованої на досягнення певних особистісно й суспільно значимих цілей. Вона є основною формою підвищення професійної педагогічної компетентності, яка складається з удосконалення педагогічного досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої підготовки.

На думку В. Вишневського, необхідність самоосвіти вчителя трудового навчання «диктується, з одного боку, власне специфікою педагогічної діяльності взагалі, реаліями і тенденціями безперервного характеру освітніх процесів, пов'язаних з умовами педагогічної праці, які постійно змінюються

внаслідок еволюції науки й техніки. З іншого боку, така необхідність зумовлена соціальною роллю трудової підготовки школярів, що полягає у забезпеченні пропедевтичної готовності молоді до раціонального розподілу суспільством трудових ресурсів і активної участі у постійно оновлюваних виробничих процесах» [34].

Наукові пошуки, виконані в процесі дослідження, зумовили уточнення й інших понять, як от: «проект», «метод проектів», «проектна технологія», «проектування», «проектно-технологічна діяльність», «проектно-технологічний підхід», «готовність учителів до реалізації проектно-технологічного підходу».

З'ясовано, що інтерес вітчизняних та зарубіжних педагогів до проектно-технології навчання пов'язаний із багатьма факторами, серед яких домінуючими слід вважати її вплив на розвиток конкурентоспроможності особистості, здатної швидко адаптуватись у реаліях соціально-виробничих відносин життя.

На думку Т. Мачачі поняття «проект», «метод проектів», «проектна технологія» не можна вважати неологізмами, оскільки вони завжди були притаманні людині як діяльній істоті й зорієнтовували її «на здобуття реальності як предмета творіння й конструювання». Дослідниця стверджує: «все, що було необхідним для життя в уявленнях того чи іншого історичного періоду, – проектувалося, а вже потім виготовлялося. Проте така діяльність не була усвідомленою як проектна й «не здійснювалася так, як вона здійснюється сьогодні» [292, с.76].

В умовах надстрімкого розвитку нашого суспільства дослідники почали вважати таку діяльність однією з найпрогресивніших щодо набуття особистісного практичного досвіду. Вона дозволяє акумулювати в собі значний обсяг знань, направлених на створення потрібного продукту або об'єкту праці.

Відомо, що проект (projectus) у перекладі з латинської означає «кинутий уперед задум, план тощо» й використовується у різних сферах знань та має

декілька визначень. За визначенням українського радянського енциклопедичного словника проект – це «сукупність документів, матеріалів для зведення майбутньої будівлі або архітектурного комплексу» [317, с. 29]. Там же зазначається, що проектування полягає у створенні проекту й пов'язане з аналізом проектної ситуації (збиранні й уточненні інформації), синтезі (пошуку) та оцінці рішень. Як зазначає В. Бербец, у словнику з психології під проектом розуміють ціль, яку планується досягти [13, с. 21].

В сучасному словнику іншомовних слів проект має декілька визначень, а саме:

- 1) план, задум;
- 2) попередній текст якогось документа;
- 3) технічний документ, розроблений план для зведення споруд, виготовлення машин, приладів тощо [289].

Наукові розвідки С. Корнеєвої дозволили стверджувати, що уперше в науці слово «проект» застосував Д. Снедзей (1908 р.) Після визнання та узаконення цього поняття в освіті (1911 р.) проект отримав статус методу навчання та почав активно застосовуватися у багатьох освітніх закладах [160].

Н. Наволокова, окреслюючи сучасне тлумачення проектування, пов'язує проект із наміром, який буде здійснено в майбутньому [100, с. 78].

М. Пелагейченко вважає, що під проектом найчастіше розуміють теоретичну роботу, де відображено ідеї, теорії, мрії, які не обов'язково повинні бути втілені на практиці, і стверджує, що сучасна науково-дослідницька та практична діяльність пов'язана із виконанням проектів у різних сферах діяльності (суспільні, політичні, міжнародні, технічні, педагогічні й ін.) [225, с. 13].

Науковий доробок вітчизняних та зарубіжних учених дозволяє вирізнити й інші, значно ширші тлумачення поняття, які відповідають організаційно-діяльнісному характеру його реалізації:



1) «спосіб досягнення дидактичної мети шляхом ретельної розробки проблеми, наслідки якої повинні мати результат, оформлений тим чи іншим способом» (Є. Полат) [241];

2) «задум для створення реального об'єкту» (Л. Лебедева, Є. Іванова) [178, с.117];

3) «процес вивчення певного матеріалу із набуттям знань та навичок, а потім конструювання на основі здобутих знань проєктів» (Б. Вульфсон) [38, с.12];

4) «спеціально організований учителем і самостійно виконуваний учнями комплекс дій, що завершується результатом» (О. Коберник) [148, с.10] та ін. (додаток А).

Заслуговує на увагу й визначення Т. Мачачі, яке пропонується для тлумачення сутності навчального проєкту в межах сучасної трудової підготовки школярів. Вона визначає навчальний проєкт як «завершальний цикл проєктно-технологічної діяльності, спрямований на вмотивоване одержання очікуваного результату у визначеній часовій послідовності, продуктом якої є поетапно виготовлений особистісно й соціально значущий виріб, змістове наповнення матеріалів портфоліо та рівень сформованості проєктно-технологічної компетентності учнів» [196, с. 122].

Проте ми не повністю погоджуємось із таким трактуванням навчального проєкту. В загальному вигляді воно дійсно відображає послідовність усіх етапів реалізації проєкту. Але вважаємо, що не можна навчальний проєкт розглядати тільки як кінцеву фазу діяльності (за визначенням Т. Мачачі – як завершальний цикл проєктно-технологічної діяльності). На нашу думку, проєкт інтегрує в собі усю перетворювальну діяльність зі створення певного продукту (починаючи від ідеї й закінчуючи результатом).

Усебічне вивчення наукової літератури дозволило уточнити, що проєкт є продуктом інтелектуально-творчої дослідницької діяльності людини, спрямованої на задоволення її актуальних потреб та потреб суспільства.

О. Коберник у своїх дослідженнях зазначає, що «реалізація освітніх проектів допомагає розвивати творчу самостійну діяльність особистості, формувати її дослідницькі навички, створює можливість забезпечити організацію самостійної діяльності в межах певного предмета, науки або практики» [145, с. 27].

У межах дослідження уточнено також сутність поняття «метод проектів». За визначенням українського радянського енциклопедичного словника, метод проектів полягає в «організації навчання, за якої учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів» [317, с. 387].

У педагогічній енциклопедії метод проектів тлумачиться як «система навчання, під час якої школярі отримують знання в процесі планування й виконання практичних завдань-проектів, які поступово ускладнюються» [220, с. 805].

Фундатором методу проектів вважають американського професора У. Кіпатрик [316]. Розглядаючи метод як «систему цільових актів педагогічного процесу», вчений вбачав його реалізацію в плануванні доцільної цілеспрямованої діяльності, направленої на розв'язання будь-якого навчального завдання в реальній життєвій ситуації. Проте, як зазначено в дослідженнях С. Тюрберт, вчений «розумів метод у дуже широкому значенні й вкладав у зміст діяльності активність особистості, яка необхідна лише для висвітлення поставленої мети» [там само, с. 8].

Натомість Н. Крупська, яка, по суті, ввела метод проектів у вітчизняну педагогіку, вбачала його реалізацію в обміні досвідом між учнями та отриманні практичної можливості вчитися на помилках інших [169, с. 27].

Вітчизняними та зарубіжними дослідниками запропоновано різні визначення методу проекту (додаток Б). Розглянемо деякі з них.

З. Равкін розуміє метод проектів як «систему навчання, при якій учні здобувають знання та вміння у процесі планування і виконання практичних завдань, що ускладнюються» [257, с. 567].

У дослідженнях Р. Галустова та Н. Зубова відмічено, що метод проектів представляє «гнучку модель організації навчального процесу, що орієнтована на творчу самореалізацію особистості» [75, с. 6].

М. Леонтьєва розглядає метод проектів як «комплексний узагальнюючий процес раціонального сполучення репродуктивної та продуктивної діяльності, що дає змогу комбінувати та поєднувати формальні знання з практичним досвідом» [179, с. 6].

На думку Т. Башинської, взаємодія учасників навчально-виховного процесу, яка покладена в основу методу проектів, полягає в такому способі організації педагогічного процесу, при якому відбувається «поетапна практична діяльність для досягнення поставлених завдань» [12, с. 50].

О. Коберник, Т. Капелюшна, здійснюючи наукові розвідки, пов'язані із ретроспективним вивченням становлення проектної технології у вітчизняній та зарубіжній освіті, дійшли висновку, що метод проектів у сучасній педагогіці є педагогічною технологією. Вони зазначають, що ця технологія «поєднує академічні знання із прагматичними, включає використання проблемних, дослідницьких, пошукових методів навчання, що сприяють отриманню знань й підготовці учнів до самостійного життя» [131, с. 80].

М. Пелагейченко у своїх дослідженнях звертає увагу на те, що у наш час метод проектів усе частіше розглядають як систему навчання, за якої учні здобувають знання та вміння в процесі планування й виконання проектів [225, с. 19].

Аналіз вищезгаданих та інших наукових джерел дозволив з'ясувати, що в своїх дослідженнях учені пов'язують метод проектів як з педагогічною технологією, так і з системою навчання, методом планування доцільної діяльності, способом організації педагогічного процесу й т. ін. Такі тлумачення не суперечать один одному, оскільки висвітлюють різні аспекти застосування поняття в педагогіці. Втім спільним між ними є те, що розвиваючись як гуманістичний напрям в освіті, метод проектів став предметом реформування педагогіки в різних країнах світу. Він набув

великої популярності завдяки поєднанню теоретичних знань із практичною діяльністю, адже базувався на побудові навчання на активній основі.

На думку А. Терещука, в методичній і науковій літературі, не існує чіткого розмежування між поняттями «метод проектів» та «проектна технологія». Зазвичай вони ототожнюються [295, с. 10]. Ми поділяємо думку науковця, що використання поняття «метод проектів» у навчально-методичній літературі «відображає здебільшого історичний аспект розвитку проектної технології навчання як системи педагогічних методів і прийомів роботи вчителя й учнів. У сучасній шкільній практиці метод проектів як система форм і методів організації учнів є педагогічною технологією» [там само].

Розглянемо основні підходи до визначення поняття «проектна технологія».

На сучасному етапі життєдіяльності суспільства поняття «технологія» є досить розповсюдженим. Виділяють освітні, мистецькі, соціальні, політичні, комп'ютерні, транспортні, виробничі, харчові й інші технології. Така різноманітність свідчить про їх інтегративність у «всіх галузях виробничої і невиробничої сфери суспільства» [292, с. 83].

Розповсюдженим є твердження, що технологія (від гр. «*techne*» – мистецтво, майстерність, уміння і «*logos*» – навчання, наука) – це наука про майстерність, способи взаємодії людини, знарядь і предметів праці.

О. Новіков, Д. Новіков розглядають технологію як «систему умов, форм, методів, засобів і критеріїв рішення поставленої задачі» [210, с. 174].

У своїх дослідженнях учені підкреслюють, що сучасне розуміння поняття технології набуло інноваційного змісту в суспільному вжитку завдяки стрімкому розвитку сфери виробництва.

На думку В. Беспалька «будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом» [14, с. 5]. Досліджуючи складові педагогічної технології, вчений зауважив, що мистецтво засновується на інтуїції, а технологія ґрунтується на наукових знаннях.

Педагогічна технологія дає змогу вчителю скорочувати шлях до мети, допомагає сформувати в учнів життєво важливі основи знань і вмінь, залучити їх до різних видів практичної діяльності з урахуванням наявного у них соціального досвіду. Метою технології є досягнення більш високого рівня навчання та виховання. Для здійснення цього педагогічна технологія повинна задовольняти такі вимоги, як науковість, системність, передбачуваність, ефективність, оптимальність та ін.

У кінці 70-х років XX ст. поняття «педагогічної технології» вперше було введено у словник вчителя й тлумачилось як узагальнюючий синонім методів, форм і способів організації та спільної діяльності вчителя та учнів. Сьогодні надало нової сутності змісту педагогічним технологіям й поняття стало загальноновживаним стосовно характеристики пріоритетних напрямів педагогічних перетворень.

У педагогічній енциклопедії подаються такі визначення поняття: «1) це сукупність способів одержання, обробки або переробки (зміни стану, властивостей, форми) сировини, матеріалів і напівфабрикатів у процесі виробництва продукції; 2) наукова дисципліна, що розробляє і вдосконалює ці способи» [220, с. 384].

У енциклопедії сучасних технологій та інновацій дослідники розуміють педагогічну технологію як: «1) продуману в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В. Монахов); 2) сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Лихачов); 3) це опис процесу досягнення запланованих результатів (І. Волков); 4) системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення поставлених цілей (М. Кларін)» [100, с. 78].

Г. Монахова визначає педагогічну технологію як проект педагогічної діяльності, в якому деталізований опис її складових, розроблені навчальні об'єкти й матеріали, реалізація цього проекту, тощо [201].

Процес технологізації української системи освіти, на думку І. Підласого, «з кожним роком набирає все більших обертів, адже суспільство завжди прагнуло до пошуку оптимальних природних алгоритмів, що раціоналізували б діяльність учасників навчально-виховного процесу та покращили його якість. Разом із тим, володіння технологіями стає загальною і пріоритетною потребою ринку, визначає напрямки опанування професійними вміннями, враховується під час оцінювання якості і вартості освітньо-виховних послуг. Тому знання, вміння і навички для широкого кола сучасних українців із кожним роком набувають все більш конкретного, прагматичного і продуктивного змісту» [237, с. 49–55].

Оскільки трудове навчання тісно пов'язане з життям, адже це один із небагатьох предметів шкільної програми, який через активну практичну діяльність знайомить учнів із різними виробничими технологіями, має на меті не лише навчати дітей запам'ятовувати і відтворювати техніко-технологічні знання та прийоми роботи інструментом, а й застосовувати такі знання та вміння на практиці через розв'язання творчих завдань (виконання навчальних і творчих проектів), формування відповідного досвіду, то саме використання проектної технології навчання створює найкращі умови для подальшого розвитку особистості, її конкурентоспроможності на ринку праці.

У межах трудової підготовки поняття «технології» дослідники (О. Белошицький, В. Вдовченко, П. Левін, Т. Мачача, А. Тарара, Б. Терещук, В. Тищенко, В. Туташинський) розглядають як «способи і засоби перетворення матеріалів у вироби за заздалегідь визначеною послідовністю та задля інтересів людини. Це послідовний і поетапний процес конкретних дій, технологічних операцій, комунікацій (вміння знайти потрібну інформацію, ефективна взаємодія тощо), що вибудовується відповідно до

цільових установок на конкретний очікуваний результат. Адже поетапна й послідовна реалізація технології в процесі трудового навчання повинна гарантувати досягнення очікуваних якісних результатів кожним учнем відповідно до його можливостей» [292, с. 84].

В. Юрженко зазначає, що під час використання учнями певних технологій розкривається їх компетентність, особистісна культура, тощо. Тому важливим, на думку дослідника, є формування у сучасній технологічній освіті не тільки поняття технології, як системи способів і засобів вирішення певних завдань, а й «прояв цінностей і особистісних якостей тих, хто її виконує [344].

Шкільна практика й результати наукових розвідок переконують у тому, що наявність знань у випускників шкіл не є єдиною запорукою їх подальшого професійного успіху.

На думку А. Терещука, в освіті існує необхідність створення такої моделі навчання, за якої домінантним буде розвиток учнів [295]. Учений вбачає такий розвиток в адекватному оцінюванні випускниками загальноосвітніх шкіл нових обставин їхнього життя, самостійному формуванні стратегій розв'язання проблем, знаходженні рішень в нестандартних ситуаціях й ін. Такий діяльнісний підхід, на його думку, передбачає набуття школярами мінімального досвіду використання знань і вмінь під час виконання практичних завдань, наближених до життєвих реалій певної галузі людської діяльності. Найбільший потенціал для реалізації такої моделі серед навчальних предметів має трудове навчання, а зокрема проектна технологія, яка активно упроваджується в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл [там само].

Терміни «проект» і «технологія» є взаємопов'язаними між собою. Як зазначає С. Ксьонз, В. Логвін стверджує, що поєднання передбачає системне й послідовне моделювання тренувального вирішення проблемних ситуацій, які потребують від учасників пошукових зусиль, спрямованих на

дослідження і розробку оптимальних шляхів вирішення проектів, їх неодмінний публічний захист і аналіз підсумків упровадження [170].

На думку О. Коберника, «проектна технологія – це практика особистісно орієнтованого трудового навчання в процесі навчально-трудової діяльності учня, на основі його вільного вибору та з урахуванням інтересів» [148, с. 8].

А. Терещук зазначає, що «проектна технологія – це система навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють розв'язати певну проблему шляхом самостійних, колективних, інтерактивних дій учнів і обов'язкових презентацій результатів роботи» [295, с. 10].

Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що необхідність застосування проектної технології навчання в сучасній трудовій підготовці зумовлена очевидними тенденціями в освітній системі до повноцінного розвитку особистості учня, його підготовки до реальної трудової діяльності, подальшої конкурентоспроможності на ринку праці.

Отже, надалі розглядатимемо проектну технологію як сукупність змісту, форм, методів навчання, що застосовуються при розробці певного проекту, спрямовуються на досягнення відповідних цілей навчально-виховного процесу та забезпечують комфортні умови для плідної співпраці вчителя і учнів.

Застосування в освіті проектної технології нерозривно пов'язане із такими поняттями, як «проектування» й «проектно-технологічна діяльність». Уточнимо їх зміст.

Поняття «проектування» в сучасній освіті набуло широкого уживання як у професійній діяльності педагогічних працівників (педагогічне проектування), так і в процесі навчання учнів (навчальне проектування). У межах нашого дослідження спробуємо конкретизувати сфери його застосування.

У радянському енциклопедичному словнику проектування розглядається як «особливий тип інтелектуальної діяльності, істотною рисою якої є перспективне орієнтування, практична спрямованість дослідження, процес



створення проекту – прототипу прообразу передбаченого або можливого об'єкта» [278, с. 1077].

А. Моїсеєва під проектуванням розуміє «новий тип мислєдїяльностї, орієнтований на розроблення програм, проектів майбутніх станів об'єктів і систем на основі тенденції їх розвитку, чинників можливості використання перспективних цілей, аналізу стану об'єктивної дійсності» [251, с. 75].

Заслужовують на увагу наукові розвідки П. Андруховець, у яких підкреслюється, що проектування може бути ідеальною побудовою практичного втілення чогось можливого й інтегрувати в собі окремі операції й процедури, що підпорядковані питанню: «як це повинно бути?» [6, с. 190].

О. Генісаретський однією з базових характеристик проектування визначає його орієнтування на об'єкт. Сутність проектування відповідно виділеного об'єкту, на думку вченого, полягає в його вивченні, трансформації й перетворенні [80].

В. Беспалько у праці «Слагаемые педагогической технологии» (1989 р.) [15] уперше спробував описати теоретико-методологічні основи педагогічного проектування.

Подальші наукові розвідки з проблем педагогічного проектування відображені у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (С. Батишев, В. Безрукова, Є. Заїр-Бек, І. Колеснікова, В. Коротов, О. Мариновська, О. Новіков, О. Пехота, І. Підласий, В. Шарко та ін.).

С. Батишев розглядав педагогічне проектування як індивідуальну діяльність вчителя, що полягає у попередній розробці як основних елементів педагогічної ситуації так і цілісного педагогічного процесу [342, с. 343-344].

В. Коротов вважає, що педагогічне проектування є однією з важливіших функцій як педагога, так і всього педагогічного колективу. На думку вченого, воно пов'язане з відповідною діяльністю, що містить розробку, прогнозування й планування результатів професійної діяльності [161, с. 153].

О. Пехота, досліджуючи андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти, вбачає педагогічне проектування у

створенні припустимих варіантів майбутньої діяльності й прогнозування її результатів [235].

На думку О. Мариновської, можна виокремити такі структурні складові моделі педагогічного проектування: «1) процес (сукупність дій, операцій; технологія досягнення мети); 2) результат (проект як засіб досягнення мети); 3) структурні компоненти: прогнозування; моделювання; конструювання; програмування; планування (використання результатів проектування – проекту, поданого у формі моделі вирішення конкретної проблеми); 4) характерні ознаки: взаємодія; проблемність; креативність; прогнозованість; цілеспрямованість (на створення проекту з необхідними якість, що відповідає певним вимогам); технологічність; перманентність; 5) умова (проектування системи критеріїв та параметрів об'єкта)» [187, с.70–71].

Розглядаючи педагогічне проектування як один із видів професійної діяльності, вчені пов'язують його із розробкою проекту технології навчання, тобто технікою реалізації певної складової навчального процесу [200; 211; 262; 282].

У межах нашого дослідження розглянемо структуру педагогічного проектування.

Наукові розвідки Т. Гончаренко дозволяють констатувати, що «проектування навчального процесу є складним і багаторівневим за своєю структурою. Віно складається з низки послідовно виконуваних дій та операцій, що відтворюють зміст та структуру педагогічної проектувальної діяльності» [83, с. 23–28].

У межах дослідження з'ясовано, що вчені визначають від 2 до 14 етапів проектування, а саме:

1) визначення мети, формулювання гіпотези, окреслення конкретних шляхів отримання бажаних результатів (В. Сіненко) [268];

2) перед проектний, проектування, рефлексивний, після проектний (І. Колеснікова, М. Гочакова-Сибірська) [151];

3) діагностика, мотивація, підготовка, планування, дослідження, підведення підсумків, презентація проекту, оцінка проекту (О. Перець) [323];

4) визначення мети, орієнтування; діагностика нинішнього стану; рефлексія; прогнозування; моделювання; побудова методики виміру параметрів педагогічного об'єкта (екстраполяючий контроль); упровадження; оцінювання; корекція (М. Коляда) [154];

5) аналіз об'єкту проектування; вибір форми проектування; теоретичне, методичне, просторово-часове, матеріально-технічне, художнє та правове забезпечення проектування; вибір системоутворюючого фактору (мети навчання); встановлення зв'язків та залежностей компонентів; складання відповідних документів; мисленеве експериментування; експертна оцінка проекту; коректування проекту; прийняття рішення щодо використання проекту (Л. Гур'єв) [87].

На думку В. Сіненко, педагоги у межах викладання конкретного предмету, можуть здійснювати проектування навчального процесу на рівні навчального курсу, розділу, теми, конкретного поняття [268].

У процесі підготовки вчителів трудового навчання до педагогічного проектування важливо оволодіти всіма вказаними рівнями.

Спираючись на проведений аналіз наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених щодо етапів проектування, у процесі дослідження за основу було взято такий його алгоритм:

#### I. Організаційно-підготовчий етап:

- діагностування проблеми (визначення актуальності та значущості подальшої розробки проблеми, її діагностування та аналіз отриманих результатів);

- цілепокладання (визначення мети й завдань проектування відповідного процесу, прогнозування очікуваних результатів);

- планування (розробка послідовності реалізації проблеми у відповідності до визначеного цілепокладання проектування).

#### II. Технологічний етап:

- пошуково-дослідницький етап (збір теоретико-методичних матеріалів, його аналітико-систематизаційна обробка);
- створення проекту (створення певної моделі реалізації педагогічного процесу у відповідності до визначеної мети);
- розробка інструментарію (розробка необхідних методичних та дидактичних матеріалів);
- реалізація проекту (послідовне виконання проекту у відповідності до розробленої моделі його реалізації).

### III. Заключний етап:

- контрольньо-оцінний етап (одержання результатів, їх оцінка та інтерпретація);
- рефлексивно-корекційний етап (аналіз результатів проектування, порівняння їх із визначеним у цілепокладанні, корекція подальшої професійної діяльності на основі узагальнення отриманих результатів);
- оформлення проекту (систематизація отриманих матеріалів й результатів на основі даних, зібраних упродовж перебігу виконання проекту)
- презентація результатів проектування (виступи на заходах різних рівнів, публікації в періодичних виданнях, розміщення оформлених матеріалів проекту в мережі Інтернет й ін.).

Застосування розробленого алгоритму в професійній діяльності вчителів трудового навчання дозволить їм чітко і планомірно вибудувати освітню траєкторію досягнення поставленої мети педагогічного проектування.

У науковій літературі існують різні визначення поняття «проектування», які висвітлюють різні аспекти його застосування й не суперечать одне одному. На думку Р. Галустова, Н. Зубова, проектування – це діяльність, спрямована на здійснення змін у навколишньому середовищі [75, с. 6]. С. Ящук характеризує процес проектування як «систему параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючого об'єкту, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в поєднанні зі шляхом його досягнення» [349, с. 14].

Розглядаючи процес проектування як «складний специфічний вид творчої діяльності людини», М. Колісніченко стверджує, що воно засноване на «глибоких наукових знаннях і творчому пошуку, використанні нагромадженого досвіду і навичок у певній сфері» [152, с. 7].

У своїх наукових розвідках дослідниця звертає увагу на те, що проектування в трудовій підготовці складається з комплексу завдань, пошуково-дослідницької діяльності, конструювання виробу, які потрібні для отримання опису створюваного предмету, проектування технологій його виготовлення у відповідності з визначеними вимогами [там само].

Використання педагогічного проектування в трудовому навчанні учнів, на думку багатьох фахівців «збагачує його зміст творчим компонентом, розвиває творчі здібності учнів до цілепокладання, прогнозування, планування, продуктивної уяви – мисленого творення образу об'єкта пізнання і праці на основі індивідуального досвіду та інтеграції отриманих знань» [292, с. 81–82].

О. Коберник вважає, що метою проектування учнів на уроках трудового навчання є створення вчителем таких умов, за яких його результат відображатиме власний досвід практичної діяльності кожного з учнів. Ціннісним у проектуванні є також стимулювання інтересу учнів до вирішення певних проблем, які враховують володіння визначеною сумою знань. Отже, проектна діяльність передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показ, практичне застосування надбаних знань [148].

У нашому дослідженні підходимо до розуміння проектування учнів як процесу їх інтелектуально-творчої перетворювальної діяльності, що складається з певного комплексу робіт щодо створення нового виробу: пошук ідеї, складання опису, моделювання, конструювання, виготовлення, оздоблення тощо.

Згідно з Державним стандартом освітньої галузі «Технології» основною предметною компетентністю трудового навчання є проектно-технологічна

компетентність [92]. Її формування повинно відбуватись під час діяльності, яка цілеспрямовано організовується в процесі трудової підготовки.

Проектно-технологічна компетентність учня забезпечує його готовність і здатність успішно застосовувати знання, вміння, способи діяльності щодо реальних об'єктів праці [191, с. 35]. Її набуття дозволяє кожному учню досягнути певного розвитку, культурного рівня, реалізувати особистісний потенціал під час організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання.

Т. Мачача стверджує, що проектно-технологічна діяльність учнів «конструює сучасний зміст і процес трудового навчання». Це поняття є «всезагальним, фундаментальним поняттям змісту технологічної освіти учнів» [292, с. 73]. На думку дослідниці, проектно-технологічна діяльність, існуючи у формі діяльності людини, проявляється у її кінцевих результатах (створених предметах).

О. Коберник вважає, що проектно-технологічна діяльність привчає учнів до самостійної, практичної, планової і систематичної роботи, виховує прагнення до створення нового або існуючого, але вдосконаленого виробу, формує уявлення про перспективи його застосування; розвиває морально-трудова якість, загально-цінні мотиви вибору професії і працелюбність. Учений також підкреслює, що зазначена діяльність впливає на розвиток пізнавальних здібностей учнів. Допомогає їм формувати вміння самостійно конструювати свої знання. При чіткій організації такої діяльності з боку вчителя, в дітей активно розвиваються комунікативні здібності, якість лідерів та здатність до спільної роботи в групі, створюються можливості для реалізації міжпредметних зв'язків [148].

Проектно-технологічна діяльність, на думку фахівців, є «провідним компонентом змісту технологічної освіти учнів». Її освітніми результатами є «створені особистісні зовнішні (особистісно й соціально значущі художньо-матеріальні вироби) й внутрішні (духовні цінності, індивідуальний рівень

ключових і предметної компетентностей, загальної культури) освітні продукти» [292, с. 47].

У нашому дослідженні проектно-технологічну діяльність учнів трактуємо як цілеспрямований творчий процес, що має на меті обґрунтування і поетапну розробку певного проекту.

Задля уточнення сутності поняття «проектно-технологічний підхід» розглянемо такі терміни, як: підхід, проектний підхід.

О. Новіков, Д. Новіков розглядають термін «підхід» у двох значеннях: «1) як деякий вихідний принцип чи позицію, основне положення, переконання; 2) як напрям вивчення предмету дослідження в науці» [210, с. 138].

Ю. Жилиєва висловлює думку, що проектний підхід – це «система вимог до організації та змісту навчальної діяльності, для яких характерна відносна свобода учнів у виборі змісту, результатів навчання, форм роботи та організації навчальної діяльності» [101, с. 9].

Починаючи з 2005 року, викладання предмету «Трудове навчання» здійснюється за новою системою навчання, провідним напрямом реалізації якої є проектно-технологічний підхід при організації навчально-виховного процесу.

Сучасні шкільні програми з предмету [202] побудовані за модульною структурою, складаються з інваріантних (обов'язкових) і варіативних модулів, розраховані на окреме навчання дівчат, хлопців та змішаних груп учнів. Такий підхід надає можливість реалізувати варіативність у змісті трудової підготовки, урахувати можливості матеріально-технічної бази шкільних майстерень, спрямувати діяльність учнів на особисті потреби та інтереси. Пріоритетними при такому навчанні стають засоби активного навчання і сучасні педагогічні технології, як то проектні, інтерактивні, ігрові, технології проблемного навчання, розвитку критичного мислення та ін.

Підкреслимо, що найбільш потужною складовою роботи за означеними програмами вважається робота учня над виконанням творчого проекту.

Проектування починається з усвідомлення школярем проблеми, над якою він буде працювати. Далі здійснюється збір і аналіз необхідної інформації, оформлення задуму, розробка організаційного плану, робота за цим планом, виготовлення власного виробу, підведення підсумків, аналіз виконаної роботи у вигляді письмового звіту (проектної папки або портфоліо) та публічний захист виконаної роботи.

На думку О. Коберника, провідні положення проектної методики ґрунтуються на врахуванні особливостей зв'язку ідей проектів з реальним життям та потребами учнів [148].

У наукових дослідженнях, пов'язаних із реалізацією проектного навчання, розглядаються різні підходи до визначення його основних етапів.

Н. Матяш, В. Симоненко вважають, що виконання проектного завдання має здійснюватись у три етапи: організаційно-підготовчий, технологічний, завершальний [188].

О. Коберник, С. Ящук пропонують розглядати проектну діяльність у чотири етапи: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, підсумковий [142].

На думку Н. Шиян проектування має здійснюватися у п'ять етапів: пошуковий, аналітичний, практичний, презентаційний, контрольний [340].

У межах дослідження уточнено, що в трудовому навчанні практичне застосування отримала чотирьохкомпонентна класифікація організації проектної діяльності, розроблена О. Коберником і С. Ящуком [142]. Її структуру (адаптовану в контексті нашого дослідження) можна представити в такому вигляді:

1. Організаційно-підготовчий етап:

- 1.1. Усвідомлення (визначення) проблеми, вибір теми проекту.

- 1.2. Проведення міні-маркетингових досліджень, спрямованих на вибір об'єкта проектування та обґрунтування доцільності його виготовлення.

- 1.3. Підготовка історико-технічної (технологічної) довідки про еволюцію об'єкта проектування.



1.4. Пошук й аналіз об'єктів-аналогів та вибір кращих ідей для реалізації у власному проекті.

1.5. Формулювання мети й завдань творчого проекту, визначення вимог до об'єкта проектування.

2. Конструкторський етап:

2.1. Виконання клаузури об'єкта проектування (чорнових замальовок, які показують процес народження майбутнього виробу).

2.2. Опис зовнішнього вигляду та конструкції виробу.

2.3. Розробка конструкторсько-технологічної документації, необхідної для виготовлення обраного виробу.

2.4. Добір необхідних матеріалів, інструментів та обладнання для роботи.

3. Технологічний етап:

3.1. Виготовлення виробу, дотримання правил безпечної праці під час роботи над проектом.

4. Заключно-презентаційний етап:

4.1. Економічне та екологічне обґрунтування проекту.

4.2. Висновки (підведення підсумків і аналіз виконаної роботи).

4.3. Презентація творчого проекту, його реклама.

За цією структурою проектування як складова реалізації проектно-технологічного підходу має чітко визначені етапи та стадії його здійснення.

В. Сидоренко зазначив, що використання в трудовому навчанні проектно-технологічного підходу забезпечує особистісно орієнтовану навчально-трудова діяльність учнів на основі їх вільного вибору та з урахуванням особистих інтересів. Значущою у подальшому розвитку проектного навчання є думка дослідника, що проектний підхід потребує ревізії одного з давніх принципів навчання, названого інструкціонізмом. Він полягає у безперервному наданні учневі вказівок, настанов, приписів, інструкцій. Такий підхід змушує дітей у точності виконувати всі настанови вчителя, від себе нічого не додавати, зайвих питань не задавати, тобто бути

«біороботом», який позбавлений власної думки та неспроможний проявити особисту ініціативу, творчий підхід до вирішення завдання і т. ін. [265].

Натомість проектна технологія передбачає принципово інший підхід: «Подумай, уяви, поміркуй над тим, яким шляхом і за допомогою яких засобів це можна було б виконати». Тобто, необхідні знання і правильні відповіді на питання, що виникають у процесі створення проекту, учневі треба здобувати власними силами. Саме цьому, на думку вченого, й потрібно у першу чергу вчити школярів.

Оскільки шляхи, способи і засоби, що ведуть до мети, заздалегідь дітям не повідомляються, кожен з них повинен самостійно їх знайти, відкрити або винайти, а потім логічно побудувати (сконструювати). Такий сучасний принцип навчання має назву конструктивізм [там само].

Таким чином, проектно-технологічний підхід при викладанні трудового навчання «надає перспективу реалізувати варіативність у змісті трудової підготовки, створюючи можливість уникнення жорсткої регламентації наповнення змісту навчальної діяльності учнів» [148] та урахувати можливості матеріально-технічного забезпечення сучасних майстерень, а також потреби соціокультурного середовища, у якому розташований навчальний заклад.

Змістовне вивчення практики здійснення сучасного трудового навчання учнів дозволило визначити проектно-технологічний підхід як напрям реалізації змісту технологічної освіти шляхом використання проектної технології навчання, що має визначені, науково обґрунтовані й підтверджені практикою його реалізації положення.

Проте, реалізація проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів потребує відповідної підготовки вчителя, яка традиційно складається з попереднього і безпосереднього етапів.

Зауважимо, що проектно-технологічна система, за якою в теперішній час здійснюється трудове навчання в школах, є відносно новою, адже її

реалізацію в технологічній освіті нашої країни розпочато, як уже зазначалось, із 2005 року.

В межах дослідження уточнено, що за всю історію існування трудового навчання відповідна підготовка вчителів ніколи не здійснювалися. Вказаний факт свідчить про потребу вчителів не тільки продуктивно підвищувати свій теоретико-методичний рівень, а й ретельно здійснювати відповідну підготовку до уроків. Адже, як відомо, ефективність проведених уроків значною мірою залежить від підготовки до них учителя.

У контексті зазначеного, попередня підготовка учителя до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів повинна включати наступне:

- 1) детальне вивчення змісту основних нормативних документів технологічної освіти (Державного стандарту освітньої галузі «Технології», «Концепції технологічної освіти учнів загальноосвітніх закладів України», навчальних програм та ін.);
- 2) ознайомлення з підручниками, навчальними посібниками для учнів;
- 3) вивчення й аналіз педагогічних та науково-методичних джерел відповідно до досліджуваної проблеми;
- 4) розробка календарних планів щодо організації навчально-виховної діяльності з учнями;
- 5) вивчення досвіду роботи інших педагогів;
- 6) рефлексія власної педагогічної діяльності.

Реалізація проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання передбачає й безпосередню підготовку до них учителя.

Зауважимо, що відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 27.05.2014 р. № 648 «Щодо припинення практики створення та вимагання від дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та позашкільних навчальних закладів документації та звітності, не передбаченої законодавством України» «місцевим органам управління освітою в межах компетенції слід забезпечити права педагогічних працівників на вільний

вибір форм, методів, засобів навчання, визначати результативність їх педагогічної діяльності винятково за рівнем якості знань учнів та докладеними до цього зусиллями педагогічних працівників» [206].

Отже, сучасний учитель трудового навчання вільний у виборі проектування власної педагогічної діяльності. Тому його безпосередня підготовка до уроку може включати:

- 1) написання план-конспекту уроку;
- 2) організацію навчального простору в шкільній майстерні;
- 3) підготовку (розробку) дидактичного, наочно-технічного супроводу уроку;
- 4) моніторинг готовності учнів до уроку та ін.

Результатом попередньої та безпосередньої підготовки вчителя має бути його готовність до якісного проведення уроку, здійснення власної педагогічної діяльності, в тому числі й до реалізації проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання.

Аналіз наукового доробку вчених, які досліджували означену проблему, надав можливість розглянути сутність поняття «готовність».

З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова, вивчаючи специфіку професійно-педагогічної діяльності, зауважують, що сукупність професійних вимог педагога визначає стан їхньої готовності до здійснення педагогічної діяльності. Дослідники пов'язують стан такої готовності з накопиченим досвідом людини, що акумулює її знання, вміння, мотиви і потреби. Підготовка, на їх думку, може бути тривалою або ситуативною, мати часові характеристики. Її стан формується у залежності від ступеню спеціально організованих впливів на особистість [223].

І. Колеснікова розуміє готовність як активно-діяльнісний стан особистості, який виявляється у змобілізованості її сил, спрямованих на виконання потрібних завдань. Вона підкреслює, що готовність особистості являє собою складне інтегроване утворення, що містить мотиваційний, емоційно-вольовий та пізнавальний компоненти [151].

В. Сластьонін, досліджуючи інноваційну діяльність у педагогічному процесі, звертає увагу на те, що єдність теоретичної і практичної готовності здійснювати професійну діяльність характеризує ступінь професіоналізму педагога [270].

Особистісна готовність до діяльності визначається здатністю організовувати, виконувати та регулювати свою діяльність, яка обумовлена певними чинниками, головними з яких вважають систему цілей та методів, наявність фахових знань та вмінь, активне включення в перебіг діяльності, під час якої відбувається формування інтересів, мотивів, потреб у набутті прогресивних компетенцій особистості [320, с. 14].

Готовність учителів до педагогічної діяльності характеризується позитивними установками на її реалізацію, засвоєними професійними цінностями й наявними мотивами. До структури такої готовності відносять професійно значущі риси характеру, педагогічний досвід, професійні вміння та навички педагогічних працівників [там само, с. 55].

У межах дослідження уточнено, що «готовність учителя до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів» – це інтегроване утворення фахівця, що базується на відповідних мотивах, знаннях, уміннях, навичках та досвіді й надає йому можливість цілеспрямовано активно діяти при впровадженні у навчально-виховному процесі зазначеного підходу.

Пошук ефективних шляхів підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів необхідно здійснювати з урахуванням історичних витоків становлення та розвитку проектної технології навчання у вітчизняній та зарубіжній освіті, які представлено в наступному параграфі.

## **1.2 Витоки проектного навчання та його використання в шкільній практиці**

### **1.2.1 Історія становлення методу проектів**

Пошук ефективних шляхів підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів визначив необхідність дослідження історичних передумов розвитку проектної технології навчання у наукових пошуках вітчизняних та зарубіжних учених.

Аналіз історико-педагогічної та методичної літератури надає підстави стверджувати, що проектній технології навчання та шляхам її реалізації приділялась увага вчених у різні періоди розвитку суспільства. Виділивши за основу розвиток розумових та інтелектуально-творчих здібностей особистості, який у цілому забезпечує проектна технологія, педагоги, спираючись на вже відомі позитивні показники, й дотепер продовжують відшукувати інноваційні шляхи її реалізації. Ними розробляються нові педагогічні моделі навчання, форми, методи й прийоми роботи, що відбивають певні складові проектно-технологічної діяльності.

Історичне становлення, запровадження в навчальну діяльність шкіл та перевірку ефективності застосування методу проектів у першій половині ХХ ст. відображено у численних працях вітчизняних (Й. Зільберфарб [116], Є. Кагаров [130], Н. Крупська [167–169], Н. Попова [245], І. Трояновський [300], С. Тюрберт [316], С. Шацький [335; 336], Є. Янжул [346] і ін.) та зарубіжних педагогів (Дж. Дьюї [97], У. Кілпатрик [133–135], Е. Коллінгз [153] та ін.).

Загальні основи проектування у різні часи розглядали Ю. Бабанський [8; 9; 217], О. Беспалько [14], В. Бондар [22], Б. Вульфсон [38], Н. Матяш [189], Н. Прокоп'єва [253], Г. Селевко [262] та ін.

Аналізу історичного досвіду та розробці теоретико-методичних засад застосування проектної технології навчання в сучасній трудовій підготовці

школярів присвячені праці В. Бербеця [13], В. Вишневського [29; 32], Н. Дубової [95], Г. Ісаєвої [128], О. Коберника [145; 148], Т. Мачачі [190; 193; 196], О. Новікова [208], В. Сидоренка [265; 266], В. Симоненка [267], Н. Слюсаренко [243; 275], А. Тарари [292], С. Ящука [349; 351] та ін.

Застосуванням проектної діяльності в практиці вищої школи займалися В. Алексюк [3], В. Гаргін [79], В. Денисенко [89], І. Колеснікова [151], С. Ксьонз [170], З. Курлянд [222] М. Пелагейченко [225; 226], О. Пехота [236], Л. Савченко [252; 259; 260], О. Саган [261], А. Семенова [222], Н. Тверезовська [291], А. Терещук [295–297], Р. Хмелюк [222], В. Юрженко [343; 344] та ін.

Змістовне вивчення першоджерел свідчить, що генеза проблеми впровадження методу проектів в освіті досить суперечлива й недостатньо вивчена. Проведений аналіз дав змогу з'ясувати, що звернення до цього методу у вітчизняній та зарубіжній освіті хронологічно розпочалось майже одночасно, однак підходи до розуміння його сутності були різними. Зокрема, зарубіжні дослідники пов'язували метод проектів із виконанням навчальних завдань у реальних життєвих ситуаціях. Такі завдання сприяли набуттю учнями корисного й потрібного їм у подальшому житті досвіду. Радянські психологи й педагоги серед пріоритетних завдань методу проектів виділяли суспільно-корисну й ідеологічну складові діяльності учнів, яка мала яскраво виражений соціально-політичний характер.

Виокремлення етапів еволюційного розвитку проектного навчання вчені [145; 224; 231; 283] пов'язують із певними об'єктивними чинниками, до яких слід віднести: рівень соціально-економічного розвитку держав, що впливає на ступінь реформуєтворюючих процесів в освіті; суспільні запити щодо формування певних якостей особистості; ступінь використання проектування в педагогічній практиці й т. ін.

М. Кноллом виокремлено такі фази становлення й розвитку методу проектів: «1) початок проектної діяльності в архітектурних школах Європи (1590-1765 рр.); 2) використання проекту як звичайного методичного

прийому та поширення його в США (1765-1880 pp.); 3) реалізація проектів у трудових школах США (1880-1915 pp.); 4) інноваційне трактування методу проектів та початок його розповсюдження в Європі (1915-1965 pp.); 5) переосмислення ідеї проектного навчання й третя хвиля його міжнародного розповсюдження (з 1965 р. й дотепер)» [355, с. 62].

Наукові розвідки О. Коберника дозволили виділити іншу, більш узагальнену періодизацію еволюційного розвитку проектного навчання, яку було взято за основу під час роботи над дослідженням, а саме: «1) етап становлення проектування як педагогічної технології навчання (XVI ст. – кінець XIX ст.); 2) етап активного впровадження у навчально-виховний процес (початок XX – 20-ті роки XX ст.); 3) етап трансформації (30-ті роки XX ст. – 80-ті роки XX ст.); 4) етап активізації (90-ті роки XX ст. – початок XXI ст.)» [145, с. 42].

Виникнення методу проектів дослідники пов'язують із першими спробами його використання в освітньому процесі італійськими архітекторами. В 1577 р. навчання студентів архітектурних факультетів будувалось за принципом змагань, які були складовою навчального процесу. Для участі в них студенти отримували завдання з проектування, виконання яких сприяло формуванню в них певних професійних якостей, а також надавало змогу використати на практиці правила та принципи будівництва, набуті під час лекцій та роботи в майстернях. Поступово такі змагання стали проводити дедалі частіше і згодом проектна ідея набула статусу педагогічного методу [283].

Водночас англійський педагог С. Редді також спробувала застосувати метод проектів у навчальному процесі. Вона намагалася залучати учнів до створення різних проектів. Під час їх виконання діти мали можливість застосовувати теоретичні знання, яких набували в процесі навчання. Згодом такий проектний підхід став одним із елементів структурної організації педагогічного процесу, хоча на той час і не мав належного педагогічного обґрунтування [145, с. 42–45].



Заслуговує на увагу внесок у розвиток проектної діяльності К. Вудворда – декана Вашингтонського політехнічного університету. У 1879 р. ним засновано Першу школу Ручної праці, де навчання відбувалось у два етапи. На першому етапі діти за допомогою вчителя засвоювали техніку роботи з інструментами та опановували різні технологічні прийоми, виконуючі практичні завдання. На другому етапі (наприкінці кожного семестру та навчального року) передбачалась розробка і конструювання самостійних проектів. Завершувався курс Ручної праці створенням випускного проекту, який містив набір необхідних креслень та передбачав конструювання спроектованого виробу. Проте, надмірна увага педагога до формування технологічних навичок не сприяла у повній мірі розвитку творчих здібностей школярів. Тому в 90-х рр. XIX ст. прибічники нової освітньої реформи, які виступали за формування творчої особистості, педагогічну концепцію К. Вудворда піддали критиці [145].

Через деякий час навчальні проекти, пов'язані з безпосереднім проектуванням, почали реалізовуватись у багатьох країнах, адже з їх допомогою учні ознайомлювались із елементами ремесел, а педагоги дійшли висновку, що «навчання має йти від психології дитини до логіки предмета» [253, с. 38–41].

Історіографічні розвідки Б. Вульфсона, дозволили з'ясувати, що на етапі зародження метод проектів являв собою процес вивчення певного матеріалу із набуттям знань і навичок та послідовним конструюванням на основі накопиченого досвіду власного проекту [37].

Поява інженерних професій наприкінці XVIII ст. активізувала розповсюдження методу проектів також і в технічних та промислових вищих школах спочатку у Франції, згодом у Німеччині, Австрії, Швейцарії, а в середині XIX ст. – у США. Для отримання диплому студенти виконували дипломний проект.

Отже, наприкінці XIX ст. метод проектів, в основу якого було покладено принципи використання особистого та суспільного досвіду в реалізації

поставлених цілей, достатньо широко використовувався в процесі навчання не тільки учнів загальноосвітніх шкіл, а й студентів вищих навчальних закладів.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. в Європі та Америці виник реформаторський напрям педагогіки – американський прогресивізм, основу якого складали філософські ідеї У. Джеймса. Їх подальше відображення отримало розвиток у працях американського педагога і психолога Дж. Дьюї.

Його інноваційна для того часу концепція будувалась на ідеях педагогічного прагматизму та зайняла важливе місце в обґрунтуванні проектного методу.

Керуючись основними положеннями прагматизму, дослідник стверджував, що навчання й виховання потрібно здійснювати на основі використання особистого досвіду дітей. Вони повинні використовувати знання із галузей окремих навчальних предметів, які мають безпосереднє відношення до виконуваної у даний момент діяльності. Така педагогічна ідея мала на меті залучення дітей до пошуку ефективних шляхів вирішення життєвих проблем, спонукала до виявлення можливостей покращення як особистого життя, так і досягнення максимального благополуччя в межах загальноприйнятих суспільних норм [226].

Наукові розвідки М. Пелагейченка дають підстави стверджувати, що дитиноцентрична педагогіка Дж. Дьюї була спрямована на задоволення особистісних потреб та всебічний розвиток здібностей учнів, а «домінантними за умов такого навчання були їх потреби у спілкуванні з іншими людьми, активне пізнання навколишнього середовища, ігрова діяльність й ін. Провідна роль учителя, за умов такого навчання, полягала в спрямуванні освітніх потреб дітей відповідно до їх інтересів, підтримці самоосвітньої діяльності, розвитку допитливості тощо» [225, с. 38–40].

У своїй праці «Школи майбутнього» Дж. Дьюї пише, що найважчий урок, який доводиться засвоювати дитині – це практичний. Дитина має

пристосуватися до людей та до роботи, і якщо тут її спіткає невдача, ніяка кількість книг не може зарадити справі [97].

Практична спрямованість прогресивізму, як інноваційного напрямку розвитку педагогіки того часу, мала на меті здійснити реформування американської школи. Дж. Дьюї, будучи провідним теоретиком вказаного філософського напрямку, виступав проти розгляду проблем школи поза соціальним контекстом, визначаючи її провідну роль у перебудові суспільства. Він заперечував будь-яку партійність та революційне втручання в її життя; наголошував на тому, що вчителі в процесі навчання повинні роз'яснювати учням соціальні проблеми, бути відмежованими від будь-якої політичної агітації [там само].

Керуючись філософськими положеннями прагматизму, Дж. Дьюї разом із своїми колегами Ч. Пірсом та В. Джемсом створили на той час нову теорію навчання, в основу якої були покладені принципи демократизації навчального процесу, власної активності учня, розвитку і реконструкції досвіду дитини внаслідок активної цілеспрямованої взаємодії із навколишнім середовищем. Педагоги вважали дитинство повноцінним етапом життєдіяльності особистості, а не проміжною ланкою у її підготовці до подальшого, повноцінного життя в майбутньому.

Відтак актуальність нової теорії навчання спонукала педагогів до побудови спільної навчально-виховної діяльності з дітьми, яка врахувала б їх інтереси, потреби та особистісний досвід.

Педагогічна діяльність Дж. Дьюї та прибічників методу проектів згодом набула широкого розповсюдження й поступово метод почав упроваджуватись у навчально-виховний процес багатьох американських шкіл. Теоретичне підґрунтя, яке було закладене педагогами в основу подальшої практичної взаємодії з учнями полягало в формуванні їх інноваційного мислення, основу якого складав особистісний, набутий у процесі діяльності, досвід. Педагогічний принцип «навчання через дію» став провідним у роботі шкіл того часу [226].

Подальше, більш глибоке і всебічне обґрунтування методу проектів, знаходимо у працях учня та послідовника Дж. Дьюї – американського педагога У. Кілпатрика, який так само відводив чільне місце у навчанні методу проектів. Організація проектного навчання, на думку вченого, повинна мати взаємозв'язок із внутрішнім інтересом дитини та особистою потребою в його реалізації. На противагу попередній системі навчання, за якою учень повинен був виконати лише завдання вчителя, в системі навчання, запропонованій У. Кілпатриком, учень особисто обирає, реалізовує й оцінює свій проект. Відтак опора на інтереси кожної дитини – головний основоположний принцип методу проекту, розробленого ним [133].

Заслуговують на увагу й інші провідні принципи проектного навчання, визначені У. Кілпатриком:

- урахування інтересів та психологічних особливостей конкретної вікової групи дітей під час обрання певних видів діяльності;
- свідомий та добровільний вибір виду діяльності кожним учнем;
- посиленість роботи та доведення її до логічного завершення;
- якісне виготовлення та естетичне оформлення створених виробів;
- дотримання правил безпечної праці у практичній діяльності;
- формування основ культури праці тощо [134].

У. Кілпатрик уперше розробив класифікацію проектів та удосконалив систему роботи над ними. Він визначив чотири типи проектів, що відповідають життєвим інтересам дитини шкільного віку:

- творчий (продуктивний, направлений на застосування трудової діяльності та отримання певного продукту праці) проект;
- споживчий (життєзабезпечуючий, пов'язаний із розробкою та наданням різних послуг, включаючи розваги) проект;
- науково-дослідницький (розв'язання проблем або будь-яких інтелектуальних труднощів, які можуть бути супровідними і в творчому проекті, але в цьому виступають провідними) проект;

– проект-вправа (передбачав оволодіння учнями певними знаннями, уміннями й навичками, тренувальні вправи тощо) [134].

Відмітимо, що інноваційна особливість педагогічної діяльності У. Кілпатрика полягала ще й у тому, що він розширив поняття «проект» до будь-якої цільової діяльності учнів.

Поряд із тим, незважаючи на популярність ідей У. Кілпатрика (проектне навчання в ті часи набуло широкого розповсюдження не тільки в Америці, а й у багатьох країнах Західної Європи), його методи постійно критикували. Згодом між ним та Дж. Дьюї виникли суттєві розбіжності щодо освітньої цінності навчальних проектів.

Проведений аналіз педагогічної спадщини Дж. Дьюї та У. Кілпатрика дозволив визначити прогресивні ідеї, які є цінними для сучасної трудової підготовки школярів (додаток В).

Етап трансформації проектного навчання характеризується експериментуванням та вдосконаленням вищерозглянутих провідних положень проектування послідовниками Дж. Дьюї та У. Кілпатрика.

У 10-30-х рр. XX ст. в одній із шкіл штату Міссурі професор Е. Коллінгс почав активно реалізовувати метод проектів. Сутність експерименту полягала в самостійному проектуванні учнями власної діяльності на уроках. При цьому особлива увага приділялась саме вибору діяльності, за допомогою якої набувались знання. Матеріали для навчання діти брали з повсякденного життя. Учні власноруч визначали те, що повинно було стати змістом навчальної роботи. Функція вчителя, за умов такого навчання, полягала лише в консультуванні щодо виконання задуманного [153].

У експериментальній школі Е. Коллінгса було виділено такі основні типи проектів: екскурсії, розповіді, конструкції, ігри. Проте виокремлювались виробничі і споживчі проекти, а також проекти вирішення проблем.

Заслуговує на увагу той факт, що лише за перший рік навчання учнів у експериментальній школі було задумано і опрацьовано самими дітьми 58

екскурсійних, 54 ігрових, 92 конструктивних та 396 оповідальних проектів. Дослідження результатів існування школи впродовж чотирьох років, проведені Е. Коллінгсом, засвідчили перевагу застосування методу проектів порівняно з навчанням у традиційній школі [153].

Слід відмітити, що дослідженням використання методу проектів у навчально-виховній діяльності приділялось ученими на той час достатньо уваги. Як свідчать наукові розвідки О. Коберника, професори вчительського коледжу В. Беглі, Ф. Бонсер, Д. Хосік та інші у книзі «Новые пути зарубежной педагогики» здійснили аналіз проектного методу, визначивши його переваги: «проектний метод є достатньо економним, адже за певний проміжок часу учень міг отримати не тільки якісні знання, але й охопити більший обсяг матеріалу (Д. Хосік); проектне навчання впливає не тільки на реорганізацію існуючих методів виховання, але й незабаром приведе до створення нових методів і прийомів, які раніше не використовувались у педагогіці (В. Беглі) й ін.» [145, с. 42].

Проте Ф. Бонсер зауважив, що хибним є припущення про те, що під час реалізації методу проектів усі інтереси учня однаково важливі. Вчителю обов'язково потрібно аналізувати та за потреби коригувати й скеровувати навчальну діяльність дітей таким чином, щоб вона першочергово сприяла навчанню й розвитку особистості [там само].

Отже, на початку XX ст. метод проектів упроваджувався в переважній більшості зарубіжних шкіл. Серед позитивних результатів його застосування педагоги виділяли підвищення серед учнів інтересу до навчання, набуття вмінь визначати та вирішувати власні проблеми, розвиток комунікативних здібностей й ін. Завдяки збільшенню тематичних напрямів проектної діяльності педагогам вдавалося залучати учнів до опанування знаннями у різних сферах життєдіяльності суспільства. Це сприяло отриманню ґрунтовних знань (проекти колекціонування, визначення, спостереження; аналітичні, конструктивні, контрольні та ін.). Поряд із тим, було виділено й негативні наслідки використання проектного методу: витрачання значної

кількості часу на виконання одного проекту, невизначеність у домашньому завданні; педагогам не завжди вдавалося залучати до плідної роботи всіх учнів класу – ефективність проектної роботи спостерігалась у незначній кількості дітей та ін.

На початку XX ст. паралельно з розвитком методу проектів у практиці зарубіжних шкіл розпочалось його активне поширення у вітчизняній системі освіти.

Одним із перших педагогів, який розпочав застосування методу проектів у російських школах, був Сергій Шацький. Ним і групою прибічників, починаючи з 1905 р., було започатковане активне використання методу в навчальній діяльності учнів. Зокрема, педагогами було засновано експериментальну школу для підлітків «Сетлемент», фундамент якої складали ідеї проектного навчання. В закладі було створено декілька майстерень (столярна, слюсарна, палітурна, чоботарська тощо). Об'єкти праці, які виготовляли учні, як то: вироби з глини, компаси, дзвоники, моделі будівель й ін., відповідали їх інтересам та потребам [224].

У праці «Діти – працівники майбутнього» С. Шацький зазначає, що в основу продуктивної діяльності на уроках має бути покладена довіра та співпраця між вчителем та учнями [335].

Вважаємо актуальними для сучасної освіти думки педагога стосовно послідовності реалізації навчання учнів за методом проектів, що повинно базуватися на існуючому досвіді дитини, виявити який належало вчителю. Наступний етап діяльності, як стверджував вчений, «мусить полягати у побудові організованого досвіду, під час якого педагог планує та проводить заняття на основі того, що знає про досвід дитини та порівнює його з існуючим, накопиченим суспільством. Завершальним етапом повинні стати практичні справи, що сприятимуть формуванню нових навичок у дитини» [12, с. 49].

С. Шацький уважав, що ініціативність у навчанні допомагатиме активізувати особистісні якості підлітків. «Якщо діти що-небудь думають,

бажають, мріють, то треба зробити так, щоб багато чого, що є всередині них, вилилося назовні, увійшло в їхнє повсякденне життя... Потрібно лише допомогти їм... – так, у своїй роботі «Дитяча праця і нові шляхи», визначав педагог сутність своїх поглядів на навчання» [226, с. 42].

Однак ідеї С. Шацького та його колег не знайшли широкого розповсюдження в Росії того часу. «Після соціально-політичних змін у 1917 р. молода радянська держава, не отримавши у спадок від старої Росії вагомого науково-педагогічного досвіду, прагнула використати все найцінніше в цій галузі зі світового досвіду» [там само, с. 43].

В. Коваленко, досліджуючи вплив ідей Дж. Дьюї на українську школу й педагогіку, відзначив слова І. Бровера: «Не приймаючи всієї педагогічної концепції Дж. Дьюї в цілому, вважаємо, що техніка Дьюївської педагогіки... настільки вища за ту, яка була залишена нам у спадок від дореволюційної Росії, що з неї багато чим ще можемо і мусимо користуватися» [149, с. 55].

Історіографічні розвідки М. Пелагейченка свідчать, що С. Тюрерт, наголошуючи на подібності вимог до шкільної освіти обох країн, стверджувала, що їм потрібні люди з хистом підприємця, сміливці, здатні до перемоги у будь-якій справі, але не пусті мрійники [226 с. 43].

Філософсько-педагогічна концепція Дж. Дьюї дістала значної підтримки серед вітчизняних педагогів 20-х років ХХ ст. ще й тому, що «мала багато спільного з матеріалізмом, який становив філософську основу радянської педагогіки того часу» [149, с. 55].

Й. Зільберфарб, аналізуючи історичні передумови впровадження проектного навчання у закордонній та вітчизняній освіті, зазначив наукову орієнтацію як основну рису американської освіти, що зближує обидві освітні системи [116].

Як зауважує у своїх дослідженнях М. Пелагейченко, 1920–1930 рр. «можна назвати першим періодом використання методу проектів у навчанні учнів на Україні, яка входила до складу радянської Росії» [226, с. 44].



З'явилися публікації українських педагогів Є. Кагарова [130], Н. Попової [245], Н. Трояновського [300], С. Тюрберт [316], С. Янжул [346] та ін., у яких висвітлювалися питання щодо сутності використання методу проектів в освіті, його переваг над іншими методами, практичні аспекти застосування в навчанні тощо.

Так, Є. Кагаров у праці «Метод проектів у трудовій школі» зазначив, що «метод проектів виконує реалізацію двох основних завдань шкільної діяльності: прищеплює любов до знань, а також активізує допитливість учнів» [130, с. 5].

Ученим виділено такі етапи роботи за методом проектів:

1. Складання плану.

2. Виконання проекту:

а) накопичення фактичного матеріалу, який учням потрібно самостійно опрацювати;

б) групування матеріалу за певними ознаками та встановлення загальних положень їх зв'язку;

в) застосування самостійно здобутих знань на практиці.

3. Підбиття підсумків виконаної роботи, їх колективне обговорення, оцінювання та складання звіту про перебіг навчальної діяльності [130].

Аналіз педагогічної спадщини Є. Кагарова й, зокрема, визначених ним основних етапів роботи учнів за методом проектів, дозволяє зафіксувати їх подібність із сучасними етапами реалізації творчих проектів, які дотепер використовують у трудовій підготовці учнів.

Таким чином, можна дійти висновку, що досвід вченого стосовно організації роботи за методом проектів міг бути використаний при розробці змістового наповнення етапів проектно-технологічної діяльності учнів сучасними педагогами.

Л. Кондратова, досліджуючи розвиток проектно-технології у вітчизняній і зарубіжній освіті, дійшла висновків, що пошук українськими вченими продуктивних шляхів реалізації завдань тогочасної системи освіти

призвів їх до застосування відповідного американського досвіду [155]. Тому згодом теорія методу проектів набула певних успіхів, однак для більш ефективного результату необхідно було також готувати вчителів, які могли б значно продуктивніше використовувати цю перспективну для того часу технологію на практиці.

Аналіз джерельної бази [137, с. 61; 129, с. 333–334] свідчить, що у 20-ті роки ХХ ст. підготовкою та перепідготовкою педагогічних працівників займалися різні освітні заклади. Але вони не мали можливості ефективно готувати вчителів до організації проектного навчання в школі. Зазначене зумовлено наступними чинниками:

- у вітчизняній педагогіці тільки розпочинався процес розробки теорії використання методу проектів, тому вчені ще не мали єдиних думок стосовно розуміння цього поняття;
- для підвищення методичного рівня вчителів не було розроблено методичних посібників та рекомендацій стосовно організації проектного навчання;
- соціально-ідеологічна політика країни спрямовувала просвітницьку діяльність педагогічних працівників на пропаганду комуністичних ідей, і фактично не звертала уваги на дослідницько-пошукову інноваційність освітніх процесів.

До того ж у вищих навчальних закладах бракувало потрібних методичних напрацювань щодо ефективної підготовки студентів до реалізації методу проектів. Здебільшого вони мали поверхневі суперечливі теоретичні поняття, які не давали їм належної можливості у подальшій професійній діяльності раціонально організовувати проектне навчання учнів.

Розпочавши з 1922 р. активні наукові дослідження щодо організації проектного навчання в школах, Н. Крупська звертала увагу на те, що метод проектів «розвиває ініціативність, спостережливість, рефлексію, наполегливість учнів у досягненні поставлених цілей; привчає до планової і

самостійної роботи; привчає до раціональності й практичності, а також формує навички послідовного опису виконаної роботи» [169].

У межах дослідження уточнено, що на подальший розвиток методу проектів вплинув приїзд у Росію американського вченого У. Кілпатрика з метою надання допомоги вітчизняним педагогам у засвоєнні техніки проектної діяльності. Н. Крупська зустрічалась та консультувалась із ним щодо ефективних шляхів упровадження зазначеного методу в практику роботи вітчизняних шкіл. Але згодом вона дійшла висновку, що в американських проектах перевага надавалась особистісним матеріальним потребам та інтересам учнів, тобто здійсненню індивідуального цілепокладання. На противагу вищезазначеному вона була переконана, що проектування потрібно розпочинати із визначення мети та цільових установок кожного проекту відповідно визначених колективом цілей. Таке цілепокладання обов'язково повинно бути загальнокорисним для суспільства. Слід зауважити, що саме такий підхід у певній мірі віддзеркалював політичну ідеологію того часу [168].

Пізніше Н. Крупська переконалася, що повний перехід навчальної діяльності учнів за методом проектів є дещо помилковим, оскільки він став «чимось розпливчатим та безформним, тому що замислений як поєднання теорії з практикою, внаслідок ігнорування вчителями методичних аспектів його реалізації, перетворився в підміну теоретичних знань вузьким практицизмом» [там само].

М. Пелагейченко у своїх дослідженнях [224; 225] звертає увагу на те, що Г. Ващенко, характеризуючи причини провалу впровадження методу проектів у вітчизняній системі освіти на початку XX ст., дійшов висновку щодо неможливості застосування методів для розвитку особистої ініціативи учнів та їх творчого пошуку в умовах тоталітарного режиму країн.

Пізніше, у вітчизняній освіті метод проектів у навчальних закладах педагоги більше не поспішали запроваджувати. А в закордонній освіті, зокрема в англомовних країнах – Австралії, Великобританії, Канаді, Новій

Зеландії, США й ін., цей метод, навпаки, почали застосовувати активно й досить успішно. У Європі він прижився в школах Бельгії, Італії, Нідерландів, Німеччини, Фінляндії й багатьох інших держав.

### **1.2.2 Досвід упровадження методу проектів у закладах освіти зарубіжжя**

Етап нової хвилі активізації проектного навчання припадає на 90-ті роки XX – початок XXI ст. Проте, в минулі історичні періоди вже існував такий досвід, зокрема в технологічній освіті учнів економічно розвинутих країн світу.

Так, історичним напрямом розвитку загальної та технологічної освіти Великої Британії є есенціалізм, при якому пріоритетність шкільних знань пов'язана з виокремленням найсуттєвішого та найважливішого в життєдіяльності суспільства [36]. Саме тому в освіті цієї країни чітко визначається практичне спрямування освітньої діяльності з одночасним дотриманням власних освітніх традицій.

М. Сметанський зауважив, що введення технологічного профілю в навчання британських шкіл стало «відповіддю на нові вимоги суспільства до особистості: вона повинна бути компетентною, відповідальною, мати чітку громадянську позицію, вміти навчатися впродовж усього життя, оволодіти декількома професіями залежно від кон'юнктури ринку праці» [277, с. 329].

Технологічна освіта у школах Великобританії складається з предметів академічного та неакадемічного профілів. Академічний профіль містить основні дисципліни й пов'язаний із ресурсними можливостями школи. Неакадемічний включає практичні курси, як то: обробка деревини та металів, художні роботи, електротехніка, домогосподарство, кулінарія, шиття, машинопис, стенографія, графіка [288].

Навчальний предмет «Дизайн і технологія» є обов'язковим у навчальних планах й вивчається з 1 по 13 класи. Така тенденція активно підтримується промисловістю та бізнесовими структурами країни, тому що вони вбачають у

цій навчальній дисципліні необмежені можливості для розвитку творчих здібностей й можливостей учнів.

Навчальна програма предмету складається з чотирьох базових етапів та десяти рівнів складності, має обов'язкову та додаткові частини. Крім того, у початковій школі також викладаються предмети «Домоводство», «Праця у майстернях», а для учнів середніх класів – «Ручна праця».

Стандарт предмету «Дизайн і технологія» має певні особливості, серед яких визначимо: однаковий навчальний план для хлопців і дівчат; чіткий перелік знань для кожного етапу навчання, але без рекомендацій як учні мають їх отримати, що надає педагогу можливість особисто проектувати навчальний процес; стандарт сфокусований одночасно на когнітивних та практичних навичках, які повинні отримати учні; в основі діяльності учнів є процес дизайну або проектування (проектування педагоги пов'язують із соціальним, моральним, культурним й духовними напрямками життєдіяльності їхнього суспільства); виконання та використання проектів є обов'язковим для всіх класів; на вивчення предмету відводиться 10 % навчального часу [131, с. 23–25].

На думку Г. Алексевича, розроблений у такий спосіб стандарт, що має як технічну, так і практичну спрямованість навчання, дозволяє готувати учнівську молодь до певних професій шляхом залучення та випробування набутих ними навичок у виробничій діяльності [2].

Після четвертого класу в освітніх закладах розпочинається відбір здібних учнів, навчання яких надалі відбувається за спеціалізованою програмою, яка допомагає їм ефективно готуватися до вступу в університет. У шостому класі завершується остаточна спеціалізація й діти цілком визначаються із пріоритетним напрямом їх подальшого навчання [277, с. 11].

Т. Капелюшна вважає, що старша загальноосвітня школа Великобританії є фундаментом професійної підготовки учнів. Її особливість полягає у профілізації та диференціації навчання, які реалізуються через зміст навчальних програм та професійний відбір. Організоване у такий спосіб

навчання є професійно орієнтованим, оскільки під час набуття певних виробничих навичок, школярі отримують відповідну кваліфікацію [131, с. 23–25].

Проектування в технологічній освіті цієї країни розглядається як один із найважливіших засобів мотивації навчання й відповідно – розвитку мислення учнівської молоді. Власне дитячі ідеї відіграють домінуючу роль в організації навчально-виховного процесу. Учні навчають творчо осмислювати можливі варіанти технічних рішень (не зупинятись на першій ідеї, яка виникла), критично мислити (розмірковувати, коли і які саме питання потрібно ставити), розрізняти точки зору (самостійно оцінювати існуючі факти), визнавати власні помилки (не втрачати впевненості в собі) й т. ін.

В. Мадзігон, досліджуючи технологічну освіту Великобританії, зауважив, що «за роки свого існування метод проектів став змістом предмету, що є потужним революційним кроком у розумінні технології як навчальної дисципліни» [181, с. 71].

Вивчення досвіду викладання технологічної освіти у Великобританії засвідчує, що існуюча в ній система освіти характеризується варіативністю, гнучкістю, диференціацією, індивідуалізацією та профілізацією навчання. Реалізуючи особистісно-орієнтований підхід, навчання дітей цієї країни спрямоване на виховання «вільної особистості», яка здатна свідомо здійснювати власний вибір, узгоджуючи його із запитамі сучасного ринку праці [131, с. 25].

У Німеччині система освіти має федеральну незалежність. До складу країни входять 16 федеральних земель, кожна з яких уповноважена самостійно вирішувати освітні питання, ураховуючи власні особливості організації навчально-виховного процесу. Проте, незважаючи на надані керівництвом країни привілеї, система освіти майже однакова усюди.

Для надання освітніх послуг у країні функціонують комплексні школи. Звичайна система освіти складається з початкової школи і трьох типів середніх шкіл: «Hauptschule» (загальна середня школа), «Realschule» і

«Gimnasium» (середні школи підвищеного рівня). Здебільшого, технологічна освіта здійснюється в школах «Hauptschule» і «Realschule» [353].

У дослідженнях Т. Капелюшної, О. Коберника зазначається, що пошуки структури та змісту трудового навчання в школах Німеччини призвели до появи двох різновидів шкільних дисциплін, які пов'язані з технологічним навчанням: предмет, що об'єднує усі аспекти праці і виробничого процесу та предмет технологічного змісту [131, с. 26].

Вченими визначено цілі реалізації технологічної освіти в цій країні:

- фактичні знання досягаються шляхом передачі учням структурних та функціональних знань про технічні пристрої і процесах із використанням конкретних приладів;

- практична підготовка характеризується використанням наявних технологій, методів мислення і роботи на уроках, що застосовуються в технологіях у процесі розробки, винаходу й виробництва;

- навички самоцінювання передбачають у процесі техніко-технологічних операцій навчити учнів оцінювати і давати критичний аналіз методам розробки, виробництва та використання технології з точки зору економічних, екологічних та соціальних аспектів.

Навчальні плани предметів технологічного циклу включають єдині вимоги до школярів і передбачають набуття вмінь й навичок, які знадобляться їм як у подальшому, так і професійному житті [там само].

У початковій школі (1–4 кл.) учні на уроках трудового навчання виготовляють різноманітні вироби з паперу, картону, пластика, деревини (вітальні листівки, закладки для книг, паперові пакети для насіння, конверти, іграшки для дитячих садків, динамічні моделі та знаки). В. Мадзігон зауважує, що «пріоритетним під час такого навчання є формування в них свідомого розуміння взаємозв'язків між плануванням, видами праці, витратою часу й вартістю виробу» [181, с. 64].

А. Ільїна звертає увагу на те, що в Німеччині обов'язковим для учнів молодших класів є відвідування гурткових занять. А під час навчання у

старших класах, діти можуть висловлювати думки педагогам щодо бажаних напрямів реалізації гурткової роботи. Результат такої діяльності відображається у дипломах, що видаються учням після опанування навчальних дисциплін. Такий підхід, на думку вченої, зміцнює авторитет навчального закладу [124].

Закінчивши навчання у початковій школі, учні самостійно обирають подальший напрям вивчення професійно-зорієнтованих предметів – академічний або професійно-технічний [277, с. 329].

У 5–7 класах на уроках трудового навчання діти вивчають ручну й машинну обробку матеріалів, монтаж й демонтаж виробів, обслуговування простих машин та догляд за ними, участь у процесі проміжного та заключного етапів контролю якості виробу, сільськогосподарські роботи [181, с. 64].

У старших класах учні отримують необхідні знання з електротехніки, металообробки, будівельної техніки, ремонту сільськогосподарської техніки; опановують виробничу діяльність на підприємствах, під час суспільно корисної праці.

Зазначені напрями навчально-трудової діяльності учнів, на думку Г. Андрощук, указують на політехнічний характер освіти. Він характеризується взаємозв'язком між навчанням та виробничою практикою, що відображується у змісті відповідних назв дисциплін: «Трудове навчання в майстерні», «Праця на шкільній ділянці», «Основи виробництва», «Техніка», «Технологія», «Соціальна та домашня економіка». А також інтегрованих навчальних предметів, таких як «Домоводство», «Текстильні роботи», «Економіка», «Політехніка-правознавство» [5].

Загалом у Німеччині на вивчення предметів технологічного циклу та виробничу працю відводиться 10,6 % навчального часу [131, с. 27].

У 90-х роках XX ст. в Німеччині з'явився комплекс особливих методів викладання технологічних дисциплін, який має проектно-технологічний



характер навчання. Він охоплює увесь процес планування, проектування та виготовлення предмета праці, серед яких:

- вправи на проектування (учнів навчають вирішувати технологічні задачі за допомогою винахідництва, планування, проектування та технічної творчості);
- вправи з виготовлення предметів праці (учні вчаться самостійно планувати й організовувати виробничий процес);
- технологічний експеримент (учні опановують нові знання, які пізніше можуть бути ними використані, зокрема, і в процесі навчання);
- технологічний аналіз (учні розглядають технічний об'єкт або технічні факти з точки зору їх компонентів);
- технологічне обстеження (запроваджено у вигляді екскурсій для вивчення учнями техніки і технологій за межами школи);
- технологічне оцінювання (застосовується після виготовлення предметів для навчання учнів критично оцінювати результат своєї праці).

Представлені структурні блоки пов'язані між собою. Разом із тим, кожний блок безпосередньо пов'язаний з блоком рівня оцінювання умов і впливу технології на розвиток школярів [353].

Отже, технологічна освіта Німеччини, пріоритетними напрямками розвитку якої є зміцнення загальної та професійної освіти, спрямована на підвищення практичної підготовки учнів, розвиток їх природних здібностей та нахилів [131, с. 27].

Технологічній освіті учнів у Сполучених Штатах Америки приділяється належна увага. Загальносвітові тенденції, такі як глобалізація, полікультурність, інтеграція й інтернаціоналізація в цілому знаходять своє активне відображення в загальній середній освіті цієї країни.

Управління технологічною освітою здійснюється на національному, регіональному, муніципальному рівнях, а також на рівні навчального закладу, що знаходить підтвердження у розробці рекомендацій спочатку на

федеральному рівні та подальшій їх адаптації до місцевих особливостей штату, шкільного округу та школи.

Міністерство освіти США й кожен окремий штат тісно співпрацюють із науковцями, вчителями, батьками, учнями, місцевими органами влади, різними суспільними організаціями, бізнесовими структурами, окремими групами населення для координації всіх інституцій, визначення стратегій підвищення рівня технологічної освіченості громадян, а також проведення моніторингу рівня ефективності запропонованих підходів та досягнутих результатів. Наслідками такої багатовекторної співпраці є «встановлення державних стандартів із можливою варіативною складовою, належне фінансування, пошук інноваційних підходів у навчанні, підбір висококваліфікованих кадрів, комплектація матеріально-технічної та доступної джерельної бази тощо» [131, с. 80].

Уроки трудового навчання в початковій школі відбуваються у спеціально обладнаних кімнатах, де один учитель викладає переважно всі навчальні предмети (у тому числі й технологічного циклу). Серед основних методів роботи з учнями можна виділити метод проєктів, ділові ігри та проблемні ситуації. Під час занять діти отримують навички роботи із папером, картоном, фанерою, текстильними матеріалами, глиною. Учні демонструють виготовлені вироби, обговорюють із класом їх форму, текстуру, кольорову гамму й призначення. Пріоритетним у такому навчанні американські педагоги вважають необхідність навчити учнів бачити прекрасне у повсякденних речах та предметах [181, с. 51–52].

На середньому та старшому етапах навчання (7–12 кл.), в залежності від регіональних та місцевих особливостей, а також ураховуючи гендерний склад навчального колективу, на рівні загальноосвітнього закладу узгоджуються предмети трудової підготовки. До них відносять ручну працю, домоводство, сільське господарство, комерційну підготовку або інші загальноосвітні предмети, до навчальних планів яких включені елементи практичної підготовки. На вивчення цих предметів відводиться 2–5 годин на

тиждень. Пріоритетним для учнів цієї категорії є перехід від теоретичних знань до їх практичного застосування. Підкреслимо, що більша увага під час такого навчання приділяється формуванню в учнів розуміння процесу праці, а не тільки набуття ними певних трудових навичок.

У 10–11 класах відбувається перехід від програм трудового навчання до програм, які актуалізують потребу американського суспільства в конкурентоспроможних випускниках шкіл. У навчальних закладах реалізуються допрофесійні та спеціалізовані (професійні) програми, які обираються в залежності від фінансування, наявності педагогів-інструкторів, місцевих особливостей, потреб і можливостей майбутнього працевлаштування школярів.

Основною формою трудової підготовки в школах США є робота в майстернях. Хлопці почергово працюють у столярних, слюсарних та електротехнічних майстернях. Дівчата також працюють у спеціалізованих майстернях, матеріально-технічне забезпечення яких дозволяє, зокрема, під час вивчення курсу домоводства розглянути теми, пов'язані з кулінарією, доглядом за житлом, одягом, правилами гігієни й т. п.

Метод проектів упроваджувався в навчальний процес США упродовж всього XX ст. та активно застосовується й донині, привчаючи учнівську молодь самостійно здобувати нові знання, адаптуючи їх подальшу соціалізацію в суспільстві.

Як зазначають Т. Капелюшна та О. Коберник у монографії «Технологічна освіта в середніх навчальних закладах США», на сучасному етапі реформування системи освіти посилився інтерес американських науковців до методу проектів, оскільки засоби мотивації та зацікавленості сучасного учня набувають все більшої актуальності [131, с. 88].

Проектна діяльність у школах США організовується з використанням індивідуальних та групових форм роботи. Значна увага під час проектування приділяється партнерським стосункам у діяльності, які формують відповідальність та розвиток комунікативних умінь дітей. Обирає теми

проектних робіт здебільшого вчитель, ураховуючи наявний у школярів рівень практичних умінь і навичок. Відмітимо, що всі проектні вироби призначені для особистого вжитку й оплачуються за рахунок батьків, тому обов'язковим для учня є виготовлення виробу, який його не зацікавив.

Заслуговує на увагу також метод контрактів, який широко використовується в деяких американських школах. Його сутність полягає в складанні контракту на визначений термін між вчителем та учнями. Укладені контракти сприяють розвитку в дітей самостійності, самоорганізованості, самоконтролю, відповідальності, заощадливості, а також умінь користуватись довідковою літературою й технічною документацією.

На кожного учня консультант-профорієнтатор складає характеристику, в якій зазначено відношення та здібності до певних видів трудової діяльності. В. Мадзігон зазначає, що така характеристика допомагає у старших класах педагогічному колективу здійснити розподіл учнів по певним профілям [181, с. 57–58].

Вивчення особливостей навчально-виховного процесу в закладах освіти США дійти висновку, що в цій країні технологічній освіті відводиться належне місце на всіх етапах навчання учнівської молоді. Розгалуженість обов'язкових технологічних дисциплін, поділ на профілі створюють передумови щодо визначення майбутньої професії учнями старших класів [131, с. 80].

Використання методу проектів протягом багатьох років дозволило американським педагогам накопичити вагомий досвід та постійно розробляти інноваційні шляхи його реалізації в освіті.

Проведений узагальнюючий аналіз змісту технологічної освіти учнів у Великобританії, Німеччині та Сполучених Штатах Америки дозволив визначити особливості трудової підготовки школярів у цих країнах, а саме:

- технологічна освіта в країнах є необхідною складовою загальної середньої освіти й здійснюється відповідно до вимог суспільства, ринку праці та національних особливостей;

- достатнє фінансування впливає на постійні реформуєтворючі процеси в освіті, які підтримуються урядом, батьками, промисловими та бізнесовими структурами [141; 182];

- стандартизація технологічної освіти з варіативною складовою, тобто варіативність технологічних дисциплін та профілів навчання сприяють підготовці учнівської молоді до професійного вибору, самореалізації та саморозвитку, подальшому бажанні одержувати й оновлювати знання упродовж життя;

- набуття комплексу загальнотехнічних, профорієнтаційних, економічних, соціальних та професійних знань формує в школярів цілісне уявлення як про виробничу сферу, так і про зміст трудової діяльності [272];

- педагоги вільні у плануванні та організації навчального процесу, що створює ефективні умови для проведення технологічних уроків, використання на них проектних технологій.

Простеження розвитку проектного навчання в економічно розвинутих країнах дозволило виявити його особливості, які певною мірою є інноваційними для вітчизняної технологічної освіти і можуть бути використані у її подальшому розвитку. До них слід віднести такі:

- тривалий термін упровадження проектного навчання в освіті акумулює розвиток інноваційних форм, методів і технологій його реалізації та впливає на розробку відповідного дидактичного забезпечення організації навчально-виховного процесу. Як наслідок – реалізація навчання учнів на більш якійсій, інноваційній основі;

- існування варіативності технологічних дисциплін та профілів навчання впливає на продуктивний розвиток загальної і професійної освіти;

- належне фінансування (в зарубіжних школах на постійній неперервній основі відбувається залучення коштів батьків, промислових та бізнесових структур, громадських організацій, уряду, тощо) дозволяє здійснювати постійні реформуєтворючі процеси, направлені на розвиток відповідної освітньої галузі;

- право вчителя самостійно планувати й організовувати навчання, вибирати теми проектних робіт для учнів (із урахуванням наявного в них рівня практичних умінь і навичок), дозволяє реалізовувати процес навчання на більш високому рівні;

- складання контракту на визначений термін між вчителем та учнями (метод контрактів) сприяє розвитку в дітей самостійності, самоорганізованості, самоконтролю, відповідальності, заощадливості й ін.

Таким чином, можна констатувати, що педагогами зазначених вище країн накопичено чималий досвід упровадження методу проектів, який доцільно екстраполювати в сучасне трудове навчання учнів.

### **1.2.3 Характеристика проектної технології у контексті компетентнісного виміру якості трудового навчання учнів**

У сучасному суспільстві рівень освіченості особистості визначається не лише обсягом або глибиною знань. Дослідники пов'язують його із здатністю людини вирішувати питання різної складності, тобто набутими упродовж життя знаннями, уміннями й навичками, які називаються компетентностями.

На думку І. Бургун, одне із завдань школи полягає у вихованні компетентнісної особистості. Вона повинна володіти не лише «знаннями, високими моральними якостями, але й уміти діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи надбані знання й беручи на себе відповідальність за власну діяльність». Дослідниця стверджує, що виховання компетентнісних учнів залежить від зусиль як усієї системи освіти, так і кожного вчителя. Тому «модернізація української системи освіти повинна відбуватись на основі компетентнісного підходу» [24, с. 8].

Разом із тим І. Бургун, поділяючи думку В. Воровщикова [35], вважає, що актуальність використання в освітній практиці компетентнісного підходу зумовлена певними причинами. Серед них: надстрімкий соціальний, політичний та технологічний розвиток життєдіяльності нашого суспільства; світова глобалізація всіх сфер життя; науково-технічний прогрес, що

зумовлює появу нових видів енергії, транспорту, зв'язку, зміну технологій виробництва, появу нових матеріалів й ін.; трансформація феномену знання щодо їх застосування в суспільній практиці.

В. Болотов, В. Серіков звертають увагу на те, що на сучасному етапі нашого життя «навчання знанням стало втрачати сенс. Надстрімкий потік інформації, що застаріває швидше, ніж учень закінчить школу, неможливо «втиснути» у межі програми... Без умінь оновлювати оперативну частину свого культурного досвіду учень не вважається підготовленим до життя» [21].

Аналіз науково-методичних джерел [21; 24; 35; 108; 115; 212; 244; 261; 332] дозволив дійти висновку, що застосування компетентнісного підходу в освіті передбачає формування в особистості практичного досвіду, здатності до самостійного навчання, прийняття ефективних рішень на основі набутих знань, умінь й навичок.

Разом із тим, надстрімкий потік інформації та її швидке старіння зумовлюють в людини також й формування навичок критичного мислення, що дозволяє не тільки продуктивно використовувати таку інформацію, а й контролювати її потік, відмежовуючи непотрібне. І. Бургун стверджує, що «сучасна школа має забезпечити розвиток в учнів умінь працювати з інформацією. Школярі мусять навчитися вчитися. Розвиток в учнів умінь вчитися – головне кредо компетентнісної освіти. Неграмотною сьогодні вважається не та людина, яка не вміє читати, а та, яка не вміє вчитися. Розвиток в учнів здатності до самоосвіти, дозволить їм у майбутньому уникнути проблем, пов'язаних з потребою постійно оновлювати свій особистісний досвід» [24, с. 16–17].

Заслуговує на увагу й той факт, що компетентнісний підхід «визнаний у Європі одним із шляхів оновлення змісту освіти» [там само, с. 19] й таким, що відповідає баченню європейської спільноти на освіту XXI ст.

Отже, відповідно до зазначеного протягом останніх десятиріч спостерігається активне упровадження компетентнісного підходу у вітчизняну систему освіти.

У дослідженнях В. Шарко наголошено, що вчені виділяють трирівневу ієрархію компетентностей: «1) предметні, формування яких відбувається через засоби навчальних предметів; 2) міжпредметні, що пов'язані з освітніми галузями чи групами предметів й орієнтовані на отримання особистістю конкретних результатів; 3) ключові, що акумулюють зміст предметних і міжпредметних засобів» [332, с. 90].

Наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» (№ 371 від 05.05.2008 р.) регламентовано впровадження «компетентнісного підходу до формування змісту та організації навчального процесу» [204]. Зокрема, в документі зазначено, що «оцінювання навчальних досягнень учнів з трудового навчання повинно здійснюватися на основі рівнів оволодіння теоретичними знаннями та якості практичних умінь і навичок, тобто здатності до застосування вивченого матеріалу під час виконання практичних робіт».

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, як наголошується в наказі, мають комплексний характер, а саме: «1) рівень застосування знань та умінь в практичній роботі; 2) уміння користуватися різними видами конструкторсько-технологічної документації та іншими джерелами інформації; 3) дотримання технічних вимог у процесі виконання робіт (якість виробу); 4) уміння організовувати робоче місце і підтримувати порядок на ньому в процесі роботи; 5) рівень сформованості трудових прийомів і умінь виконувати технологічні операції; 6) дотримання правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних вимог; 7) дотримання норм часу на виготовлення виробу; 8) рівень самостійності у процесі організації і виконанні роботи (планування трудових процесів, самоконтроль і т. п.), виявлення елементів творчості» [там само].



Відповідно до нормативного документу було переструктуровано зміст навчальних предметів й розроблено його результативну складову. Так, «кожна тема програми предмету визначала результати навчання, тобто вимоги до знань і вмінь учнів, що відображали різні види їх навчальної діяльності: учень називає, визначає, порівнює, розпізнає, характеризує, аналізує й т. ін.» [332, с. 89].

Ураховуючи передовий світовий досвід, загальноосвітня галузь «Технології» в Україні надає можливість формувати різнобічно розвинену особистість, цілком підготовлену до праці.

Викладання в школі трудового навчання дозволяє учням отримувати широкий комплекс знань про наукові основи виробництва, навчатись користуватися різними технічними пристроями, що мають найбільш поширене застосування в трудовій діяльності людини, опановують загальновиробничі вміння й навички роботи з найбільш простими і типовими засобами праці, навчаються розробляти проекти, конструювати, творчо підходити до вирішення різних завдань технічного змісту, креативно мислити, тощо.

О. Белошицький стверджує, що на шляху реформування технологічної освіти необхідно раціонально використати всі позитивні здобутки накопиченого досвіду трудової підготовки учнів за різними системами навчання [16].

Вивчення та аналіз історичного досвіду [16; 76; 79; 148; 272; 311; 312] виявив, що протягом багатьох років трудова підготовка учнів відбувалась за різними системами навчання (предметною, операційною, операційно-предметною, моторно-тренувальною, операційно-комплексною й ін.). Аналіз розглянутих систем навчання учнів дозволив виділити переваги й недоліки кожної з них. Розглянемо їх детальніше.

До переваг реалізації практично усіх систем навчання слід віднести їх можливість формувати вмотивовану зацікавленість учнів у навчанні трудовим діям, які надалі виховують самостійність. Таке навчання, хоч і є

методом «випробувань та помилок», дозволяє застосовувати різні засоби праці й послідовність виконання роботи. До того ж створює передумови до формування певного життєвого досвіду, який згодом знадобиться випускникам шкіл у їх подальшій трудовій діяльності.

Серед недоліків реалізованих у трудовому навчанні систем, слід віднести таке:

- предметна система зовсім не привчала учнів використовувати в роботі креслення, а отже, і не розвивала технічне мислення, не формувала вмінь вирішувати конструкторські завдання творчо-технічного характеру;

- операційна система була наближена більше до старшої вікової групи школярів, що навчалися в професійно-технічних училищах, готуючись уже «завтра» стати робітниками. Система формувала навички шаблонного виконання технологічних операцій. Учні, в разі виникнення нестандартних ситуацій, не були навчені знаходити інакші, альтернативні рішення;

- операційно-предметна система здебільшого приділяла увагу навчанню учнів виконувати різні операції з обробки матеріалів, після чого вони приступали до виготовлення виробів. Таке поєднання двох систем, до певної міри, є виправданим для виробництва, яке є ремісничим, або частково механізоване. Але за цією системою зовсім неможливо приділити увагу розвитку творчо-технічних здібностей учнів, організувати творчо-технічний процес навчання;

- моторно-тренувальна система, приділяючи увагу багаторазовим повторенням однотипних операцій, прийомів і вправ, була виправдана для індустріального періоду, але теж страждала вадами «біоробота», коли учнів привчали підкорятися виробленим біологічним навичкам. Такі трудові вміння виправдані для ручної праці та виконання точних деталей майже в автоматичному режимі. Однак, як і попередні системи трудового навчання учнів, ця система непридатна для розвитку технічної творчості;

- операційно-комплексна система дозволяла учням після вивчення операцій і прийомів обробки матеріалу самостійно виготовляти різні

предмети, але обмежувала творчий пошук нового та введення в навчальний процес технічно-творчої діяльності [16; 311; 312].

Змістовний аналіз вищерозглянутих систем призвів до висновків, що жодна з них самостійно непридатна до застосування в сучасній трудовій підготовці, оскільки не відповідає вимогам як до життєдіяльності нашого суспільства, так й до існуючого рівня високотехнологічного виробництва.

Науковів розвідки В. Вишневського дають підстави стверджувати, що «за останні 15–20 років у педагогічній науці та практиці трудової підготовки розроблялись і впроваджувались, замість попередніх, конструкторсько-технологічна та проектно-конструкторська системи трудового навчання» [294, с. 231]. Практика їх використання у навчально-виховному процесі шкіл також показала як певні переваги, так і недоліки, зокрема: «конструкторсько-технологічна система за своєю сутністю зводилась до моделювання та виготовлення вже існуючих об'єктів; проектно-конструкторська система приводила до перенесення акценту на розробку проектів та технічної документації і майже не лишала часу на реалізацію цих проектів [там само].

Отже, з метою усунення вищерозглянутих парадигм попередніх систем та враховуючи освітні запити до розвитку підростаючого покоління, з 2005 року в трудову підготовку учнів впроваджено проектно-технологічну систему навчання.

В. Вишневський вважає, що ця система є «своєрідною інтеграцією конструкторсько-технологічної та проектно-конструкторської систем і передбачає повно – циклову організацію діяльності учнів над об'єктом праці від його проектування до остаточного виготовлення. Також вона спрямована на розвиток в учнів внутрішніх потреб і здібностей до нестандартного, нетрадиційного технічного мислення, а відтак – на формування психологічної та практичної готовності до пошуку і впровадження новітніх досягнень в техніку і технологію» [там само].

Проектно-технологічна система навчання передбачає набуття учнями мінімального досвіду використання знань і вмінь під час виконання практичних завдань, наближених до життєвих реалій певної галузі людської діяльності. Зміна умов праці, бажання зайняти певне місце в шкільному середовищі знаходять своє відображення у підвищеній потребі дітей оцінити (перевірити) власні можливості та корисність для суспільства в цілому.

В процесі навчання учнів за проектно-технологічною системою відбувається перетворення досвіду суб'єкта пізнання (учня) з такого, який не володіє певною кількістю техніко-технологічних знань, умінь та навичок у такого, який достатньо самостійно і цілеспрямовано набуває особистісного досвіду. Таке перетворення спрямоване на розуміння навчального матеріалу та його запам'ятовування, а також вироблення практичних навичок застосування набутого у різних ситуаціях життєдіяльності [294].

Слушною є думка І. Малафійка, який стверджує, що з педагогічної точки зору навчання за проектно-технологічною системою – це, в першу чергу, продуктивне навчання [184].

Як зазначено в Державному стандарті освітньої галузі «Технології» [92], компетентнісний підхід є пріоритетним у реалізації змісту сучасної трудової підготовки учнів, оскільки його застосування спрямовує навчальну діяльність на досягнення конкретних результатів, у тому числі й на здійснення ними продуктивної перетворювальної діяльності.

Розуміння сутності застосування компетентнісного підходу в трудовому навчанні учнів потребує уточнення поняття «компетентність».

Як зазначено у дослідженнях І. Бургун, експерти Міжнародної комісії ради Європи визначають компетентність як «спроможність особистості сприймати індивідуальні й соціальні потреби та задовольняти їх». А також як «комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок» [24, с. 33]. Водночас експерти країн Європейського Союзу більш конкретизують поняття, розтлумачуючи його як «здатність застосовувати знання й уміння, навчальні досягнення в нових ситуаціях» [там само].

Вітчизняні й зарубіжні дослідники розглядають компетентність як:

1) здатність особистості успішно діяти у життєвих та навчальних ситуаціях й нести за них відповідальність (Ю. Мальований) [185];

2) структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються особистістю у процесі навчання й дозволяють їй вирішувати проблеми певної сфери діяльності (О. Пометун) [243];

3) «закріплений освітній результат особистості, що досягається як засобами освіти, так і соціальною взаємодією» (Н. Бібік) [18, с. 49];

4) володіння здатністю до мобілізації набутих знань й досвіду відповідно певної ситуації (В. Лєдньов, М. Нікандров, М. Рижаків) [84];

5) оцінну категорію, яка наділяє людину певними ознаками відносно проектування певної діяльності й досягнення в ній успіху (Е. Огарьов) [213].

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти [92] подається визначення основних понять компетентнісного підходу, застосування якого в навчально-виховному процесі повинно сприяти формуванню в учнів ієрархічно підпорядкованих ключових, міжпредметних й предметних компетентностей. Розглянемо їх детальніше.

Компетентність є «інтегрованою здатністю учня, що набувається в процесі навчання й акумулює знання, уміння, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці». Ключова компетентність розглядається як «спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів». До ключових компетентностей учнів, що відображають загальногалузевий зміст Державного стандарту, віднесено – «уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна». Стосуються вони предметів і курсів за вибором всіх освітніх галузей, визначених нормативним документом. Оволодіння

ними в процесі навчання спрямоване на розвиток учнів розв'язувати реальні проблем у повсякденному житті [92].

Ключові компетентності мають предметний характер, а їх формування відбувається в комплексі. Зокрема, в трудовому навчанні формуванню ключових компетентностей сприяє реалізація соціально значущих тем творчих проєктів; виконання дослідно-пошукової діяльності у межах дослідження; застосування особистісних комунікативних здібностей учнів на різних етапах проєктування та під час роботи в певному соціумі; уміння якісно оформлювати конструкторсько-технологічну документацію; планування й рефлексія власної проєктно-технологічної діяльності та ін.

В. Шарко, наводячи в посібнику «Методологічні засади сучасного уроку» класифікацію основних ключових компетентностей, виділяє соціально-трудова компетентність, як таку, що відображує сучасні потреби до реалізації змісту трудового навчання учнів й формування в них відповідних особистісних якостей. На думку вченої, соціально-трудова компетентність «пов'язана з готовністю робити свідомий вибір, орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя; оволодіння етикою громадянських стосунків, навичками соціальної активності, функціональної грамотності; уміння організовувати власну трудову та підприємницьку діяльності; оцінювати власні професійні можливості, здатність співвідносити їх із потребами ринку праці [332, с. 91].

Міжпредметна компетентність, як зазначено в Державному стандарті базової і повної середньої освіти, виявляється в здатності учня «застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей» [92].

Зміст трудового навчання інтегрує знання з багатьох навчальних предметів, серед яких виділимо фізику, математику, біологію, історію, креслення, образотворче мистецтво та ін. Відтак формування міжпредметної компетентності на уроках трудового навчання відбувається шляхом

залучення учнів до використання в процесі проектно-технологічної діяльності відповідних знань, умінь, навичок, способів діяльності, набутих дітьми із відповідних освітніх галузей й направлених на досягнення ними потрібного, наперед визначеного результату.

Однак Л. Пашко вважає, що при реалізації компетентнісного підходу першочерговим завданням учителя є формування особистості. Сам предмет при цьому має опосередковане значення. На думку вченої, «перспективи навчання, врахування особливостей особистості, її життєвого досвіду, інтересів оптимізує процес формування ключових компетентностей» [216, с. 7].

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти предметну (галузеву) компетентність визначено, як «набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань» [92]. Предметною компетентністю трудового навчання згідно з нормативним документом є проектно-технологічна компетентність. Вона визначається здатністю учня «застосовувати знання, уміння та особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності» [там само].

Т. Мачаха вважає, що «ключові компетентності, а також предметну проектно-технологічну компетентність, що набуваються в процесі трудового навчання, слід вважати інтегральними характеристиками якості технологічної підготовки учнів» [195].

Учена пов'язує їх із «здатністю осмислено застосувати набуті знання, вміння, способи діяльності щодо створення особистісно і соціально значущих виробів в ефективній взаємодії з іншими, не лише в процесі трудового навчання, але й за його межами» [там само].

Формування предметної, проектно-технологічної компетентності, досягається шляхом застосування учнями знань, умінь, навичок, особистісного досвіду в процесі роботи над творчим проектом, виконанням ними перетворювальної проектно-технологічної діяльності тощо.

На думку Т. Мачачі, проектно-технологічна діяльність, як фундаментальне ядро реалізації сучасного змісту трудового навчання учнів, сприяє формуванню проектно-технологічної компетентності, що відбивається в усвідомленому володінні учнями «способами й операціями проектно-технологічної діяльності для успішного розв'язання проблеми (створення і виготовлення об'єкта праці) в соціально-комунікативній взаємодії з іншими» [190].

Перевірити рівень сформованості тих чи інших компетентностей можливо лише під час створення вчителем конкретних педагогічних ситуацій у процесі організації проектно-технологічної діяльності учнів.

Таким чином, проведений аналіз науково-методичних джерел з питань застосування компетентнісного підходу в освіті дозволив дійти наступних висновків.

1. Упровадження компетентнісного підходу в національну систему освіти зумовлене глобалізаційними процесами всіх сфер життя, надстрімким розвитком науково-технічного прогресу, трансформацією феномену знань тощо.

2. Ключові компетентності, інтегруючи предметний і міжпредметний зміст, визначаються на основі цілей освіти й діяльності особистості. Їх формування в трудовому навчанні сприяє оволодінню соціального досвіду, навичкам активної життєдіяльності в суспільстві.

Однією з основних ключових компетентностей технологічної освіти слід вважати соціально-трудова, формування якої досягається в процесі планомірного виконання учнями основних етапів проектно-технологічної діяльності.

3. Формування предметної, проектно-технологічної компетентності в трудовому навчанні дозволяє учням набути нових особистісних якостей, що в майбутньому дозволить їм успішно застосовувати отриманий досвід при виготовленні реальних об'єктів праці.



4. Формування в процесі трудового навчання ключової й предметної компетентності забезпечує здатність й готовність учнів у майбутньому ефективно засвоювати й відтворювати національну й загальнолюдську культуру життєдіяльності, а також реалізовувати особистісний творчий потенціал.

5. Міжпредметна компетентність, формування якої відбувається завдяки інтеграції знань із багатьох навчальних предметів та застосуванні їх на різних етапах виконання проектно-технологічної діяльності, дозволяє учням досягати належних результатів праці.

### **1.3 Вивчення стану підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів**

#### **1.3.1 Аналіз стану розробки проблеми в теорії професійної підготовки вчителів трудового навчання**

Інноваційний зміст сучасної технологічної освіти загострює питання якісної трудової підготовки учнів. Перехід на проектно-технологічну систему навчання, впровадження нового Державного стандарту освітньої галузі «Технології» та відповідного змістовно-методичного забезпечення вимагають від педагогів не лише ґрунтовної фахової підготовки, а й активного використання в роботі інформаційно-комунікаційних технологій, вивчення та застосування передового педагогічного досвіду, системної самоосвітньої діяльності тощо. Одним із шляхів розв'язання вказаних проблем є комплексна підготовка вчителів трудового навчання в умовах післядипломної освіти, зокрема й до реалізації ними проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання.

Вивчення й аналіз нормативних документів [92; 93; 113; 114; 156; 180; 197; 202–205; 247] та навчально-методичного забезпечення реалізації курсу

трудового навчання [248; 249; 301–313] дозволили установити їх безпосередній зв'язок з проблемою дослідження.

Так, основним нормативним документом, що регламентує діяльність загальноосвітніх навчальних закладів на найближче десятиріччя, є Державний стандарт базової і повної середньої освіти [92]. Підґрунтя його реалізації складають особистісно орієнтований, компетентнісний та діяльнісний підходи, відповідно до яких здійснюється навчання учнів, починаючи з 2012–2013 н. р.

У документі визначено сім освітніх галузей, із яких технологічний компонент представляє освітня галузь «Технології». Її мета полягає в формуванні й розвитку в учнів проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей, що спрямовані на реалізацію їх творчого потенціалу та подальшу соціалізацію в суспільстві.

Трудова підготовка учнів основної школи представлена предметом «Трудове навчання», старшої – «Технології». Зміст предметів має чітко виражену прикладну спрямованість. У ньому визначені наскрізні змістові лінії, що реалізуються на уроках переважно шляхом упровадження проектної технології навчання. Мета, завдання та наявність виділених означених у технологічному компоненті змістових ліній визначають характеризують як методологічне підґрунтя розробки змісту вказаних предметів «на рівнях проектування змісту навчальних програм, підручників, посібників, робочих зошитів», так і «стратегію їх реалізації на рівнях педагогічної дійсності й особистісного досвіду учнів» [292, с. 39].

Знайдені у чинному Державному стандарті [92] інноваційні особливості його реалізації в технологічній освіті визначили потребу детального аналізу документу та порівняння з попереднім стандартом, затвердженим у 2004 році [93].

Виокремимо спільні складові нормативних документів.

1. Зміст освітньої галузі «Технології» в обох документах має чітко виражену прикладну спрямованість і реалізується переважно шляхом застосування практичних форм і методів організації навчальних занять.

2. Документи мають ряд змістових ліній, через які реалізовується технологічний компонент освітньої діяльності. Їх основу складають проектно-технологічна та інформаційна діяльність, які інтегруються відповідно до видів сучасної діяльності людини.

3. Зміст освіти і вимоги до його засвоєння в державних стандартах диференціюються за різними рівнями навчання.

4. Зміст навчання регламентує вивчення учнями технологічних основ сучасного виробництва, використання особистого досвіду, знань і вмінь на рівні предметно-практичної діяльності.

5. Документи мають українознавчу спрямованість реалізації освітньої галузі «Технології».

Відмінність Державних стандартів полягає у кількості змістових ліній, їх назвах та сутнісному наповненні.

Разом із тим, аналіз нового Державного стандарту дозволив визначити й інноваційні особливості його реалізації в технологічній освіті порівняно з попереднім. Розглянемо їх детальніше.

1. Змістові лінії попереднього стандарту «Технологічна діяльність людини» та «Людина в технічному середовищі» отримали свою подальшу реалізацію в новому стандарті в лінії «Технології і техніка».

Така інтеграція змістових ліній обумовила викладання навчального матеріалу навколо механізації й автоматизації технологічної обробки матеріалів. Власне в новому стандарті зменшено питому вагу ручної обробки матеріалів, а механізованої – збільшено, що сприяє більш ефективній реалізації змісту трудової підготовки учнів.

2. Змістова лінія попереднього стандарту «Графічна культура людини» отримала своє практичне спрямування в новому стандарті через реалізацію проектно-технологічної діяльності.

Учні, оформлюючи конструкторсько-технологічну документацію на виготовлення проектних виробів, повинні самостійно набувати певних графічних умінь під час виконання клазури, ескізу, технічного рисунку, креслення, технологічних (інструкційних, операційних) карт та ін. Ціннісним у такому підході є те, що вони матимуть можливість формувати власні конструкторсько-технологічні здібності на прикладі конкретних виробів, які потім і виготовлятимуть. У разі виникнення помилок діти вчитимуться їх виправляти на власному досвіді.

3. Змістова лінія попереднього стандарту «Людина та інформаційна діяльність» у новому стандарті також реалізується через проектно-технологічну діяльність.

Користуючись комп'ютером та організаційною технікою, учні зможуть самостійно обирати потрібну інформацію для проектування виробів; оформлювати пояснювальні записки (портфоліо) проектів; створювати мультимедійні презентації, відеофільми й т. ін. за результатами виконаних робіт. У такий спосіб відбуватиметься формування їх практичних умінь і навичок роботи з інформаційними технологіями.

4. Змістова лінія попереднього стандарту «Соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці» трансформувалась у новому стандарті в лінію «Професійна орієнтація».

Інноваційний зміст цієї лінії полягає в збільшенні професіографічних самостійних досліджень учнів щодо специфіки різних професій. Вказане збільшує продуктивний характер їх діяльності у профорієнтаційній роботі.

5. Змістова лінія «Технічна та художня творчість» реалізується у новому стандарті через розробку й виконання учнями творчих проектів. А також під час вивчення ними різних видів декоративно-ужиткового мистецтва, народних промислів, ремесел, обрядів та звичаїв.

Слід підкреслити, що українознавче спрямування нового Державного стандарту та, зокрема, освітньої галузі «Технології» впливає й на реалізацію в навчальному процесі ідей національно-патріотичного виховання.

Згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді пріоритетним в організації навчально-виховного процесу в школах України повинно стати «формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації» [156, с. 4].

У методичних рекомендаціях, розроблених Міністерством освіти і науки України до реалізації основних положень Концепції, зазначається наступне. На уроках трудового навчання «дієвим підґрунтям можна вважати процес формування в учнів конкретного практичного досвіду з виготовлення предметів і речей, які у своєму змісті пов'язані з народною культурою українців, а саме – виготовлення декоративно-ужиткових і ремісничих виробів, які були характерними для побуту українців, а деякі з них криють у своїх формах і техніках оздоблення й інші сторінки нашої історії. Досить часто мистецькі речі, які учні можуть виготовити власноруч, мають таке оформлення і техніку виконання, які обумовлені історією українського народу – від дерев'яних речей, оздоблених різьбленням, до елементів народного одягу, що містять у своєму оформленні національно-патріотичну символіку» [197, с. 30].

У зазначених методичних рекомендаціях, зокрема, вказано, що найсприятливіші умови для національно-патріотичного виховання має вивчення учнями окремих варіативних модулів програми, які вони можуть обрати спільно з вчителем. Такими модулями, наприклад, можуть бути: «Технологія виготовлення писанок», «Технологія виготовлення народної ляльки», «Технологія плетіння виробів із лози», «Технологія виготовлення дерев'яної іграшки», «Технологія виготовлення вишитих виробів», «Технологія виготовлення швейних виробів», «Технологія виготовлення виробів із деревини» та ін. Опанування їх змісту дозволяє дітям не тільки отримувати знання щодо «виготовлення декоративних чи декоративно-ужиткових виробів». На думку розробників методичних рекомендацій, окрім технічної сторони, пов'язаної з процесом створення декоративних робіт, присутня й «мистецька сторона цієї справи, яка полягає у визначенні

художньої ідеї твору, в основу якого покладено той образ, який виникає в уяві дитини, тих думок і почуттів, які вона хоче передати оточуючим» [197]. Створюючи власні вироби, учні залучаються до відродження народних традицій, формують почуття поваги до історії і культури українського народу, тим самим, розвиваючи готовність, надалі працювати на користь нашого суспільства.

Проведений аналіз нового Державного стандарту освітньої галузі «Технології» дозволив з'ясувати, що проектна технологія навчання неодноразово згадується в змісті документу. Своєчасне і правильне розуміння його особливостей допоможе педагогам краще усвідомити зміст і вимоги нових навчальних програм, які базуються на цьому стандарті [202], та організувати навчально-трудовий процес із учнями, спираючись на його положення.

Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України, розроблена О. Коберником та В. Сидоренком, також визначає зміст і особливості реалізації проектної технології в трудовій підготовці учнів [140]. Власне вона відображає мету та завдання, зміст і структуру навчання учнів, вказує стратегічні напрями й тактичні завдання, а також умови її реалізації в трудовому навчанні.

Автори документу вважають, що сучасні цивілізаційні новоутворення зумовлюють потребу в підвищенні рівня технологічної культури підростаючого покоління [там само]. Цього, в свою чергу, можна досягти завдяки створенню в країні ефективної технологічної освіти.

На думку В. Гаргіна, Концепцію слід віднести до однієї з інновацій «у галузі методики трудового навчання початку XXI століття» [77]. Адже вона, ураховуючи сучасний стан трудової підготовки учнів, ґрунтується на вітчизняному та зарубіжному досвіді й окреслює вектор подальшого розвитку технологічної освіти у відповідності до основних нормативних документів та вимог життєдіяльності нашого суспільства. Її зміст регламентує, що технологічна освіта повинна здійснюватись через

навчально-трудоий процес, заснований на засадах компетентнісного підходу та проектно-технологічної системи навчання учнів [77].

О. Коберник та В. Сидоренко трактують цей документ як «обґрунтовану й сплановану наперед творчу навчально-трудоу діяльність, що передбачає обґрунтування, планування, розробку конструкції, технології виготовлення й реалізацію об'єктів проектування». Творчий проект, за умов виконання такої поетапної спланованої діяльності, має бути «кінцевим результатом, який відображає рівень творчо-інтелектуальних та предметно-перетворювальних знань і вмінь учнів» [140].

Доцільність розробки Концепції, обґрунтування теоретико-методологічних підходів, які покладені в її основу, описано О. Коберником у статті «Теоретико-методичні підходи до обґрунтування концепції технологічної освіти України» [147]. У ній, зокрема, подається визначення, що технологічна освіта – «це процес і результат засвоєння системи знань про сучасне виробництво, формування комплексу вмінь поведінки з засобами праці, підготовка підростаючого покоління до активної предметно-перетворювальної діяльності. Вона є складовою загальної освіти, основним елементом професійної підготовки і забезпечує формування технологічної культури особистості школяра» [там само, с. 18].

Теоретичні положення розглянутих нормативних документів знайшли своє відображення в навчальних програмах технологічного напрямку шкільної освіти (додаток Д). Вивчення їх змісту дозволило визначити наступні особливості їх реалізації в трудовому навчанні учнів.

1. Програми являють собою системні документи, які визначають мету і завдання технологічної підготовки, а також її зміст, основні види й результати навчальної-трудої діяльності учнів, форми контролю та оцінювання результатів навчання тощо.

2. Програми побудовані за модульною структурою. Вони складаються з інваріантних (обов'язкових), варіативних (на вибір) та базових модулів.

3. У залежності від поділу учнів на гендерній основі або ж формування змішаних груп, учитель обирає той чи інший варіант планування навчально-трудової діяльності згідно з програмою.

4. Вибір навчальних модулів, представлених у програмах, залежить від: матеріально-технічного стану шкільних майстерень; кадрового забезпечення навчального процесу; умов поділу учнів на гендерній основі, їх вікових показників, особистих уподобань (інтересів); традицій соціокультурного середовища навчального закладу, регіону тощо.

5. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні за програмами відбувається через оволодіння проектно-технологічною компетенцією як сукупністю наперед заданих, взаємопов'язаних знань, умінь, способів діяльності. Їх визначено у колонці навчальних програм «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учня».

6. Обов'язковим на кожному уроці є виконання учнями практичних (лабораторно-практичних) робіт. Їх зміст визначається вчителем самостійно, в залежності від теми уроку, виду виконуваних робіт, наявного матеріально-технічного забезпечення шкільних майстерень. Однак у програмах не виключена можливість проведення лише уроків засвоєння нових знань, під час яких учитель може розкрити навчальний матеріал усієї теми (розділу) або її окремої частини.

7. Варіативність змісту програм надає можливість уникнути жорсткої регламентації наповнення змісту навчальної-трудової діяльності й створює можливість для ознайомлення учнів із значною кількістю технік, відповідним обладнанням, інструментами, пристосуваннями, конструкційними матеріалами тощо; виготовлення цікавих та корисних для особистого і суспільного життя виробів.

8. Програми забезпечують дидактико-методичну свободу педагогічної діяльності, яка виявляється у можливості самостійного перерозподілу вчителем навчальних годин між темами у межах розділів, не порушуючи логіки їх викладу [306].



Допомагають реалізувати на практиці зміст навчальних програм з трудового навчання, в першу чергу, підручники. Для учнів основної школи вони розкривають зміст інваріантних модулів й розроблені окремо для технічних і обслуговуючих видів праці, для учнів старшої школи – базових модулів.

Слід зауважити, що до окремих інваріантних модулів навчальної програми основної школи (редакції 2015 р.) [202] різними авторськими колективами створено від 1-го до 3-х підручників. Наприклад, лише для учнів 7-го класу станом на початок 2015/2016 н. р. розроблено по три підручники з грифом Міністерства освіти і науки України для кожної з паралелей технічних [303–305] та обслуговуючих [63; 301; 302] видів праці.

Проте, в ході дослідження з'ясовано, що, не дивлячись на значну кількість підручників, теоретичного матеріалу з проектування в них бракує. Наприклад, тільки у підручнику для 7-го класу з технічних видів праці (автори: В. Сидоренко, Д. Лебедев, А. Гедзик, В. Юрженко) [304] відведено три параграфи до підрозділу «Основи проектної діяльності»: § 26. Методи проектування. Метод фокальних об'єктів; § 27. Моделі-аналоги, оцінка та виділення найкращих ознак у зразках виробів-аналогів; § 28. Види проектної документації, загальний опис виробу та вимоги до нього.

У підручнику для 7-го класу з технічних видів праці (автори: Б. Терещук, С. Дятленко, В. Гащак, В. Лещук) [303] відведено два параграфи до розділу 3. «Основи техніки, технологій і проектування». Це: § 25. Методи проектування: метод фокальних об'єктів та § 26. Моделі-аналоги.

В інших чотирьох підручниках [63; 301; 302; 303] теми програмного матеріалу з проектування висвітлює лише один параграф.

Слід також зауважити, що Міністерством освіти і науки України, враховуючи варіативність змісту навчальних програм (наприклад, лише програма основної школи налічує більше 50 варіативних модулів), дозволено використання підручників, виданих у попередні роки, які мають відповідний гриф [215]. Однак, у ході дослідження з'ясовано, що жоден з них [89, 307–

310] не містить параграфів, які розкривають зміст проектно-технологічної діяльності учнів, орієнтованої на створення творчого проекту.

У чинних методичних рекомендаціях до викладання в школах трудового навчання вказано, що вчителю дозволяється використання в роботі додаткової навчально-методичної літератури. Він «вільний у її виборі й може застосовувати таку, що найкраще реалізовує його методику» [215, с. 12–16]. Проте слід констатувати, що в Україні не існує систематизованого каталогу всіх наявних видань із питань реалізації проектної технології навчання в трудовій підготовці учнів.

Утім педагоги мають можливість використовувати у своїй педагогічній діяльності матеріали фахових журналів, періодичних видань та спеціалізованих сайтів, до яких у першу чергу слід віднести такі:

- науково-методичний журнал «Трудова підготовка в рідній школі» (видавництво «Педагогічна преса», головний редактор Д. Кільдеров);
- науково-методичний журнал «Трудове навчання в школі» (видавнича група «Основа», головний редактор В. Садкіна);
- газета «Трудове навчання» (видавництво «Шкільний світ», головний редактор Л. Рак);
- всеукраїнський сайт учителів трудового навчання (електронна адреса: <http://trudove.org.ua>) та ін.

Їх зміст відображає нормативно-законодавче забезпечення реалізації технологічної освіти, теоретико-методичні напрацювання та передовий педагогічний досвід із питань застосування проектної технології навчання.

На момент упровадження проектно-технологічної системи основним фаховим виданням був журнал «Трудове навчання в школі». Проте за допомогою анкетування вчителів встановлено, що далеко не всі з них мали можливість оформити підписку на вказане видання. Не було такої можливості й у більшості шкіл та методичних кабінетів, які брали участь у дослідженні. Педагогічні працівники пояснювали цей факт відсутністю коштів або занадто високою вартістю журналу. Тому перелічені причини

об'єктивно впливали на нерегулярність або неможливість здійснення передплати на нього. Саме тому журнал «Трудове навчання в школі» не став для більшості педагогів джерелом самоосвітньої діяльності, а отже, зумовив відсутність їх своєчасного ознайомлення з передовим педагогічним досвідом щодо реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Зауважимо, що у педагогів з м. Умань (В. Бербец, Т. Бербец, Н. Дубова, Т. Кравченко, О. Коберник, С. Ящук й ін.) протягом 2001–2003 рр. вийшли друком ряд навчально-методичних видань щодо організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання [142; 143; 146]. Але в межах даного дослідження було з'ясовано, що не всі педагоги знали про їх існування або ж не мали можливості придбати такі видання для особистого користування.

Вивчення досвіду організації самоосвітньої діяльності вчителів трудового навчання дозволило дійти висновків, що в кожній області існує своя спеціалізована література відповідної тематики. Її список значною мірою комплектується з тих видань, які створюють науково-методичні та педагогічні працівники відповідних закладів освіти, котрі мешкають в кожній, окремо взятій області.

Проведений аналіз чинних нормативних документів, навчальних програм, підручників, методичного супроводу з питань реалізації проектного навчання в трудовій підготовці учнів дозволив узагальнити наступне:

– переорієнтація змістових ліній нового Державного стандарту освітньої галузі «Технології» та їх відповідне інноваційне наповнення потребують від учителів трудового навчання детального опрацювання названого документу, оскільки його основні положення відображаються у змісті всієї навчально-методичної компоненти. Розуміння педагогами змісту стандарту дозволить грамотно, спираючись на його положення, організувати навчально-трудоий процес на уроках;

– основні положення Концепції технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України зумовлюють їх осмислення педагогічними працівниками й розуміння використання в трудовій підготовці учнів. Адже Концепція будучи як «система вихідних теоретичних положень технологічної освіти, є фундаментом для визначення задуму, мети, цілей та сукупності заходів, необхідних для реалізації зазначених положень, побудови стратегії технологічної підготовки учнів, пріоритетів розвитку особистості та визначення параметрів оцінки і відстеження результатів формування технологічної культури школярів» [147, с. 19].

– варіативність навчальних програм з трудового навчання, особливості їх змісту та реалізації в освітньому просторі потребують від вчителів постійної самоосвітньої діяльності, спрямованої на неперервне підвищення їх фахової компетентності;

– не дивлячись на наявну кількість підручників, за якими нині здійснюється трудова підготовка учнів, у їх змісті бракує теоретичних матеріалів із проектування. Вчитель, будучи координатором навчального процесу, виступає для дітей чи не єдиним носієм знань. Тому актуальним для нього є не тільки оволодіння на достатньому рівні теоретико-методичними аспектами реалізації проектної технології навчання, а й розробка різноманітних дидактичних засобів (роздаткових комплектів, навчальних путівників, альбомів, каталогів, банків проектів, відеонаочності й т. ін.) для продуктивного засвоєння учнями програмного матеріалу;

– якість виконання учнями творчих проектів, різноманітних виробів, обґрунтування сфери їх використання, рівень набуття практичних умінь та навичок під час проектування й т. ін. значною мірою залежать від того, наскільки вчитель вивчає передовий педагогічний досвід із вказаних питань, намагається виокремити в ньому значущі для власної педагогічної діяльності аспекти й втілити їх у практику роботи з учнями. Тому наявність додаткової навчально-методичної літератури (в тому числі й електронних видань), її асортимент, періодичність оновлення значною мірою впливає на рівень

готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання.

### **1.3.2 Результати констатувального етапу педагогічного експерименту**

Констатувальний етап педагогічного експерименту було спрямовано на визначення стану готовності вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Із цією метою серед педагогічних працівників кількох областей України (Кіровоградської, Луганської, Полтавської, Тернопільської, Херсонської) було сформовано експериментальні (382 особи) та контрольні (385 осіб) групи.

До експериментальних груп включено вчителів трудового навчання, які на початку дослідження перебували на курсах підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти.

Контрольні групи формувались із учителів, що здійснювали професійну діяльність у міжкурсовий період.

Усі вчителі, які були залучені до експериментальної роботи, мали майже однакові показники професійного розвитку.

Для виявлення проблем, що перешкоджають учителям трудового навчання ефективно реалізовувати на своїх уроках проектно-технологічний підхід, у межах курсового й міжкурсового періодів було проведено ряд емпіричних досліджень, зокрема: бесіди, опитування, анкетування, педагогічне спостереження та ін.

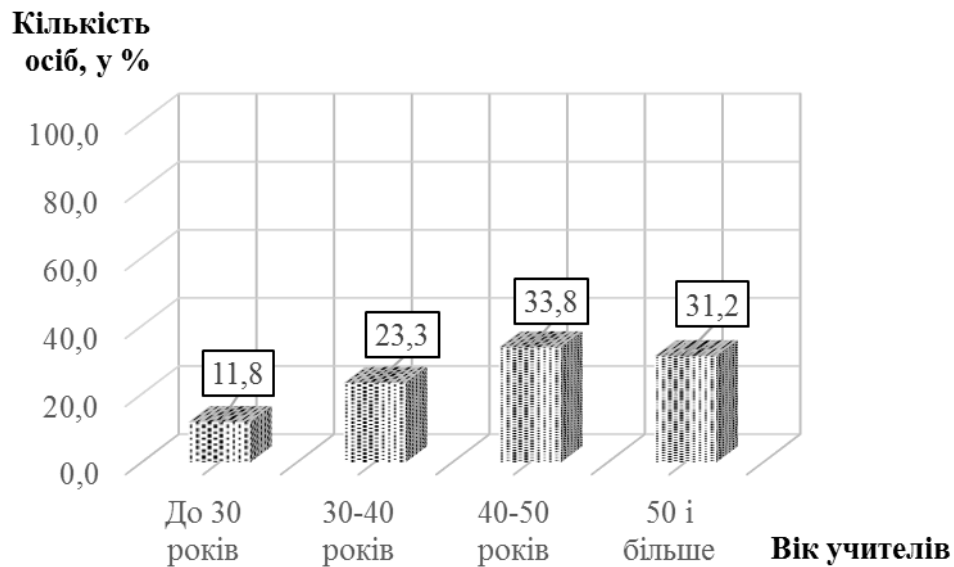
Обробка отриманих результатів дозволила виявити та узагальнити низку проблем, що вплинули на рівень готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. Розглянемо найсуттєвіші з них.

1. Неприйняття педагогами будь-яких педагогічних інновацій та страх перед новітніми педагогічними технологіями, спричинені дефіцитом власних теоретико-методичних знань та вмінь.

Переважає більшість учителів, що брала участь в експерименті, під час навчання у вищих навчальних закладах, вивчала теорію і методику викладання предмету за іншими системами навчання (про них йшлося в параграфі 1.2 дисертації).

Поступове впровадження (з 2005 р.) проектно-технологічної системи навчання спричинило у педагогів дефіцит відповідних теоретико-методичних знань щодо її реалізації. Деякі з них взагалі скептично відносились до проектно-технології навчання, мотивуючи таке ставлення тим, що в основу впроваджуваної системи закладено не вивчення певного об'єму теоретичних знань, відпрацювання значної кількості технологічних операцій, дій та прийомів, що були притаманні попереднім системам трудової підготовки учнів та відповідно накопиченим чималим педагогічним досвідом. А проектування та виготовлення натуральних об'єктів із мінімальним застосуванням лише тих технологій, які потрібні для виготовлення конкретного виробу. Звикши працювати за іншими системами організації навчально-трудової діяльності учнів, педагоги, не розуміючи сутності своєї діяльності за новою системою навчання, піддавали її критиці.

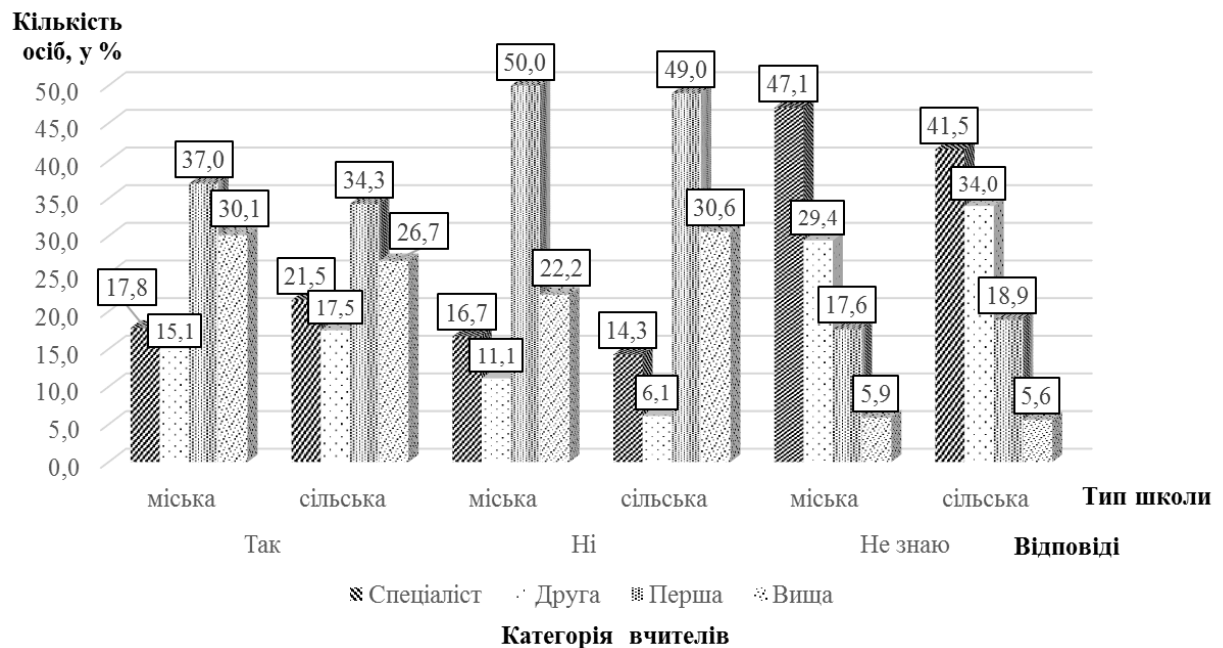
Обробка результатів анкетування (додаток Ж), пов'язаного з виявленням вікових особливостей педагогів, що брали участь у констатувальному етапі експерименту (рис. 1.1), показала, що уроки трудового навчання викладають здебільшого вчителі віком від 40 років і старше. Цей факт дозволяє підтвердити вищезазначене й дійти висновку, що навчання цих учителів у вишах відбувалось із опорою на реалізацію в трудовій підготовці інших систем навчання, а не проектно-технологічної.



**Рис. 1.1. Середній вік учителів, які брали участь в анкетуванні**

Проведене анкетування дозволило узагальнити й інші, значущі для нашого дослідження результати.

Так, на питання анкети «Чи відповідає проектно-технологічна система трудового навчання вимогам сучасного суспільства до особистості та її розвитку?» думки вчителів розділились (рис. 1.2).



**Рис. 1.2. Відповіді вчителів на запитання**

**«Чи відповідає проектно-технологічна система трудового навчання вимогам сучасного суспільства до особистості та її розвитку?»**

Як бачимо на рис. 1.2, більша частина педагогів (65 %) підтримувала проектно-технологічну систему, зазначаючи у своїх відповідях, що вона впливає на формування в учнів практичного досвіду, який формує в них алгоритм дій у подальшій трудовій діяльності.

Зауважимо, що більш схвально до впровадження нової системи відносились учителі сільських шкіл (70 %). Вони мотивували своє позитивне ставлення до неї тим, що матеріально-технічна база майстерень у переважній більшості сільських шкіл набагато гірша, ніж у міських. Варіативність змісту навчальних програм з предмету надає їм непогані можливості для її якісної реалізації. Так, якщо майстерня не укомплектована в достатній кількості потрібним обладнанням та інструментами – варіативні модулі програми дозволяють зосередити навчально-трудова діяльність учнів навколо тих технік обробки матеріалів, які є в наявності у вчителя. Такі матеріали (наприклад, глина, лоза, деревина й ін.) також можуть знаходитись у природному чи соціокультурному середовищі, де розташована школа.

17 % учителів негативно віднеслись до впровадження проектно-технологічної системи трудового навчання учнів, серед недоліків вирізнили:

1) низький інформаційний супровід щодо особливостей викладання предмету методичними працівниками відповідних установ (особливо в сільській місцевості);

2) неналежне матеріально-технічне забезпечення шкільних майстерень, що впливає на ефективність реалізації нової системи;

3) нестачу навчально-методичних видань із питань реалізації проектно-технології навчання, які допомагали б їм при організації уроків.

18 % учителів не змогли дати відповідь на поставлене запитання. Припускаємо, що наявний у них педагогічний досвід із питань організації трудового навчання учнів є замалим або таким, що не дозволяє чітко висловити власну думку.



Зупинимось більш детально на виокремленні потреби вчителів щодо супроводу їх педагогічної діяльності методистами районних (міських) методичних кабінетів відділів освіти та закладів післядипломної освіти.

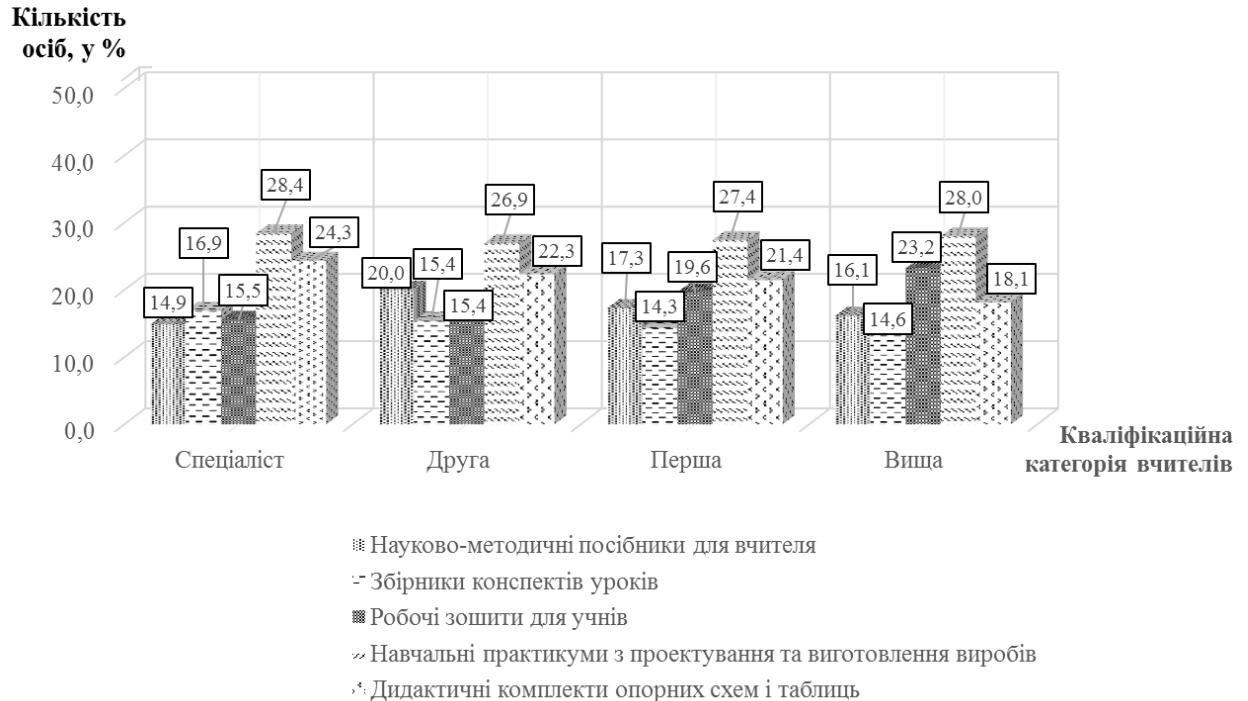
У ході дослідження виявлено, що недостатньо чітка, оперативна та злагоджена робота між учителями та працівниками відповідних установ значною мірою вплинула на якісну реалізацію проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання.

Учителями, що брали участь в експерименті, означені наступні, на їх погляд, ефективні форми професійної підготовки, які могли б позитивно вплинути на рівень готовності до здійснення ними відповідної діяльності: проведення тренінгів, майстер-класів, круглих столів, предметних дискусій із актуальних питань теорії і методики викладання предмету за проектно-технологічною системою навчання; ефективна організація районних (міських) та обласних семінарів відповідної тематики.

На думку вчителів, як підсумок та узагальнення результатів такої багатовекторної діяльності, методистами відповідних установ повинні розроблятися методичні рекомендації, практико-орієнтовані дидактичні збірки, друкуватися статті у періодичних виданнях, організовуватись серед учителів конкурси на кращі творчі проекти, що створювались їх учнями та ін. Презентація таких матеріалів має бути на паперових носіях або розміщуватись у мережі Інтернет, тим самим розширюючи коло користувачів.

Зауважимо, що у своїх відповідях учителі вказували, що для якісної організації проектного навчання учнів їм терміново потрібно оволодівати навичками роботи на комп'ютері (у тому числі роботи з різними офісними програмами); вчитися користуватися мультимедійним проектором, інтерактивною дошкою та різною організаційною технікою. На жаль, шкільне та домашнє середовище педагогічних працівників на момент проведення експерименту не мало належного технічного супроводу, або він був примітивним.

На запитання «Яких теоретико-методичних матеріалів для якісної реалізації проектного навчання Вам бракує?» обробка анкет надала можливість узагальнити наступне (більш наочно відповіді педагогів представлені на рис. 1. 3).



**Рис. 1.3. Відповіді вчителів на запитання  
«Яких теоретико-методичних матеріалів для якісної реалізації  
проектного навчання Вам бракує?»**

Педагоги категорії «спеціаліст» у першій трійці значущих для них видань обрали дидактичні комплекти опорних схем і таблиць (20 %), збірники конспектів уроків (19 %) й навчальні практикуми з проектування та виготовлення виробів (18 %). Потреба в науково-методичних посібниках для вчителів (15 %) та робочих зошитах для учнів (14 %) у них була значно меншою. Спостереження за їх професійною діяльністю, спілкування з ними тощо дозволили встановити, що вчителі цієї категорії у своїй роботі надають перевагу практико-орієнтованим виданням, які дозволяють швидко й оперативно здійснювати безпосередню підготовку до уроку.

Серед найбільш значущих теоретико-методичних матеріалів для якісної реалізації проектного навчання спеціалісти другої категорії обрали науково-

методичні посібники (17 %), дидактичні комплекти опорних схем і таблиць (16 %) та збірники конспектів уроків (15 %). Практико-орієнтовані видання, зокрема, навчальні практикуми з проектування та виготовлення виробів і робочі зошити для учнів обрали відповідно 14 % та 12 % вчителів. З'ясовано, що накопичення професійного досвіду, відповідальність за результати навчально-виховної роботи з учнями знайшли належне відображення у відповідях вчителів на запропоновані запитання. Так, домінування їх відповідей щодо вибору навчально-методичних посібників, збірників конспектів тощо свідчить про професійний ріст та бажання надалі підвищувати власний фаховий рівень.

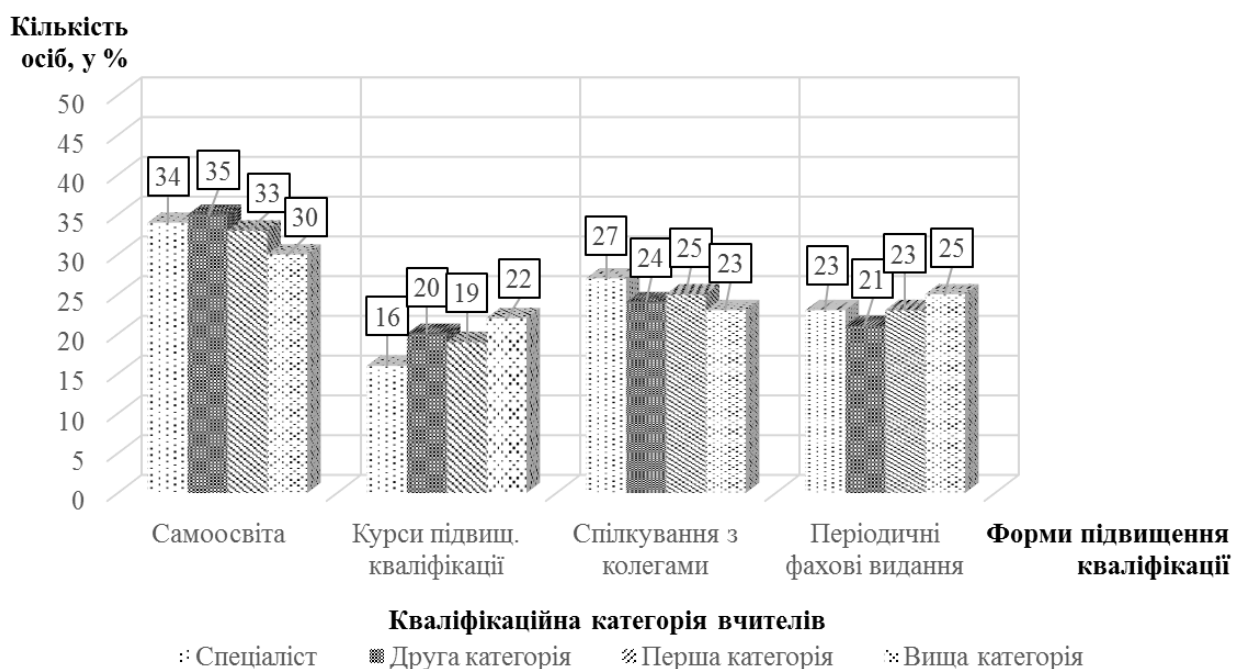
Стосовно спеціалістів першої категорії. Результати анкетування дозволили встановити в них найменшу потребу в збірниках конспектів для учнів (37 %) та навчальних практикумах (38 %). Натомість переважна більшість із них визначили потребу в науково-методичних посібниках (40 %). Слід зазначити, що вказаний показник є найвищим серед педагогів усіх кваліфікаційних категорій. Отримані дані свідчать про належний рівень мотивації вчителів до здійснення педагогічної діяльності, а також наявність у них бажання розвивати власну професійну майстерність. Під час спостереження за роботою педагогів цієї категорії було виявлено, що не завжди в них є бажання користуватись готовими збірниками конспектів з причин їх невідповідності матеріально-технічному забезпеченню шкільних майстерень та обмеженої власної професійної компетентності щодо реалізації в процесі трудового навчання учнів окремих форм, методів і прийомів роботи.

У спеціалістів вищої категорії зафіксовано, що найбільш актуальними в їх професійній діяльності є робочі зошити для учнів (35 %). Зазначене свідчить про особистісно-зорієнтований характер їх роботи. Натомість дидактичні комплекти (25 %), науково-методичні посібники (28 %) та збірники конспектів (29 %) найменше зацікавили вчителів цієї категорії. Такий результат можна трактувати небажанням застосовувати у власній

практиці чужі напрацювання, що не відображають особистий стиль викладу навчального матеріалу. Під час спілкування з такими фахівцями було також з'ясовано, що розвинений рівень власної педагогічної майстерності надає їм змогу самостійно проектувати навчальний процес.

Заслуговує на увагу й обробка результатів анкетування вчителів стосовно джерел отримання теоретико-методичного матеріалу з організації проектного навчання учнів (рис. 1.4).

25 %).



**Рис. 1.4. Відповіді вчителів на запитання**

**«Із яких джерел Ви отримуєте теоретико-методичний матеріал про організацію проектного навчання учнів?»**

Як видно з рис. 1.4, педагогами всіх кваліфікаційних категорій (спеціалісти – 34 %, спеціалісти другої категорії – 35 %, спеціалісти першої категорії – 33 %, спеціалісти вищої категорії – 30 %) обрано самоосвіту як провідний напрям в отриманні відповідної інформації.

Наступними за ступенем значущості серед запропонованих джерел учителі обрали спілкування з колегами (спеціалісти – 27 %, спеціалісти другої категорії – 24 %, спеціалісти першої категорії – 25 %, спеціалісти

вищої категорії – 23 %) та використання інформації з періодичних фахових видань (спеціалісти – 23 %, спеціалісти другої категорії – 21 %, спеціалісти першої категорії – 23 %, спеціалісти вищої категорії – 25 %).

Натомість отримання такої інформації під час перебування на курсах підвищення кваліфікації виявилось найменш популярним із усіх запропонованих джерел (спеціалісти – 16 %, спеціалісти другої категорії – 20 %, спеціалісти першої категорії – 19 %, спеціалісти вищої категорії – 22 %). Це дозволяє припустити на момент проведення констатувального етапу педагогічного експерименту наявність низького інформаційно-методичного супроводу в закладах післядипломної освіти.

В анкетах для відповідей на вищезгадане питання було також передбачене вільне місце, де вчителі могли вказати альтернативні джерела отримання відповідної інформації. Серед них були названі: 1) продуктивне використання Інтернет-ресурсів; 2) участь у засіданнях методичних об'єднань учителів (на рівні школи, міста, району тощо); 3) спілкування на різних етапах Всеукраїнських учнівських олімпіад із трудового навчання; 4) відвідування музеїв декоративно-ужиткової творчості; 5) участь у роботі шкільного (міського, районного) музею; 6) спілкування з народними майстрами.

Таким чином, результати проведеного анкетування дозволили визначити ставлення вчителів до проектно-технологічної системи навчання; виокремити проблеми, що впливають на рівень їх готовності до здійснення якісного навчання учнів; встановити види теоретико-методичних матеріалів, які є для них найбільш потрібними (значущими) для ефективної реалізації проектно-технологічного підходу.

Разом із тим, під час індивідуальних та групових бесід із учителями трудового навчання було з'ясовано, що підбір учнями об'єктів-аналогів (для розробки на їх основі власних виробів) в більшості випадків не відповідає умовам проектування. Як наслідок, виготовлення учнями власних виробів носить переважно репродуктивний характер.

У ході дослідження також була відмічена недостатня сформованість у вчителів професійних знань щодо вибору актуальних тем проекту й об'єктів проектування, які б оптимально враховували можливості матеріально-технічної бази шкільних майстерень та були доступні для місцевості, де розташований освітній заклад.

Указані факти засвідчують, що на момент проведення констатувального етапу педагогічного експерименту в учителів трудового навчання спостерігалось певне неприйняття проектної технології навчання та побоювання щодо правильності її використання, зумовлене дефіцитом власних теоретико-методичних знань та вмінь. Як результат, у них була виявлена невпевненість у наслідках професійної діяльності.

2. Небажання, в більшості випадків, учителів-практиків поглиблювати та вдосконалювати свої професійні якості.

В результаті дослідження виявлено, що переважна більшість педагогічних працівників не мала належної мотивації саме до поглиблення професійних знань, оскільки не бачила перспективи й стабільності такої підготовки. Було з'ясовано, що однією з причин такого небажання є існуюча в технологічній освіті тенденція до зменшення кількості годин на викладання трудового навчання в школах (табл. 1.1) та постійна трансформація змісту навчальних програм.

*Таблиця 1.1.*

**Кількість годин, які виділялись у навчальних програмах  
на викладання трудового навчання (1998–2015 рр.)**

Класи	Навчальні програми для учнів основної школи		
	1998 р.	2005 р.	2015 р.
	Кількість годин, відведена на вивчення предмету		
5	2	1	2
6	2	1	2
7	2	2	1
8	2	2	1
9	2	1	1
Усього	10	7	7

Як видно з таблиці 1.1, протягом близько двадцяти років відбувається поступове скорочення годин на викладання предмету.

Наукові розвідки, проведені в межах дослідження, також дозволили з'ясувати, що починаючи з 2005 року, наприклад для учнів основної школи, відбулось чотири зміни редакції навчальних програм. Зокрема, програми змінювалися в 2005 [247], 2010, 2012 [203] та 2015 [202] роках.

Їх структура, кількість годин на викладання, вимоги до змісту трудової підготовки учнів у кожному виданні були різними. Вказане зумовлювало вчителів до постійного оновлення навчально-методичного супроводу педагогічного процесу, а саме: розробки дидактичних комплектів, пошуку нових об'єктів проектування, придбання відповідної методичної літератури і т. ін. Така діяльність вимагала від вчителів не тільки постійних розумових зусиль, що потребували додаткового часу, а й значних матеріальних витрат.

Протидія, а інколи інертність і байдужість учителів до підвищення власного фахового рівня пояснюються також складними соціально-економічними умовами їхнього життя. Відсутність належної заробітної плати (зумовлена скороченням годин на викладання предмету), проблеми, пов'язані із веденням домашнього підсобного господарства, інші життєві негаразди, що викликані соціально-економічними проблемами в державі, – все це більшою або меншою мірою негативно вплинуло на рівень готовності вчителів до реалізації ними проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання.

Так, за дослідженнями О. Коберника, 43,6 % учителів загальноосвітніх шкіл на запитання: «Чи впливають Ваші життєві проблеми на результативність упровадження проектно-технології?» дали стверджувальну відповідь. При цьому педагоги зазначили, що в них «практично немає вільного часу, щоб займатися самоосвітою, глибоко і всебічно аналізувати результати своєї роботи, організовувати навчальний процес із використанням найефективніших форм і методів. Весь їх вільний час іде на працю в підсобному господарстві, пошуки додаткових джерел матеріального

забезпечення сім'ї. Складні економічні умови життя педагогів значною мірою впливають на самопочуття, психіку, духовність, задоволеність життям та педагогічною діяльністю, хоч частина з них і прагне працювати на рівні сучасних вимог» [141, с. 4–5].

Отже, окреслені проблеми, серед яких перманентна зміна навчальних програм; відсутність якісного навчально-методичного супроводу предмету й недостатня кількість відведених годин на його викладання; низький рівень матеріально-технічного забезпечення шкільних майстерень та ін. сформували скептичне відношення вчителів стосовно поглиблення й удосконалення власних професійних якостей.

3. Обмежений доступ учителів до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Незважаючи на стрімкий рівень комп'ютеризації українських шкіл, й дотепер невирішеним залишається питання ефективного використання педагогічними працівниками інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Цей факт підтверджують і результати даного дослідження.

Як зауважують вчителі, що брали участь в експерименті, здебільшого шкільні комп'ютерні класи використовуються для уроків інформатики та дисциплін природничо-математичного циклу. А в окремих школах сільської місцевості взагалі бракує комп'ютерів, придатних для якісного навчання учнів. Педагоги також вказують на відсутність можливості належного використання мережі Інтернет для проведення навчальних занять.

Однією з проблем, що перешкоджає якісній реалізації вчителями проектно-технологічного підходу, є й те, що адміністрація навчальних закладів не зовсім чітко уявляє собі сутність та зміст трудового навчання на існуючому етапі реформування предмету, маючи, переважно, застарілі відомості і погляди на зміст та вимоги до його викладання.

Наслідки вищезазначеного засвідчили наступне: вчителі трудового навчання не мають повноцінної можливості працювати із учнями в



комп'ютерному класі; адміністрацією не на належному рівні проводиться цілеспрямована робота щодо комплектації шкільних майстерень як сучасною комп'ютерною технікою, так й інструментами, пристосуваннями та обладнанням, що регламентовані наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження правил безпеки під час занять у навчальних і навчально-методичних майстернях навчальних закладів системи загальної середньої освіти» від 13.08.2007 № 730 [205] для використання на уроках трудового навчання. Актуальним є той факт, що у згаданому наказі першими у переліку пристроїв для навчальних майстерень зазначаються персональний комп'ютер та мультимедійна дошка, що підтверджує їх необхідність для продуктивної організації трудової підготовки учнів.

Як відомо, використання вчителем комп'ютера та різноманітної організаційної техніки сприяє оптимізації навчальних занять, у тому числі за рахунок їх електронного дидактичного забезпечення. У контексті проблеми, що досліджувалась – це можливість комплектації електронної наочності з проектування; акумуляція відповідних теоретико-методичних матеріалів, оптимізація навчально-трудова діяльності учнів і т. ін. Окрім того, їх застосування в процесі навчальної діяльності допомагає учням у пошуку цікавих об'єктів-аналогів проектних виробів, історичних і техніко-технологічних відомостей про них; якісному оформленні пояснювальних записок, портфоліо творчих проектів; продуктивній підготовці до уроків та виконанню домашніх завдань.

Слід зауважити, що в загальному вигляді учасниками навчально-виховного процесу за рахунок активного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі відбувається накопичення відповідного особистісного досвіду, а отже, підвищується загальний рівень розумових здібностей.

Н. Тверезовська і Т. Тарнавська у статті, присвяченій історичним аспектам становлення та розвитку інформаційних технологій в освіті, висловлюють думки щодо загострення на сучасному етапі життєдіяльності

суспільства «потреби у фахівцях, здатних не тільки вправно користуватися електронними засобами зв'язку, але й бути впевненими користувачами накопичених людством знань; уміти орієнтуватися у величезних потоках інформації, що надходить безперервно; грамотно передавати й зберігати її; самостійно удосконалювати навички користування сучасними технологіями» [290, с. 290].

Одним із важелів створення прогресивного інформатизованого суспільства в нашій країні став Закон «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» [114].

Зокрема, у нормативному документі підтверджено недостатній ступінь розбудови інформаційного суспільства країни у порівнянні зі світовими тенденціями. Серед причин відставання названі наступні: недостатній рівень комп'ютерної та інформаційної грамотності населення; низькі темпи впровадження нових методів навчання, що передбачають застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; нерівномірне забезпечення можливостей доступу населення до комп'ютерних і телекомунікаційних засобів; поглиблення так званої «інформаційної нерівності» між окремими регіонами країни та різними верствами населення та ін. [там само].

Отже, розглянуті протиріччя між потребами вчителів у ефективному використанні інформаційно-комунікаційних технологій у власній педагогічній діяльності та існуючим у країні станом розробки цього питання, а також скептичним відношенням адміністрації деяких шкіл до матеріально-технічного супроводу сучасних уроків трудового навчання загострили питання можливості їх ефективного проведення.

У межах дисертаційної роботи було також з'ясовано, що під час реалізації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання, в учнів також виникають певні труднощі. Вони впливають на ступінь розкриття їх творчого потенціалу, не завжди враховують індивідуальні

особливості, а також створюють перепони для подальшої самореалізації в трудовій підготовці.

Визначимо найсуттєвіші з них: несформованість потреби у трудовій діяльності; неусвідомлення значущості проектного завдання; нечітке розуміння мети і завдань проекту; низький рівень знань та, як наслідок, обмежена самостійна працездатність; відсутність можливості в одержанні необхідної інформації для продуктивної реалізації проекту; індивідуальні психолого-фізіологічні особливості, які негативно впливають на результат роботи над проектом (невміння творчо мислити; недостатній рівень або відсутність навичок міжособистісної комунікації; зневіра у власних силах, острах бути висміяним й т. ін.); хибні уявлення щодо змісту практичної діяльності на уроці, оскільки переважна більшість дітей (іноді керуючись позицією батьків) вважає, що вони повинні тільки займатись виготовленням виробу, а не здійснювати активну мозкову діяльність (міркувати, порівнювати, аналізувати, оцінювати й т. ін.), розробляючи творчий проект; несформованість основних елементів культури праці тощо.

Визначений ряд труднощів, що виникають у дітей під час реалізації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання, може бути скорочений або доповнений. Але їх загальний перелік, представлений вище, указує напрями можливого педагогічного впливу вчителя на навчально-трудова діяльність учнів. Звернемо увагу на те, що усунення певних труднощів залежить, у тому числі, й від підготовки вчителя до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Проте не менш важливого значення на початку введення в трудову підготовку проектно-технологічної системи навчання набула проблема своєчасної підготовки студентів профільних факультетів до організації відповідної педагогічної діяльності.

Слід зауважити, що до навчальних програм багатьох профільних вишів у навчальну дисципліну «Основи теорії та методики трудового навчання» методику навчання учнів творчої проектною діяльністю було введено з

2004/2005 н. р. й викладалась вона, починаючи з 3-го курсу. Таким чином, «тільки через три роки до загальноосвітніх шкіл прийшли молоді спеціалісти, обізнані у проведенні занять за проектно-технологічною системою навчання» [225, с. 19; 269, с. 43–44]. Протягом наступних років таким спеціалістам потрібно було розвивати педагогічну майстерність, накопичувати методичний матеріал для проведення уроків і т. ін., щоб підвищити власний рівень готовності для подальшого ефективного навчання учнів за проектно-технологічною системою.

Отже, наявні психолого-педагогічні проблеми серед учителів, труднощі серед учнів, а також несвоєчасна підготовка студентів профільних вишів вплинули на те, що протягом 2005–2010 рр. у технологічній освіті відчувалась гостра нестача кваліфікованих спеціалістів, готових ефективно реалізовувати трудову підготовку з використанням проектної технології навчання.

Під час аналізу розглянутих вище психолого-педагогічних проблем та вивчення відповідної теоретико-методичної літератури [34; 145; 148; 192; 165; 295] було встановлено, що уникнути їх негативного прояву можливо за умов чіткого планування вчителем своєї роботи, знання індивідуальних особливостей учнів класу, стилю їх пізнавальної активності, а також цілеспрямованого підвищення рівня особистої готовності вчителів відповідно до проблеми дослідження.

Наукові пошуки О. Коберника дають підстави дійти висновку, що для максимальної ефективності реалізації проектної технології та недопущення появи розглянутих вище проблем, учителю трудового навчання потрібно: здійснювати особистісно-орієнтований підхід до учнів; формувати в них навички самостійної творчої діяльності; створювати ситуації успіху; органічно поєднувати урочну та позаурочну трудову діяльність, пов'язану з проектуванням та виготовленням різноманітних виробів [141].

На думку дослідника, педагог має чітко спланувати свою діяльність та заздалегідь підготуватися до якісної реалізації проектного навчання, а саме:

1. Визначити теми та основні об'єкти проектування, які були б актуальними та доступними для реалізації у певній місцевості, якомога краще враховували матеріально-технічну базу шкільних майстерень та індивідуальні особливості учнів.

2. Розробити завдання для учнів, ураховуючи при цьому не тільки їх психолого-фізіологічні особливості, а й дидактичну значущість завдань.

3. Передбачити шляхи реалізації ефективного методичного супроводу проекту, а також форм його реалізації.

4. Продумати критерії оцінювання основних етапів проектування, терміни їх виконання та форму презентації (захисту) проекту.

Окрім того, «вчитель трудового навчання повинен мати відповідну теоретичну підготовку, вміти організовувати проектно-технологічну діяльність учнів; грамотно планувати та проводити різні типи уроків; безпомилково визначати мету і завдання для учнів; обирати адекватні засоби, форми і методи трудового навчання; мати професійну ерудицію; здійснювати творчий підхід у вирішенні конструкторсько-технологічних завдань проектування» [141, с. 4–5].

В. Сидоренко у статті «Проектний підхід та вимоги для вчителя» акцентує увагу на тому, що вміння користуватися методом проектів є показником високої кваліфікації вчителя, рівня його методичної підготовки. «Успішність та ефективність проектування забезпечується за умови правильної та послідовної, організаційно спланованої роботи вчителя і учнів, в основі якої лежить логічна послідовність дотримання етапів виконання проектів» [265, с. 4–5].

Ураховуючи вищевикладене зазначимо, що зміна освітянської парадигми, інноваційні процеси, що невинно відбуваються в технологічній освіті школярів, зумовлюють потребу в нових підходах до методичної підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти, зокрема й до реалізації ними проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

На думку В. Химинця, «педагоги сучасної української школи мають бути фахівцями високого гатунку, вихованими на найкращих здобутках світової та вітчизняної педагогіки гуманізму та людяності. Велика суспільна роль педагога зумовлена тим, що завдяки його діяльності реалізується державна політика щодо формування інтелектуального, духовного і виробничого потенціалу нації. Адже вчитель як суспільний діяч і просвітитель завжди відіграє активну роль у висхідному розвитку суспільства» [325].

Під час констатувального етапу педагогічного експерименту було виявлено стан готовності вчителів до реалізації ними проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Із цією метою, було проаналізовано педагогічний доробок учених К. Дурай-Новакової [96], Н. Кузьміної [171], Р. Кузьмінова [172], В. Мамаєва [186], В. Уриського [319], С. Ярмасьової [347; 348] та ін., які в своїх працях розглядали структуру готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності.

Виявлено, що Р. Кузьмінов серед критеріїв готовності спеціаліста до педагогічної діяльності виділяє такі: мотиваційна готовність (мотиви, потреби, ціннісні настанови); теоретична готовність (володіння загальнонауковими, методологічними й професійними знаннями); практична готовність (домінуючим показником є діяльність, яка може здійснюватись за рахунок розуміння, відтворення, застосування й творчості); творча готовність (креативність визначається як домінуючий показник у даному виді педагогічної діяльності) [172].

Підкреслимо, що досліджуючи проектувальну діяльність, учений до критерію практичної готовності вчителя відносить низку предметних дій, пов'язаних із розробкою та організацією проекту, визначенням об'єктів проектування, порівнянням власних можливостей та вимог до реалізації проекту, цілепокладанням, відбором та структуризацією змісту навчання,

вибором форм, методів та засобів навчання, нормуванням організаційних процедур у просторі та часі [172].

В. Уруський розрізняє такі компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційний (акумулює мотиви, адекватні цілям та завданням педагогічної діяльності); особистісний (сукупність особистісних якостей фахівця, важливих для виконання професійної діяльності); когнітивний (об'єм знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності); операційний (складається із сукупності вмінь і навичок, потрібних для реалізації практичних завдань педагогічної діяльності) [319, с. 15].

Наукові розвідки С. Ярмачевої дозволили виокремити такі критерії: когнітивний (загальнотеоретичні, психолого-педагогічні та спеціальні знання); діяльнісно-практичний (уміння, пов'язані з певним видом професійної діяльності); ціннісно-мотиваційний (ціннісне ставлення та інтерес до перетворювальної діяльності, спрямованість на професійне самовдосконалення та творчу реалізацію у професійній діяльності [348].

Щодо сутності поняття «критерій», то З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова тлумачать його як мірило оцінки та умову прояву (існування) певного явища чи процесу [222].

В. Якунін під критеріями розуміє «зміст та рівень сформованості основних умінь у процесі професійної підготовки» [345, с. 24].

Отже, зазвичай критерій виступає мірилом оцінки, певним правилом. На його основі здійснюється вибір, визначаються переваги. Також критерій може позначати ознаку, на основі якої створюється оцінка, класифікується що-небудь і т. ін. [221].

Спираючись на аналіз наукових досліджень (Ю. Бабанський [8], Т. Гончаренко [83], М. Д'яченко [98], А. Деркач [94], Л. Кондратова [155], В. Примакова [246], З. Філончук [323] та ін.), нами встановлено критерії готовності вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Першим критерієм готовності вчителів визначаємо мотиваційний, оскільки він є одним із найбільш значущих у педагогічній діяльності. Його застосування сприятиме формуванню у педагогів позитивного ставлення й усвідомлення важливості виконання педагогічної діяльності.

На нашу думку, розуміння вчителем важливості ефективної реалізації проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання зумовить потребу в здійсненні такої діяльності. Педагог намагатиметься відшукувати шляхи реалізації даної мети, усвідомлено й зацікавлено сприйматиме інформацію, пов'язану з цією темою, активно займатиметься самоосвітою, приєднається до співпраці з колегами, обговорюватиме досягнуті результати – тобто набуватиме певних професійних умінь.

В. Примакова вважає, що для педагога процес навчання в умовах післядипломної освіти є засобом розв'язання професійних завдань. На її думку, потрібно допомогти вчителю «усвідомити важливість даної проблеми, пояснити її актуальність, зробити її «власною», особистісною, обов'язково залучаючи до цього процесу професійний та життєвий досвід кожного педагога» [246, с. 292].

Отже, сформованість мотиваційного критерію, на нашу думку, значною мірою впливатиме на сформованість і узгодженість інших критеріїв готовності вчителів трудового навчання до реалізації ними проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Другим критерієм готовності вчителів визначаємо когнітивний, оскільки він впливає на забезпечення педагогів теоретико-методичними знаннями з проблеми дослідження.

Наявність у вчителів міцних знань щодо реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів зумовлює їх глибоке розуміння, що в свою чергу реалізується на якості навчально-виховного процесу.

Таким чином, означений критерій передбачає й забезпечує якісні зміни фахово-кваліфікаційного рівня вчителів трудового навчання.



Третім критерієм відповідної готовності вчителів визначаємо діяльнісний. Він передбачає оволодіння педагогами певними формами, методами й засобами, необхідними для реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Розуміючи зв'язок когнітивного і діяльнісного критеріїв, слід наголосити, що не тільки фахові знання потрібні вчителю для продуктивної співпраці з учнями. Важливим є своєчасне, доцільне, ефективне й творче їх застосування у навчально-виховному процесі.

Кожен із встановлених критеріїв характеризує певна група показників.

У науковій літературі поняття «показник» розглядають як ознаку, доказ, свідчення чогось. Показники дають підстави для певних оцінних суджень.

А. Ашеров виділяє кількісні (мають числові величини) і якісні (мають словесний опис) показники. Їх застосування, на думку вченого, зумовлене встановленням співвідношень між ідеальними (еталонними) та виявленими характеристиками професійної компетентності [7, с. 30].

Заслужують на увагу дослідження С. Штангей, у яких зазначено, що «вивчення системи поглядів та уявлень про критерії потребує ранжування, систематизації та впорядкування відповідних показників, які мають найменування, позначення й значення» [341, с. 323].

Отже, визначення мотиваційного, когнітивного та діяльнісного критеріїв готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів зумовило вибір певних показників, які дозволяють здійснювати їх вимірювання.

До показників мотиваційного критерію нами віднесено: мотивацію професійної діяльності; мотивацію успіху в професійній діяльності; мотивацію досягнення поставленої мети.

Когнітивний критерій зумовлений сукупністю таких показників: знання теоретико-методичних основ проектування в технологічній освіті школярів; оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями;

обізнаність щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання.

Діяльнісний критерій враховує: уміння мислити нестандартно, знаходити оригінальні рішення; уміння розробляти творчі проекти; уміння організовувати проектно-технологічну діяльність учнів.

Спираючись на розроблені критерії та їх показники, визначено рівні готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів (низький, середній і високий), а також інструментарій їх визначення (анкетування, тестування, виконання практичних завдань, експертна оцінка та ін.).

До педагогів із високим рівнем готовності до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів було віднесено тих, які мають високу мотивацію професійної діяльності, мотивацію успіху в ній, а також мотивацію досягнення поставленої мети; високий рівень теоретико-методичних знань з основи проектування, вільно володіють сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, мають ґрунтовні знання щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання; вміють нестандартно мислити, знаходити оригінальні рішення, розробляти творчі проекти, на високому рівні організовувати проектно-технологічну діяльність учнів.

Для педагогів із середнім рівнем готовності характерні: середній рівень мотивації професійної діяльності, мотивації успіху в ній, а також мотивації досягнення поставленої мети; наявність достатніх знань теоретико-методичних основ проектування, неналежне володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, неглибокі знання щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання; епізодичне нестандартне мислення та генерування оригінальних рішень, середній рівень умінь розробляти проекти та організовувати проектно-технологічну діяльність учнів.

Низький рівень готовності до здійснення відповідної діяльності мають педагоги, в яких: низька мотивація професійної діяльності, мотивація успіху в ній та мотивація досягнення поставленої мети; низький рівень теоретико-методичних знань з основ проектування, оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та фрагментарна обізнаність щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання; низький рівень умінь нестандартно мислити, знаходити оригінальні рішення, розробляти творчі проекти та організовувати проектно-технологічну діяльність учнів.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було здійснено вимірювання рівнів готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів за мотиваційним, когнітивним та діяльнісним критеріями.

Мотиваційний критерій готовності вчителів вимірювався за допомогою психолого-діагностичних методик: 1) методика К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності»); 2) тест Т. Елерс «Мотивація успіху та страх невдачі»; 3) тест для оцінювання мотивації досягнення мети. Їх наведено у додатку 3.

Результати вимірювань мотиваційного критерію представлені нами в таблиці 1.2.

*Таблиця 1.2.*

**Рівень готовності вчителів до реалізації  
проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів  
за мотиваційним критерієм**

Рівень готовності	Контрольна група (385 осіб)		Експериментальна група (382 особи)	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	121	31,4	115	30,1
Середній	165	42,9	155	40,6
Низький	99	25,7	112	29,3
Усього	385	100	382	100

Як видно з таблиці 1.2, переважна більшість учителів були вмотивовані до здійснення педагогічної діяльності, до успіху в ній, а також налаштовані на досягнення поставленої мети. Високий рівень вмотивованості мали 31,4 % педагогів контрольних та 30,1 % експериментальних груп; середній рівень – 42,9 % контрольних та 40,6 % експериментальних груп, що в цілому складає відповідно 74,3 % та 70,7 %. Низький рівень готовності було зафіксовано у решти вчителів (25,7 % у контрольних та 29,3 % в експериментальних групах).

Отримані показники готовності за мотиваційним критерієм дозволяють зробити висновки, що в цілому педагоги позитивно ставились до роботи й усвідомлювали важливість виконання ними власної педагогічної діяльності.

Для вимірювання когнітивного критерію готовності вчителів було застосовано тестові й практичні завдання (додаток К), які дозволили з'ясувати рівень володіння педагогами знаннями теоретико-методичних основ проектування, сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, необхідними для продуктивної реалізації проектно-технологічного підходу, а також їх обізнаність щодо сучасних вимог до організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. Узагальнені показники вказаних вимірювань представлені в таблиці 1.3.

*Таблиця 1.3.*

**Рівень готовності вчителів до реалізації  
проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів  
за когнітивним критерієм**

Рівень готовності	Контрольна група (385 осіб)		Експериментальна група (382 особи)	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	72	18,7	76	19,9
Середній	162	42,1	164	42,9
Низький	151	39,2	142	37,2
Усього	385	100	382	100

Аналіз показників таблиці 1.3 дозволяє зафіксувати домінування середнього (42,1 % в контрольних та 42,9 % у експериментальних групах) та низького (39,2 % в контрольних та 37,2 % у експериментальних групах) рівнів готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. Високий рівень готовності було визначено лише у 18,7 % педагогів контрольних та 19,9 % експериментальних груп.

Отримані показники за когнітивним критерієм одночасно засвідчили потребу в підвищенні відповідного рівня готовності вчителів.

Вимірювання показників за діяльнісним критерієм дозволили визначити рівень готовності вчителів щодо їх уміння мислити нестандартно, знаходити оригінальні рішення, розробляти творчі проекти й організовувати відповідну проектно-технологічну діяльність учнів. Для цього педагогам було запропоновано виконання творчих та практичних завдань (додаток Л).

Узагальнені дані щодо рівнів готовності вчителів за діяльнісним критерієм наведені в таблиці 1.4.

*Таблиця 1.4.*

**Рівень готовності вчителів до реалізації  
проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів  
за діяльнісним критерієм**

Рівень готовності	Контрольна група (385 осіб)		Експериментальна група (382 особи)	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	82	21,3	88	23,0
Середній	171	44,4	165	43,2
Низький	132	34,3	129	33,8
Усього	385	100	382	100

Перевірка виконаних педагогами творчих завдань надала можливість зробити висновок щодо домінування середнього та низького рівнів готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Так, більшість із них мали середній (44,4 % в контрольних та 43,2 % в експериментальних групах) та низький (відповідно 34,3 % та 33,8 %) рівні

готовності. На високому рівні знаходились лише 21,3 % (контрольні групи) та 23 % (експериментальні групи) вчителів. Одержані показники також засвідчили потребу в підвищенні зазначеного рівня готовності.

Отже, вимірювання рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів за кожним із означених критеріїв довели важливість та доцільність роботи у цьому напрямку.

Із цією метою було проведено формувальний етап педагогічного експерименту. Його результати представлено в другому розділі дисертації.

### **Висновки до першого розділу**

Опрацювання нормативно-законодавчих документів та аналіз наукового доробку вчених дозволили уточнити сутність основних понять дослідження, а саме: «підготовка вчителя у післядипломній освіті», «проект», «метод проектів», «проектна технологія», «проектування», «проектно-технологічна діяльність», «проектно-технологічний підхід», «готовність учителя до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів».

З'ясовано, що підготовка вчителя у післядипломній освіті – це процес неперервного розвитку професійних якостей особистості, який реалізується як в умовах післядипломної освіти, так і шляхом самоосвіти, й пов'язаний із цілеспрямованою підготовкою до певного виду діяльності (зокрема, проектно-технологічної).

Проектно-технологічний підхід – це напрям реалізації змісту технологічної освіти шляхом використання проектної технології навчання, що має визначені, науково обґрунтовані й підтверджені практикою його реалізації положення.

Готовність учителя до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів – це інтегроване утворення фахівця, що базується на відповідних мотивах, знаннях, уміннях, навичках та досвіді й надає йому

можливість цілеспрямовано активно діяти при впровадженні у навчально-виховному процесі зазначеного підходу.

У процесі дослідження було встановлено, що звернення до проектного навчання у вітчизняній і зарубіжній освіті хронологічно розпочалось паралельно, однак підходи до розуміння сутності були різними. Вітчизняні вчені серед пріоритетних завдань методу проектів визначали суспільно-корисну й ідеологічну складові діяльності учнів, яка мала яскраво виражений соціально-політичний характер. А зарубіжні дослідники пов'язували метод проектів із виконанням навчальних завдань у реальних життєвих ситуаціях, що сприяли набуттю в них корисного й потрібного в подальшому житті досвіду.

Простеження розвитку проектного навчання в економічно розвинутих країнах дозволило констатувати, що тривалий термін його упровадження в освіті акумулює розвиток інноваційних форм, методів і технологій його реалізації та впливає на розробку відповідного дидактичного забезпечення навчально-виховного процесу. Як наслідок, навчання учнів здійснюється на більш якісній, інноваційній основі. Право вчителя самостійно планувати й організовувати навчання, вибирати теми проектних робіт для учнів (з урахуванням наявного в них рівня практичних умінь і навичок) забезпечує здійснення процесу навчання на більш високому рівні та ін.

Вивчення наявного досвіду реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів надало можливість виявити низку проблем, що впливають на рівень готовності вчителів до здійснення ними відповідної педагогічної діяльності (неприйняття будь-яких педагогічних інновацій та острах перед новітніми педагогічними технологіями, спричинені дефіцитом власних теоретико-методичних знань та вмінь; небажання поглиблювати та вдосконалювати свої професійні якості; обмежений доступ до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та ін.), а також труднощі, що заважають учням ефективно засвоювати зміст навчальних програм з предмету (несформованість потреби в трудовій діяльності; неусвідомлення

значущості проектного завдання; нечітке розуміння мети і завдань проекту; низький рівень техніко-технологічних знань; відсутність можливості отримувати необхідну інформацію для продуктивної реалізації творчого проекту та ін.).

Для вимірювання рівнів готовності вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів було обрано наступні критерії й показники:

1) мотиваційний (мотивація професійної діяльності; мотивація успіху в професійній діяльності; мотивація досягнення поставленої мети);

2) когнітивний (знання теоретико-методичних основ проектування в технологічній освіті школярів; оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; обізнаність щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання);

3) діяльнісний (уміння мислити нестандартно, знаходити оригінальні рішення; уміння розробляти творчі проекти; уміння організовувати проектно-технологічну діяльність учнів).

На основі розроблених критеріїв та показників виділено рівні готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів: високий, середній та низький.

Вивчення стану готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів, засвідчило, що більшість учителів трудового навчання на початку проведення експерименту були достатньо вмотивованими до здійснення педагогічної діяльності (70,7 % – у експериментальних та 74,3 % в контрольних групах). Проте отримані результати вимірювань за когнітивним (низький рівень – 37,2 % у експериментальних та 39,2 % в контрольних групах; середній – 42,9 % у експериментальних та 42,1 % в контрольних групах) та діяльнісним (низький – 33,8 % у експериментальних та 34,3 % в контрольних групах; середній – 43,2 % у експериментальних та 44,4 % в контрольних групах) критеріями зафіксували переважно на низький та середній рівні готовності до здійснення



педагогами відповідної діяльності, що підтверджує необхідність проведення цілеспрямованої роботи щодо підвищення рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Основні результати розділу висвітлено в публікаціях [40; 41; 43–46; 48–51; 67; 71; 72].

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНО- ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ УЧНІВ

#### **2.1 Моделювання процесу підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів**

Пошук шляхів підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів показав, що одним із дієвих варіантів вирішення цієї проблеми є моделювання такого процесу в умовах післядипломної освіти. У ході дослідження виявлено, що питанням моделювання, його ознакам, типології присвячені дослідження багатьох учених (А. Алексюк [3], Ю. Бабанський [9], С. Гончаренко [82], Л. Гур'є [87], С. Змейов [117], А. Зубко [120], Н. Клокар [138], Л. Кондратова [155], О. Котенко [162], О. Кочергін [163], А. Кузьмінський [173], Н. Протасова [255], В. Шарко [333] та ін.).

У науковій літературі поняття «модель» є багатоаспектним і має ряд визначень. Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає модель як «зразок якого-небудь виробу, взірцевий примірник чогось» або «уявний чи умовний образ (опис, зображення, схема й т. ін.) якого-небудь об'єкту, процесу, або явища, що використовується як його представник» [27, с. 535]. С. Гончаренко пояснює поняття як «штучно створену систему елементів, які з певною точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються» [82, с. 120]. О. Кочергін характеризує модель як «уявну чи матеріально втілену систему, яка відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його так, що й сама стає джерелом нової дослідницької інформації» [163].

Процес створення певних моделей називають моделюванням. Необхідність його розробки в педагогічних дослідженнях відмічена багатьма

вченими (А. Алексюк [3], Ю. Бабанський [8], Т. Гончаренко [83], Н. Клокар [138], О. Котенко [162], З. Філончук [323], В. Шарко [331] та ін.).

Філософський енциклопедичний словник трактує моделювання у декількох значеннях – як «метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях» та як «побудову і вивчення моделей реально існуючих об'єктів і явищ, конструйованих об'єктів для визначення чи поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління тощо» [321, с. 221]. А. Алексюк відзначає, що моделювання може бути успішно застосоване для покращення навчального процесу, оптимізації структури навчального матеріалу, управління пізнавальною діяльністю суб'єктів навчання й т. ін. [3]. Ю. Бабанський зауважує, що в педагогічних дослідженнях «моделювання постає вищою і особливою формою наочності, засобом упорядкування інформації, що дозволяє більш глибоко розкрити сутність того явища, яке вивчається» [9, с. 93].

Наукові розвідки О. Котенко доводять, що в довідковій літературі моделювання тлумачать як «метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта дослідження (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю, схемою). Моделювання передбачає відтворення найважливіших компонентів досліджуваного явища, що дає змогу аналізувати, прогнозувати та скеровувати застосування даних компонентів у процесі розвитку певних властивостей, тим самим забезпечуючи кінцевий результат дослідження» [162].

Аналіз моделей професійної підготовки вчителів до певних видів педагогічної діяльності [83; 119; 138; 173; 323] та структури цього процесу як системного об'єкту допомогли визначити в моделі підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів 4 блоки: цільовий, змістовий, технологічний та діагностико-результативний, а також напрями відповідної підготовки (курсова підготовка, міжкурсова підготовка, самоосвітня діяльність). Більш чітке уявлення про їх зміст та зв'язки між ними надає рис. 2.1.

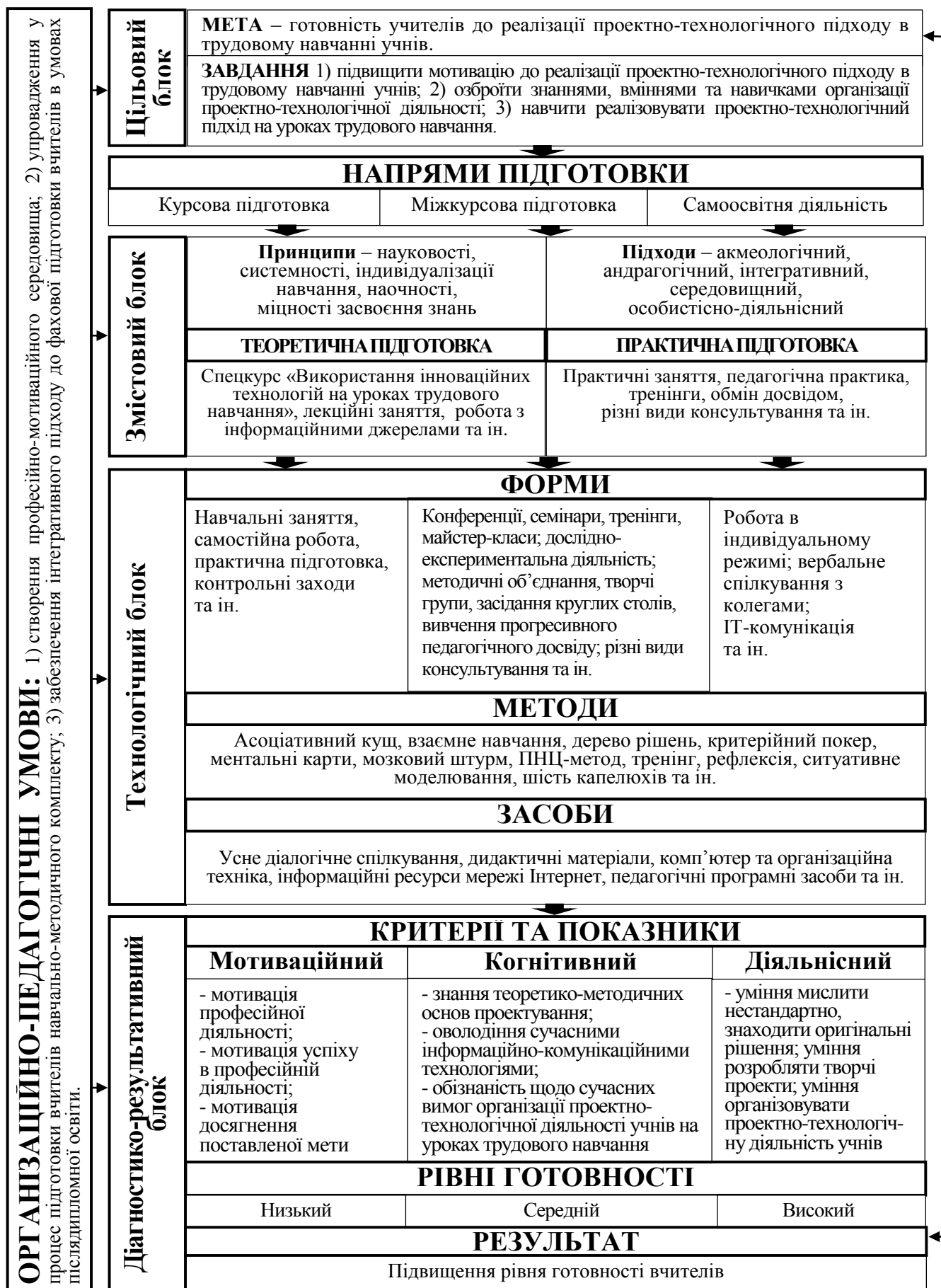


Рис. 2.1. Модель підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів

Як видно з рисунку 2.1, кожен блок моделі підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні є складним і відповідно включає:

- цільовий блок – мету і завдання;
- змістовий блок – методологічні основи у вигляді дидактичних принципів та наукових підходів, теоретичної і практичної підготовки;
- технологічний блок – форми, методи, засоби навчання вчителів у післядипломній освіті відповідно до проблеми дослідження;
- діагностико-результативний – критерії, показники, рівні готовності та очікуваний результат.

Цільовий блок є системоутворюючим компонентом моделі, який визначає мету і завдання підготовки вчителів у системі післядипломної освіти до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Мета (від грец. – за, після) – це те, що перебуває за чимось; що з'являється після діяльності (навчальної, виховної, дослідницької тощо). Вона є результатом, який ідеально мисленнєво передбачається до початку діяльності й знаходить свій прояв у меті для надання цілеспрямованого перебігу її характеру [22].

У педагогіці поняття «мета» здебільшого трактується як ідеальне передбачення кінцевого результату навчання. З психологічної точки зору мета визначає у свідомості особистості передбачення результату, на здобуття якого спрямовані дії окремої людини або групи людей, об'єднаних для виконання певного виду діяльності [22].

О. Коберник формулює мету як «форму відображення необхідного і можливого майбутнього, яка є одним із центральних елементів структури діяльності людини» [144, с. 12].

А. Макаренко, визначаючи сутність мети людської діяльності розумів її як програму людського характеру. Зокрема, в поняття «людський характер» педагог вкладав «усю сутність особистості, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої впевненості, і знання – повністю всю картину

людської особистості» [183, с. 114].

Серед загальних ознак мети Ю. Швалб виділяє такі: «1) мета характеризується усвідомленістю (виступає феноменом свідомості); 2) мета спрямовує і регулює діяльність особистості; 3) реалізація мети відбувається через діяльність, наслідком якої є результат; 4) система цілей утворює послідовність реалізації мети; 5) мета виступає в свідомості особистості формою бачення майбутнього» [337, с. 10].

Погоджуючись із В. Бондарем щодо визначення мети «як ідеального, наперед визначеного результату (еталону) людської діяльності, спрямованої на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби» [22], формулюємо мету змодельованого педагогічного процесу як готовність учителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Досягнення мети тісно пов'язане із завданнями, які допомагають отримати бажаний результат. Електронна енциклопедія «Словопедія» тлумачить завдання як «наперед визначений, запланований обсяг робіт або те, що хочуть здійснити» [99]. Завдання, за визначенням О. Коберника, це «форма суб'єктивної конкретизації мети як задуму дії відповідно до усвідомлених умов ситуації діяльності» [144, с. 12].

Уточнення вказаного поняття надало змогу визначити такі завдання педагогічного процесу підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів: 1) підвищити мотивацію до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів; 2) озброїти знаннями, вміннями та навичками організації проектно-технологічної діяльності; 3) навчити реалізовувати проектно-технологічний підхід на уроках трудового навчання.

Реалізація мети й завдань вказаного процесу створює можливості для підвищення рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. Цей процес повинен відбуватись за допомогою встановлення взаємозв'язків між визначеними організаційно-

педагогічними умовами перебігу змодельованого педагогічного процесу, відповідними блоками й напрямками підготовки.

Розробляючи цільовий блок, ми припускали, що визначене цілепокладання випереджає існуючий рівень навчально-пізнавальної діяльності вчителів трудового навчання.

Завдяки постановці мети і завдань, «учасники педагогічного процесу мають змогу передбачити результати спільної взаємодії і домогтися досягнення як найближчих (тактичних), так і віддалених (стратегічних) цілей» [279].

Змодельований педагогічний процес охоплює такі напрями підготовки: курсова, міжкурсова підготовка, самоосвітня діяльність. Вивчення практики організації післядипломної освіти [104; 117; 123; 138; 209; 235; 256; 333] дало можливість установити сутність такої підготовки й відповідні форми її організації.

Так, І. Жорова зазначає, що «курсорова підготовка в закладах підвищення кваліфікації стала об'єднувальною ланкою післядипломної педагогічної освіти України, яка, з одного боку, стимулювала самоосвітню діяльність педагога, а з іншого, впливала на характер і зміст методичних заходів у між курсовий період» [102, с. 154].

Вивчення питань організації курсової підготовки [83; 102; 112; 118; 120; 138; 157; 158; 164] надало змогу з'ясувати, що підготовка вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів може включати різні форми навчально-рефлексивної діяльності. Серед них: 1) навчальні заняття (проблемно-тематичні лекції, авторські спецкурси, лабораторно-практичні та семінарські заняття, ділові ігри, тренінги, обмін досвідом, різні види консультування і т. ін.); 2) самостійна робота (робота з інформаційними джерелами, індивідуально творчі заняття та ін.); 3) практична підготовка (авторські спецкурси, практичні заняття, педагогічна практика та ін.); 4) контрольні заходи (вхідне та вихідне діагностування, комплексний залік, написання та захист випускних робіт та ін.).

У міжкурсовий період підвищення кваліфікації і науково-методичний супровід педагогічних працівників здійснюється на основі проведення комплексу взаємопов'язаних андрагогічних заходів (організаційно-педагогічних, науково-методичних, дослідно-експериментальних та соціальних) [83] та передбачає певні форми діяльності, серед яких відносно підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів виділимо:

1. Ефективну участь вчителів у: педагогічних конференціях, семінарах, тренінгах, майстер-класах різних рівнів і напрямів діяльності (районних, міжрайонних, регіональних, всеукраїнських, міжнародних); дослідно-експериментальній діяльності (на рівні школи, району, області, країни); роботі методичних об'єднань, творчих груп, засідань круглих столів і т. ін.

2. Вивчення та впровадження у власну професійну діяльність передового педагогічного досвіду шляхом: особистого ознайомлення з науковими та теоретико-методичними напрацюваннями педагогів та впровадженням найбільш значущих ідей та положень у практику власної педагогічної діяльності; відвідування методичних та практичних майстер-класів учителів-новаторів; індивідуальне й групове консультування та ін.

3. Продуктивне використання методичного дня з метою підвищення особистісної та професійної компетентності, а також реалізацію нагальних освітніх потреб.

4. Отримання різних видів консультування (у тому числі методичної допомоги, он-лайн-спілкування і т. ін.).

Дослідники вважають, що «неперервність освіти педагогічних працівників забезпечується не тільки шляхом зміни однієї з форм навчання іншою. Інтенсивна інтелектуальна діяльність фахівців відіграє вирішальну роль в підвищенні рівня професійних умінь. Отже, яку б з форм методичної діяльності не було обрано вчителем, кінцевий результат визначатиметься мірою застосування самоосвітньої самотійної діяльності в ній» [219, с. 249].



Спираючись на розглянуті в параграфі 1.2 дисертації питання розвитку проектного навчання у вітчизняній та зарубіжній освіті, з'ясовано, що інноваційний зміст сучасної технологічної освіти потребує активної, усвідомленої, систематичної самоосвітньої діяльності вчителів трудового навчання.

Розглядаючи значущість впливу самоосвіти на розвиток професіоналізму вчителів трудового навчання, В. Вишневський зазначає, що «необхідність самоосвіти диктується, з одного боку, власне специфікою педагогічної діяльності взагалі, реаліями і тенденціями безперервного характеру освітніх процесів, пов'язаних з умовами педагогічної праці, які постійно змінюються внаслідок еволюції науки й техніки. З іншого боку, така необхідність зумовлена соціальною роллю трудової підготовки школярів, що полягає у забезпеченні пропедевтичної готовності молоді до раціонального розподілу суспільством трудових ресурсів і активної участі у постійно оновлюваних виробничих процесах» [34, с. 310].

І. Жорова вважає, що самоосвіта, будучи неперервним процесом саморозвитку педагогічних працівників, може відбуватись внаслідок організованої певним чином пізнавальної діяльності, яка дозволяє досягти певних цілей та значимих для суспільства результатів [104].

Самоосвітня діяльність педагогічних працівників може відбуватись як в індивідуальному, так і в парному (груповому) режимі спілкування за допомогою різних засобів, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій, друкованих та Інтернет-ресурсів і т. ін.

Змістовий блок визначає методологічні основи процесу підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. До нього віднесено низку дидактичних принципів, наукових підходів, теоретичну і практичну підготовку.

Серед дидактичних принципів, на яких ґрунтується відповідний педагогічний процес, нами визначено принципи науковості, системності, індивідуалізації навчання, наочності, міцності засвоєння знань. Їх вибір

зумовлений науковим обґрунтуванням та вагомою значущістю у педагогічній науці.

Принципи навчання (від лат. *principium* – основа, початок) вчені здебільшого трактують як вихідні положення, основоположні ідеї, що визначають зміст, форми і методи навчальної діяльності відповідно до мети й закономірностей процесу навчання.

А. Кузьмінський, С. Омеляненко у своїх дослідженнях зазначають, що «принципи навчання виконують регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій і способів регуляції практики навчання. На них ґрунтуються підходи до навчання всіх дисциплін, визначаючи певною мірою їх зміст, методи, засоби та прийоми навчальної діяльності» [177, с. 32].

Г. Васянович вважає, що принципи навчання «окреслюють основні вимоги до організації навчального процесу» [25, с. 355].

Так, принцип науковості вимагає об'єктивного відображення досягнень науки. Учасники педагогічного процесу повинні розуміти сутність науково обґрунтованих фактів, закономірностей, явищ в історії та сьогоденні нашого суспільства, вбачати подальшу перспективу наукових пошуків в актуальному для професійної діяльності напрямі. Під час реалізації принципу науковості важливим є залучення педагогічних працівників до самостійних досліджень, що значною мірою впливатиме на розвиток їх фахової компетентності.

Застосування принципу науковості при підготовці вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів надасть змогу побудувати навчання з урахуванням ідей та досвіду провідних вітчизняних та зарубіжних учених; актуалізує їх самоосвітню діяльність та спонукатиме до цілеспрямованої дослідницької діяльності щодо пошуку ефективних шляхів організації проектного навчання на уроках.

Ураховуючи те, що кожна наука являє собою систему знань, принцип системності зумовлює вивчення потрібної інформації в певній, логічно пов'язаній послідовності, тобто системі. Важливим чинником для реалізації зазначеного принципу є опора на попередньо набутий рівень знань

особистості, що виступає фундаментом для ефективного засвоєння подальшої інформації.

Ціннісним у контексті розглянутого є твердження К. Ушинського, який стверджував, що «система дає владу людині над знаннями» [177, с. 34].

Принцип системності надасть можливість організувати підготовку вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів із опорою на наявний у відповідному проблемному колі досвід. Послідовна, логічно побудована навчальна діяльність створить передумови для кращого засвоєння вчителями питань ефективної реалізації проектного навчання.

Принцип індивідуалізації ґрунтується на урахуванні індивідуальних (природних) особливостей і можливостях певних вікових груп педагогічних працівників до навчання. Їх фізичний й соціально-психічний розвиток (темперамент, пам'ять, увага, стан здоров'я, інтелектуальні можливості тощо) значною мірою впливають на рівень засвоєння наукової та теоретико-методичної інформації.

На думку А. Кузьмінського, реалізуючи в освіті вимоги принципу індивідуалізації, потрібно давати такі навчальні завдання, які вимагають від особистості достатнього напруження й розумових зусиль. Учений вважає, що «легкість навчальних завдань не сприяє активності, а отже, й її розвитку. Долаючи значні труднощі під час навчання, особистість відчуває задоволення не лише від оволодіння певною сумою знань, але й від психологічного відчуття подолання труднощів» [177, с. 40].

З огляду на зазначене, застосування принципу індивідуалізації надасть можливість краще побудувати процес навчання та відповідного набуття досвіду з проблеми дослідження.

Принцип наочності пов'язаний із закономірностями пізнавальних процесів, де споглядання виступає його початковим етапом. Дослідники розрізняють, наприклад, такі види наочності – натуральні об'єкти, зображувальні та схематичні [там само]. Їх використання у процесі навчання

підсилює ефект набуття нових знань.

Демонстрація натуральних об'єктів проектно-технологічної діяльності, перегляд змісту навчально-методичних видань, відеонаочності, робота з різними дидактичними матеріалами, й т. ін. посилюватимуть навчальний ефект та прискорюватимуть процес запам'ятовування й набуття знань педагогами.

Принцип міцності засвоєння знань ґрунтується на ефективності мисленнєвої здатності особистості до їх раціонального використання у подальшому житті. Рівень їх засвоєння пов'язаний із усвідомленням, систематизацією та ступенем практичної цінності для людини.

Вивчення вчителями трудового навчання науково-методичної літератури з проблеми дослідження, виконання ними творчих, практичних та тестових завдань, а також інших форм навчально-рефлексивної діяльності нададуть можливість реалізувати вказаний принцип на практиці.

Серед наукових підходів до моделювання процесу підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів нами обрано: акмеологічний, андрагогічний, інтегративний, середовищний та особистісно-діяльнісний. Їх вибір пов'язаний з особливостями організації в умовах післядипломної освіти відповідного процесу підготовки вчителів.

Електронна енциклопедія «Вікіпедія» надає декілька визначень поняття «підхід» в освітньому просторі: «1) думка, погляд, з позиції якого розглядається об'єкт»; 2) напрям у науці, дослідженнях; 3) сукупність єдино спрямованих за змістом принципів і методів, які не виходять за рамки підходу; 4) метод дії, який націлений на створення цінностей для задоволення потреб клієнтів» [238].

О. Новіков, Д. Новіков розуміють підхід як «деякий вихідний принцип чи позицію, основне положення, переконання», а також як «напрямок вивчення предмету дослідження в науці» [210, с. 138].

Короткий аналіз зазначеного поняття (стосовно реалізації певних потреб особистості) надав змогу взяти за основу його вживання у роботі, як таке, що

має конкретні, науково обґрунтовані й підтверджені практикою його реалізації положення.

Застосування акмеологічного (від грецьк. *акме* – вершина, розквіт, найвищий ступінь) підходу актуалізоване потребами вдосконалення змісту й технологій навчання, направлених на підвищення теоретико-методичного рівня вчителів в умовах післядипломної освіти.

А. Деркач, Н. Кузьміна у своїх дослідженнях звертають увагу на те, що реалізація акмеологічного підходу в професійній підготовці вчителів з метою їх характеристики повинна враховувати рівень індивідуальних та професійних якостей, креативність, мотиваційну сферу, ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [94].

В. Шарко зазначає, що «акмеологічний підхід виступає методологічним регулятором розвитку професіоналізму вчителя, який має місце в його педагогічній діяльності й повинен виявлятися й удосконалюватися в післядипломній освіті» [333, с. 145].

Застосування акмеологічного підходу в процесі здійснення відповідної підготовки вчителів надасть можливість зробити їх навчання більш цілеспрямованим та зорієнтованим на кожну окрему особистість.

Використання андрагогічного (від грецьк. «*aner*», «*andros*» – дорослий, зрілий чоловік і «*ago*» – веду) підходу в професійній підготовці вчителя із кожним роком набуває усе більшої значущості, у тому числі й завдяки впливу стрімких цивілізаційних змін на життєдіяльність нашого суспільства, що, в свою чергу, накладає відбиток й на рівень професійної компетентності сучасних вчителів.

На думку багатьох вітчизняних та закордонних учених [117; 201; 235; 254; 261; 265; 270; 319; 325; 333] однією з найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки та практики є навчання дорослих. Особливість використання андрагогічного підходу у післядипломній освіті полягає у застосуванні специфічних форм, методів, прийомів та вимог до організації навчального процесу.

Поряд із тим особливої актуальності набуває компетентність працівників, які здійснюють навчання дорослих. Наукові розвідки В. Шарко дозволяють зауважити, що М. Ноулз схарактеризував учителя дорослих, як такого, що допомагає та є відповідальним за їх навчання. Основні завдання викладача-андрагога, на його думку полягають в допомозі дорослим у визначенні їх освітніх потреб; проектуванні процесу навчання; створенні сприятливих для навчання умов; виборі прогресивних технік і методів навчання; наданні матеріально-ресурсного забезпечення для ефективності навчання; допомозі в оцінюванні результатів й ін. [331].

Застосування андрагогічного підходу дозволяє використати низку специфічних форм (навчальні заняття, практична підготовка, самоосвітня робота, конференції, семінари, майстер-класи та ін.), методів (взаємне навчання, мозковий штурм, тренінг, ситуативне моделювання та ін.) і засобів навчання (дидактичні матеріали, комп'ютер, інформаційні ресурси мережі Інтернет, педагогічні програмні засоби та ін.), що ефективно впливають на рівень готовності вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання та на рівень розвитку їх фахової компетентності.

Наступним підходом до моделювання відповідної підготовки вчителів нами визначено інтегративний.

У соціолого-педагогічному словнику інтеграція (від лат. *integer* – цілий, відновлений, заповнений) пов'язується з процесом розвитку, що об'єднує між собою різнорідні частини або елементи в одне ціле. Під час інтеграційного процесу збільшується інтенсивність й обсяг взаємодії та взаємозв'язків між його елементами, що зумовлює також й надбудову у ньому нових рівнів управління [281].

І. Кіндрат, вивчаючи проблему реалізації інтегративного підходу в побудові та організації освітнього процесу [136], узагальнила окремі погляди вчених на його сутність. Зокрема, дослідницею встановлено, що С. Архангельський розглядав інтеграцію, як «принцип поєднання та

взаємопроникнення змісту, методів та видів навчання»; К. Крутій як «стан зв'язаності, взаємопроникнення і взаємодії окремих освітніх галузей, що забезпечує цілісність освітнього процесу» [136, с. 11].

Наукові розвідки І. Кіндрат дозволили розглядати педагогічну інтеграцію як «різновид наукової інтеграції, що передбачає взаємозв'язок та взаємодоповнення елементів наукового знання. Її мета полягає у забезпеченні єдності «різних компонентів педагогічного явища», наданні йому цілісності та просуванні на новий, більш якісний рівень пізнання [там само, с. 10].

Інтегративний підхід, основу якого складають наукові знання з різних галузей наук, дотичних до проблеми нашого дослідження, а також їх практична екстраполяція щодо розвитку педагогічної майстерності вчителів трудового навчання надасть їм змогу оновити власні знання й практичний досвід, зокрема, щодо реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. Окрім того, вказаний підхід створює передумови для розвитку аналітичних здібностей, які впливають на збагачення особистісного та педагогічного досвіду кожного з них.

Середовищний підхід створює передумови для активної самоосвітньої діяльності педагогічних працівників відповідно до їх індивідуальної освітньої траєкторії розвитку. Таке навчальне середовище, на думку В. Бикова, «являє собою штучно побудовану систему, складові й структура якої допомагають вирішувати визначені завдання навчально-виховного процесу... Ресурси такого середовища, що використовуються в діяльності його учасників, набувають статусу засобів навчання» [17].

Слушною є й думка В. Шарко, яка стверджує, що актуальним під час організації освітнього процесу є «створення такого середовища, яке буде сприяти максимальному розвитку здібностей та самостійному створенню знань, їх неперервному моделюванню» [331, с. 139].

Вивчення творчого доробку вченої [331–333] дозволило встановити, що учасники навчально-виховного процесу, потрапляючи у певне освітнє середовищі, поступово розпочинають у ньому взаємодіяти під впливом

зовнішніх та внутрішніх факторів. В. Шарко вважає, що необхідність адаптації особистості до такого середовища виникає тільки тоді, коли воно є для неї незнайомим чи зміненим. Що, в свою чергу, впливає як на розвиток якостей його учасників, так і на загальний стан такого сформованого середовища.

Проведене дослідження доводить, що вищезазначене надзвичайно важливе при підготовці вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

У педагогічній науці [175; 184; 333] особистісно-діяльнісний підхід пов'язують із поняттями творчість, варіативність, праця, самостійність, діалогічне спілкування, рефлексія, підтримка індивідуальності, унікальності особистості.

Застосування вказаного підходу в процесі організації відповідної підготовки вчителів надасть змогу створити умови, за яких учителі усвідомлюватимуть себе суб'єктами освітньої діяльності, емоційно відчуватимуть психологічну комфортність перебування в освітньому середовищі; збагатять досвід співробітництва у вирішенні проблемно-методологічних завдань, що включатимуться до змісту курсів підвищення кваліфікації; досвіду ідентифікації власних психологічних станів у процесі навчання на курсах і психологічних станів своїх учнів [333].

Технологічний блок забезпечує підвищення рівня готовності вчителя та передбачає набуття ним в умовах післядипломної освіти практичного досвіду реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Технологізація навчання передбачає гарантоване досягнення поставлених цілей, можливість комфортного навчання та прояву пізнавальної активності особистості [122; 200].

Виходячи з наведених у «Енциклопедії педагогічних технологій та інновацій» визначень технології, як: «змістовної техніки реалізації навчального процесу» (В. Беспалько); опису процесу досягнення запланованих результатів навчання» (І. Волков); організаційно-методичного інструментарію



педагогічного процесу (сукупності психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів) (Б. Лихачов)» та ін. [100, с. 9], до технологічного блоку нами введено низку форм, методів і засобів організації цього процесу.

У довідковій літературі поняття «форма» розглядається як зовнішній вигляд чи система організації чогось, встановлений зразок й т. ін. Зокрема, в педагогіці воно має ряд визначень – форма навчання, форма організації навчання, організаційна форма навчання, форма організації навчальної діяльності [22; 100; 125; 177; 184].

На думку Н. Наволокової, форма навчання «у спрощеному вигляді може розглядатися як дидактична категорія, яка позначає зовнішній бік організації процесу навчання і пов'язана з кількістю тих, кого навчають, часом і простором, а також з порядком реалізації цього процесу» [100, с. 163]. Дослідниця зазначає, що форма в педагогічному процесі може реалізовуватись як «органічна єдність цілеспрямованої організації змісту, навчальних засобів та методів [там само].

Т. Ільїна під формою організації навчання розуміє «спеціально організовану діяльність, яка протікає в установленому порядку і у визначеному режимі» [125, с. 347].

Вивчення та аналіз практики реалізації післядипломної освіти [83; 102; 120; 138; 323] дозволили визначити такі форми підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів: 1) навчальні заняття (проблемно-тематичні лекції відповідно до проблеми дослідження, авторський спецкурс «Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання», практичні та семінарські заняття, ділові ігри, тренінги, обмін досвідом, різні види консультування та ін.); 2) самостійна робота (робота з інформаційними джерелами, індивідуально-творчі заняття); 3) практична підготовка (практичні заняття зі спецкурсу «Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання», педагогічна

практика на базі профільних установ згідно з проблемою дослідження та ін.); 4) контрольні заходи (вхідне та вихідне діагностування, комплексний залік, написання та захист випускних робіт відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників на дотичні до проектної технології навчання теми).

У міжкурсовий період до форм такої підготовки вчителів віднесено: 1) залучення педагогів до участі в конференціях, семінарах, тренінгах, майстер-класах, які пов'язані з реалізацією проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів; 2) виконання вчителями дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на пошук інноваційних шляхів реалізації проектної технології навчання; 3) участь у засіданнях методичних об'єднань, творчих груп, круглих столів із дотичної проблематики і т. ін.; 4) вивчення й упровадження у власну педагогічну діяльність прогресивного досвіду вітчизняних та зарубіжних педагогів з питань ефективної реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів; 5) проведення для педагогічних працівників різних видів консультування щодо реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Серед форм самоосвітньої діяльності вчителів трудового навчання, направлених на підвищення їх теоретико-методичного рівня нами обрано їх цілеспрямовану самоосвітню діяльність в індивідуальному режимі; вербальне спілкування з колегами; ІТ-комунікацію.

В курсовий та міжкурсовий періоди також передбачалось використання елементів дистанційного навчання.

Суттєвим у досягненні високих результатів навчання є застосування ефективних методів. Слід зазначити, що у педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення та ролі цього поняття. Під методами навчання Ю. Бабанський розуміє «спосіб упорядкованої взаємозв'язаної діяльності викладача та тих, кого він навчає, спрямованої на вирішення завдань освіти», Т. Ільїна – «спосіб організації пізнавальної діяльності тих, хто навчається», І. Харламов – «способи навчаючої роботи вчителя і організації навчально-

пізнавальної діяльності учнів з рішення різних дидактичних завдань, спрямованих на опанування матеріалу, що вивчається» [218]. В. Бондар визначає метод навчання як «специфічну форму руху змісту матеріалу, що вивчається, від його джерела до споживача» [22, с. 82].

Питання класифікації методів навчання відображено у чисельних наукових дослідженнях (А. Алексюк [3], Ю. Бабанський [8], В. Бондар [22], Г. Васянович [25], Т. Ільїна [125], І. Малафіїк [184], В. Сластьонін [270] та ін.). Вчені визначають різні підходи до їх класифікації.

Зокрема, наукові розвідки В. Бондаря [22, с. 82] дозволили з'ясувати, що В. Сухомлинський об'єднував методи навчання в дві групи: загальнодидактичні (пов'язані з первинним сприйманням знань і умінь) та методичні (пов'язані з осмисленням, розвитком і поглибленням знань). Великий педагог минулого у своїх дослідженнях зауважував, що він не ставив за мету класифікувати методи за певними ознаками. Наведена вище класифікація, на його думку, об'єднує методи лише за їх домінуючою функцією в навчальному процесі.

Класифікація методів за характером (ступенем самостійності і творчості) діяльності тих, кого навчають, запропонована І. Лернером і М. Скаткіним, включає п'ять методів навчання: пояснювально-ілюстративні; репродуктивні; проблемного викладу; частково-пошукові (евристичні); дослідницькі [218].

На думку В. Бондаря, комплексний підхід до класифікації методів навчання запропонував Ю. Бабанський, об'єднавши їх у групи за основними видами діяльності та засобами їх формування [22, с. 84–85].

Визначені нами підходи, які було обрано в якості психолого-педагогічної основи готовності вчителів до реалізації досліджуваної проблеми, зумовлюють використання комплексу взаємодоповнюючих методів, перевагу серед яких надано активним методам навчання. Вони передбачають діяльнісне залучення вчителів, що навчаються за будь-яким напрямом підготовки, до опанування досвідом організації проектного навчання.

Е. Бобінська, описуючи методи активізації суб'єктів навчання, звертає

увагу на те, що «навчанню сприяють такі ситуації, в яких можна розмовляти, обмінюватись думками і досвідом, а також випробовувати результати своїх роздумів на практиці – у дії» [318, с. 41]. Дослідниця наголошує, що в сучасній освітній діяльності існує потреба в застосуванні методів, які потребують активності особистості, а саме: вербалізації думок, комунікації з іншими особами; одноосібного чи спільного вирішення проблем (потреб); планування та організації тощо [там само].

Ураховуючи зазначене, нами обрано такі активні методи навчання педагогів: асоціативний куш, взаємне навчання, дерево рішень, критерійний покер, ментальні карти, мозковий штурм, ПНЦ-метод, рефлексія, ситуативне моделювання, тренінг, метод шести капелюхів та ін.

Досліджуючи сутність поняття «засоби» по відношенню до організації процесу навчання, В. Шарко розуміє їх як джерела інформації, за допомогою яких відбувається навчання. До них учена відносить: «слово вчителя, дидактичні матеріали (підручники, навчальні посібники, хрестоматії, довідники і т. ін.), технічні засоби навчання та ін., котрі можна об'єднати у певні групи (вербальні, наочні, спеціальні, технічні)» [334, с. 33].

У «Методологічному словнику системи основних понять» О. Новіков та Д. Новіков зазначають, що «до засобів можна віднести всі засоби, за допомогою яких відбувається здійснення певної діяльності. Дослідники об'єднують їх у п'ять груп: матеріально-технічні, інформаційні, математичні, логічні, мовленнєві, які відносять до категорії спеціально створених для виконання певних видів діяльності» [210, с. 162–163].

Спираючись на вивчення наукового доробку вчених, до засобів, які допоможуть у підготовці вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів, нами віднесено: усне діалогічне спілкування, дидактичні матеріали, комп'ютер та організаційну техніку, інформаційні ресурси мережі Інтернет, програмні педагогічні засоби та ін.

Діагностико-результативний блок забезпечує оцінювання й можливість своєчасної корекції рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

До його складу включено критерії, показники та рівні готовності вчителів до здійснення відповідної діяльності, а також передбачуваний результат такої цілеспрямованої підготовки.

Поняття «ефективність» (від лат. *effectivus* – творчий, дієвий) вказує на ступінь близькості досягнутих результатів до тих, які вважаються ідеальними чи очікуваними.

У філософії під ефективністю розуміють міру можливості, яка визначає мету людини й реалізацію її ідей. Натомість у педагогічній науці ефективність визначається ступенем наближеності до дійсності, бажаного результату й характеризує «відношення між рівнями певної діяльності за ступенем наближення до кінцевої або окресленої мети [339, с. 88].

Ю. Бабанський, оцінюючи ефективність педагогічного процесу, зазначив, що «проявом ефективності може виступати максимальна відповідність між цілями й отриманими результатами» [217, с. 91].

Різні галузі науки розглядають поняття «критерій» у декількох вимірах. Зокрема, у філософській науці, критерій, будучи певною нормою чи правилом, відображає об'єктивні закони й логіку досліджуваних явищ.

У педагогіці критерій (від. грецьк. *κρίτήριον* – засіб, переконання, мірило) визначається показниками, що поєднують у собі «методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішень про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» [81, с. 181].

Детальніше обґрунтування вибору критеріїв, показників та рівнів готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів представлено у параграфі 1.3 дисертації.

Як уже зазначалося, нами виділено такі критерії готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів:

– мотиваційний, який акумулює мотиви і потреби (адекватні цілепокладанню педагогічної діяльності) педагога, спрямовані на його професійне самовдосконалення та творчу реалізацію;

– когнітивний, що показує рівень оволодіння педагогом певним об'ємом теоретико-методичних основ проектування та сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, необхідними для продуктивної реалізації проектно-технологічного підходу, а також обізнаність щодо сучасних вимог до організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання;

– діяльнісний, що визначає сукупність вмінь і навичок (організаційних, комунікативних, дослідницьких, гностичних, конструктивних, проектувальних, контрольних-оцінних), потрібних для реалізації практичних завдань педагогічної діяльності.

Для уточнення змісту критеріїв, а також фіксації міри їх прояву, для кожного критерію визначено показники та рівні їх прояву (високий, середній та низький), детальну характеристику яких представлено в параграфі 1.3. Вимірювання зазначених рівнів готовності вчителів здійснюватиметься за допомогою розробленого інструментарію (психолого-діагностичних методик, тестових і практичних завдань, експертної оцінки та ін.).

Таким чином, підвищення рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів може фіксуватися на основі: 1) позитивних змін у мотиваційному компоненті підготовки вчителів, налаштуванні їх на успіх та результативність у досягненні поставленої мети; 2) позитивних змін у когнітивному компоненті підготовки вчителів (розвиток знань щодо теоретико-методичних основ проектування, підвищення рівня володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, збільшення обізнаності щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання); 3) позитивних змін у діяльнісному компоненті підготовки вчителів – уміння мислити нестандартно, знаходити оригінальні рішення у

процесі розробки творчих проектів та вдало їх реалізовувати; уміти організовувати проектно-технологічну діяльність учнів; 4) загальної позитивної динаміки готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Оцінка цих змін є підґрунтям для подальшого самовдосконалення педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти.

Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що модель підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів змодельована у вигляді лінійної структури зі зворотнім зв'язком. У разі отримання незадовільного результату підготовки, модель передбачає можливість повторної реалізації всього процесу підготовки.

Змодельований педагогічний процес в умовах післядипломної освіти може функціонувати за певних організаційно-педагогічних умов. Їх обґрунтування наведено в наступному параграфі.

## **2.2 Теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів**

Моделювання процесу підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів зумовило потребу у визначенні певних організаційно-педагогічних умов, за яких даний педагогічний процес може бути успішно реалізований у післядипломній освіті.

Передусім, розглянемо сутність понять «умова», «педагогічна умова», «організація», що утворюють компонентний склад дефініції «організаційно-педагогічна умова».

В довідковій літературі подаються різні визначення поняття «умова». Так, філософський енциклопедичний словник визначає умову «як категорію,

в якій відбиваються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» [322, с. 482].

О. Капшук, аналізуючи різні підходи вчених до розуміння сутності філософської категорії поняття, визначає декілька її ознак по відношенню до педагогічного процесу: «1) умови забезпечують найбільш ефективно протікання діяльності; 2) умови являють собою сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на вирішення поставлених завдань» [132, с.195–198].

У психології умову розглядають як «сукупність явищ певного середовища (внутрішнього чи зовнішнього), що імовірно впливають на розвиток певного психічного явища» [159, с. 206].

Тлумачний словник сучасної української мови подає такі визначення умови: «1) взаємна домовленість (усна або письмова) про щось; 2) вимога чи пропозиція, що висувається однією з сторін під час домовленості, або ж при укладанні угоди, договору; 3) необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [28, с. 1506]; 4) «фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник тощо» [28, с. 1526].

І. Підласий під умовою розглядає «певні правила, які встановлюються у будь-якій сфері життя або ж обставини, при яких що-небудь здійснюється, відбувається й ін.» [239].

Отож, певні умови можуть утворювати середовище, направлене на виникнення, існування й розвиток визначених явищ чи процесів.

Поняття «педагогічні умови» в педагогіці має різні визначення й вживається вченими здебільшого по відношенню до навчального процесу з метою забезпечення найефективнішого його протікання.

Є. Хриков вважає педагогічні умови «обставинами, що визначають напрям розвитку педагогічного процесу. Вони мають локальний характер й спрямовані на вирішення обмежених педагогічних цілей по відношенню до невеликих груп працівників» [326].



О. Пехота розглядає поняття як «систему форм, методів, реальних ситуацій, утворених суб'єктивними чи об'єктивними чинниками, й направлених на досягнення певної педагогічної мети» [236].

На думку В. Андрєєва, «педагогічні умови виникають внаслідок цілеспрямованого відбору форм навчання, за допомогою яких необхідно досягти певних дидактичних цілей» [4, с. 124].

Т. Гуцан пов'язує педагогічні умови зі структурною оболонкою педагогічних моделей чи педагогічних технік, завдяки яким може реалізовуватись певний компонент технології [88].

Існують й інші визначення та характеристики педагогічних умов:

- 1) вагомі чинники, які сприяють розвитку професійної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти (Г. Богданова) [20];
- 2) фактори успіху в процесі управління навчанням (Т. Шамова) [330];
- 3) «складові навчально-виховного процесу, які ціленаправлено відібрані й призначені для конструювання й використання певного навчального процесу відповідно до визначеної мети» (А. Багдуєва) [10, с. 12];
- 4) зовнішні обставини, які впливають на перебіг педагогічного процесу, сконструйованого педагогом й спричиняють (але не гарантують) певний результат (М. Боритко) [324].

Наукові розвідки Н. Тверезовської дозволили дійти висновку, що в залежності від сутності використання педагогічних умов, дослідники розглядають їх як: «напрями реалізації педагогічного процесу; певні обставини, необхідні для реалізації педагогічного процесу; складові навчально-виховного процесу; фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу; систему форм, методів, ситуацій, що утворені певним чином й направлені на досягнення мети й ін.» [291, с. 90–92].

З'ясування сутності використання педагогічних умов дозволило встановити, що вони можуть ціленаправлено створюватись у навчальному процесі й формувати ефективне середовище протікання цього процесу.

Зазначимо, що питання організації педагогічного процесу є досить значущим в освіті. А. Зубко, досліджуючи теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти, стверджує, що «організація притаманна будь-якій системі, і управління як система діяльності теж передбачає організацію, але організація, в свою чергу, є й центральною функцією управлінської діяльності» [120, с. 83].

Наукові розвідки вченого дозволили розглянути загальне поняття організації в трьох площинах (від вузької до ширшої): «1) як функцію управління системою; 2) як необхідну умову управління системою; 3) як чинник функціонування системи і досягнення нею своїх цілей» [119, с. 13].

Поряд із тим, організацію навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації вчений тлумачить «як умову ефективного управління навчальним процесом й досягнення в ньому певних цілей, як засіб удосконалення навчального процесу тощо» [там само].

О. Солодухова розглядає поняття «організація» у двох вимірах: «1) як внутрішню упорядкованість, узгодженість, взаємодію більш або менш диференційованих і автономних частин цілого, що обумовлена його будовою; 2) як сукупність процесів або дій, які ведуть до створення або вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого» [280, с. 45].

Організаційно-педагогічні умови, виступаючи різновидом педагогічних умов, пов'язані з особливостями організації певних освітніх процесів. Оскільки нас цікавлять саме організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у післядипломній освіті, то вектор пошуку було направлено на детальний аналіз саме цього поняття.

У таблиці 2.1 наведені погляди вчених на тлумачення сутності поняття «організаційно-педагогічні умови» та їх класифікації.

**Погляди вчених на тлумачення сутності поняття  
«організаційно-педагогічні умови» та їх класифікації**

№	Прізвище вченого	Формулювання поняття «організаційно-педагогічні умови»
1.	Т. Вдовичин	організаційно-педагогічні умови являють собою сукупність факторів, що регулюють «взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, вдосконалюють міжособистісні стосунки учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності... фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу» [26, с. 227].
2.	А. Зубко	у закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів організаційно-педагогічні умови можна класифікувати в дві групи: – «умови, що забезпечують процес навчання»; – «умови, що забезпечують удосконалення навчального процесу в конкретному закладі підвищення кваліфікації» [119, с. 14–15].
3.	Н. Іпполітова Н. Стерхова	«організаційно-педагогічні умови – сукупність цілеспрямовано сконструйованих можливостей змісту, форм, методів, цілісного педагогічного процесу (засобів впливу), що лежать в основі управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту педагогічної системи (цілісного педагогічного процесу)» [126, с. 13].
4.	Б. Чижевський	організаційно-педагогічні умови демонструють «функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах» [329, с. 82].
5.	О. Худенко	«організаційно-педагогічні умови – це комплекс обставин і способів організації педагогічного процесу, що створюється з метою його покращення, оптимізації» [327, с. 218].

У чисельних наукових дослідженнях (К. Акуленко [1], А. Алексюк [3], Ю. Бабанський [8], Т. Вдовичин [26], А. Зубко [119], Н. Іпполітова [126], Л. Кондратова [155], М. Пелагейченко [229], З. Філончук [323], О. Худенко [327] та ін.) вченими визначаються різні організаційно-педагогічні умови та досліджується їх вплив на перебіг освітніх процесів формування готовності педагогічних працівників до виконання різних видів професійної діяльності. Переважна більшість дослідників відмічає їх позитивний вплив; можливість ефективної подачі викладачем матеріалу й успішної організації навчального процесу в цілому.

Проте А. Акуленко вважає, що «організаційно-педагогічні умови сприяють отриманню бажаного результату, але не гарантують

його» [1, с. 202]. Розглядаючи роль організаційно-педагогічних умов у конструюванні навчального процесу вчений зауважує, що вони «сприяють якісному рівню організації процесу викладання та подання навчально-наукової інформації викладачем. Завдяки можливості розробки та вдосконалення необхідних організаційно-педагогічних умов ... відбувається формування кваліфікованих фахівців» [там само].

На думку О. Худенко, «організаційно-педагогічні умови є різновидом педагогічних умов, які залежать від особливостей конструювання навчально-виховного процесу... Їх реалізація має забезпечити ефективність підготовки вчителя у системі післядипломної освіти до оволодіння індивідуальним стилем професійної діяльності» [327, с. 218]. Дослідницею виокремлено такі організаційно-педагогічні умови розвитку індивідуального стилю професійної діяльності вчителів гуманітарного циклу предметів у системі післядипломної освіти: стимулювання особистісного і професійного саморозвитку вчителів гуманітарних дисциплін; інтеграція курсової, міжкурсової та самоосвітньої діяльності педагогів; навчально-методичний супровід розвитку індивідуального стилю професійної діяльності вчителів [там само].

Л. Кондратова, розглядаючи підготовку вчителя до організації проектної діяльності учнів основної школи в позаурочній роботі, визначає такі організаційно-педагогічні умови: наявність науково-методичного забезпечення процесу навчання вчителів; наявність банку позаурочних проектів учнів; залучення вчителів до керування проектною діяльністю школярів; наявність спецкурсу «Проектна діяльність в позаурочний час»; визначення спецкурсу «Проектна діяльність в позаурочний час» в структурі навчального плану інституту післядипломної педагогічної освіти [155, с. 11].

Вивчаючи підготовку майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи, М. Пелагейченко серед організаційно-педагогічних умов ефективності цього процесу визначає: наявність науково обґрунтованої моделі підготовки студентів до організації

проектної діяльності учнів та банку творчих проектів учнів і студентів; залучення студентів до творчої проектної діяльності; наявність спецкурсу «Основи теорії та методики навчання учнів творчої проектної діяльності»; визначення місця спецкурсу в структурі навчального плану; підготовленість науково-педагогічних кадрів [229, с. 9].

Проведений аналіз науково-методичних джерел дав змогу визначити, що організаційно-педагогічні умови в освіті створюються з метою покращення певного педагогічного процесу, враховують його особливості та направлені на отримання цілеспрямованого впливу на його учасників. Тому при визначенні організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів урахувалось наступне:

- умови повинні відповідати завданням педагогічного процесу, бути взаємозумовленими та взаємопов'язаними між собою;
- умови мають бути узгодженими з напрямками підготовки вчителів у післядипломній освіті;
- умови повинні ураховувати структуру та специфіку професійної діяльності вчителів трудового навчання.

До організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів у процесі дослідження віднесено такі: 1) створення професійно-мотиваційного середовища; 2) упровадження у процес підготовки вчителів навчально-методичного комплексу; 3) забезпечення інтегративного підходу до фахової підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти.

Розглянемо детальніше кожен з визначених нами організаційно-педагогічних умов.

Перша організаційно-педагогічна умова передбачає створення професійно-мотиваційного середовища, оскільки від нього, насамперед, залежить ефективна підготовка вчителів у післядипломній освіті до

виконання будь-якого виду професійної діяльності, в тому числі й до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

У дослідженнях О. Можаровської з питань формування мотивації зазначається, що «виконання професійної діяльності пов'язане з формуванням ціннісних орієнтирів, мотивів, інтересів та інших властивостей і установок особистості, що характеризують її ставлення до тих чи інших видів діяльності» [199, с. 174].

Н. Дубова вважає мотиваційний компонент провідним у готовності особистості до виконання навчально-трудої діяльності. Проте, на думку дослідниці, «поки що у науці немає єдиної теорії щодо визначення ролі та значення мотивації у загальній структурі готовності» [95, с. 8].

Уточнимо сутність поняття «мотивація» й дослідимо її зв'язок з процесом підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

У педагогічному словнику мотивацію (від. лат. moveo – рухаю) визначено «як систему мотивів чи стимулів, що спонукають людську поведінку й діяльність» [221, с. 711–712]. У якості мотивів до виконання певних дій можуть виступати ідеї, почуття й ін., які відображають матеріальні чи духовні потреби особистості. Виконання однієї діяльності може здійснюватися за різними мотивами [там само].

У сучасному термінологічному словнику з питань післядипломної педагогічної освіти мотивацію визначено в декількох значеннях: «1) найважливіший фактор у підвищенні ефективності діяльності; 2) процес особистого зацікавлення у розв'язанні певних проблем, задач й досягнення бажаних цілей» [298, с. 100].

У дослідженнях Т. Бланк підкреслюється, що «мотивація особистості визначається специфічними для певної педагогічної діяльності факторами: 1) освітньою системою (закладом), де відбувається навчальна діяльність; 2) організацією навчального процесу; 3) суб'єктивними особливостями людини, що навчається (стать, вік, інтелектуальний розвиток, здібності,

самооцінка, взаємодія з оточуючими й ін.); 4) суб'єктними особливостями педагога; 5) специфікою навчальної дисципліни» [19, с. 2–3].

В. Ковальчук до створення передумов виникнення мотивації навчання відносить ряд підходів: «1) забезпечення викладачем цікавої, змістовної діяльності; 2) обрання актуальної тематики; 3) використання нестандартних педагогічних технік; 4) емоційну насиченість взаємодії учасників навчально-виховного процесу та їх колегіальну підтримку та ін.». На його думку, на реалізацію цих підходів впливають «конкретні ситуації, якими має бути насичена навчальна діяльність, а саме: ситуації визнання, успіху, обговорення, колективного перегляду, полілогічного спілкування, самооцінювання, самоаналізу, самовипробування й самопорівняння» [150, с. 59–60].

Спираючись на науковий доробок В. Шарко з питань створення відповідного педагогічного середовища для досягнення певних освітніх цілей, які висвітлено у методичному посібнику «Курси підвищення кваліфікації в системі неперервної освіти вчителів фізики і астрономії» (2004 р.), в нашому дослідженні враховано, що «взаємодія суб'єкта і середовища є системою зв'язків, компонентів, відносин і процесів функціонування, а діяльність суб'єкта, що потрапляє до середовища, можна розглядатись як процес і результат набуття ним здатності функціонувати в ньому, тобто орієнтуватися в його вимогах і оперувати його законами. У свою чергу орієнтація передбачає підготовку до наступних дій, а оперування – виконання плану їх здійснення та отримання ідеального або матеріального результату».

Як уже зазначалось, мотиваційний критерій готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів вимірювався за допомогою підібраних психолого-діагностичних методик. Вони дозволили визначити відповідний рівень мотивації педагогічних працівників. Обробка отриманих результатів (див. параграф 1.3) показала, що більше половини вчителів (74,3 % в контрольних та 70,7 % в

експериментальних групах) мали середній та високий рівні мотивації, позитивно ставились до роботи й усвідомлювали важливість власної педагогічної діяльності.

Отже, створюючи відповідне професійно-мотиваційне середовище, ми намагалися: 1) зацікавити кожного вчителя у розв'язанні даної проблеми, заохочувати його до активності та ініціативи у виконанні будь-яких завдань, зокрема, при розробці проектів; 2) переконати вчителів у практичній значущості опанування проектними технологіями навчання, в тому числі для їхньої професійної діяльності; 3) сприяти досягненню поставлених цілей незважаючи на перешкоди і труднощі та отриманню задоволення від процесу і результату роботи; 4) заохочувати до взаємодопомоги, взаємопідтримки, прийняття обґрунтованих рішень (як індивідуально, так і колегіально); 5) створювати ситуації успіху, а у випадку невдачі – переконувати не відмовлятися від поставленої мети та ін.

Другою організаційно-педагогічною умовою визначено упровадження у процес підготовки вчителів навчально-методичного комплекту.

Вивчення стану готовності вчителів відповідно до проблеми дослідження (див. параграф 1.3) дозволило з'ясувати, що на момент упровадження проектно-технологічної системи навчання в них було виявлено низку проблем щодо питань її ефективної реалізації в трудовій підготовці учнів. Вивчення практики організації технологічних уроків дало можливість виявити також і серед учнів певні труднощі, що впливали на ефективне засвоєння ними навчальних програм з предмету.

Вимірювання когнітивного критерію, який відображає оволодіння педагогів відповідними знаннями, що дозволяють їм ефективно використовувати у власній педагогічній діяльності проектно-технологічний підхід й указують на рівень відповідної готовності, було здійснено за допомогою тестових і практичних завдань. Це дозволило виявити домінування середнього (42,1 % в контрольних та 42,9 % у експериментальних групах) та низького (39,2 % в контрольних та 37,2 % у



експериментальних групах) рівнів готовності вчителів. Високий рівень мали лише 18,7 % педагогів контрольних та 19,9 % експериментальних груп.

Ураховуючи вищезазначене, було розроблено навчально-методичний комплект підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів, який містив: програму спецкурсу «Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання»; збірки конспектів уроків з технічних й обслуговуючих видів праці; дидактичний комплект «Навчаємось проектувати»; збірник «Путівник проектанта»; підручники, посібники.

Зупинимось детальніше на характеристиці кожної складової вищезгаданого навчально-методичного комплекту та їх конкретних можливостях стосовно підвищення рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Спецкурс «Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання» (додаток М) розрахований на 24 години й складається з трьох взаємопов'язаних розділів:

1. Інноваційні педагогічні технології та можливості їх упровадження в сучасній трудовій підготовці школярів.
2. Сутність використання проектної технології на уроках трудового навчання.
3. Шляхи реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Завдання спецкурсу полягають у наступному: ознайомити вчителів з інноваційними особливостями використання сучасних педагогічних технологій та шляхами їх реалізації в трудовому навчанні учнів; забезпечити оволодіння педагогами теоретико-методичними основами використання проектної технології навчання; навчити аналізувати, планувати й розробляти уроки за проектно-технологічною системою навчання; навчити координувати діяльність учнів щодо розробки ними власних творчих проектів.

Для реалізації вказаних завдань у межах викладання спецкурсу було заплановано використання індивідуальних та групових форм роботи, а також ряд активних методів навчання (ситуативне моделювання навчальної діяльності; проведення інтерактивних вправ, пов'язаних із відпрацюванням організаційно-методичних аспектів реалізації проектного навчання з учнями за допомогою інтерактивних методів; взаємне навчання під час роботи з дидактичним комплектом «Навчаємось проектувати»; розробка ментальних карт за теоретико-методичними матеріалами з проектування; виготовлення пояснювальних записок творчих проектів за наданими зразками-шаблонами; організація педагогічної практики (перегляд й аналіз уроків; практичні майстер-класи з виготовлення інноваційних об'єктів праці); вивчення та аналіз план-конспектів, у яких представлені різні форми, методи й прийоми організації проектно-технологічної діяльності учнів за навчальними модулями програм з предмету; розробка уроків трудового навчання з елементами проектно-технологічної діяльності тощо).

Продуктивна реалізація зазначених форм і методів навчання обумовила залучення до роботи з реалізації спецкурсу педагогів, у яких на високому рівні розвинута педагогічна майстерність щодо організації проектно-технологічних уроків. Тому один із напрямів співпраці освітніх установ із цієї проблеми полягав у запрошенні провідних фахівців для проведення занять відповідно до тем, визначених програмою спецкурсу.

Окрім того, в межах реалізації спецкурсу передбачалось ознайомлення педагогічних працівників із пояснювальними записками кращих учнівських олімпіадних проектів. Така форма самоосвітньої діяльності надавала змогу учителям аналізувати, порівнювати зміст наданих їм творчих проектів; накопичувати знання щодо оформлення конструкторсько-технологічної документації, представленої в проектах; виокремлювати певні цікаві аспекти для подальшої реалізації у власній педагогічній діяльності й т. ін.

У процесі вивчення спецкурсу передбачалось проведення засідань круглих столів та дискусій із проблеми дослідження, які також надавали змогу вчителям узагальнювати набуті знання.

Одним із актуальних питань для вчителів завжди залишається ефективна організація уроку. Інноваційні форми, методи й прийоми роботи, за умов їх доцільного використання в навчально-трудовій діяльності учнів на уроках трудового навчання, дозволять оптимізувати проведення різних етапів уроків.

Вивчення нормативних документів, методичних рекомендацій для вчителів й інших джерел дало змогу з'ясувати, що на сьогодні не існує фіксованих вимог, регламентованих певними наказами, щодо того, яким правилам повинні відповідати поурочні конспекти вчителів. Навпаки, в листі Міністерства освіти і науки України від 05.12.2014 р. № 1/9-630 «Про неухильне дотримання принципів гарантування свободи педагогічної діяльності вчителя» зазначено, що вчитель має право здійснювати календарне й поурочне планування в довільній формі, використовуючи для цього друковані чи електронні джерела. Їх формат, обсяг, структура, зміст і оформлення є індивідуальною справою педагога [180].

Переваги продуктивної підготовки вчителя трудового навчання до проведення уроку, відображенням якої, в тому числі, є конспект, дозволяють йому обмірковувати послідовність викладу матеріалу, підібрати відповідний інструментарій його проведення, врахувати матеріально-технічне забезпечення шкільних майстерень та ін.

Під час вивчення стану готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів (див. параграф 1.3) було виявлено потребу у вчителів категорії «спеціаліст» щодо використання в їх професійній діяльності збірок конспектів уроків. Вони дозволять їм оперативніше готуватись до уроків, не витрачаючи час на пошук додаткових джерел інформації для організації навчально-трудової діяльності учнів. Учителі другої кваліфікаційної категорії також відмітили потребу у

використанні науково-методичної літератури, яка допоможе їм підвищити фаховий рівень.

Зважаючи, що зазначені категорії вчителів представлені, як правило, молодими спеціалістами, а також на те, що на момент проведення констатувального етапу педагогічного експерименту відчувалась гостра потреба серед учителів саме в теоретико-методичній літературі з питань реалізації проектно-технології, було вирішено створити збірки конспектів уроків, до змісту яких внести не тільки конспекти уроків, а й методичні рекомендації для вчителів, корисні поради, додаткову інформацію з питань організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання.

Збірки конспектів уроків з технічних й обслуговуючих видів праці [56; 57; 73; 74] було розроблено з урахуванням наукового доробку сучасних учених, особливостей проведення уроків трудового навчання за проектно-технологічною системою, можливостей використання сучасних педагогічних технологій в трудовій підготовці учнів.

Зміст указаних видань відповідає вимогам чинних навчальних програм з трудового навчання. Всі конспекти уроків мають однакову структуру; містять детальні рекомендації для вчителя щодо застосування на уроці окремих методів навчання; графічні зображення (ілюстрації, таблиці, схеми тощо); корисні Інтернет-посилання й ін.

Зупинимось детальніше на характеристиці розроблених конспектів уроків, що включають: 1) визначення теми уроку згідно з програмою; 2) цілепокладання на урок, яке містить навчальну, розвивальну, виховну та профорієнтаційну мету для вчителя; 3) завдання уроку, представлене у вигляді коротких теоретичних та практичних вправ для виконання учнями; 4) методи, які доцільно використовувати вчителю під час проведення уроку; 5) матеріально-технічне забезпечення уроків, яке в збірках для зручності сприйняття представлено у двох напрямках «Обладнання й інструменти» та «Наочні посібники, ТЗН і додатковий матеріал»; 6) міжпредметні зв'язки, які

повинні реалізуватись на уроці; 7) тип уроку, згідно з загальноприйнятою класифікацією уроків трудового навчання; 8) організаційний момент, у якому, окрім привітання, перевірки учнів та готовності їх до уроку, наведено приклади створення позитивного емоційного настрою (гарного налаштування учнів) для подальшої продуктивної діяльності; 9) актуалізація опорних знань, теоретичний зміст якої представлений у різних формах організації роботи з учнями; 10) мотивація навчально-трудова діяльності, яка підсилює значущість і актуальність вивчення для учнів пропонованого теоретичного матеріалу; 11) повідомлення теоретичного матеріалу (окремі теоретичні відомості розділу для зорового сприйняття представлені у вигляді схем, таблиць, рисунків, які вчитель може ефективно використати для створення саморобних дидактичних комплектів); 12) вступний інструктаж, у якому описано сутність діяльності учнів під час практичної роботи та наведено методичні рекомендації щодо її ефективної реалізації, а також уточнено вид інструктажу для учнів; 13) практична робота (структурована за переліком матеріалів та інструментів для її проведення, послідовним планом виконання тощо), а також уточнено вид інструктажу та його зміст для учнів; 14) заключний інструктаж, у якому наголошено на сутності діяльності учнів на зазначеному етапі уроку, уточнено вид інструктажу для учнів; 15) підбиття підсумків уроку, під час якого відбувається: колективне обговорення вчителем та учнями оцінювання результативності досягнення поставлених на початку уроку цілей і завдань; характеристика діяльності; виставлення та мотивація отриманих за урок оцінок; 16) повідомлення домашнього завдання на наступний урок; 17) прибирання робочих місць, майстерні фіксує увагу вчителя та учнів на необхідності дотримання санітарно-гігієнічних норм і збереження матеріально-технічного забезпечення шкільної майстерні.

Разом із тим, структура уроків, запропонованих у збірках, включає різноманітні форми роботи з учнями на кожному з етапів уроку, а саме: евристичні бесіди, інтерактивні вправи, експрес-завдання, конструкторсько-

технологічні задачі, проблемні питання, інтелектуальні ігри, розминки, картки контролю, міні-лекції, елементи тренінгу, поетичні рядки, прислів'я тощо.

На всіх етапах уроку педагогу пропонується використання різноманітних методів роботи, що забезпечують послідовне залучення учнів до процесу проектування й виготовлення виробів. У конспектах наведено коментарі з детальними методичними рекомендаціями до певних етапів уроку. Такий підхід дає змогу покращити сприйняття означеного матеріалу вчителями різних кваліфікаційних категорій.

Складові уроків, які містять збірники, є орієнтовними. Їх можна адаптувати відповідно до здібностей учнів та їхніх навичок, матеріально-технічної бази шкільних майстерень, розвитку промислових об'єктів та інших особливостей регіону, у якому розташований загальноосвітній навчальний заклад.

У процесі дослідження зроблено висновок, що така структура видань дає змогу вчителям трудового навчання підвищити свій рівень готовності до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Значну допомогу в цьому надає дидактичний комплект «Навчаємось проектувати». До його складу входять робочі зошити для учнів 5–9 класів «Творчий проект» й відповідні методичні рекомендації для вчителів щодо їх застосування на уроках трудового навчання.

Вказаний комплект має на меті допомогти вчителям не тільки в оптимізації навчально-трудової діяльності учнів з розробки творчого проекту, а в першу чергу – розвинути їх теоретико-методичні знання з основ проектування й умінь організовувати проектно-технологічну діяльність на уроках трудового навчання.

Інноваційність складових комплекту зошитів зумовлена застосуванням у їх змісті структурно-логічних схем подання інформації, трансформацією теоретико-методичних відомостей з проектування на практичну площину їх використання. Вдале розміщення представлених для зорового сприйняття

матеріалів та їх зручність у використанні надасть змогу педагогам упродовж певного часу їх застосування у професійній діяльності підвищити власний рівень готовності до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Вивчення практики організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання дозволило з'ясувати, що оформлення пояснювальної записки творчого проекту, яка має відповідати певним вимогам та віковим особливостям дітей, є найскладнішим для них питанням. Зокрема, серед типових недоліків пояснювальних записок проектних робіт було виокремлено такі: недостатньо чітке визначення проблеми та формулювання мети і завдань проекту; невідповідність (неузгодженість) діяльності на кожному з основних етапів проектування; перевантаження змісту пояснювальної записки додатковими відомостями, які доцільно виносити в додатки; неякісне оформлення конструкторсько-технологічної документації та ін. Позбутися вказаних недоліків можливо за умови використання учнями робочих зошитів під час проектування власних виробів. У процесі дослідження було розроблено кілька таких зошитів: для учнів 5–6 [58; 68], 7–8 [53; 69] та 9-го класів [54; 70]. Кожен із них відрізняється своїм змістовим наповненням та рекомендованими формами роботи. Слід зауважити, що комплект робочих зошитів «Творчий проект» урахує психолого-фізіологічні особливості учнів, адже в запропонованих матеріалах сутність діяльності на кожному з етапів проектування ускладнюється відповідно до віку дітей.

Розміщені в комплекті текстові матеріали, вільні місця для оформлення схем і таблиць допоможуть учням суттєво економити час на оформленні проектної папки; за рахунок зручно розташованої інформації (мається на увазі презентабельне комплексне зорове сприйняття матеріалу) прискориться процес запам'ятовування змістового наповнення кожного з етапів проектування, що надзвичайно важливо для подальшого вивчення предмету в старших класах. Особлива цінність робочих зошитів полягає ще й у тому,

що в них розміщено словничок проектанта, підказки щодо творчих форм презентації проекту, рекомендації до його захисту, пам'ятку зі створення реклами, скаб'яничку посилань на цікаві сайти, а також відривні листи самооцінювання.

Таким чином, застосовуючи робочі зошити для оформлення результатів власної проектно-технологічної діяльності, учні: 1) усвідомлюватимуть свої кроки та дії на кожному з етапів проектування; 2) раціонально та продуктивно розподілятимуть час на практичну діяльність упродовж усього перебігу виконання проекту; 3) суттєво заощаджуватимуть час на оформленні проектної папки; 4) формуватимуть уміння й навички роботи з конструкторсько-технологічною документацією; 5) набуватимуть досвіду проектування, що стане їм у нагоді у подальшому житті.

Зауважимо, що зазначені переваги робочих зошитів дозволять учителю ефективно організувати відповідний навчально-трудовий процес. До того ж, за умови використання таких зошитів як альтернативи саморобним учнівським папкам-портфолію, в педагога з'явиться додаткова можливість давати учням цікаві творчі завдання додому та відповідно їх оцінювати.

З метою ефективної організації роботи учнів з комплектом робочих зошитів «Творчий проект» та ураховуючи їх інноваційний зміст, для вчителів було розроблено детальні методичні рекомендації щодо їх застосування на уроках [59]. В них окреслено актуальність створеного комплекту, докладно розглянуто особливості роботи на кожному з етапів проектування, наведено практичні поради, які сприятимуть продуктивному виконанню учнями творчих проектів. Вивчення змісту методичних рекомендацій та провідних ідей, які в них виокремлено, також надасть змогу педагогам підвищити рівень своєї готовності до реалізації проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання.

Збірник «Путівник проектанта» носить практико-орієнтовний характер. Його створено з метою дидактичного забезпечення проектно-технологічних уроків під час виконання та оформлення учнями пояснювальних записок



творчих проєктів. Увесь теоретико-методичний матеріал, розташований у виданні, представлено у вигляді схем і таблиць, як от: основні етапи проєктно-технологічної діяльності, способи проведення досліджень, збору потрібної інформації і використання її при створенні та просуванні товару, пошуку виробів-аналогів, аналіз проблем, міні-маркетингові дослідження, експертиза виробу, створення реклами та критерії оцінювання готового виробу тощо. Окремі схеми і таблиці, що містяться в путівнику, представлено в додатку Н.

Основна ідея «Путівника проєктанта» полягає у тому, що за потреби вчитель може розтиражувати певні сторінки й роздати їх учням. Користуючись такими дидактичними картками, діти ефективніше засвоюватимуть матеріал з проєктування та виготовлення власних виробів.

Для підвищення готовності вчителів до реалізації проєктно-технологічного підходу на уроках трудового навчання було розроблено кілька підручників для учнів 5, 7 класів [62–64] та посібників [66; 214; 258; 299]. Їх матеріали також допомагають педагогам в реалізації проєктно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Третьою організаційно-педагогічною умовою підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проєктно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів виділено забезпечення інтегративного підходу до фахової підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти.

При цьому ми виходили з того, що інтеграція педагогічної взаємодії під час курсової, міжкурсової підготовки й самоосвітньої діяльності безпосередньо впливає на підвищення рівня готовності вчителів трудового навчання до здійснення ними відповідної діяльності.

Саме тому, в межах курсового періоду варто ознайомлювати вчителів трудового навчання, що перебувають на курсах підвищення кваліфікації, з особливостями реалізації проєктно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів шляхом вивчення ними спецкурсу «Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання», під час лекцій,

практичних занять і педагогічної практики. При цьому слід інтегрувати вищезгадані форми проведення навчальних занять (наприклад, під час педагогічної практики організовувати практичні заняття з використанням проектних технологій). Також залучати педагогів до розробки авторських програм, написання статей, творчої діяльності в межах проекту «Intel®. Навчання для майбутнього» та ін.

У міжкурсовий період організовувати для них семінари, круглі столи, майстер-класи, конкурси; залучати до участі в роботі обласних творчих груп, у створенні методичних та практико орієнтованих видань. Указані форми роботи також нададуть змогу покращити підготовку вчителів до означеного виду діяльності.

Самоосвітня діяльність повинна спрямовуватись на підготовку вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. Вона повинна відбуватись шляхом залучення педагогів до різних форм педагогічної взаємодії, до написання наукових та методичних статей, робочих зошитів, посібників, участі в конференціях різного рівня, активного використання Інтернет-ресурсів й т. ін. Це надасть змогу значно підвищити рівень їх готовності до означеного виду діяльності.

Дослідно-експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів довела їх ефективність.

У вчителів, які входили до експериментальної групи, відбулося суттєве підвищення рівня готовності до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. Детальна інформація щодо перевірки зазначених у ході дослідження організаційно-педагогічних умов представлена у наступній структурній частині дисертації.

### **2.3 Дослідно-експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів**

У процесі дослідження педагогічний експеримент було спрямовано на перевірку й підтвердження ефективності визначених організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Експериментальне дослідження тривало впродовж 2010–2015 років і охоплювало два етапи – констатувальний і формувальний. Об'єктами дослідження стали вчителі трудового навчання Кіровоградської, Полтавської, Тернопільської, Херсонської і Чернігівської областей України. Серед них було сформовано контрольні та експериментальні групи.

Оскільки, як уже зазначалось, фахова підготовка вчителів є неперервним процесом професійного розвитку й може відбуватися у курсовий та міжкурсний періоди, а також за рахунок їх самоосвітньої діяльності, в експериментальні групи було включено педагогів, які на початку експерименту перебували на курсах підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти (382 особи). Контрольні групи формувались із педагогів, які здійснювали професійну діяльність у міжкурсний період (385 осіб). Зауважимо, що педагоги контрольних та експериментальних груп мали майже однакові показники професійного розвитку.

У процесі дослідження з'ясовано, що короткостроковість курсів підвищення кваліфікації «не дозволяє достатньою мірою гармонізувати зовнішнє стимулювання професійної активності і прояву продуктивної ініціативи в професійній діяльності педагога» [240, с. 180]. Тому зроблено висновок, що підготовка вчителів у післядипломній освіті повинна бути неперервним процесом їх професійного самовдосконалення й не обмежуватись у часі.

Установлено, що ефективність реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів залежить від стану готовності вчителів

до виконання цього виду діяльності. Така готовність, як уже зазначалось, є інтегрованим утворенням фахівця, що базується на відповідних мотивах, знаннях, уміннях, навичках та досвіді й надає йому можливість цілеспрямовано активно діяти при впровадженні у навчально-виховний процес зазначеного підходу. Тому для можливості отримання об'єктивних даних експерименту та наближення його до природних умов реалізації було вирішено простежити динаміку змін готовності вчителів трудового навчання до проблеми, що досліджується, в курсовий та міжкурсовий періоди їх професійної діяльності.

Мета педагогічного експерименту полягала у перевірці організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

У відповідності до мети та очікуваного результату було сформульовано завдання експерименту:

- 1) з'ясувати існуючий рівень готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів;
- 2) змодельовати процес підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів і здійснити його апробацію;
- 3) обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у післядипломній освіті відповідно до проблеми дослідження;
- 4) визначити динаміку готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів в умовах післядипломної освіти.

Зауважимо, що виконання зазначеного експериментального дослідження потребувало особливої уваги. Тривалий термін реалізації, наближена та віддалена взаємодія учасників навчального процесу, різноманітність впроваджуваних заходів, обробка одержаних показників і т. ін. зумовлювали глибоку аналітичну діяльність, ретельну перевірку даних як на початку, так і на завершення науково-дослідної діяльності.

Як вже зазначалось, з метою оцінювання стану готовності вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів було розроблено критерії, показники та рівні їх прояву.

До показників мотиваційного критерію віднесено: мотивацію професійної діяльності; мотивацію успіху в професійній діяльності; мотивацію щодо досягнення поставленої мети.

Когнітивний критерій визначався за допомогою таких показників: знання теоретико-методичних основ проектування; оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; обізнаність щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання.

Діяльнісний критерій включав: уміння мислити нестандартно, знаходити оригінальні рішення; уміння розробляти творчі проекти; уміння організовувати проектно-технологічну діяльність учнів.

Згідно з розробленими критеріями та показниками їх прояву було визначено й охарактеризовано низький, середній і високий рівні готовності вчителів. Для їх вимірювання було розроблено відповідний інструментарій.

Зупинимось детальніше на узагальненні даних констатувального етапу педагогічного експерименту. Його проведено з метою з'ясування існуючого рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Для цього у педагогічних працівників контрольних та експериментальних груп у відповідності до визначених критеріїв та показників були виміряні рівні їх прояву за допомогою анкетування, виконання тестових і практичних завдань, експертної оцінки та ін.).

Отримані результати вимірювань за усіма визначеними критеріями готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів наведені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Результати констатувального етапу педагогічного експерименту**

Рівень готовності	Контрольна група (385 осіб)		Експериментальна група (382 особи)	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
<b>Мотиваційний критерій</b>				
Високий	121	31,4	115	30,1
Середній	165	42,9	155	40,6
Низький	99	25,7	112	29,3
Усього	385	100	382	100
<b>Когнітивний критерій</b>				
Високий	72	18,7	76	19,9
Середній	162	42,1	164	42,9
Низький	151	39,2	142	37,2
Усього	385	100	382	100
<b>Діяльнісний критерій</b>				
Високий	82	21,3	88	23,0
Середній	171	44,4	165	43,2
Низький	132	34,3	129	33,8
Усього	385	100	382	100

Результати вимірювань мотиваційного критерію готовності засвідчили, що більшість учителів трудового навчання на початку проведення експериментальної роботи були вмотивованими (74,3 % у контрольних та 70,7% в експериментальних групах), що вказувало на їх позитивне ставлення до роботи й усвідомлення важливості виконання педагогічної діяльності.

Вважаючи когнітивний критерій таким, що впливає на рівень оволодіння педагогів теоретико-методичними знаннями з проблеми, що досліджувалась, отримані результати (маємо на увазі домінування середнього (42,1 % в контрольних та 42,9 % у експериментальних групах) та низького (39,2 % в контрольних та 37,2 % у експериментальних групах) рівнів готовності засвідчили потребу в їх підвищенні.

Ураховуючи те, що діяльнісний критерій відображає рівень володіння вчителями певними формами, методами й засобами, необхідними для реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів, отримані результати (середній рівень мали 44,4 % педагогів в контрольних та 43,2 % у експериментальних групах; на низькому рівні знаходились

відповідно 34,3 % учасника в контрольних та 33,8 % у експериментальних групах) також актуалізували потребу в його підвищенні.

Виконані дослідження (вивчення та змістовний аналіз теорії й практики реалізації сучасного трудового навчання, спостереження за професійною діяльністю вчителів, опитування, анкетування та ін.) надали можливість виявити загальні психолого-педагогічні проблеми, які також вплинули на рівень готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. Нами узагальнено найсуттєвіші з них:

1. Реалізація змісту трудової підготовки школярів за новою, проектно-технологічною системою навчання спричинила дефіцит теоретико-методичних знань у вчителів щодо можливостей її ефективного впровадження. Пояснюється це тим, що переважна більшість із них свого часу вивчала у вищих педагогічних навчальних закладах теорію і методику викладання предмету за іншими системами навчання (предметно-операційною, моторно-тренувальною, операційно-комплексною та ін.).

Результати досліджень виявили, що під час упровадження проектно-технологічної системи трудового навчання в областях, де проходив експеримент, не відбулось своєчасного й планомірного методичного супроводу вчителів методистами районних (міських) методичних кабінетів, інститутів післядипломної освіти тощо. Здійснення належної методичної підтримки з боку профільних установ могло б скласти основу досвіду вчителів у реалізації проектно-технологічної системи навчання. Вказана проблема пояснюється відсутністю на той час компетентних спеціалістів, які могли якісно задовольняти педагогічні потреби фахівців.

Під час експерименту серед окремих педагогів було також виявлено неприйняття ними введення будь-яких педагогічних інновацій, страх перед новітніми педагогічними технологіями. Вчителі, в більшості випадків, не бажали поглиблювати та вдосконалювати свої професійні якості, мотивуючи це різними суб'єктивними факторами (браком часу, відсутністю інформаційних джерел, особистими обставинами та ін.).

2. Проведене анкетування дало можливість з'ясувати, що переважна більшість учителів майже всіх кваліфікаційних категорій обрали самоосвітню діяльність як домінуючу в отриманні теоретико-методичних матеріалів про організацію проектного навчання учнів.

Відсутність або обмежена кількість навчально-методичних видань з досліджуваної теми на момент впровадження проектно-технологічної системи навчання вплинула як на можливість педагогів займатись самоосвітою, так і на їх загальний рівень обізнаності у даній проблемі.

3. Реалізація проектно-технологічного підходу передбачає активне застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках трудового навчання.

У межах дослідження було з'ясовано, що не всі вчителі (особливо в сільській місцевості) мали належну можливість використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології як для самоосвітньої діяльності, так і для якісного проведення уроків.

Виконання педагогами практичних завдань на констатувальному етапі експерименту дало змогу з'ясувати, що їх рівень оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями був переважно низьким.

Разом з тим в учнів також було виявлено труднощі, що заважали їм ефективно виконувати проектно-технологічну діяльність на уроках трудового навчання. Серед них виділимо: несформованість потреби у трудовій діяльності; неусвідомлення значущості проектного завдання; нечітке розуміння мети і завдань проекту; низький рівень техніко-технологічних знань; відсутність можливості одержання необхідної інформації для продуктивної реалізації проекту та ін. Їх усунення певною мірою залежало й від рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

На початку проведення експерименту була також виявлена проблема несвоєчасної підготовки студентів профільних факультетів до вивчення ними методики навчання учнів творчої проектної діяльності. Це в майбутньому



спричинило дефіцит кваліфікованих педагогічних кадрів, які у подальшому могли ефективно реалізовувати проектно-технологічний підхід на уроках трудового навчання.

Отже, отримані результати констатувального етапу педагогічного експерименту дозволили з'ясувати, що поряд із достатньою вмотивованістю педагогічних працівників до виконання педагогічної діяльності, досягнення в ній успіху, запланованої мети, учасники експерименту мали переважно низький та середній рівні готовності до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів за когнітивним та діяльнісним критеріями. До того ж у них було виявлено ряд психолого-педагогічних проблем, які впливали на ефективність реалізації досліджуваної проблеми. Таким чином, на зазначеному етапі експерименту було виявлено потребу в підвищенні рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Формувальний етап педагогічного експерименту було спрямовано на перевірку визначених організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів: створення професійно-мотиваційного середовища; упровадження у процес підготовки вчителів навчально-методичного комплексу; забезпечення інтегративного підходу до фахової підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти. Моделювання відповідного педагогічного процесу та його апробація в умовах післядипломної освіти дозволили підвищити рівень готовності вчителів до проблеми, що досліджувалась.

У роботі вказаний процес було теоретично обґрунтовано й графічно представлено у вигляді моделі зі зворотнім зв'язком (див. рис. 2.1), яка об'єднала послідовні взаємопов'язані блоки (цільовий, змістовий, технологічний, діагностико-результативний) та напрями підготовки вчителів.

Змодельований процес ураховував структуру й специфіку професійної діяльності вчителів трудового навчання; розкривав особливості їх

технологічної підготовки; визначав організаційно-педагогічні умови, направлені на підвищення рівня відповідної готовності вчителів.

Як уже зазначалось, кожен з встановлених критеріїв готовності до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів зважав на певні показники й напрями професійної діяльності вчителів. Апробація організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів здійснювалась у відповідності до їх змісту. Так, підвищенню рівня мотиваційного критерію готовності допомагало створення професійно-мотиваційного середовища в післядипломній освіті. Підвищенню рівня когнітивного критерію сприяло упровадження у процес підготовки вчителів навчально-методичного комплексу. Підвищення рівня діяльнісного критерію досягалось за рахунок забезпечення інтегративного підходу до фахової підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти.

Зважаючи на те, що самоосвіта як неперервний процес професійного самовдосконалення не обмежена у часі, формувальний етап експерименту включав два періоди – курсову і міжкурсову підготовку.

Організація курсової підготовки спиралася на використання визначених у процесі дослідження дидактичних принципів і наукових підходів до організації роботи з вчителями, а також відповідної теоретичної і практичної підготовки.

Однією з традиційних форм підготовки вчителів трудового навчання залишались лекції, тематику яких було доповнено темами: «Сучасний урок трудового навчання та його особливості», «Технологія створення дидактичного комплексу (портфоліо) до технологічних уроків у старшій школі», «Інноваційний характер об'єктів праці трудового навчання за проектно-технологічною системою», «Економічний аспект у трудовій підготовці школярів», «Теорія та практика використання тестових технологій творчого характеру в трудовому навчанні» та ін.

Вибір згаданої тематики сприяв усвідомленню вчителями сучасних вимог до проведення технологічних уроків, а також надав можливість

розвинути їх знання стосовно шляхів реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Із метою створення професійно-мотиваційного середовища під час проведення занять, застосовувались такі методичні прийоми: на лекційних заняттях оголошувалась тема, визначалось цілепокладання навчальної діяльності, окреслювалась актуальність розгляду тематичного матеріалу, стан питання, надавався список рекомендованих інформаційних джерел для самоосвітньої діяльності. Викладач, користуючись нормативними освітніми документами, доводив актуальність визначеної проблеми.

Зауважимо, що в окремі лекції щодо реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів було включено проблемні питання, змістовні аспекти яких корегувались залежно від категорії слухачів та їх досвіду, який визначався викладачем після спілкування з учителями.

Обов'язковим елементом у роботі з педагогічними працівниками стали практичні заняття. Використання групових форм роботи надало можливість на основі аналізу змісту чинних навчальних програм й наявного у вчителів досвіду реалізації проектного навчання визначати можливі ефективні шляхи організації проектно-технологічної діяльності з учнями. Зазначена діяльність сприяла створенню серед педагогів ситуацій успіху, підвищувала їх мотивацію до здійснення професійної діяльності, досягнення в ній успіху, а також поставленої мети.

Однією з ефективних форм роботи з педагогами стала їх участь у програмі «Intel®. Навчання для майбутнього». Програма надала їм змогу визначити сучасні підходи до реалізації проектного навчання, зокрема через власну участь у розробці проектів не тільки як вчителів, але й з позиції учня.

Створюючи електронне портфоліо проекту, педагоги розробляли його складові, а саме: оформлювали дозвіл на публікацію використаних при розробці власного портфоліо матеріалів (за наданим зразком-шаблоном); комплектували папку з допоміжними матеріалами щодо реалізації проектно-технологічного підходу, які планувалось використати під час роботи; розробляли методичний

комплекс для вчителя; створювали учнівські приклади робіт – мультимедійну презентацію, публікацію та веб-сайт згідно з обраною темою проекту.

Основним у зазначеній діяльності для вчителя стала розробка методичного комплексу, який містив план проекту, методичні та дидактичні матеріали, засоби оцінювання тощо.

Працюючи у мікрогрупах (2–3 чол.) над розробкою власного проекту, вчителі досліджували загальну тему: «Методичні аспекти реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів». Їм рекомендувалось обрати з навчальної програми один із розділів курсу трудового навчання, відповідно до якого потрібно було визначити тему проекту, ключове й тематичні питання. З'ясування їх сутності входило в коло завдань роботи над проектом.

Так, у розділі програми «Технологія виготовлення комплексного виробу» [203] (навчальний модуль програми з трудового навчання для учнів 9 класу) визначились наступні теми проектів:

– «Одяг зручності й комфорту» з ключовим питанням «У чому цінність комфорту людини?» (робота над проектом надала можливість визначити результати проектної діяльності; провести дослідження, спрямовані на вибір об'єкта проектування, й обрати кращі ідеї для реалізації проекту; підібрати відповідні інструменти, матеріали й обладнання для роботи; спланувати технологічну послідовність виготовлення об'єкта проектування; здійснити орієнтовні розрахунки собівартості виробу; презентувати результати роботи тощо);

– «Євролялька – 2012» з ключовим питанням «Коли ексклюзив стає багатством?» (у проекті досліджувались особливості виготовлення українських ляльок-оберегів; здійснювався пошук об'єктів-аналогів; розроблялась потрібна конструкторсько-технологічна документація; проводились відповідні маркетингові дослідження; створювалась реклама проекту);

– «Перлина інтер'єру» з ключовим питанням «Як зробити свято очам і серцю?» (упродовж роботи над проектом відбувалось поглиблення знань щодо особливостей дизайну інтер'єру різних видів приміщень, а також сучасних

матеріалів й технік виготовлення декоративних виробів інтер'єрного призначення; визначався на основі відібраних моделей-аналогів об'єкт проектування; створювалась мультимедійна презентація та публікація цікавих матеріалів з теми дослідження).

Створюючи проекти до розділу «Технологія приготування страв», а саме: «Краса, що милує око», «Радість у подарунок», «Чим пахне Різдво?», «10 хвилин насолоди» та ін., учителі вчилися використовувати різні інформаційні джерела для пошуку потрібної інформації, знайомились із сучасними електронними програмами для їх збереження; досліджували особливості виготовлення кондитерських виробів у різних країнах світу, вплив здорової їжі на самопочуття людей; створювали проекти й відповідне дидактичне забезпечення за наслідками пошуково-дослідницької діяльності.

Планомірна робота з реалізації проектів за програмою «Intel<sup>®</sup>. Навчання для майбутнього» надала можливість учителям глибше зрозуміти зміст окремих етапів проектної діяльності; визначити сутність поставлених завдань та шляхи їх досягнення; співвіднести обсяг діяльності з можливостями як вчителя, так й учнів; отримати кінцевий результат роботи відповідно до визначеного цілепокладання; відчувати переваги інтегрованого підходу при викладанні трудового навчання; усвідомити можливості власного проектування навчально-виховного процесу з учнями. Реалізація вказаної програми дозволила педагогам підвищити свій рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями. Активне використання під час розробки електронного портфолію проекту основних офісних програм Microsoft Office, розробка web-сайтів, застосування різної оргтехніки озброїли їх уміннями працювати на комп'ютері.

У міжкурсовий період учителі приймали участь у різноманітних онлайн-заходах (конференціях, семінарах, майстер-класах), створювали цікаві навчальні матеріали за допомогою хмарних сервісів Google та Microsoft, розміщували матеріали на відео-хостінгу You Tube, обмінювались досвідом у соціальних мережах і т.ін. Що в свою чергу надало їм змогу надалі продуктивно застосовувати набуті знання у власній педагогічній діяльності та вплинуло на

підвищення рівня готовності до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

У курсовий період педагогам також пропонувався спецкурс «Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання» (див. додаток М), мета якого полягала у підвищенні рівня готовності вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

У відповідності до мети було здійснено комплексну теоретико-методичну підготовку вчителів, яка включала: ознайомлення з інноваційними особливостями використання сучасних педагогічних технологій та шляхами їх реалізації в трудовому навчанні учнів; вивчення теоретико-методичних основ використання проектної технології навчання; аналіз, планування та розробку уроків за проектно-технологічною системою навчання; розробку творчих проектів та ін.

Ефективній підготовці вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів сприяло використання активних методів навчання, а саме:

- ситуативне моделювання навчальної діяльності («Місто закоханих у працю», «Інтелектуальне бюро», «Шурупчик у країні Проектування», «Чарівний гаманець» та ін.);

- проведення інтерактивних вправ, пов'язаних із відпрацюванням організаційно-методичних аспектів реалізації проектного навчання з учнями за допомогою інтерактивних методів («Асоціативний куш», «Дерево прийняття рішень», «Критерійний покер», «ПНЦ-метод», «Шість капелюхів» й т. ін.);

- взаємне навчання під час роботи з окремими елементами навчально-методичного комплексу (збірник «Путівник проектанта», дидактичний комплект «Навчаємось проектувати», методичні посібники й ін.);

- розробка ментальних карт у відповідності до запропонованих теоретико-методичних матеріалів з проектування;

- виготовлення пояснювальних записок творчих проектів за наданими зразками-шаблонами;
- організація педагогічної практики (перегляд й аналіз проектно-технологічних уроків; практичні майстер-класи з виготовлення інноваційних об'єктів праці);
- вивчення та аналіз план-конспектів, у яких представлені різні форми, методи й прийоми організації проектно-технологічної діяльності учнів за навчальними модулями програм з предмету;
- розробка уроків трудового навчання з елементами проектно-технологічної діяльності.

Ефективна реалізація зазначених методів вимагала обговорення й консультування з педагогами, у яких на високому рівні розвинута педагогічна майстерність організації проектно-технологічних уроків. Тому одним із напрямів співпраці освітніх установ щодо цієї проблеми стало запрошення провідних фахівців для проведення занять із вчителями на курсах підвищення кваліфікації.

Програмою спецкурсу також було передбачено ознайомлення педагогічних працівників із пояснювальними записками кращих учнівських олімпіадних проектів. Така форма самоосвітньої діяльності надала змогу вчителям аналізувати, порівнювати зміст наданих їм творчих проектів; поглиблювати власні знання щодо оформлення конструкторсько-технологічної документації; визначати певні цікаві аспекти для подальшої реалізації у власній педагогічній діяльності й т. ін.

Як підсумкова форма організації занять у процесі вивчення спецкурсу використовувались засідання круглих столів із проблеми реалізації проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання та дискусії, зокрема, «Як ефективно спланувати технологічний урок?», «Конкурентоспроможність сучасного вчителя трудового навчання» та ін.

Як уже зазначалось, однією з форм контрольних заходів для вчителів, які перебували на курсах підвищення кваліфікації, було написання ними

випускних робіт. У межах досліджуваної теми вчителями трудового навчання виконано та захищено ряд таких робіт: «Методичні аспекти розробки портфоліо творчого учнівського проекту», «Організація проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання», «Проектно-технологічна діяльність на уроках трудового навчання як засіб формування професійного самовизначення підлітків», «Самоосвіта вчителя трудового навчання та її вплив на розвиток професійної майстерності», «Урок трудового навчання в умовах проектно-технологічної системи» та ін.

Таким чином, цілеспрямована підготовка вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів у курсовий період поєднувала такі форми й види діяльності: проведення лекційних і практичних занять відповідної тематики; упровадження у процес підготовки вчителів навчально-методичного комплексу; написання випускних робіт; розробку дидактичних матеріалів, спрямованих на оптимізацію технологічних уроків (міні-підручники, путівники до варіативних модулів навчальної програми, опорні картки, дидактичні комплекти за темами навчальних програм і т. ін.); написання науково-методичних статей, розробок уроків, позакласних виховних заходів; створення мультимедійних підручників та іншої електронної наочності з метою ефективного реалізації уроків за проектно-технологічною системою.

У міжкурсовий період однією з форм підготовки стало проведення обласних та міжрайонних семінарів для вчителів трудового навчання й методистів районних (міських) методичних кабінетів з питань, дотичних до проблеми дослідження, а саме: «Організаційно-методична робота вчителів трудового навчання щодо упровадження нових програм освітньої галузі «Технології»», «Результативність проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання в основній і старшій школі», «Упровадження інформаційних технологій у трудову підготовку учнів», «Графічна грамотність як складова технологічної підготовки учнів», «Створення предметного інформаційного ресурсу та його використання в навчально-



виховному процесі трудової підготовки школярів», «Програмно-методичне забезпечення викладання трудового навчання в 5-7 класах», «Професійно-фахова адаптація молодих учителів до сучасних змісту та методики технологічної освіти молоді», «Шляхи реалізації інноваційного змісту освітньої галузі «Технології» та ін.

Відомо, що інноваційною формою підвищення методичного рівня вчителів трудового навчання України з 2012 року стала їх участь у Всеукраїнських науково-методичних семінарах, педагогічних радах, круглих столах, таких як: «Узагальнення досвіду впровадження проектно-технологічної діяльності в навчальний процес загальноосвітньої школи» (м. Глухів), «Нові підходи до вивчення трудового навчання в загальноосвітній школі» (м. Полтава), «Новітні форми організації занять з трудового навчання» (м. Тернопіль), «Модернізація методів, форм і засобів у роботі вчителя трудового навчання (технологій)» (м. Одеса) та ін.

З метою підвищення рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів методисти інститутів післядипломної педагогічної освіти залучали педагогічних працівників до участі в роботі обласних творчих груп, узагальнювали кращий досвід учителів-новаторів та сприяли його подальшому впровадженню в трудову підготовку учнів, розповсюдженню за межами областей, де відбувався експеримент.

Зауважимо, що у міжкурсовий період вчителі також мали можливість використовувати матеріали розробленого в ході дослідження навчально-методичного комплексу. Матеріали спецкурсу, збірки конспектів, дидактичний комплект «Навчаємось проектувати», підручники, методичні посібники й ін. знаходились у вільному доступі й впливали на підвищення рівня готовності педагогічних працівників до ефективної реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Слід зазначити, що в міжкурсовий період використовувались й елементи дистанційного навчання. Зокрема, вчителі мали можливість щороку, перед

початком навчальних занять наприкінці серпня брати участь у організаційно-методичному он-лайн семінарі «Особливості викладання трудового навчання (технологій) у поточному навчальному році»; ознайомлюватись із календарно-тематичним плануванням технологічних уроків; отримувати рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу і т. ін.

Отже, цілеспрямована підготовка вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів у міжкурсовий період поєднувала такі форми й види діяльності з педагогічними працівниками: залучення їх до участі в семінарах відповідної тематики на різних рівнях (у тому числі й он-лайн); проведення індивідуальних та групових консультацій з актуальних питань реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів; методичну підтримку засобами он-лайн; залучення до роботи обласних творчих груп з кола питань, дотичних до проблеми дослідження; можливість продуктивного використання елементів навчально-методичного комплексу у власній педагогічній діяльності; узагальнення й популяризація педагогічного досвіду прогресивних вчителів з питань реалізації проектного навчання.

Результатом такої багатовекторної діяльності в міжкурсовий період також стало написання педагогами науково-методичних статей, складання конспектів уроків й виховних заходів, створення електронних матеріалів й т. ін., що вплинуло на підвищення їх рівня готовності до здійснення відповідної діяльності.

Розглянуті вище форми педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу дозволили забезпечити інтегративний підхід до фахової підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти.

Формувальний етап педагогічного експерименту завершився вимірюванням рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. З цією метою учасникам експерименту було запропоновано виконання тестів, практичних завдань,

укладених відповідно до мотиваційного, когнітивного та діяльнісного критеріїв оцінювання педагогічної діяльності.

У результаті вимірювань зафіксована динаміка розвитку мотиваційного критерію готовності вчителів трудового навчання до здійснення відповідної діяльності (табл. 2.3).

*Таблиця 2.3.*

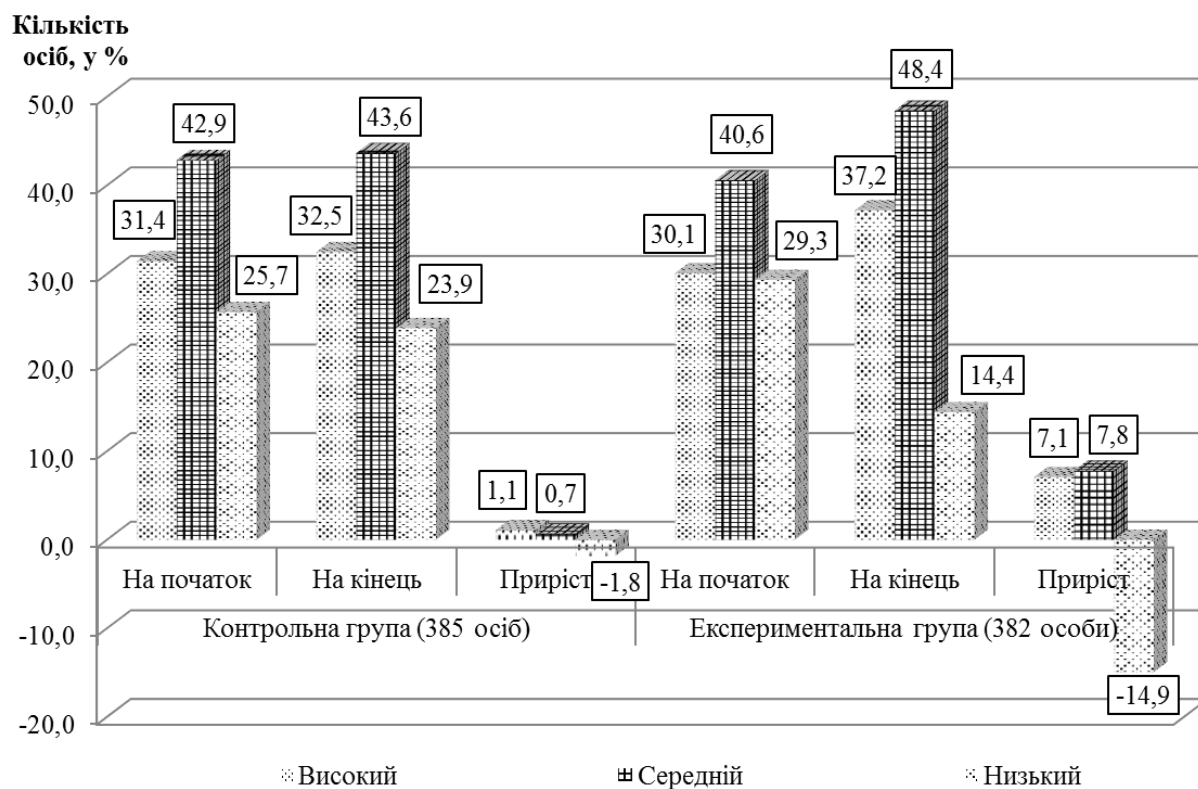
**Динаміка розвитку мотиваційного критерію готовності вчителів**

Рівень готовності	Контрольна група (385 осіб)				Експериментальна група (382 особи)			
	На початку експерименту		На кінець експерименту		На початку експерименту		На кінець експерименту	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	121	31,4	125	32,5	115	30,1	142	37,2
Середній	165	42,9	168	43,6	155	40,6	185	48,4
Низький	99	25,7	92	23,9	112	29,3	55	14,4
Усього	385	100	385	100	382	100	382	100

Аналіз отриманих даних надав змогу констатувати, що після проведення формувального етапу експерименту в педагогів збільшився рівень мотивації. Зросли показники вмотивованості вчителів на середньому (з 42,9 % до 43,6 % у контрольних та з 40,6 % до 48,4 % в експериментальних групах) та високому (з 31,4 % до 32,5 % й з 30,1 % до 37,2 % у відповідних групах) рівнях. Водночас зменшилась кількість учителів, що мали низький рівень мотивації (з 25,7 % до 23,9% у контрольних та з 29,3% до 14,4% в експериментальних групах).

Порівняльний аналіз загальних показників дав змогу визначити більш ефективну динаміку підвищення рівня готовності за мотиваційним критерієм у вчителів експериментальних груп. Цей факт доводить ефективність упровадження організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Узагальнені результати динаміки розвитку мотиваційного критерію представлено на рисунку 2.2.



**Рис. 2.2. Динаміка розвитку мотиваційного критерію  
готовності вчителів**

Заслуговує на увагу й динаміка розвитку когнітивного критерію готовності вчителів (табл. 2.4).

*Таблиця 2.4.*

**Динаміка розвитку когнітивного критерію готовності вчителів**

Рівень готовності	Контрольна група (385 осіб)				Експериментальна група (382 особи)			
	На початку експерименту		На кінець експерименту		На початку експерименту		На кінець експерименту	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	72	18,7	73	19,0	76	19,9	89	23,3
Середній	162	42,1	172	44,7	164	42,9	198	51,8
Низький	151	39,2	140	36,4	142	37,2	95	24,9
Усього	385	100	385	100	382	100	382	100

Використання у післядипломній освіті авторського навчально-методичного комплексу також дало позитивні результати. Знизилась

кількість учителів, які мали низький рівень готовності (з 39,2 % до 36,4 % в контрольних та з 37,2 % до 24,9 % в експериментальних групах).

Зафіксовано позитивну динаміку в показниках середнього та високого рівнів готовності вчителів до відповідної діяльності.

Так, збільшилась кількість педагогів із середнім (з 42,1 % до 44,7 % в контрольних, та з 42,9 % до 51,8 % в експериментальних групах) та високим (з 18,7 % до 19 % в контрольних та з 19,9 % до 23,3 % в експериментальних групах) рівнями готовності.

Показники когнітивного критерію враховували наявність у вчителів трудового навчання знань теоретико-методичних основ проектування, рівень оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, обізнаність щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. Впровадження у післядипломній освіті визначених організаційно-педагогічних умов на формувальному етапі експерименту допомогло покращити відповідний рівень готовності вчителів. Засвідчують указане, зокрема й відповіді педагогів щодо того, як можна забезпечити належний рівень зацікавленості учнів у роботі над творчим проектом (додаток П). Їх аналіз дозволив об'єднати отримані результати за такими напрямками: вимоги до вчителя; навчальна майстерня; дидактичне забезпечення уроку; організація навчально-виховної діяльності.

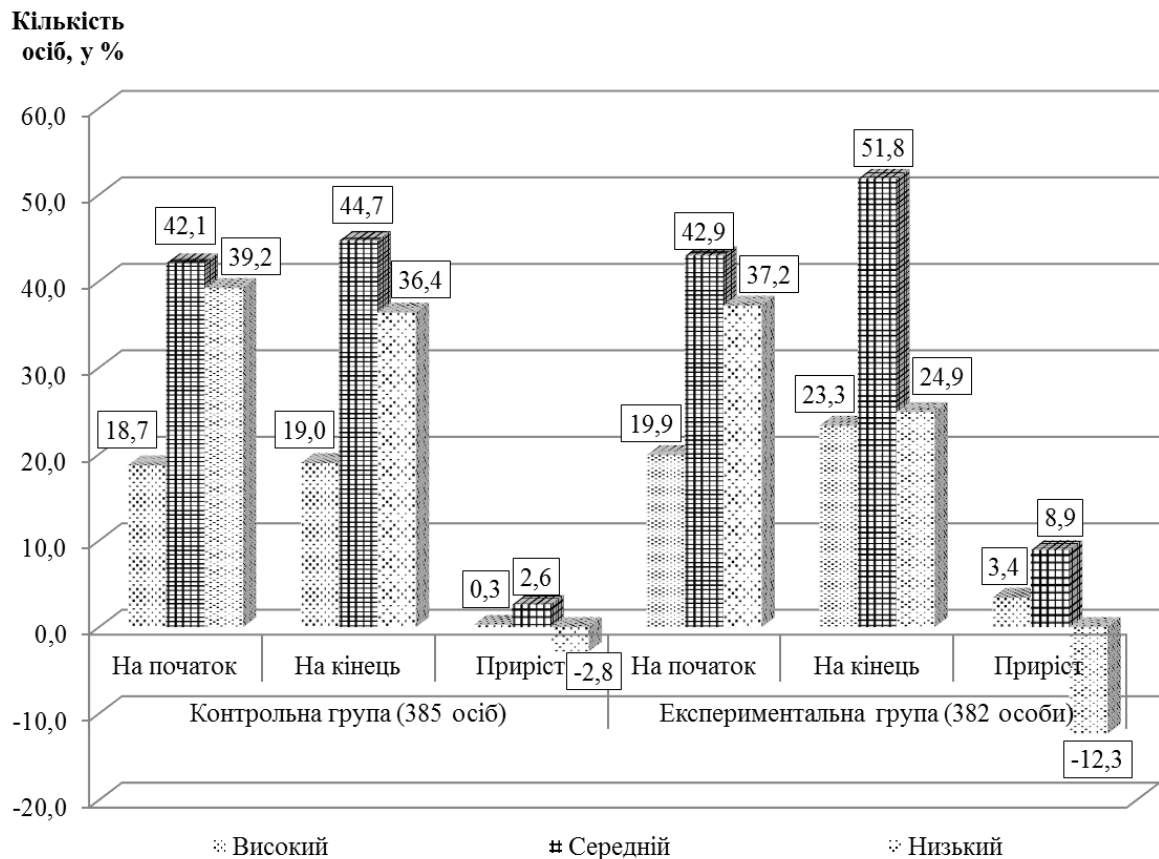
Результати даного дослідження дозволили дійти висновку, що деякі вчителі не тільки добре засвоїли теоретико-методичні й практичні аспекти реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів, а й почали генерувати власні оригінальні ідеї, методичні поради щодо інноваційних шляхів його реалізації. Педагоги, що брали участь в експерименті, змогли усвідомити сутність понять «проект», «метод проектів», «проектна технологія», «проектування», «проектно-технологічна діяльність» та інші.

Спостереження за професійною діяльністю вчителів дозволило виявити, що на констатувальному етапі дослідження вони на репродуктивному рівні

організовували проектно-технологічну діяльність; не вміли визначати категорію об'єктів, які підходять для роботи з учнями; мали фрагментарне уявлення щодо змістового наповнення основних етапів творчого проекту та їх послідовної реалізації на технологічних уроках.

Формувальний етап експерименту надав змогу визначити, що збільшилась кількість учителів із середнім та високим рівнями готовності до реалізації відповідної діяльності, зменшився відсоток педагогів із низьким рівнем. Окремі вчителі почали використовувати власні (інноваційні) підходи при організації навчання за проектною методикою.

Узагальнені результати динаміки розвитку когнітивного критерію представлено на рисунку 2.3.



**Рис. 2.3. Динаміка розвитку когнітивного критерію  
готовності вчителів**

Готовність до реалізації проблеми дослідження за діяльнісним критерієм також засвідчила зростання показників щодо умінь педагогів мислити

нестандартно, знаходити оригінальні рішення, організовувати проектно-технологічну діяльність учнів, розробляти творчі проекти (табл. 2.5).

*Таблиця 2.5.*

**Динаміка розвитку діяльнісного критерію готовності вчителів**

Рівень готовності	Контрольна група (385 осіб)				Експериментальна група (382 особи)			
	На початку експерименту		На кінець експерименту		На початку експерименту		На кінець експерименту	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	82	21,3	91	23,6	88	23,0	112	29,3
Середній	171	44,4	175	45,5	165	43,2	184	48,2
Низький	132	34,3	119	30,9	129	33,8	86	22,5
Усього	385	100	385	100	382	100	382	100

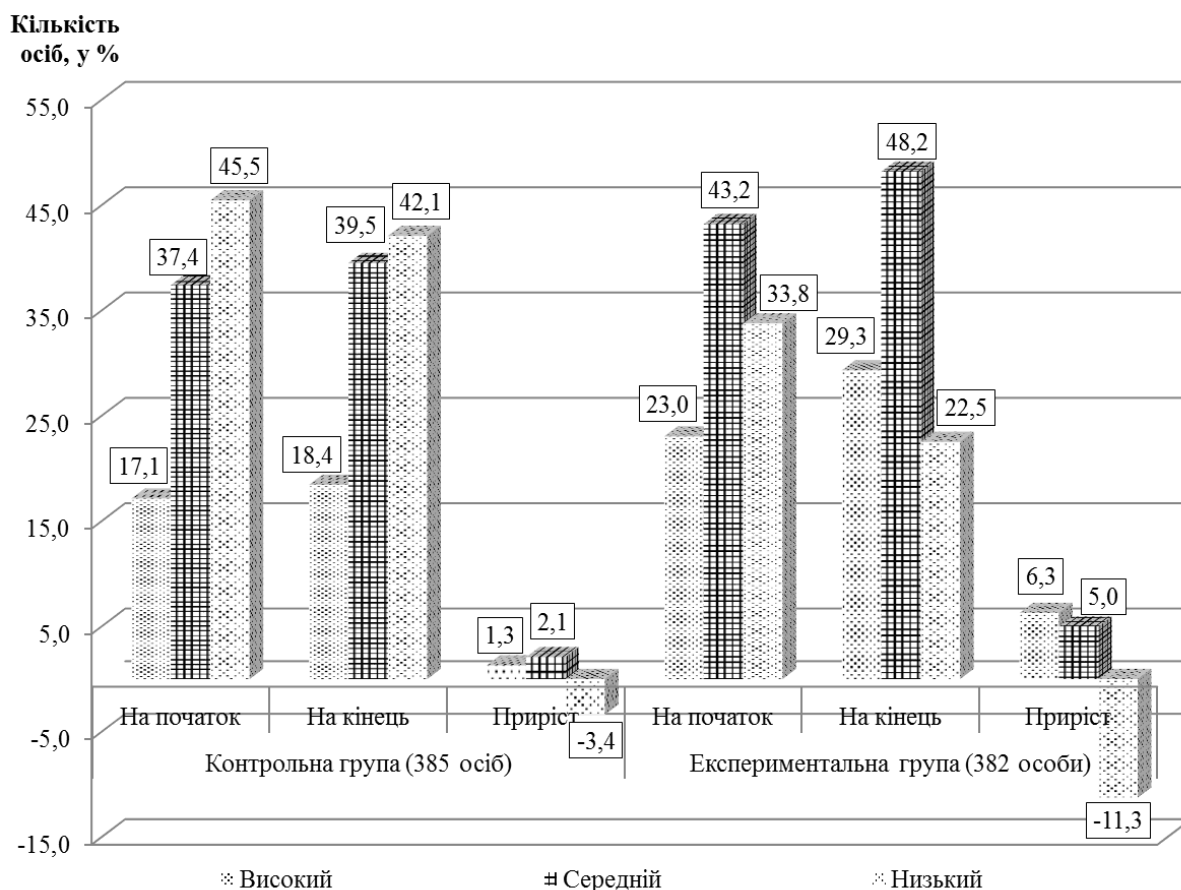
Представлені у таблиці 2.5 результати вимірювань надають змогу дійти наступних висновків.

Простежується динаміка збільшення показників на середньому (з 44,4 % до 45,5 % в контрольних та з 43,2 % до 48,2 % у експериментальних групах) та високому (з 21,3 % до 23,6 % в контрольних та з 23 % до 29,3 % у експериментальних групах) рівнях готовності. Водночас зменшилась кількість педагогів із низьким рівнем готовності (з 34,3 % на 30,9 % в контрольних та з 33,8 % до 22,5 % у експериментальних групах).

Слід зазначити, що якісні зміни в педагогічній діяльності вчителів відбулись стосовно пошуку цікавих тем проектних робіт, визначення проблемного кола їх подальшого застосування у побуті. Це надало їм можливість організовувати продуктивну діяльність із учнями щодо визначення актуальних потреб, які впливають на вибір об'єктів проектування. Учителі стали глибше усвідомлювати сутність діяльності на кожному з основних етапів реалізації творчого проекту. Як наслідок сформувався комплекс умінь педагогів на більш високому рівні організовувати навчально-виховний процес з учнями за проектно-технологічною системою. Поряд із тим змінилось й ставлення вчителів до

розуміння важливості системної методичної роботи в напрямку реалізації проектного навчання. Вони стали цікавитись новинками видань із питань реалізації проектного навчання, більш усвідомлено займатись самоосвітньою діяльністю, почали створювати власні блоги, сайти та інші електронні ресурси, які допомагають їм у роботі.

Узагальнені результати динаміки розвитку діяльнісного критерію представлено на рисунку 2.4.



**Рис. 2.4. Динаміка розвитку діяльнісного критерію  
готовності вчителів**

Отже, результати експериментальної роботи підтвердили її ефективність. Встановлено, що після проведення формувального етапу педагогічного експерименту в експериментальних групах збільшилась кількість учителів трудового навчання з високим рівнем готовності до реалізації проблеми дослідження (з 8,4 % до 20,2 %). В цілому зазначений показник у цій групі збільшився на 11,8 % (таблиця 2.6).



Таблиця 2.6.

**Динаміка рівнів готовності вчителів  
до реалізації проектно-технологічного підходу**

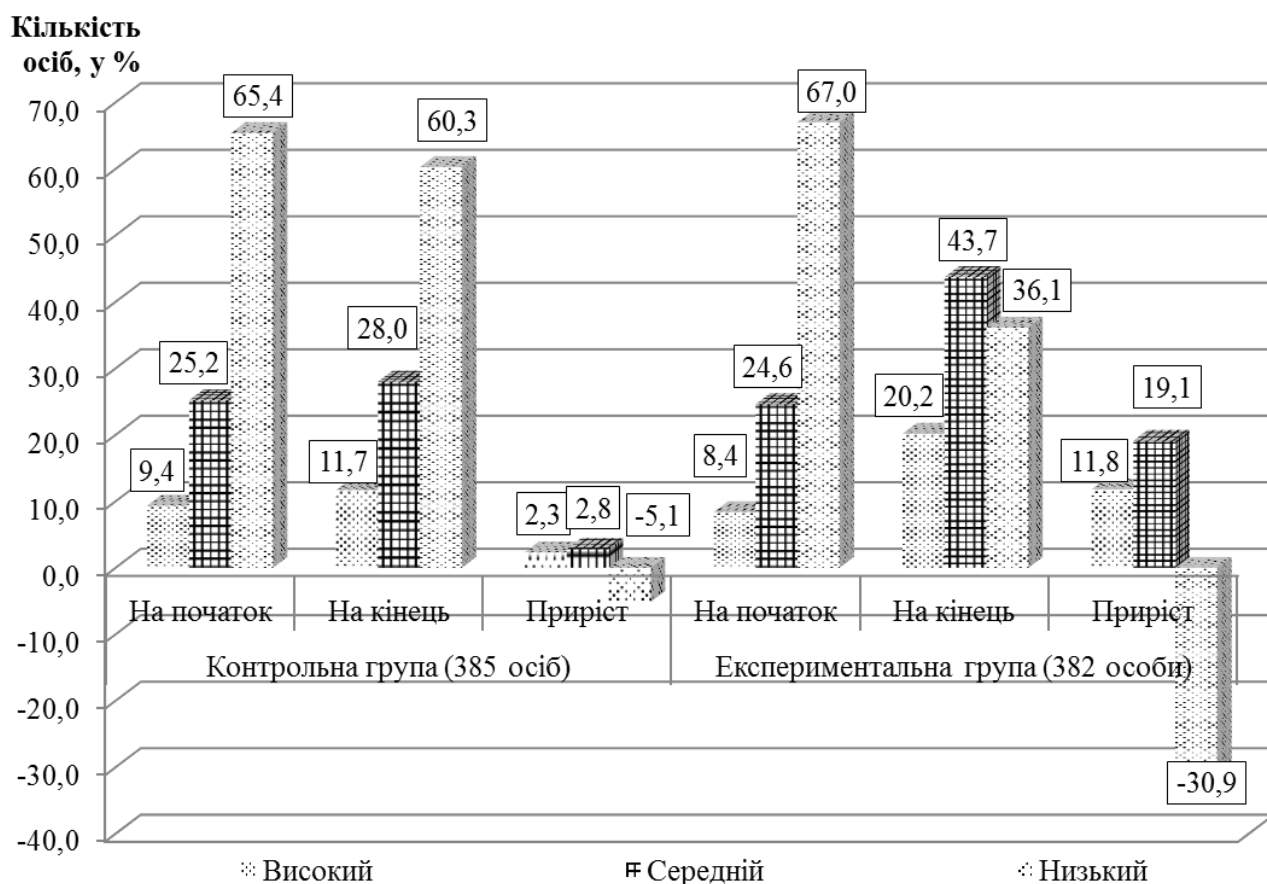
Рівень готовності	Контрольна група (385 осіб)				Експериментальна група (382 особи)			
	На початку експерименту		На кінець експерименту		На початку експерименту		На кінець експерименту	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	36	9,4	45	11,7	32	8,4	77	20,2
Середній	97	25,2	108	28,1	94	24,6	167	43,7
Низький	252	65,4	232	60,3	256	67,0	138	36,1
Усього	385	100	385	100	382	100	382	100

Зросли також показники середнього рівня готовності з 24,6 % на початку до 43,7 % у кінці експерименту, що становить загальне збільшення рівня на 19,1 %.

Варто зазначити, що кількість учителів з низьким рівнем готовності знизилася з 67 % до 36,1 %, що також свідчить про позитивну динаміку застосування визначених організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Водночас порівняння відсоткових значень показників у експериментальних та контрольних групах дало можливість констатувати, що зміни відбулися, однак у контрольних групах вони були не суттєвими. Як уже зазначалось, кількість учителів у експериментальних групах із високим рівнем готовності зросла на 11,8 % (в порівнянні з контрольними групами цей показник складає 2,3 %), із середнім рівнем на 19,1 % (в контрольних – 2,9 %). Водночас низький рівень в експериментальних групах зменшився на 30,9 %, а в контрольних – лише на 5,1 %.

Динаміка рівнів готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів за результатами експериментального дослідження графічно зображена на рисунку 2.5.



**Рис. 2.5. Динаміка готовності вчителів до реалізації  
проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів**

Для встановлення достовірності отриманих результатів педагогічного експерименту використано математико-статистичну обробку даних за допомогою критерію  $\chi^2$  Пірсона.

Критерій  $\chi^2$  (хі-квадрат) застосовується для порівняння розподілів об'єктів двох сукупностей за станом деякої властивості на основі вимірювань за шкалою найменувань цієї властивості у двох незалежних вибірках із сукупностей, які розглядаються. Для застосування критерію необхідно, щоб виконувалися наступні вимоги: обидві вибірки повинні бути випадковими й незалежними одна від одної; члени кожної вибірки також повинні бути незалежними між собою; шкала вимірювань може бути не вище шкали найменувань із кількома (в нашому випадку трьома) категоріями [85, с. 96].

На констатувальному етапі експерименту ми виходили з припущення про те, що між контрольною та експериментальною групами не повинно існувати істотних відмінностей на рівні значущості 0,05.

Було сформульовано гіпотези:

$H_0$ : Між контрольною та експериментальною групами не існує істотних відмінностей.

$H_1$ : Між контрольною та експериментальною групами існують істотні відмінності.

Групи порівнювались попарно. Значення статистики критерію  $\chi^2$  було розраховано за формулою [85, с. 101]:

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 \cdot O_{2i} - n_2 \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}, \quad (3.2)$$

де:

- $n_1, n_2$  – обсяги вибірок;
- $O_{1i}, O_{2i}$  – кількість елементів відповідної вибірки, що належать до  $i$ -ого рівня;
- $k$  – кількість рівнів.

У нашому випадку:

$n_1 = 382$  (обсяг експериментальної групи),  $n_2 = 385$  (обсяг контрольної групи),  $k = 3$  (кількість рівнів – три: високий, середній, низький).

Обчислене за формулою значення  $\chi^2$  називається емпіричним або спостережувальним значенням критерію ( $T_{\text{спост}}$ ).

Обраховане на основі інформації про результати експерименту число  $T_{\text{спост}}$  порівнювалось із відомим критичним значенням критерію  $T_{\text{крит}}$ , яке приводилось для декількох рівнів значущості.

Під «рівнем значущості» ми мали на увазі вірогідність помилки, що може полягати у відхиленні нульової гіпотези (гіпотеза про відсутність відмінностей у характеристиках контрольної і експериментальної груп), тобто вірогідність того, що різниця вважається суттєвою, а вона, насправді, випадкова.

У педагогічних дослідженнях зазвичай обмежуються рівнем значущості  $\alpha=0,05$ , тобто допускається не більше ніж 5 % можливість помилки. Прийmemo рівень значущості  $\alpha=0,05$ .

Критичне значення  $T_{\text{крит}}$  розраховувалось нами за відповідною таблицею значень статистики  $\chi^2$  для ступенів вільності  $\nu = c - 1$  (де  $c$  – кількість рівнів,  $c = 3$ ) та рівня значущості  $\alpha = 0,05$ . У нашому випадку  $T_{\text{крит}} = 5,991$ .

Якщо  $T_{\text{спост}}$  виявиться менше  $T_{\text{крит}}$ , то приймається гіпотеза  $H_0$ , а гіпотеза  $H_1$  відхиляється.

Якщо ж  $T_{\text{спост}}$  буде більшим, ніж  $T_{\text{крит}}$ , то приймається гіпотеза  $H_1$ , що свідчить про наявність істотних відмінностей між групами.

На констатувальному етапі експерименту були отримані наступні значення  $T_{\text{спост}} = 0,60$ .

Отож, отримане значення виявилось нижче критичного ( $T_{\text{крит}} = 5,991$ ), що свідчить про відсутність істотних відмінностей між контрольною та експериментальною групами на початку формувального експерименту.

Після проведення формувального етапу педагогічного експерименту було отримано наступні дані  $T_{\text{спост}} = 93,07$ .

Отримане значення більше критичного  $T_{\text{крит}} = 5,991$ , що свідчить про наявність відмінностей між контрольною та експериментальною групами після проведення формувального етапу експерименту.

Таким чином, математико-статистична обробка за допомогою критерію  $\chi^2$  Пірсона, використана нами для встановлення достовірності результатів педагогічного експерименту, підтверджує достовірність розрахованих кількісних даних і вказує на позитивну динаміку зростання рівнів готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів у експериментальній групі порівняно з контрольною, що можна вважати підтвердженням ефективності впроваджених у післядипломну освіту організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

## Висновки до другого розділу

Виконане дослідження надало змогу перевірити ефективність визначених організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів: 1) створення професійно-мотиваційного середовища; 2) упровадження у процес підготовки вчителів навчально-методичного комплексу; 3) забезпечення інтегративного підходу до фахової підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти.

З метою реалізації зазначеного змодельовано відповідний педагогічний процес, експериментальна перевірка якого в післядипломній освіті дозволила підвищити рівень готовності вчителів до проблеми, що досліджувалась.

Указаний педагогічний процес представлено у вигляді моделі, що включала послідовні взаємопов'язані блоки (цільовий, змістовий, технологічний, діагностико-результативний) та напрями підготовки вчителів.

Цільовий блок передбачав усвідомлення учасниками навчального процесу мети й завдань їх педагогічної діяльності згідно з проблемою дослідження, необхідності навчання в цілому. Змістовий блок інтегрував низку дидактичних принципів, наукових підходів, теоретичну і практичну підготовку, що встановлювали методологічні основи процесу відповідної підготовки. Технологічний блок визначав форми, методи й засоби підготовки вчителів та забезпечував підвищення рівня їх готовності, а також передбачав набуття ними в умовах післядипломної освіти практичного досвіду реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. Діагностико-результативний блок задовольняв потребу в оцінюванні й надавав можливість своєчасної корекції рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Серед напрямів підготовки було виділено курсову, міжкурсову підготовку, а також самоосвітню діяльність педагогів.

Реалізація першої організаційно-педагогічної умови досягалася шляхом зацікавлення учителів у розв'язанні даної проблеми; заохочення їх до

активності та ініціативи у виконанні завдань, пов'язаних із питаннями організації проектного навчання учнів; переконання в практичній значущості опанування проектними технологіями навчання, у тому числі для їхньої професійної діяльності; сприяння досягненню поставлених цілей незважаючи на перешкоди і труднощі та отримання задоволення від процесу і результату роботи; заохочення до взаємодопомоги, взаємопідтримки, прийняття обґрунтованих рішень; створення ситуацій успіху тощо.

Реалізація другої організаційно-педагогічної умови полягала в упровадженні у процес відповідної підготовки вчителів навчально-методичного комплексу. До його складу було включено: програму спецкурсу «Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання»; збірки конспектів уроків з технічних й обслуговуючих видів праці; дидактичний комплект «Навчаємось проектувати»; збірник «Путівник проектанта»; підручники, методичні посібники. Використання навчально-методичного комплексу дозволило педагогам підвищити рівень знань з основ проектування, оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями та обізнаність щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. Що, в свою чергу, екстраполювалось на здатність педагогів до розробки власних (інноваційних) підходів при організації навчання учнів за проектною методикою.

Реалізація третьої організаційно-педагогічної умови надала змогу забезпечити інтегративний підхід до фахової підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти, оскільки впровадження змодельованого процесу підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів відбувалось у курсовий та міжкурсний періоди.

Період курсової підготовки передбачав використання як традиційних, так і нетрадиційних підходів до організації роботи з вчителями. Основною формою навчального процесу залишались лекції, тематику яких було доповнено актуальними темами, пов'язаними із шляхами реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. Ефективною

формою роботи з педагогами стала їх участь у програмі «Intel<sup>®</sup>. Навчання для майбутнього». Програма дозволила їм визначити сучасні підходи до реалізації проектного навчання, зокрема, через власну участь у розробці проектів не тільки як вчителя, але й з позиції учня. Крім того, сприяла підвищенню рівня оволодіння ними сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.

У курсовий період вчителям також пропонувався спецкурс «Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання», під час реалізації якого було здійснено психолого-педагогічну та теоретико-методологічну підготовку вчителів як до упровадження проектно-технологічного підходу, так і до ефективних шляхів реалізації інноваційних педагогічних технологій в трудовому навчанні учнів.

У міжкурсовий період однією з форм підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів стало проведення обласних та міжрайонних семінарів з актуальних тем реалізації проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання. З метою підвищення рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу їх залучали до участі в роботі обласних творчих груп, узагальнювали кращий досвід учителів-новаторів та сприяли його подальшому упровадженню в трудову підготовку учнів. У міжкурсовий період використовувались елементи дистанційного навчання, проводилися засідання круглих столів, майстер-класи, різні види консультування й т. ін.

Формувальний етап експерименту дав змогу апробувати змодельований педагогічний процес в умовах післядипломної освіти. Отримані дані вказують на позитивну динаміку зростання рівнів сформованості досліджуваних показників у експериментальній групі порівняно з контрольною, що підтверджує ефективність упроваджених у післядипломну освіту організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Основні результати розділу висвітлено в публікаціях [39; 42; 47; 52–65; 68–70; 73; 74].

## ВИСНОВКИ

Виконання завдань дисертаційної роботи й отримані в процесі їх реалізації результати дозволили узагальнити наступні висновки:

1. Аналіз джерельної бази з проблеми дослідження засвідчив актуальність проблеми підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів та її недостатню розробленість.

У процесі дослідження уточнено сутність понять «проект», «метод проектів», «проектна технологія», «проектування», «проектно-технологічна діяльність», «проектно-технологічний підхід», «підготовка вчителів у післядипломній освіті», «готовність учителя до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів».

У нашому розумінні підготовка вчителів у післядипломній освіті – це процес неперервного розвитку професійних якостей особистостей, що реалізується як в умовах післядипломної освіти, так і шляхом самоосвіти, й пов'язаний із цілеспрямованою підготовкою до певного виду діяльності (зокрема, проектно-технологічної). Проектно-технологічний підхід – це напрям реалізації змісту технологічної освіти шляхом використання проектної технології навчання, що має визначені, науково обґрунтовані й підтверджені практикою його реалізації положення.

Доведено, що ефективність реалізації проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання залежить від готовності вчителя до виконання цієї діяльності – інтегрованого утворення фахівця, що базується на відповідних мотивах, знаннях, уміннях, навичках та досвіді й надає йому можливість цілеспрямовано активно діяти при впровадженні у навчально-виховному процесі проектно-технологічного підходу.

2. Вивчення історико-педагогічного досвіду використання проектного навчання показало, що існують різні підходи до розуміння його сутності.



Зарубіжні дослідники пов'язували метод проектів із виконанням навчальних завдань у реальних життєвих ситуаціях. Такі завдання сприяли набуттю учнями корисного й потрібного їм у подальшому житті досвіду. Радянські психологи й педагоги серед пріоритетних завдань методу проектів виділяли суспільно-корисну й ідеологічну складові діяльності учнів, яка мала яскраво виражений соціально-політичний характер.

Дослідження розвитку проектного навчання в економічно розвинутих країнах дозволяє стверджувати про значні можливості щодо його застосування в сучасній технологічній освіті учнів не лише як засобу здобуття знань, умінь та навичок, а й для досягнення поставлених цілей, вирішення життєвих проблем, розвитку розумових та інтелектуально-творчих здібностей особистості тощо.

3. Вивчення стану готовності вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів виявило існування низки проблем, які перешкоджають реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів, а саме неприйняття будь-яких педагогічних інновацій та острах перед новітніми педагогічними технологіями, спричинені дефіцитом власних теоретико-методичних знань та вмінь; небажання поглиблювати та вдосконалювати свої професійні якості; обмежений доступ до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та ін.

Для діагностування стану готовності вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів визначено критерії та відповідні їм показники: мотиваційний (мотивація професійної діяльності, мотивація успіху в професійній діяльності, мотивація досягнення поставленої мети); когнітивний (знання теоретико-методичних основ проектування, оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, обізнаність щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання); діяльнісний (вміння мислити нестандартно, знаходити оригінальні рішення, вміння розробляти творчі проекти, вміння організовувати проектно-технологічну

діяльність учнів), за допомогою яких визначено рівні готовності вчителів до здійснення відповідної діяльності (низький, середній та високий).

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту показали, що більшість учителів мали середній та низький рівні готовності до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

4. Узагальнення науково-педагогічної літератури та наявного досвіду підвищення кваліфікації педагогічних кадрів дозволило змодельовати процес підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

Розроблена модель включає послідовні взаємопов'язані блоки: цільовий, змістовий, технологічний, діагностико-результативний та напрями підготовки вчителів. Цільовий блок є системоутворюючим компонентом моделі й визначає мету і завдання відповідної підготовки. Напрями підготовки охоплюють курсову й міжкурсову підготовку, а також самоосвітню діяльність учителів. Змістовий блок розкриває дидактичні принципи й наукові підходи до організації педагогічного процесу, а також зміст теоретичної й практичної підготовки вчителів. Технологічний блок забезпечує формування діяльнісного компоненту готовності педагогів й передбачає набуття ними в умовах післядипломної освіти практичного досвіду реалізації вказаної проблеми. Діагностико-результативний блок визначає оцінювання й можливість своєчасної корекції рівня готовності вчителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. У разі отримання незадовільного результату підготовки, модель передбачає можливі способи його вдосконалення.

Встановлено, що ефективна реалізація змодельованого педагогічного процесу можлива при забезпеченні таких організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів: створення професійно-мотиваційного середовища; упровадження у процес підготовки вчителів

навчально-методичного комплексу; забезпечення інтегративного підходу до фахової підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти.

5. Експериментальна перевірка обґрунтованих організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів довела їх ефективність. Розроблені елементи навчально-методичного комплексу (програма спецкурсу «Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання»; збірник «Путівник проектанта»; збірники конспектів уроків з технічних й обслуговуючих видів праці; дидактичний комплект «Навчаємось проектувати»; підручники, методичні посібники) оптимізували процес підготовки вчителів трудового навчання до означеного виду діяльності.

На формувальному етапі експерименту зафіксовано позитивну динаміку зростання рівня готовності вчителів, які взяли участь у педагогічному експерименті, до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів за всіма показниками визначених критеріїв, що перевірено за допомогою критерію  $\chi^2$  Пірсона.

Дисертаційна робота не вичерпує всіх аспектів підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів. Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на визначення найбільш оптимальних шляхів реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому вихованні підростаючого покоління.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акуленко К. Ю. Організаційно-педагогічні умови підготовки фахівців економічного профілю з використанням MOODLE / К. Ю. Акуленко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. – Вип. 34. – С. 201–206.
2. Алексевич Г. А. Реформа освіти у Великій Британії / Г. А. Алексевич // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 163–167.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання: [навч. посібник] / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1998. – 220 с.
4. Андреев В. И. Педагогика : [учеб. курс для творческого саморазвития] / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
5. Андрошук Г. О. Система освіти у ФРН / Г. О. Андрошук, А. Г. Андрошук // Рідна школа. – 2000. – № 12. – С. 71–76.
6. Андруховець П. М. Проект «Тьютор» / П. М. Андруховець // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико-зорієнт. зб. – К. : Департамент, 2003. – С. 189 – 196.
7. Ашеров А. Т. Подготовка, экспертиза и защита диссертации : [учеб. пособие] / А. Т. Ашеров. – Х. : Изд. УИПА, 202. – 135 с.
8. Бабанский Ю. К. Педагогика : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов ] / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
9. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
10. Багдужева А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец.

- 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. В. Багдугева. – Улан-Уде, 2006. – 23 с.
11. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Є. С. Барбіна. – Київ, 1998. – 37 с.
12. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів / Т. Башинська // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2003. – № 3. – С. 49–52.
13. Бербец В. В. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика : [монографія] / В. В. Бербец, Т. М. Бербец, Н. В. Дубова та ін.; за заг. ред. О. М. Коберника. – К. : Наук. світ, 2003. – 172 с.
14. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки студентов / В. П. Беспалько, Ю. Т. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 143 с.
15. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
16. Белошицкий О. О. Аналіз відповідності теорії трудового навчання вимогам сучасного розвитку суспільства / О. О. Белошицкий // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 9. – С. 6–9.
17. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання / В. Ю. Биков // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Харків: «ОВС», 2002. – Ч. 2. – С. 182–200.
18. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [б-ка з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45–51.

19. Бланк Т. В. Формування позитивної мотивації як фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів / Т. В. Бланк // Початкове навчання та виховання. – 2009. – № 16. – С. 2–10.
20. Богданова Г. С. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури [Електронний ресурс] / Г. С Богданова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2011. – Вип. 86. – Режим доступу : [www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/2011\\_86\\_2/Bogda.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2011_86_2/Bogda.pdf).
21. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
22. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
23. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності / М. Ю. Бубнова // Дидактика математики: проблеми і дослідження : міжнар. зб. наук. робіт. – Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2010. – Вип. 33. – С. 17–20.
24. Бургун І. В. Розвиток навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи в навчанні фізики : [монографія] / І. В. Бургун. – Херсон : Грінь Д. С., 2014. – 528 с.
25. Васянович Г. П. Вибрані твори : у 7 т. / Г. П. Васянович. – Львів : Норма, 2015. – Т. 4: Психологія і педагогіка : [навч. посіб.]. – 2015. – 512 с.
26. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики / Т. Я. Вдовичин // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. – Вип. 34 – С. 225–229.
27. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [під ред. В. П. Бусел, М. Д. Василеса-Деребас та ін.]. – К., Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

28. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
29. Вишневський В. П. Інноваційний характер об'єктів праці при організації трудового навчання за проектно-технологічною системою / В. П. Вишневський // Уніфікація природничо-математичної освіти в контексті європейського виміру : матеріали Всеукр. конф., 30-31 жовтня 2007 р., Херсон / наук. ред. Юзбашева Г. С. – Херсон : Айлант, 2007. – Вип. Х. – С. 276–278.
30. Вишневський В. П. Методологічні засади оптимізації дидактичного середовища профільного навчання в сучасних умовах / В. П. Вишневський // Становлення якісного освітнього середовища як об'єкт педагогічного дослідження : матеріали Всеукр. конф., 9-10 листопада 2006 р., Херсон / наук. ред. Юзбашева Г. С. – Херсон : Айлант, 2006. – Вип. IX. – С. 41–44.
31. Вишневський В. П. Психолого-педагогічні основи профорієнтації і професійного самовизначення : [навч. посіб.] / В. П. Вишневський. – Херсон : Айлант, 2010. – 214 с.
32. Вишневський В. П. Розвиток синергетичного мислення при розв'язанні творчих проблемних завдань в технологічній освіті / В. П. Вишневський // Дистанційне навчання в контексті розвитку синергетичного мислення : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 30-31 жовтня 2014 р., Херсон / наук. ред. Г. С. Юзбашева. – Херсон : Айлант, 2014. – Випуск 17. – С. 56–59.
33. Вишневський В. П. Теорія і практика управління професійною кар'єрою // Адміністративно-муніципальний менеджмент / В. П. Вишневський. – Київ ; Херсон, 2008. – С. 236–282.
34. Вишневський В. П. Шляхи розвитку професіоналізму вчителя трудового навчання / В. П. Вишневський // Якість природничо-математичної та технологічної освіти як науковий та соціальний пріоритет : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. / наук. ред. Г. С. Юзбашева. – Херсон : Айлант, 2011. – Випуск 14. – С. 310–312.

35. Воровщиков В. Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент / В. Г. Воровщиков. – М. : АПК и ППРО, 2006. – 160 с.
36. Воскресенская Н. М. Великобритания: стратегические направления развития образования / Н. М. Воскресенская // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 91–96.
37. Вульфсон Б. Педагогика прагматизма / Б. Вульфсон, Д. Джон // Лидеры образования. – 2004. – № 3. – С.12–16.
38. Вульфсон Б. Л. Джон Дьюи: педагогика прагматизма / Б. Л. Вульфсон // Лидеры образования. – 2004. – № 3. – С. 12–16.
39. Гаврилюк Г. М. Використання робочих зошитів у проектно-технологічній діяльності учнів основної школи / Г. М. Гаврилюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. – Вип. 34. – С. 54–57.
40. Гаврилюк Г. М. Відображення педагогічної спадщини Яна Амоса Каменського у трудовій підготовці сучасних школярів / Г. М. Гаврилюк // Ян Амос Каменський – великий педагог минулого (до 420-річчя від дня народження) : матеріали Всеукр. пед. читань / за заг. ред. В. В. Кузьменка, О. В. Рідкоус. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. – С. 14–17.
41. Гаврилюк Г. М. До питань професійної компетентності майбутніх учителів технологій щодо реалізації проектної технології навчання у трудову підготовку школярів / Г. М. Гаврилюк // Інновації в підготовці фахівців технологічної, професійної освіти та готельно-ресторанного бізнесу : зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. – Херсон : Айлант, 2012. – С. 12–17.
42. Гаврилюк Г. М. Експериментальне дослідження ефективності підготовки вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів / Г. М. Гаврилюк //



Педагогічний альманах : зб. наук. праць / редкол. : В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Вип. 27. – С. 140–145.

43. Гаврилюк Г. М. Інноваційний зміст освітньої галузі «Технології» / Г. М. Гаврилюк // Международный научный альманах : сб. статей преподавателей, аспирантов, и магистрантов / под ред. М. В. Воронцовой, Н. С. Пивневой. – Таганрог-Актюбинск : Изд-ль А. Н. Ступин, 2013. – Вып. 18. – С. 23–27.

44. Гаврилюк Г. М. Метод проектів у навчально-виховній діяльності учнівської молоді: ретроспективний огляд / Г. М. Гаврилюк // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / редкол. : В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. – Вип. 17. – С. 57–62.

45. Гаврилюк Г. М. Методичні аспекти організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання / Г. М. Гаврилюк, Н. В. Слюсаренко // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць / редкол. : О. І. Курок (відп. ред.) та ін. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. – Вип. 21. – С. 9–14.

46. Гаврилюк Г. М. Особливості організації проектної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання / Г. М. Гаврилюк // Проектна та конструкторсько-технологічна підготовка майбутніх фахівців інженерного та педагогічного напрямів : зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. – Херсон : Айлант, 2011. – С. 13–17.

47. Гаврилюк Г. М. Проектно-технологическая деятельность как средство трудового воспитания студентов технологических факультетов / Г. М. Гаврилюк // Педагогические основы становления субъектности в образовательном пространстве: проблема, поиск, решение : сб. научных трудов участников Междунар. научн.-практ. конф., 19-20 декабря 2012 г., Биробиджан / под ред. Р. К. Серёжниковой. – Биробиджан, 2012. – С. 196–200.

48. Гаврилюк Г. М. Психолого-педагогічні проблеми організації проектно-технологічної діяльності у трудовій підготовці школярів / Г. М. Гаврилюк // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2011. – Вип. 60. – С. 222–226.
49. Гаврилюк Г. М. Реалізація ідей В. О. Сухомлинського в сучасній трудовій підготовці громадянина України / Г. М. Гаврилюк // Виховання громадянина-патріота в педагогіці В. О. Сухомлинського та сучасній освітній практиці : зб. матер. Всеукр. наук.-метод. конф., 20-21 вересня 2012 р., Кіровоград-Павлиш / за заг. ред. Н. А. Калініченко. – Кіровоград : КОППО, 2012. – С. 35–39.
50. Гаврилюк Г. М. Реалізація інноваційного змісту технологічної освіти школярів у контексті державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти / Г. М. Гаврилюк // Інноваційні технології як чинник оптимізації педагогічної теорії і практики : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 жовтня 2012 року, Херсон / наук. ред. Г. С. Юзбашева. – Херсон : Айлант, 2012. – Вип. 15. – С. 43–46.
51. Гаврилюк Г. М. Реалізація проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів / Г. М. Гаврилюк, Н. В. Слюсаренко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць. – Чернігів : ЧДПУ, 2012. – Вип. 97. – С. 134–136.
52. Гаврилюк Г. М. Реалізація проектно-технологічного підходу під час підготовки учнів до олімпіад з трудового навчання / Г. М. Гаврилюк // Трудове навчання в школі. – 2012. – № 17. – С. 10–18.
53. Гаврилюк Г. М. Робочий зошит «Творчий проект». 7-8 класи / Г. М. Гаврилюк, Т. В. Стрижова. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 16 с.: іл., табл. – (Серія «Навчаємось проектувати»).
54. Гаврилюк Г. М. Робочий зошит «Творчий проект». 9 клас / Г. М. Гаврилюк, Т. В. Стрижова. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 16 с.: іл., табл. – (Серія «Навчаємось проектувати»).

55. Гаврилюк Г. М. Суть та значення проектної технології навчання в трудовій підготовці учнів / Г. М. Гаврилюк // Психолого-педагогічні засади діяльності вчителя: історія, теорія, практика : матеріали II Всеукр. наук.-метод. конф. / за ред. В. В. Кузьменка, Н. В. Слюсаренко, І. В. Воскової. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. – С. 39–41.
56. Гаврилюк Г. М. Усі уроки трудового навчання (дівчата). 7 клас. Інваріантний модуль / Г. М. Гаврилюк, О. Б. Могилевська, Т. І. Муравська. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 144 с.: іл., табл. – (Серія «УСІ уроки»).
57. Гаврилюк Г. М. Усі уроки трудового навчання (хлопці). 7 клас. Інваріантний модуль / Г. М. Гаврилюк, В. О. Довдер. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 128 с.: іл., табл. – (Серія «УСІ уроки»).
58. Гаврилюк Г. М. Щоденник проектної діяльності «Творчий проект». 5-6 класи / Г. М. Гаврилюк, Т. В. Стрижова. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 16 с.: іл., табл. – (Серія «Навчаємось проектувати»).
59. Гаврилюк Г. М. Як працювати з комплектом робочих зошитів. Творчий проект. 5-9 класи. Методичні рекомендації / Г. М. Гаврилюк. – Х. : Вид. група «Основа», 2015. – 22, [2] с.
60. Гаврилюк Г. М. Відображення принципів синергізму в сучасній проектно-технологічній діяльності школярів / Г. М. Гаврилюк // Перспективи розвитку освіти й суспільства в парадигмі синергетичного мислення : матеріали Всеукр. наук.-практ. Веб-конф., 31 жовтня – 01 листопада 2013 р., Херсон / наук. ред. Г. С. Юзбашева. – Херсон : Айлант, 2013. – Вип. 16. – С. 201–203.
61. Гаврилюк Г. М. Пути подготовки учителей в последипломном образовании к реализации проектно-технологического подхода на уроках трудового обучения / Г. М. Гаврилюк // Научный поиск. – 2014. – № 2, 3. – С. 8–10.
62. Гаврилюк Г. М. Трудове навчання (для дівчат) : [підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. К. Сидоренко, Т. С. Мачача, В. П. Титаренко, С. П. Павх, Г. М. Гаврилюк. – Харків : Сиція, 2013. – 240 с.

63. Гаврилюк Г.М. Трудове навчання (для дівчат) : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / Т. С. Мачача, В. П. Титаренко, Г. М. Гаврилюк. – Харків : Сиція, 2015. – 224 с.
64. Гаврилюк Г.М. Трудовое обучение (для девочек) : [учебн. для 5 кл. общеобразов. учебн. завед. с обучением на рус. яз.] / В. К. Сидоренко, Т. С. Мачача, В. П. Титаренко, С. П. Павх, Г. М. Гаврилюк. – Харьков : Сиція, 2013. – 240 с.
65. Гаврилюк Г. М. До питань створення вчителями дидактичних комплектів для використання на уроках трудового навчання / Г. М. Гаврилюк // Дистанційне навчання в контексті розвитку синергетичного мислення : матеріали Всеукр. наук.-практ. веб-конф. з міжнародною участю, 30–31 жовтня 2014 року, Херсон / наук. ред. Г. С. Юзбашева. – Херсон : Айлант, 2014. – Вип. 17. – С. 160–162.
66. Гаврилюк Г. М. Методика створення мультимедійного підручника з трудового навчання для учнів 5 класу (обслуговуючі види праці) / Г. М. Гаврилюк, Г. С. Юзбашева, О. П. Казанцева. – Херсон : РІПО, 2010. – 25 с.
67. Гаврилюк Г. М. Підготовка вчителя трудового навчання в контексті профілізації середньої освіти / Г. М. Гаврилюк // Профільне навчання природничо-математичного та технологічного напрямків: проблеми, досвід, перспективи : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 29-30 жовтня 2009 р., Херсон / наук. ред. Юзбашева Г. С. – Херсон : Айлант, 2009. – Вип. 12. – С. 6–11.
68. Гаврилюк Г. М. Робочий зошит. Творчий проект. 5-6 класи / Г. М. Гаврилюк, Т. В. Стрижова. – 4-те вид., перер. – Х. : Вид. група «Основа», 2015. – 16 с. : іл., табл. – (Серія «Навчаємось проектувати»).
69. Гаврилюк Г. М. Робочий зошит. Творчий проект. 7-8 класи / Г. М. Гаврилюк, Т. В. Стрижова. – 4-те вид., перер. – Х. : Вид. група «Основа», 2015. – 16 с. : іл., табл. – (Серія «Навчаємось проектувати»).

70. Гаврилюк Г. М. Робочий зошит. Творчий проект. 9 клас / Г. М. Гаврилюк, Т. В. Стрижова. – 4-те вид., перер. – Х. : Вид. група «Основа», 2015. – 16 с.: іл., табл. – (Серія «Навчаємось проектувати»).
71. Гаврилюк Г. М. Роль самоосвітньої діяльності вчителя технологій в реалізації проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання / Г. М. Гаврилюк // Nauka dzis': teoria, metodologia, praktyka, problematyka : zbio'r raportow naukowych, 30.07.2014–31.07.2014. – Warszawa: Wydawca : Sp. z o. o. «Diamond trading tour», 2014. – Str. 78–82.
72. Гаврилюк Г. М. Сутність проектно-технологічної діяльності школярів у контексті інноваційного змісту освітньої галузі «Технологія» / Г. М. Гаврилюк // Трудова підготовка в рідній школі. – 2014. – № 1. – С. 2–7.
73. Гаврилюк Г. М. Усі уроки трудового навчання. 7 клас. Блок 1. Інваріантна складова / Г. М. Гаврилюк, В. В. Данілушкін. – Х. : Вид. група «Основа», 2015. – 238, [2] с.: іл., табл. – (Серія «Усі уроки»).
74. Гаврилюк Г. М. Усі уроки трудового навчання. 7 клас. Блок 2. Інваріантна складова. – Х. : Вид. група «Основа», 2015. – 206, [2] с.: іл., табл. – (Серія «Усі уроки»).
75. Галустов Р. А. Творческие проекты студентов ТЄФ / Р. А. Галустов, Н. И. Зубов. – Брянск : Изд-во БГПУ, НМК «Технология», 1999. – 152 с.
76. Гаргін В. В. Дидактичні особливості розвитку трудового навчання (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) [Електронний ресурс] / В. В. Гаргін // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія «Педагогічна». – 2013. – Вип. 19. – С. 207–210. – Режим доступу до журн. : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk\\_ped\\_2013\\_19\\_73](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk_ped_2013_19_73).
77. Гаргін В. В. Концепція учнів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / В. В. Гаргін. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/750>.
78. Гаргін В. В. Технологічна культура як структурний компонент професійно-педагогічної культури вчителя трудового навчання [Електронний ресурс] / В. В. Гаргін // Технологічна освіта: досвід, перспективи, проблеми.

- 2009. – № 3–4. – С. 44–52. – Режим доступа : [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/topdp/2009\\_3-4/44-52.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/topdp/2009_3-4/44-52.pdf).
79. Гаргін В. В. Розвиток методики трудового навчання в Україні як галузі педагогічної науки (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Гаргін Володимир Владиславович. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – 233 с.
80. Генисаретский О. И. Символ и аффект в структуре проектного воображения [Электронный ресурс] / О. И. Генисаретский // Конструирование будущего. – 2003. – № 1 (Т. 1). – С. 11–63. – Режим доступа: <http://prometa.ru/projects/prospect/lib/2>.
81. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
82. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця, 2008. – 278 с.
83. Гончаренко Т. Л. Формування готовності вчителя фізики до проектування навчального процесу у післядипломній освіті: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Гончаренко Тетяна Леонідівна. – Х., 2013. – 275 с.
84. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / [под. ред. В. С. Леднёва, Д. Н. Никандрова, М. В. Рыжакова]. – М. : Изд-во Моск. психол. соц. ин-та.; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭН», 2002. – 147 с.
85. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
86. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : [учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. институтов] / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
87. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : [учеб. пособие] / Л. И. Гурье. – Казань : Казан. гос. технолог. ун-т, 2004. – 212 с.

88. Гуцан Т. Г. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс] / Т. Г. Гуцан // Наукова конференція. Педагогіка. – Режим доступу : <http://intkonf.org/gutsan-tg-naukovo-teoretichniy-analiz-gotovnosti-maybutnogo-vchitelya-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv>.
89. Денисенко В. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Денисенко Вероніка В'ячеславівна. – Х., 2005. – 205 с.
90. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
91. Державна програма «Вчитель». – К. : Ред. загальнопед. газет, 2002. – 40 с.
92. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (затверджений 23.11.2011р. №1392) [Електронний ресурс]. – С. 2–5. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6091>.
93. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (затверджений 14.01.2004 р. № 24) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6091>.
94. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1993. – 188 с.
95. Дубова Н. В. Мотивація творчої діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці / Н. В. Дубова // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 12. – С. 8–10.
96. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01/ Дурай-Новакова Карина Михайловна. – М., 1983. – 356 с.

97. Дьюи Д. Школы будущего / Д. Дьюи ; [пер. с англ. Р. Ландсберт]. – М. : Изд-во Работник просвещения, 1922. – 149 с.
98. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
99. Електронна енциклопедія «Словопедія». Тлумачення поняття «завдання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovopedia.org.ua/30/53399/26217.html>.
100. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / [автор-уклад. Н. П. Наволокова]. – Х. : Вид. група «Основа». 2011. – 176 с.
101. Жияєва Ю. М. Застосування методу проєктів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти / Ю. М. Жияєва. – Житомир, 2012. – 20 с.
102. Жорова І. Я. Зміст, форми і методи професійного розвитку вчителів у системі післядипломної освіти України: історико-педагогічна ретроспектива : [навч. посіб.] / І. Я. Жорова. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 224 с.
103. Жорова І. Я. Розвиток професіоналізму педагога в контексті парадигм післядипломної освіти початку ХХІ століття / І. Я. Жорова // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 10. – С. 290–294.
104. Жорова І. Я. Теоретико-методологічні засади розвитку професіоналізму вчителів у системі післядипломної освіти України в 40-х роках ХХ – початку ХХІ століття : [монографія] / І. Я. Жорова. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 384 с.
105. Жорова І. Я. Теоретичні засади конструкторсько-технологічної підготовки вчителів у системі післядипломної освіти у другій половині ХХ століття / І. Я. Жорова // Проектна та конструкторсько-технологічна підготовка майбутніх фахівців інженерного та педагогічного напрямів : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 17-18 березня 2011 р., Херсон / за заг. ред. Чепка В. І. – Херсон : Айлант, 2011. – С. 48–52.



106. Заболотська О. О. Роль індивідуальності педагога у формуванні духовного світу особистості з погляду педагогічної антропології В. О. Сухомлинського / О. О. Заболотська // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного пед. ун-ту імені Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – Вип. XXI. – С. 267–275.
107. Заболотська О. О. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя-словесника / О. О. Заболотська // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : ХДУ, 2007. – Вип. XXXXIV. – С. 212–217.
108. Заболотська О. О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : [монографія] / О. О. Заболотська. – Херсон : Айлант, 2006. – 304 с.
109. Завалевський Ю. І. Управління процесом професійного зростання вчителя / Ю. І. Завалевський // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 52–58.
110. Загумёнов Ю. Л. Личностно-ориентированные технологии в образовании школьников / Ю. Л. Загумёнов, Л. В. Шелкович, Г. Н. Шварц // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнтований посібник. – К. : Департамент, 2003. – С. 211–222.
111. Зайцева И. И. Теория и практика работы методического объединения учителей школы [Электронный ресурс] / И. И. Зайцева // Русский язык и литература. Пилотный вып. – 2010. – Август. – С. 3–9. – Режим доступа : [osnova.ru /PDF/ osnova\\_4\\_12\\_115](http://osnova.ru/PDF/osnova_4_12_115).
112. Закон України «Про вищу освіту» // Урядовий кур'єр. – 2014. – № 146. – С. 7–18.
113. Закон України «Про освіту» // Освіта. – 1996. – № 43–44. – С. 6–11.
114. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» від 09 січня 2007 року № 537-V [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.podelise.ru/docs/55/index-933.html>.

115. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 20 с.
116. Зільберфарб Й. Перший педологічний з'їзд / Й. Зільберфарб. – Х. : Держ. вид-во України, 1927. – 27 с.
117. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. – М. : ПЭР СЭ, 2003. – 207 с.
118. Зубко А. М. Забезпечення ефективності навчального процесу під час підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / А. М. Зубко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. – К. : Логос, 2001. – Вип. 5. – С. 94–98.
119. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Зубко. – Київ, 2002. – 22 с.
120. Зубко А. М. Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти : [монографія] / А. М. Зубко. – 2-е вид. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. – 140 с.
121. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
122. Зязюн І. А. Філософія педагогічної ідеї : [монографія] / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
123. Зязюн І. Я. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. Я. Зязюна. – Київ : Видавництво «Віпол», 2000. – С. 11–58.
124. Ильина А. Н. Система школьного образования ФРГ / А. Н. Ильина // Биология в школе. – 2004. – № 6. – С. 44–49.
125. Ильина Т. А. Педагогика / Т. А. Ильина. – М., 1984. – С. 347.
126. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность,

классификация [Электронный ресурс] / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14. – Режим доступа: <http://ru.genproedu.com/paper/2012-01/>.

127. Ігри та ігрові технології на уроках трудового навчання : [навч.-метод. посіб.] / Л. О. Савченко, Н. В. Волкова, Ю. С. Кулінка. – Київ : КНТ, 2014. – 371 с.

128. Ісаєва Г. М. Метод проектів – ефективна технологія навчання учнів сучасної школи / Г. М. Ісаєва // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико-зорієнтований збірник. – К. : Департамент, 2003. – С. 207–211.

129. Історія педагогіки : [навч. посібник] / М. С. Грищенко, Б. Н. Митюров, М. О. Григор'єв та ін. ; за заг. ред. М. С. Грищенка. – К. : Вища школа, 1973. – 448 с.

130. Кагаров Е. Г. Метод проектов в трудовой школе / Е. Г. Кагаров. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1926. – 88 с.

131. Капелюшна Т. В. Технологічна освіта в середніх навчальних закладах США : [монографія] / Капелюшна Т. В., Коберник О. М.; Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Уманський ДПУ ім. Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 152 с.

132. Капшук О. И. Педагогические условия подготовки курсантов к работе с подростками девиантного поведения / О. И. Капшук // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2002. – Вип. 10. – Ч. II. – С. 195–198.

133. Килпатрик У. Х. Метод проектов: Применение целевой установки в педагогическом процессе / У. Х. Килпатрик ; [пер. с англ. Е. Н. Янжул]. – Л. : Брокгауз – Ефрон, 1925. – 43 с.

134. Килпатрик У. Х. Метод проектов / У. Х. Килпатрик. – М. : Работник просвещения, 1925. – 236 с.

135. Килпатрик У. Х. Основы метода / У. Х. Килпатрик. – М.; Л., 1928. – 142 с.

136. Кіндрат І. Реалізація інтегративного підходу в побудові та організації освітнього процесу / І. Кіндрат // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2015. – № 10. – С. 8–16.
137. Кліцаков І. О. Підготовка і виховання учительських кадрів на Україні (1927-1937 рр.) / І. О. Кліцаков // Український історичний журнал. – 1990. – № 2. – С. 57–69.
138. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : [монографія] / Н. І. Клокар. – Київ : НВЦ Київського ІППО, 2010. – 528 с.
139. Коберник О. М. Проектно-технологічна система трудового навчання / О. М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4. – С. 8–12.
140. Коберник О. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх закладів України / О. Коберник, В. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 6. – С. 3–11.
141. Коберник О. Сучасні проблеми впровадження проектно-технології на уроках трудового навчання / О. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2011. – № 3. – С. 3–6.
142. Коберник О. М. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Коберник, С. М. Ящук. – Умань, 2001. – 82 с.
143. Коберник О. М. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці / В. В. Бербец, Н. В. Дубова, О. М. Кравченко, Харитонova В. В., Хоменко Л. М., Ящук С. М. ; за заг. ред. О. М. Коберника. – К. : Наук. світ, 2003. – 92 с.
144. Коберник О. М. Проблема цілеутворення в теорії та методиці виховання / О. М. Коберник // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / редкол. : В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Випуск 27. – С. 10–18.
145. Коберник О. М. Проектна технологія: теорія, історія, практика : [монографія] / О. М. Коберник. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – 229 с.

146. Коберник О. М. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика : [монографія] / В. В. Бербец, Т. М. Бербец, Н. В. Дубова та ін. ; за ред. О. М. Коберника. – К. : Наук. світ, 2003. – 172 с. – Бібліогр.: с. 163–172.
147. Коберник О. М. Теоретико-методичні підходи до обґрунтування Концепції технологічної освіти України / О. М. Коберник // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». – 2011. – № 3. – 430 с. – С.14–21.
148. Коберник О. М. Трудове навчання в школі: проектно-технологічна діяльність. 5-12 класи / О. М. Коберник, В. В. Бербец, Н. В. Дубова та ін. ; за ред. О. М. Коберника. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 256, [1] с.: іл., табл. – (Серія «12-річна школа»).
149. Коваленко В. Вплив ідей Д. Дьюї на українську школу й педагогіку 1920-1930 років / В. Коваленко // Шлях освіти. – 1997. – № 4. – С. 51–55.
150. Ковальчук В. Ефективний урок: технології, структура, аналіз / В. Ковальчук. – К. : Шкільний світ, 2001. – С. 59–60.
151. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : [учеб. пособ. для высш. учеб. заведений] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
152. Колісниченко М. В. Комп'ютерне проектування одягу : [навч. посіб.] / М. В. Колісниченко, В. Ю. Щербань, К. Л. Процик. – К. : Освіта України, 2010. – 236 с.
153. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс. – М., 1926. – 286 с.
154. Коляда М. Г. Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації / М. Г. Коляда // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – 2006. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 95–101.
155. Кондратова Л. Г. Підготовка вчителя до організації проектної діяльності учнів основної школи в позаурочній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і

- методика професійної освіти» / Кондратова Людмила Григорівна. – К., 2008. – 23 с.
156. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (затверджена наказом МОН України 16.06.2015 р. № 64), чинна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education>. – с. 1–10.
157. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти // Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком. – 2013. – №5. – С. 48–59.
158. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
159. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : Модэк, 1996. – 224 с.
160. Корнєєва С. Особливості використання проектної технології на заняттях української мови [Електронний ресурс] / С. Корнєєва. – Режим доступу : <http://lit.govuadocs.com.ua/docs/1158/index-1189120-1.html>.
161. Коротов В. М. Педагогическое проектирование и диагностика / В. М. Коротов // Введение в педагогику. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 149–180.
162. Котенко О. В. Моделювання педагогічного процесу в контексті розвитку полікультурної компетентності вчителів зарубіжної літератури [Електронний ресурс] / О. В. Котенко. – Режим доступу: [http://elibrary.kubg.edu.ua/2621/1/Kotenko\\_O\\_PP\\_2010\\_FLMD\\_PI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/2621/1/Kotenko_O_PP_2010_FLMD_PI.pdf).
163. Кочергин А. Н. Моделирование мышления / А. Н. Кочергин. – М. : Наука, 1969. – 96 с.
164. Крисюк С. В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944 – 1995 рр.) : [монографія] / С. В. Крисюк. – Л. : ЛОНМІО, 1997. – 206 с.
165. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917 – 1995 рр.) : автореф. дис. на здобуття

- наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Крисюк Степан Васильович. – К., 1996. – 48 с.
166. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917 – 1941 рр.) / С. В. Крисюк. – К. : УПМККО, 1995. – 174 с.
167. Крупская Н. «Метод проектов» в политпросветработе / Н. Крупская // Коммунистическое просвещение. – 1923. – № 3. – С. 27–31.
168. Крупская Н. К. О методе проектов / Н. К. Крупская // На путях к методу проектов / [под. ред. Б. Игнатьева]. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. – Сб. 4. – С. 5–17.
169. Крупская Н. К. Метод проектов в «политпросветработе» / Н. К. Крупская // Коммунистическое просвещение. – 1923. – № 9. – С. 20–28.
170. Ксьонз С. Переваги проектно-технологічної системи навчання / С. Ксьонз // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2007. – № 4. – С. 9–10.
171. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 186 с.
172. Кузьминов Р. И. Формирование готовности студентов к дидактическому проектированию в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кузьминов Роман Иванович. – Ставрополь, 2004. – 171 с.
173. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Кузьмінський Анатолій Іванович. – К., 2003. – 481 с.
174. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. І. Кузьмінський. – К., 2003. – 44 с.
175. Кузьмінський А. І. Педагогіка : [підручник] / А. І. Кузьмінський, С. В. Омеляненко. – К. : Знання-прес, 2003. – 418 с.

176. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта як структурний компонент системи неперервної освіти / А. І. Кузьмінський // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2003. – № 1 (січень-лютий). – С. 15–21.
177. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку : [навч. посіб.] / А. І. Кузьмінський, С. В. Омеляненко. – К. : Знання, 2010. – 335 с.
178. Лебедева Л. Метод проектов в продуктивном обучении / Л. Лебедева, Е. Иванова // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 116–120.
179. Леонтьева М. Р. Об использовании метода проектов в образовательной области «Технология» / М. Р. Леонтьева // Школа и производство. – 2000. – № 6. – С. 6–8.
180. Лист Міністерства освіти і науки України «Про неухильне дотримання принципів гарантування свободи педагогічної діяльності вчителя» від 05.12.2014 р. №1/9-630 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/44417](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/44417).
181. Мадзигон В. Н. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом : [монографія] / В. Н. Мадзигон. – К. : «Педагогічна думка», 2007. – 360 с., рис., табл.
182. Мадзигон В. М. Трудова підготовка і професійна освіта як інструмент формування компетентнісних характеристик старшокласників у зарубіжних країнах / В. М. Мадзигон // Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – С. 40–54.
183. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу : Твори в 7 т. / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1954. – Т. 5. – 382 с.
184. Малафіїк І. В. Дидактика : [навч. посіб.] / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
185. Мальований Ю. І. Післямова до стандарту / Ю. І. Мальований // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 2–4.
186. Мамаев В. А. Формирование готовности учителя к проектированию педагогических технологий в учебном процессе: дисс. ... канд. пед. наук :



- 13.00.01, 13.00.08 / Мамаев Виктор Александрович. – Челябинск, 2001. – 155 с.
187. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджуваної діяльності: теорія і практика : [монографія] / О. Я. Мариновська. – Івано-Франківськ : Симфонія форте: Полтава : Довкілля-К., 2009. – 500 с.
188. Матяш Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н. В. Матяш // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 38–43.
189. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н. В. Матяш. – Мозирь : РИФ «Белый ветер», 2000. – 286 с.
190. Мачача Т. Проектно-технологічна спрямованість змісту навчального предмета «Технології» в основній школі [Електронний ресурс] / Т. С. Мачача. – Режим доступу : <http://undip.org.ua>.
191. Мачача Т. Обґрунтування компетентнісного підходу до відбору і реалізації змісту технологічної освіти / Т. Мачача // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2013. – № 7–8. – С. 32–36.
192. Мачача Т. Проблеми побудови особистісно орієнтованого процесу трудового навчання в основній школі / Т. Мачача // Анотовані результати науково-дослідної роботи інституту педагогіки НАПН України за 2009 рік : інформаційне видання. – К. : Пед. думка, 2010. – С. 235–236.
193. Мачача Т. Проектно-технологічна діяльність – змістова й процесуальна основа технологічної освіти / Т. Мачача // Анотовані результати науково-дослідної роботи інституту педагогіки НАПН України за 2008 рік : інформаційне видання. – К. : Пед. думка, 2009. – С. 349–351.
194. Мачача Т. С. Культурологічний підхід до формування змісту трудового навчання в основній школі / Т. С. Мачача // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 602–611.
195. Мачача Т. С. Обґрунтування методологічних підходів до формування сучасного змісту трудового навчання / Т. С. Мачача // Дистанційне навчання в контексті розвитку синергетичного мислення : матеріали Всеукр. наук.-

- практ. конф. з міжнар. участю, 30–31 жовтня 2014 р., Херсон / наук. ред. Г. С. Юзбашева. – Херсон : Айлант, 2014. – Вип. 17. – С. 132–135.
196. Мачача Т. С. Формування проектно-технологічної культури учнів основної школи у процесі трудового навчання : дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мачача Тетяна Святославівна. – Київ, 2011. – 233 с.
197. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах (згідно наказу МОН України від 16.06.2015 р. № 641), діючі [Електронний ресурс]. – С. 1–31. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068>.
198. Мисик И. Г. Последипломное педагогическое образование в Украине в системе непрерывного образования [Електронний ресурс] / И. Г. Мисик // Наукове пізнання: методологія та технологія : наук. журнал. – 2011. – Випуск 2 (27). – С. 98–105. – Режим доступу до журналу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npmt/index.html](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npmt/index.html).
199. Можаровська О. Є. Формування мотивації вивчення іноземної мови у технічно-професійній освіті / О. Є. Можаровська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. – Вип. 34 – С. 274–179.
200. Монахов В. М. Проектирование траектории становления будущего учителя / В. М. Монахов, А. И. Нижников // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 67–83.
201. Монахова Г. А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Монахова Галина Анатольевна. – М., 2003. – 349 с.
202. Навчальна програма з трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи (редакція 2015 р.), чинна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.

203. Навчальна програма з трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи / [за заг. ред. В. К. Сидоренка]. – К., 2012. – 70 с.
204. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» від 05.05.2008 р., документ № 371, чинний [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua-info.biz/legal/baseww/ua-emwrru.htm>.
205. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження правил безпеки під час занять у навчальних і навчально-методичних майстернях навчальних закладів системи загальної середньої освіти» від 13.08.2007 № 730 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://trudove.org.ua/post/nakaz-730-mon-v-d-13082007>.
206. Наказ Міністерства освіти і науки України «Щодо припинення практики створення та вимагання від дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та позашкільних навчальних закладів документації та звітності, не передбаченої законодавством України» від 27.05.2014 р. № 648, чинний [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%B0/nakaz-mon-648-27-05-2014.pdf>.
207. Новиков А. М. Основания педагогики : [пособ. для авторов учебников и преподавателей] / А. М. Новиков. – М. : Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.
208. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – М. : Издательство «Эгвес», 2006. – 488 с.
209. Новиков А. М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А. М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 11–17.
210. Новиков А. М. Методология: Словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.

211. Образцов П. И. Проектирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П. И. Образцов, А. И. Ахулкова, О. Ф. Черниченко. – Орел : ОГУ. – 2003. – 94 с.
212. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування системи освіти в Україні. – К. : «К.І.С», 2003. – С. 68–75.
213. Огарёв Е. И. Компетентность образования: социальный аспект / Е. И. Огарёв. – СПб. : Изд-во РАОИОВ, 1995. – 170 с.
214. Оптимізація проектно-технологічної діяльності учнівської молоді : методичні рекомендації для вчителів трудового навчання / [уклад. Г. М. Гаврилюк]. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 44 с.
215. Особливості вивчення базових дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році // Трудове навчання в школі. – 2015. – № 15–16. – С.12–16.
216. Пашко Л. Ф. Ключові життєві компетентності як основа виховання конкурентоспроможної особистості / Л. Ф. Пашко // Формування конкурентноспроможної особистості на уроках трудового навчання і технологій : [метод.-практ. посіб.] / упор. В. Г. Чемшит. – Полтава : ПОППЮ, 2009. – 124 с.
217. Педагогика / [под общ. ред. Г. Нойнера, Ю. Бабанского]. – М. : Педагогика, 1984. – 367 с.
218. Педагогика и психология высшей школы : [учеб. пособ.] / под. ред. М. В. Буланова-Топоркова [Электронный ресурс]. – Ростов н/Д: Фенікс, 2002. – 544 с. – Режим доступа : [www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/.../13.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/.../13.php).
219. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов] ; под. ред. В. А. Сластёнина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
220. Педагогическая энциклопедия / [И. А. Каиров (глав. ред.) и др.]. – М. : Издательство «Советская энциклопедия», 1965. – Т. 3. – С. 805.

221. Педагогический словарь : в 2-х т. / [И. А. Каиров (глав. ред.) и др.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Том 1. – 774 с.
222. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. П. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-е вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 339 с.
223. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
224. Пелагейченко М. Л. Метод проектів. Історія розвитку / М. Л. Пелагейченко // Трудове навчання в школі. – 2012. – № 9. – С. 2–6.
225. Пелагейченко М. Л. Формування готовності майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи : [монографія] / М. Л. Пелагейченко. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2008. – 202 с.
226. Пелагейченко М. Л. Підготовка майбутнього вчителя трудового навчання до управління проектною діяльністю учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пелагейченко Микола Леонідович. – К., 2005. – 201 с.
227. Пелагейченко М. Л. Модель стилю спілкування вчителя при організації проектної діяльності учнів / М. Л. Пелагейченко // Зб. наук. праць. – Бердянськ : БДПУ, 2008. – Вип. 2. – С. 166–170.
228. Пелагейченко М. Л. Теорія та методика трудового навчання: метод проектів : [метод. рекомендації] / М. Л. Пелагейченко. – Бердянськ : БДПУ, 2008. – 73 с.
229. Пелагейченко М. Л. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання» / М. Л. Пелагейченко. – Київ, 2006. – 23 с.
230. Пелагейченко М. Л. Професійний довідник учителя трудового навчання / М. Л. Пелагейченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 254 с.

231. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике (на основе сравнительного анализа) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пеньковских Елена Анатольевна. – Екатеринбург, 2007. – 217 с.
232. Перець О. Б. Педагогічне проектування з використанням інформаційних технологій : [програма спецкурсу та метод. рекомендації] / Перець О. Б. – Одеса : Астропринт, 2008. – 60 с.
233. Петухова Л. Є. Роль історико-педагогічних знань у загальнопедагогічній підготовці вчителя / Л. Є. Петухова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського : зб. наук. праць / редкол. : А. М. Богуш, О. М. Яцій та ін. – Одеса, 2008. – Випуск 12. – С. 20–26.
234. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : [монографія] / Л. Є. Петухова. – Херсон : Айлант, 2007. – 200 с.: іл.
235. Пехота О. М. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / [Пехота О. М., Пуцов В. І., Набока Л. Я. та ін.]. – Чернівці : Букрек, 2006. – 96 с.
236. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : [навч. посіб.] / О. М. Пехота та ін. – К. : В-во А.С.К., 2003. – 240 с.
237. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І. П. Підласий. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 360 с.
238. Підхід [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4>.
239. Подласый И. П. Педагогика : [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Подласый И. П. – М. : «Просвещение» : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
240. Подліняєва О. О. Експериментальна перевірка ефективності розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів історії та

- суспільствознавства в системі післядипломної освіти / О. О. Подліняєва // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / редкол. : В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – Випуск 22. – С. 179–186.
241. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
242. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посіб.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004 – 192 с.
243. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 16–25.
244. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – Січень. – С. 65–69.
245. Попова Н. И. Метод проектов и школа жизни / Н. И. Попова. – М. : Новая Москва, 1926. – С. 54.
246. Примакова В. В. Структура готовності вчителя початкових класів до формування в учнів наукової картини світу / В. В. Примакова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2011. – Вип. 60. – С. 290–295.
247. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання. 5-12 класи. – Київ-Ірпінь, 2005. – 256 с.
248. Програми для загальноосвітніх навчально-виховних закладів: Трудове навчання. 5-7 класи / [уклад. Н. І. Боринець, О. П. Гнеденко, В. К. Сидоренко та ін.]. – К. : Перун, 1996. – 144 с.
249. Програми середньої загальноосвітньої школи: Трудове навчання. Профілі: Основи слюсарної справи (8-9 класи), Металообробка (8-9 класи); Професії: Слюсар механоскладальних робіт (10-11 класи), Токар (10-11

- класи), Фрезерувальник (10-11 класи) / [уклад. Б. М. Терещук, А. І. Воловиченко, В. К. Сидоренко, В. Л. Цесельський]. – К. : Освіта, 1993. – 88 с.
250. Проект «Рівний доступ до якісної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://olenivkadp.at.ua/news/proekt\\_rivnij\\_dostup\\_do\\_jakisnoji\\_osviti\\_v\\_ukrajini](http://olenivkadp.at.ua/news/proekt_rivnij_dostup_do_jakisnoji_osviti_v_ukrajini).
251. Проектирование систем внутришкольного управления : [пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / под ред. А. М. Моисеева]. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 384 с.
252. Проектна діяльність у технологічній освіті : монографія / [Л. О. Савченко, Н. В. Волкова, Л. В. Гура та ін.]. – Київ : КНТ, 2015. – 214 с.
253. Прокопьева Н. И. Проектное обучение в зарубежной педагогике: к вопросу о становлении и развитии / Н. И. Прокопьева // Сибирский учитель. – 2004. – № 2 (32). – С. 38–41.
254. Протасова Н. Г. Андрагогічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми / Н. Г. Протасова // Шлях освіти. – 2000. – № 7. – С. 13–15.
255. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова; Державна академія керівних кадрів освіти. – К. : [б.в.], 1998. – 171 с.
256. Пуцов В. І. Системний підхід до організації науково-методичної роботи / В. І. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 13–15.
257. Равкин З. И. Метод проектов : Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / З. И. Равкин. – М. : Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 1993. – Т. 1. – С. 567–568.
258. Реалізація проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання в основній школі : матеріали з досвіду роботи учителя-методиста, спеціаліста вищої кваліфікаційної категорії, учителя трудового навчання ЗОШ І-ІІІ ступенів № 10 Новокаховської міської ради Стрижової Тетяни Володимирівни / уклад. Г. М. Гаврилюк. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 43 с.



259. Савченко Л. О. Методика використання педагогічної діагностики підвищення якості освіти майбутніх учителів : [навч.-метод. посіб.] / Л. О. Савченко. – К. : КНТ, 2014. – 216 с.
260. Савченко Л. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Савченко. – Одеса : [б. и.], 2014. – 44 с.
261. Саган О.В. Проектно-технологічний підхід до фахової підготовки педагога / О. В. Саган // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. праць / ред. О. В. Співаковський. – Херсон, 2015. – Вип. 25. – С. 95–104.
262. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. –Т.2. – 816 с.
263. Семиченко В. А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки [Електронний ресурс] / В. А. Семиченко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2007. – Вип. 1. – [Цит. 2011, 15 лютого].
264. Сидоренко В. К. Інтеграція трудового навчання і креслення (дидактичний аспект) / В. К. Сидоренко. – К. : УДПУ, 1995. – 142 с.
265. Сидоренко В. Проектний підхід і вимоги до вчителя / В. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2011. – № 9. – С. 3–5.
266. Сидоренко В. К. Нове бачення освітньої галузі «Технологія» в державному стандарті загальної середньої освіти / В. К. Сидоренко // Освіта. – 2003. – 26 березня – 2 квітня. – С. 10.
267. Симоненко В. Д. Сборник творческих проектов учащихся / В. Д. Симоненко. – М. : Издательский центр «Вентана-Граф», 2005. – 272 с.
268. Синенко В. Я. Педагогическое проектирование как способ повышения качества образования / В. Я. Синенко // Педагогическое обозрение. – 2004. – № 41. – С. 4–6.
269. Сілохін Ю. Трудове навчання: деякі проблеми та шляхи їх вирішення / Юрій Сілохін, Людмила Лодягіна // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2008. – № 4. – С. 43–44.

270. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 308 с.
271. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4–16.
272. Слюсаренко Н. В. Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця ХІХ-ХХ століття : [монографія] / Н. В. Слюсаренко. – Херсон : РІПО, 2009. – 456 с.
273. Слюсаренко Н. В. Вітчизняні педагоги другої половини ХХ століття про трудову підготовку підростаючого покоління : [монографія] / Н. В. Слюсаренко. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 195 с.
274. Слюсаренко Н. В. Діяльність інститутів удосконалення кваліфікації вчителів щодо налагодження трудової підготовки школярів України (50-60 рр. ХХ ст.) / Н. В. Слюсаренко // Управління післядипломною освітою: реалії, тенденції, перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 19-20 вересня 2013 року, Херсон : у 2-х ч. / за заг. ред. А. М. Зубка, І. Я. Жорової, Л. М. Назаренко. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. – Ч. 2. – С. 73–80.
275. Слюсаренко Н. В. Організація трудової підготовки учнів на Херсонщині (друга половина ХХ століття) : [навч. посіб.] / Н. В. Слюсаренко. – Херсон : Айлант, 2006. – 132 с.
276. Слюсаренко Н. В. Професійний розвиток педагогів: світовий та вітчизняний досвід гендерної диференціації / Н. В. Слюсаренко, Ю. В. Сліпич // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / редкол. : В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РІПО, 2011. – Вип. 12. – Частина 1. – С. 65–70.
277. Сметанський М. І. Організація профільного навчання у країнах Західної Європи : монографія / М. І. Сметанський. – Вінниця : ВДПУ, 2008. – 339 с.
278. Советский энциклопедический словарь / [под ред. А.М. Прохорова]. – 3-е изд. – М. : «Сов. Энциклопедия», 1984. – 1600 с.

279. Сокол І. В. Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сокол Ігор Васильович. – Херсон, 2011. – 23 с.
280. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації / О. Г. Солодухова. – Донецьк : Лебедь, 1996. – 175 с.
281. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радула]. – К. : «ЕкОб», 2004.
282. Спірін О. М. Дидактичні моделі в проектуванні кредитно модульної технології на рівні викладача [Електронний ресурс] / О. М. Спірін // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – № 34. – С. 85–90. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/articles/2007/07somtrv.zip>.
283. Стернберг В. Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Стернберг Вера Николаевна. – Владимир, 2003. – 194 с.
284. Стешенко В. В. Структурно-логічна схема підготовки вчителя трудового навчання / В. В. Стешенко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999. – № 12. – С. 23–28.
285. Стешенко В. В. Застосування інформаційного підходу як методологічного базису для конструювання змісту освітньо-професійної підготовки вчителя / В. В. Стешенко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія «Педагогіка». – 2007. – № 8. – С. 75–78.
286. Стешенко В. В. Удосконалення професійної підготовки вчителя трудового навчання на сучасному етапі / В. В. Стешенко // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. – Слов'янськ : СДПУ, 2005. – Вип. 10. – С. 3–9.
287. Стешенко В. В. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Стешенко. – Київ, 2009. – 38 с.

288. Сухорський С. Освіта закордоння / С. Сухорський. – Львів : Основа, 1995. – 38 с.
289. Сучасний словник іншомовних слів / [уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).
290. Тверезовська Н. Т. Становлення та розвиток інформаційних технологій в освіті: історичний аспект / Н. Т. Тверезовська, Т. В. Тарнавська // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2012. – Випуск 97. – С. 290–295.
291. Тверезовська Н. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови» / Н. Тверезовська, Л. Філіппова // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 3. – С. 90–92.
292. Теоретико-методичні засади формування базових понять з навчального предмета «Технології» в учнів основної школи : колективна монографія / [А. М. Тарара, В. П. Тименко, Т. С. Мачача та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 369 с.
293. Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти та поліпшення її кадрового забезпечення: психолого-педагогічний аспект : колективна монографія / [В. В. Кузьменко, Є. П. Голобородько, Н. В. Слюсаренко та ін.]; за ред. В. В. Кузьменка, Н. В. Слюсаренко. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 314 с.
294. Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти: дидактичний аспект : колективна монографія / [В. Д. Шарко, Г. С. Юзбашева, Н. С. Шолохова та ін.] ; за ред. Г. С. Юзбашевої. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 440 с.
295. Терещук А. І. Методика організації проектної діяльності старшокласників з технологій : [метод. посіб. для вчителів; навч. прогр., варіат. модулі] / А. І. Терещук, С. М. Дятленко. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 128 с.
296. Терещук А. І. Педагогічне проектування як засіб формування змісту сучасної технологічної освіти [Електронний ресурс] / А. І. Терещук // Наукові

- записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». – 2013. – № 2. – С. 74–79. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2013\\_2\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_2_15).
297. Терещук А. І. Проектна технологія на уроках трудового навчання: сучасний стан і перспективи дослідження / А. І. Терещук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 18. – С. 200–205.
298. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / [авт. кол. : Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін.] ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – 230 с.
299. Технологія оздоблення виробів художнім випалюванням : матеріали обласної творчої групи : [Електронний носій інформаційно-програмного забезпечення навчального модуля] ; за заг. ред. Г. М. Гаврилюк ; експерт-тестолог В. С. Назаренко; науково-методична розробка Г. М. Гаврилюк, О. О. Калабурдін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 1 електронний опт. диск (CD-ROM) ; Pentium ; 500 Мб ; Windows 2003, 2007, XP. – Назва з контейнера.
300. Трояновский И. Что такое «Проект метод»? / И. Трояновский, С. Тюрберт // Вестник просвещения. – 1924. – № 11. – С.76–84.
301. Трудове навчання (дівчата) : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / А. І. Терещук, О. Ю. Медвідь, Ю. М. Приходько. – К. : Літера ЛТД, 2015. – 192 с. : іл.
302. Трудове навчання (для дівчат) : [підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закладів] / І. Ю. Ходзицька, О. І. Безносок, О. В. Горобець, Н. М. Павич. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – 176 с. : іл.
303. Трудове навчання (для хлопців) : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / Б. М. Терещук, С. М. Дятленко, В. М. Гащак, Р. М. Лещук. – К. : Генеза, 2015. – 195 с. : іл.

304. Трудове навчання (для хлопців): [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. К. Сидоренко, Д. В. Лебедев, А. М. Гедзик, В. В. Юрженко. – Харків : Сиція, 2015. – 256 с.: іл.
305. Трудове навчання (хлопці): [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / А. І. Терещук, О. Б. Авраменко. – К. : Літера ЛТД, 2015 рік. – 141 с.: іл.
306. Трудове навчання та технології. 5-11 класи : методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2015/2016 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Харків : Видавництво «Ранок», 2015. – 80 с.
307. Трудове навчання. Обслуговуючі види праці : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / Денисенко Л. І. та ін. – К. : Педагогічна думка, 2006. – 176 с.
308. Трудове навчання. Обслуговуючі види праці : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / Денисенко Л. І., Гнеденко О. П., Мачача Т. С. та ін. – К. : Перун, 2007. – 192 с.
309. Трудове навчання. Технічні види праці : [підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. М. Мадзігон, Г. А. Кондратюк, Г. Є. Левченко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2005. – 111 с.
310. Трудове навчання. Технічні види праці : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / Б. М. Терещук, В. І. Туташинський, В. К. Загорний. – К. : Генеза 2007. – 240 с.
311. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання. Ч.1: Теорія трудового навчання / Д. О. Тхоржевський. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2000. – 248 с.
312. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання. Ч.2: Загальні засади методики трудового навчання / Д. О. Тхоржевський. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2000. – 186 с.
313. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання. Ч.3: Методика технічної праці у 5-9 класах / Д. О. Тхоржевський. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2000. – 248 с.

314. Тхоржевський Д. О. Про навчальний план підготовки учителя трудового навчання / Д. О. Тхоржевський // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2000. – № 2. – С. 37–43.
315. Тхоржевський Д. О. Удосконалення підготовки вчителя загальнотехнічних дисциплін : [монографія] / Д. О. Тхоржевський, В. І. Андріяшин, В. К. Сидоренко. – К. : КДПІ, 1992. – 72 с.
316. Тюрберт С. Метод проектов. Теоретические предпосылки и практика / С. Тюрберт. – М. : МИР, 1925. – 88 с.
317. Український Радянський Енциклопедичний Словник : [в 3-х т.] / редкол. : А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – 2-ге вид. – К. : Голов. ред. УРЕ. 1987. – Т.3: Портулак – Ї. – 736 с.
318. Уроки з підприємницьким тлом : [навч. матеріали / за заг. ред. Е. Бобінської, Р. Шияна, М. Товкало]. – Варшава : Сова, 2014. – 398 с.
319. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : [метод. посіб.] / В. І. Уруський. – Тернопіль : ТОКІППО, 2005. – 96 с.
320. Федерація Інтернет-освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.fio.ru](http://www.fio.ru). – Назва з екрану. – С.14.
321. Философский энциклопедический словарь / [под ред. А. А. Ивина]. – М. : Наука, 2003. – 564 с.
322. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л. Ф. Илличев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов]. – М. : Сов. Энцикл., 1983. – 840 с.
323. Філончук З.В. Підготовка вчителів у післядипломній освіті до формування економічної культури учнів основної школи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Філончук Зоя Володимирівна. – Х., 2012. – 255 с.
324. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної освіти – 2011. – Режим доступу : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/373-innovatsijna-osvitnja-dijalnist-u-sistemi-pisljadiplomnoyi-Pedagogichnoyi-osviti>.

325. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.
326. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання [Електронний ресурс] / Є. М. Хриков // Персональний сайт Є. М. Хрикова. – Режим доступу : <http://hrykov.luguniv.edu.ua>.
327. Худенко О. М. Організаційно-педагогічні умови розвитку індивідуального стилю професійної діяльності вчителів гуманітарних дисциплін у системі післядипломної освіти / О. М. Худенко // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / редкол. : В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – Вип. 22. – С. 217–222.
328. Чернуха О. В. Професійне зростання психологічні особливості та саморозвиток педагога [Електронний ресурс]. – С. 1. – Режим доступу : <http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/1646/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5%20%D0%B7%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F,%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf>.
329. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні / Б. Г. Чижевський. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 249 с.
330. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1989. – 209 с.
331. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти : [монографія] / В. Д. Шарко. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – 400 с.
332. Шарко В. Д. Методологічні засади сучасного уроку : [посіб. для керівників шкіл, вчителів, працівників інститутів післядипломної освіти] / В. Д. Шарко. – Херсон : Видавництво ХНТУ, 2008. – 112 с.
333. Шарко В. Д. Навчання дорослих: дидактико-технологічний аспект : [метод. посіб. для організаторів і вчителів вечірніх шкіл, працівників системи



- проф. освіти, викладачів вищих навч. закладів та закладів післядипломної освіти] / В. Д. Шарко. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – 200 с.
334. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект : [посіб. для вчителів і студентів] / В. Д. Шарко. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 220 с.
335. Шацкий С. Т. Дети – работники будущего / С. Т. Шацкий // Избр. пед. соч. – М. : Учпедгиз, 1958. – С. 27–80.
336. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 3 т. – М. : Издательство Академии пед. наук РСФСР. – 1963. – Т. 1. – 504 с.
337. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К. : Стилос, 1997. – 240 с.
338. Шендрик И. Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования / И. Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 36–42.
339. Шилова Л. И. Проблемы, требующие решения / Л. И. Шилова // Советская педагогика. – 1984. – № 1. – С. 88–91.
340. Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості : теорія і практика / Н. І. Шиян. – Полтава : АСМІ, 2004. – 442 с.
341. Штангей С. В. Визначення критеріїв і показників формування професійної компетентності майбутніх агрономів // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2011. – Вип. 60. – С. 321–327.
342. Энциклопедия профессионального образования / [авт.-сост. С. Я. Батышев]. – М. : РАО, 1999. – Т.2. – 446 с.
343. Юрженко В. В. Синергетичність освітніх систем та фрактальність їх структурування: практика реалізації підходів у освітній галузі "Технологія" [Електронний ресурс] / В. В. Юрженко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». – 2014. – Вип. 120. – С. 215–218. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2014\\_120\\_65](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_120_65).
344. Юрженко В. В. Теоретичний контекст змісту і структури освітньої галузі "Технологія" в основній школі й категорії безпосередньо з ним пов'язані / В. В. Юрженко // Проблеми трудової і професійної підготовки :

наук.-метод. зб. / кол. авт.; відп. ред. і укл. В. В. Стешенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Вип. 15. – С. 3–9.

345. Якунин В. А. Педагогическая психология : [учеб. пособие] / В. А. Якунин. – СПб. : Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

346. Янжул Е. Н. Практика метода проектов в американских школах / Е. Н. Янжул. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – С. 112.

347. Ярмачева С. А. Развитие проектировочной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ярмачева Светлана Альбертовна. – Казань, 2009. – 214 с.

348. Ярмачева С. А. Развитие проектировочной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования детей : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С.А. Ярмачева. – Казань, 2009. – 20 с.

349. Ящук С. Виконання основних етапів проектування на уроках трудового навчання / С. Ящук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 2. – С. 13–16.

350. Ящук С. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно-технологічної діяльності / С. Ящук // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 9–11.

351. Ящук С. М. Організація проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання: організаційно-методичні засади / С. М. Ящук // Збірник наукових праць Вінницького державного педагогічного університету. – Вінниця, 2003. – С. 189–193.

352. Ящук С. М. Організація проектно-технологічної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Ящук Сергій Миколайович. – Умань, 2004. – 189 с.

353. Duncan, M., Biddie, B. The Study of Teaching / M. Duncan, B. Biddie. – New York : Halt Rinehart and Winston. – 1974.

354. Knoll M. 300 Jahre lernen am Project / M. Knoll // Zur revision unseres Geschichtsbildes. – 1993. – № 7–8. – P. 58–63.

355. Knoll M. The Project Method: Its Vocational Origin and International Development / M. Knoll // Journal of Industrial Teacher Education. – 1997. – Vol. 34. – № 3. – P. 59–80.

## ДОДАТКИ

### Додаток А Визначення терміну «проект»

№	Прізвище дослідника	Визначення терміну «проект»
1	Є. Кагаров [130, с.12]	Проект – <i>це будь-яка дія, що здійснюється від щирого серця із визначеною метою.</i>
2	Є. Полат [241]	Проект – <i>це спосіб досягнення дидактичної мети шляхом ретельної розробки проблеми, наслідки якої повинні мати результат, оформлений тим чи іншим способом.</i>
3	Н. Матяш [189, с.45]	Проект – <i>це «занурення» в обрану проблему та її ґрунтовне дослідження.</i>
4	Л. Лебедева, Є.Іванова [178, с.117]	Проект – <i>це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмету.</i>
5	Б. Вульфсон [38, с.12]	Проект – <i>це процес вивчення певного матеріалу із набуттям знань та навичок, а потім конструювання на основі здобутих знань проектів.</i>
6	І. Шендрик [338, с.36]	Проект – <i>це план, задум реалізації майбутнього виробу.</i>
7	О. Коберник [148, с.10]	Проект – <i>це спеціально організований учителем і самостійно виконуваний учнями комплекс дій, що завершується результатом, створенням творчого продукту.</i>
8	О. Новіков, Д. Новіков [210, с.138]	Проект – <i>це обмежена у часі цілеспрямована зміна окремої системи зі встановленими вимогами до якості результатів, можливими рамками витрат засобів і ресурсів та специфічною організацією.</i>

**Додаток Б**  
**Визначення терміну «метод проектів»**

№	Прізвище дослідника	Визначення терміну «метод проектів»
1	У. Кіпатрик [135, с. 43]	Метод проектів – <i>це метод планування доцільної діяльності в зв'язку з розв'язанням якого-небудь навчально-виховного завдання в реальній життєвій обстановці.</i>
2	З. Равкін [257, с. 567]	Метод проектів – <i>це система навчання, при якій учні здобувають знання та вміння у процесі планування і виконання практичних завдань, що ускладнюються.</i>
3	Р. Галустов, Н.Зубов [75, с. 6]	Метод проектів – <i>це гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості.</i>
4	М. Леонтьєва [179, с. 6]	Метод проектів – <i>це комплексний узагальнюючий процес</i> раціонального сполучення репродуктивної та продуктивної діяльності, що дає змогу комбінувати та поєднувати формальні знання з практичним досвідом.
5	Т. Башинська [12, с. 50]	Метод проектів – <i>це спосіб організації педагогічного процесу, основою якого є взаємодія педагога з вихованцем і навколишнім середовищем під час реалізації проекту – поетапної практичної діяльності для досягнення поставлених завдань.</i>
6	Ю. Загумьонов [110, с. 217]	Метод проектів – <i>це система навчання, при якій учні набувають знань та вмінь у процесі виконання проектів.</i>
7	Г. Ісаєва [128, с. 209]	Метод проектів – <i>це педагогічна технологія, яка зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових.</i>
8	С. Яшук [350, с. 10]	Метод проектів – <i>це спосіб організації пізнавально-трудової діяльності учнів з метою вирішення проблем, пов'язаних з проектуванням, створенням і виготовленням реального об'єкта (продукту праці).</i>

**Додаток В**  
**Провідні ідеї Дж. Дьюї та У. Кілпатрика,**  
**які є ціннісними для сучасної трудової підготовки учнів**

Прізвище дослідника	Провідні ідеї
Джон Дьюї	<ul style="list-style-type: none"> <li>– принцип «навчання через діяльність» є одним із пріоритетних у педагогіці;</li> <li>– навчально-виховний процес у школі повинен будуватися на основі використання особистого досвіду дітей, який згодом допоможе йому робити висновки і формувати нові цілі діяльності;</li> <li>– використання активних форм роботи на уроці впливає на оновлення психоемоційного стану класного колективу;</li> <li>– соціально-політичні новоутворення в суспільстві не повинні впливати на шкільне життя (педагоги повинні роз'яснювати учням соціальні проблеми, але не займатись агітацією) [97];</li> </ul>
Уільям Кілпатрик	<ul style="list-style-type: none"> <li>– принцип «опора на інтереси дитини» є домінуючим у навчанні;</li> <li>– проекти повинні виникати внаслідок особистих потреб учнів, бути соціально значущим;</li> <li>– використання традиційних форм і методів роботи не розвиває особистісні якості дітей та негативно впливає на їх характер;</li> <li>– метод проектів навчає дітей знаходити вихід із заплутаних обставини, формує лідерські та соціально-адаптивні якості особистості;</li> <li>– результатом дії методу проектів повинен стати розвиток високоморальної особистості, яка вміє поводитись відповідно до інтересів групи [133; 134].</li> </ul>

**Додаток Д**  
**Чинні навчальні програми, за якими здійснюється**  
**трудова підготовка учнів основної та старшої школи**

№	Назва навчальної програми	Класи, у яких реалізовується програма	Кількість годин на викладання, згідно програмі
Основна школа			
1.	«Навчальна програма з трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів. 5 – 9 класи» (авт.: В. Сидоренко та інші) - затверджена наказом МОН України від 29.05.2015 № 585;	5	2
		6	2
		7	1
2.	«Трудове навчання. 5 – 9 класи» (нова редакція) (за загальною редакцією В. Мадзігона) - затверджена наказом МОН України від 27.08.2010 № 1/11-8205;	8	2
		9	1
Старша школа			
Рівень стандарту, академічний рівень			
3.	«Технології. 10-11 класи» (авт.: А. Терещук та інші) - затверджена наказом МОН України від 27.02.2008 № 122;	10	1
		11	1
Профільний рівень			
4.	«Технології. 10-11 класи» - затверджені наказом МОН України від 28.10.2010 № 1021;	10-11	6
	Напрями реалізації (спеціалізації):		
	- агровиробництво, будівельна справа, деревообробка, енергетика, конструювання та моделювання одягу, кулінарія основи дизайну, легка промисловість, матеріалознавство, металообробка, основи бджільництва, технічне проектування, українська народна вишивка, художня обробка матеріалів, швейна справа		

**Додаток Ж**  
**Анкета для вчителів**  
**щодо організації проектно-технологічної діяльності учнів**

1. Ваш вік: ☐ до 30 років; ☐ 30-40 років; ☐ 40-50 років; ☐ 50 і більше.
2. Стать: ☐ - жін.; ☐ - чол.
3. Яка у Вас кваліфікаційна категорія? \_\_\_\_\_
4. У якій школі викладаєте? ☐ - міській; ☐ - сільській.
5. На Вашу думку, чи відповідає проектно-технологічна система трудового навчання вимогам сучасного суспільства до особистості та її розвитку (відповідь обґрунтуйте)?  
 \_\_\_\_\_
6. Звідки Ви отримуєте теоретико-методичний матеріал про організацію проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання?:  
☐ – шляхом самоосвіти з різних джерел;  
☐ – під час навчання на курсах підвищення кваліфікації;  
☐ – у ході спілкування з колегами по професійній діяльності;  
☐ – із періодичних видань;  
☐ – інше (вказати що саме): \_\_\_\_\_
7. Скільки часу займає у Вас підготовка до проведення одного уроку?  
☐ – до 30 хв.; ☐ – до 1 години; ☐ – від 1 до 2 годин; ☐ – більше 2 годин.
8. Як, на Вашу думку, можна забезпечити зацікавленість (мотивацію) учнів у роботі над творчим проектом?  
 \_\_\_\_\_
9. Яких теоретико-методичних матеріалів для якісної реалізації проектного навчання Вам бракує?  
☐ – науково-методичних посібників для вчителя;  
☐ – збірників конспектів для вчителя;  
☐ – робочих зошитів по проектуванню для учнів;  
☐ – навчальних практикумів із проектування та виготовлення виробів;  
☐ – дидактичних комплектів опорних схем і таблиць по проектно-технологічній діяльності;  
☐ – інше (вказати, що саме): \_\_\_\_\_
10. Які труднощі виникають у Ваших учнів під час оформлення пояснювальної записки проекту? \_\_\_\_\_
11. Чи виникають у Вас ускладнення при організації поточного, проміжного та підсумкового контролю (оцінювання) діяльності учнів щодо виконання ними проектних робіт (якщо так, то вкажіть які саме)?  
 \_\_\_\_\_
12. Оберіть форми презентації творчих проектів, які частіше за все Ви разом з учнями використовуєте під час захисту проектних робіт:  
☐ – творчий звіт; ☐ – театралізована вистава; ☐ – ділова гра;  
☐ – відеозвіт; ☐ – міні – вистава; ☐ – прес-конференція;  
☐ – репортаж; ☐ – казкова подорож;  
☐ – інше (вказати, що саме): \_\_\_\_\_

ДЯКУЄМО ЗА ВІДПОВІДЬ!



## Додаток 3

### Методики виявлення показників мотиваційного критерію

#### Додаток 3.1

##### Тест Т.Елерс «Мотивація успіху та страх невдачі»

Шановний колего! Погоджуючись або не погоджуючись із поданими твердженнями, необхідно вибрати одну з відповідей - «так» або «ні». Якщо вам складно відповісти, то згадайте, що «так» розуміється як явне «так», так і «швидше так, ніж ні». Те саме стосується і відповіді «ні».

Відповідати треба швидко, не замислюючись. Відповідь, яка першою спала на думку, як правило, є найбільш точною.

##### Тест опитувальника:

1. Розпочинаючи виконувати завдання, сподіваюся на успішне його виконання.
2. У виконанні завдань активний.
3. Схильний до виявлення ініціативи.
4. Під час виконання відповідальних завдань намагаюся знайти причини відмовитися від них.
5. Часто обираю крайнощі: або дуже легкі завдання, або нереально важкі.
6. Зустрічаючись з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їхнього подолання.
7. Схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності переважно залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. Під час виконання досить важких завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Я планую своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то з розумом.
13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Ставлю перед собою середні за складністю або дещо завищені, але реальні завдання.
15. У випадку невдачі під час виконання завдання його привабливість для мене знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач я більше схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Планую своє майбутнє лише на найближчий час.
18. Коли я працюю в умовах обмеженого часу, результативність діяльності в мене підвищується, навіть якщо завдання достатньо складне.
19. У випадку невдачі я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети.
20. Якщо я сам обрав для себе завдання, то у випадку невдачі його привабливість тільки зростає.

### **Ключ до опитувальника:**

Один бал ставлять за відповіді «так» на твердження 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20 і відповіді «ні» на запитання 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підраховують загальну кількість балів.

Якщо опитуваний набирає від 1-7 балів, то діагностується мотивація на невдачу, «страх невдачі».

Якщо опитуваний набирає від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх).

Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, то мотиваційний полюс не виражений.

Якщо у опитуваного 8-9 балів, його мотивація наближається до невдачі.

Якщо 12-13 балів – простежується прагнення до успіху.

### **Додаток 3.2**

#### **Тест для оцінювання мотивації досягнення мети**

Уважно прочитайте кожне речення й оцініть, наскільки те, що в них стверджується, відповідає тому, що ви зазвичай думаєте, робите, переживаєте. Якщо ви згодні, поставте знак «+», не згодні поставте знак «-».

1. Коли треба зробити вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти.
2. Мене дратує, коли не можу стовідсотково виконати завдання.
3. Коли я виконую завдання, це виглядає так, начебто я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли два дні поспіль я сиджу без діла, я втрачаю спокій.
6. Інколи мої успіхи нижчі від середніх.
7. Я до себе суворіший, ніж до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від складного завдання, то потім караю себе, тому що знаю, що я досягнув би успіху.
10. У процесі виконання завдань я потребую невеликих пауз, відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.
13. Мене більше цікавлять інші заняття, ніж ті, які я маю виконати.
14. Осуд мене стимулює більше, ніж схвалення.
15. Я знаю, що мої товариші вважають мене людиною справи.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш виваженими.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Коли я виконую завдання без натхнення, це зазвичай помітно.
19. Виконуючи завдання, я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що маю зробити сьогодні.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей, важливіших за гроші.

23. Коли мені потрібно виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж інші.
25. Наприкінці канікул я зазвичай радію, що незабаром знову навчатимусь.
26. Коли я налаштований на виконання завдання, то виконую його краще.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з учнями, я можуть завзято працювати.
28. Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якнайкраще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи якоюсь мірою залежать від моїх колег по навчанню.
33. Безглуздо протидіяти волі педагогів.
34. Іноді не знаєш, як виконувати завдання.
35. Коли щось негаразд, я хвилююся.
36. Я зазвичай мало уваги звертаю на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж робота інших.
38. Коли я за щось беруся, то часто не доводжу до кінця.
39. Я заздрю учням, що не дуже завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне влади.
41. Коли я впевнений, що я на правильному шляху для доведення своєї правоти можу вдатися і до крайніх заходів.

### **Обробка результатів:**

Нарахуйте собі по одному балу за кожну відповідь «так» на запитання 2-5, 7-10, 14-17, 21, 25-30, 32, 34, 37, 41 і за кожну відповідь «ні» на запитання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на пункти 1, 11, 12, 19, 22, 23, 33, 35, 40 не враховуються. При сумі балів меншій за 10 мотивація до успіху невисока, при 11-21 – середня, при 22 і більше балів – висока.

### **Додаток 3.3**

#### **Методика К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності»**

Шановні колеги! Прочитайте нижче перераховані мотиви професійної діяльності та дайте оцінку із значущості їх для Вас за п'ятибальною шкалою. Результати зафіксуйте в бланку відповідей:

Мотиви професійної діяльності	1	2	3	4	5
	У дуже незначній мірі	У достатньо незначній мірі	У невеликій, але й не маленькій мірі	У достатньо більшій мірі	У дуже великій мірі
1. Грошовий заробіток					
2. Прагнення до просування по роботі					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег					
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи					
7. Можливість найбільш повної самореалізації саме у даній діяльності					

### Обробка результатів:

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності з наступними ключами:

**ВМ = (оцінка пункту 6 + оцінка пункту 7) / 2**

**ЗПМ = (оцінка п.1 + оцінка п.2 + оцінка п.5) / 3**

**ЗНМ = (оцінка п. 3 + оцінка п. 4) / 2**

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, укладене в межах від 1 до 5 (в тому числі можливо і дробове).

### Інтерпретація результатів:

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ.

До найкращим, оптимальним, мотиваційним комплексам слід відносити наступні два типи поєднання: ВМ > ЗПМ > ЗНМ і ВМ = ЗПМ > ЗНМ.

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ > ЗПМ > ВМ.

Між цими комплексами укладені проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси.

При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але і те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості

**Додаток К**  
**Методики виявлення показників**  
**когнітивного критерію**

**Додаток К.1**  
**Тестові завдання відкритого і закритого типів**  
**для перевірки методичного рівня учителів трудового навчання з теми:**  
**«Реалізація проектного навчання в трудовій підготовці школярів»**

ПІБ учителя \_\_\_\_\_

№	Зміст питань	Відповіді	Кількість отриманих балів
<b>Питання першого рівня</b>			
1.	Хто з провідних американських педагогів минулого розробив класифікацію проектів та удосконалив систему роботи над ними:	а) С. Редді; б) Дж. Дьюї; в) У. Кілпатрик; г) Є. Коллінгз.	
2.	Із наведених формулювань оберіть найбільш повне і правильне визначення творчого проекту:	а) творчий виріб, виготовлений учнем на уроках трудового навчання; б) процес проектування й створення учнем нового виробу; в) процес творчого самостійного виготовлення учнем виробу й відповідної документації, спрямований на задоволення його особистісних чи суспільних потреб. г) реферат, оформлений учнем у відповідності до існуючих вимог.	
3.	Чи відрізняється електронне портфоліо творчого проекту від виконаного на папері:	а) нічим не відрізняється; б) документи мають однаковий вигляд; в) відрізняється способом подання та носієм інформації; г) вид портфоліо повинен обиратись у відповідності до об'єкта проектування.	

4.	Комплекс державних стандартів, що встановлюють взаємопов'язані правила, вимоги і норми з розробки, оформлення та обігу конструкторської документації має назву:	а) закон; б) Державний стандарт; в) інструкція; г) Єдина система конструкторської документації (ЕСКД).	
5.	Вироби, які виготовлені раніше й мають подібну функцію та умови експлуатації, що й об'єкт проектування, називають:	а) зразками; б) прототипами; в) моделями; г) аналогами.	
5.	Реалізація завдань маркетингу полягає у:	а) виявленні потреб ринку та рекламуванні продукції, яка випускається; б) зниженні собівартості продукції; в) продажі й придбанні акцій; г) оснащенні виробництва сучасним обладнанням.	
6.	У якому з методів, при проектуванні нового виробу, використовується аналогія з природою:	а) метод фокальних об'єктів; б) метод випадковостей; в) метод синектики; г) морфологічний аналіз.	
7.	Установіть відповідність між етапами проектно-технологічної діяльності та їх змістом:  а) організаційно-підготовчий етап; б) конструкторський етап; в) технологічний етап; г) заключний етап.	[     ] – розробка технологічної послідовності виготовленого виробу; [     ] - маркетингові дослідження, спрямовані на реалізацію виготовленого виробу; [     ] – визначення шляхів удосконалення проектного виробу; [     ] – випробування створеного об'єкту проектування.	
8.	Небезпеки, що виникають на виробництві і призводять до травматизму внаслідок помилок працівників, належать до:	а) техногенних; б) антропогенних; в) соціологічних; г) психологічних.	
9.	При моделюванні об'єктів чи процесів проектно-технологічної діяльності використовують:	а) текстові редактори; б) графічні редактори; в) симулятори; г) електронні таблиці.	

10.	Які з наведених критеріїв оцінювання виготовленого учнівського виробу можна вважати найважливішими:	а) оригінальність конструкції (композиційне рішення) та зручність її у використанні; б) корисність та функціональність створеного виробу; в) технологічність (якість технологічної обробки виробу); г) економічність розробленої моделі.	
Питання другого рівня			
11.	Визначте послідовність проектування нового виробу:	[     ] - підбір потрібних матеріалів, інструментів та пристосувань для виготовлення; [     ] - пошук об'єктів-аналогів та створення на їх основі клаузури проектного виробу; [     ] - винайдення проблеми, яка спонукає до виготовлення нового виробу; [     ] - розробка конструкторсько-технологічної документації, необхідної для роботи; [     ] - опис зовнішнього вигляду та конструкції майбутньої моделі.	
12.	Оберіть вірну характеристику метода комбінаторики:	а) полягає у поєднанні в одному об'єкті рис, властивостей інших об'єктів; б) передбачає перенесення об'єкта проектування у фантастичні умови, уявлення фантастичного образу і відтворення його на папері; в) метод проектування, в якому застосовують різні прийоми комбінування форм та даних елементів в цілісну композицію; г) полягає в тому, що при проектуванні об'єктів, властивості випадкових явищ переносяться на об'єкт, що вдосконалюється або використовується під час розробки принципово нової моделі.	
13.	Установіть відповідність між назвами конструкторсько-	а) зображення, виконане від руки з додержанням масштабу на око;	

	<p>технологічних документів та їх визначенням:</p> <p>[ ] – ескіз;  [ ] – технічний рисунок;  [ ] – схема;  [ ] – складальне креслення;  [ ] – інструкційна карта;  [ ] – технологічна карта.</p>	<p>б) креслення, виконане без застосування креслярських інструментів і без точного дотримання масштабу, але обов'язково із збереженням пропорційності між окремими частинами предмета;  в) документ, що містить зображення деталі, розміри та інші дані, необхідні для виготовлення, контролю та випробування виробу;  г) документ, що містить відомості щодо здійснення запроектованих технологічних процесів;  д) документ, що містить зображення складальної одиниці та інші дані, необхідні для її складання (виготовлення) і контролю;  е) детальний опис рекомендованих прийомів праці при виконанні конкретних операцій.</p>	
14.	<p>Для економії часу при передачі інформації в мережі Інтернет використовують архівацію.</p> <p>Чи можна переархівувати вже архівовані файли?</p>	<p>а) так, це можливо;  б) так, але це може привести до пошкодження інформації;  в) ні, переархівація унеможливить відкриття архіву;  г) не можна, оскільки програма архівації відмовиться виконувати архівацію вже архівованого файлу.</p>	
15.	<p>Який із наведених факторів повинен бути домінуючим при виборі учнем об'єкту проектування:</p>	<p>а) вчитель, урахуваючи рівень знань та вмінь учня, добирає йому об'єкт для виготовлення;  б) виготовлення будь-якого якісного виробу, за який учень розраховує отримати найвищий бал;  в) пошук й усвідомлення учнем особистісної потреби, яка спонукатиме його до роботи;  г) створення учнем виробу для опанування ним нових техніко-технологічних операцій.</p>	



Питання третього рівня		
16.	Який із основних етапів реалізації творчого проекту, на вашу думку, є найскладнішим у виконанні для учнів. Відповідь обґрунтуйте.	
17.	Одним із провідних критеріїв оцінювання проектного виробу є його функціональність. Поясніть, як ви розумієте це поняття.	

### Ключ перевірки тестових завдань

Рівень	№ завдання	Кількість завдань	Кількість балів за одне завдання	Загальна кількість балів
I	1-10	10	1	10
II	11-15	5	2	10
III	16-17	2	5	10
		Усього: 17		Усього: 30

### Рейтингові рівні оцінювання

Рівень оцінювання	Набрана кількість балів
Низький	0–10
Достатній	11–20
Високий	21–30

### Характеристика рівнів оцінювання

Високий рівень – педагог має високий рівень знань теоретико-методичних основ проектування й чинних вимог організації навчального процесу з трудового навчання; обізнаний щодо використання сучасних інформаційно-комунікаційними технологій у власній педагогічній діяльності.

Середній рівень - педагог має достатній рівень знань теоретико-методичних основ проектування; достатньо обізнаний щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання, а також щодо використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у власній педагогічній діяльності.

Низький рівень – педагог володіє мінімальним обсягом професійних знань теретико-методичних основ проектування; має низький рівень знань щодо сучасних вимог організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання; фрагментарні уявлення відносно використання сучасних інформаційно-комунікаційними технологій у власній педагогічній діяльності.

## Додаток Л

### Методики виявлення показників діяльнісного критерію

#### Додаток Л.1

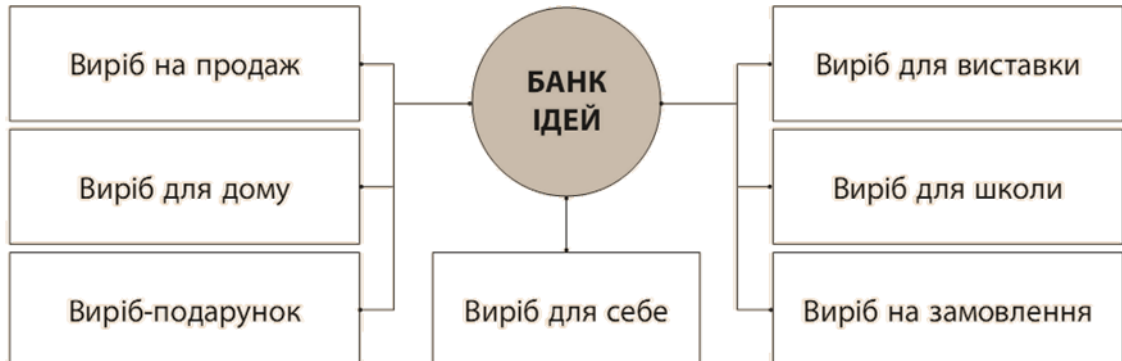
#### Уміння мислити нестандартно, знаходити оригінальні рішення (під час розробки клаузури об'єктів проектування за визначеною тематикою)

##### Зразок завдання:

Шановні колеги, користуючись наведеним банком ідей для реалізації творчих проектів, виконайте наступне:

1. Визначте проблему, яка спонукатиме до реалізації творчого проекту, опишіть її.
2. Визначте орієнтовні вироби (наведіть приклади трьох таких виробів), за допомогою яких можна вирішити окреслену проблему.
3. Розробіть критерії оцінювання виробу, який планується виготовити.
4. Виконайте клаузуру одного з трьох (на вибір) виробів, спроектувавши його конструкцію відповідно розробленим критеріям.

##### Банк ідей для визначення проблемного кола реалізації проекту:



#### Додаток Л.2

#### Уміння розробити творчий проект з трудового навчання у відповідності до окресленого проблемного кола (за наданими зразками з друкованою основою)

##### Приклади завдань для теоретичної розробки проекту

##### Завдання:

1. Віднайдіть та опишіть проблему, яка спонукатиме до виготовлення виробу.
2. Проаналізуйте запропоновані моделі-аналоги та з їх допомогою

підберіть кращі ідеї або ж вигадайте свої, потрібні для створення конструкції власного виробу.

3. Виконай клаузуру проектного виробу.

4. Придумайте оригінальну назву для своєї проектної моделі.

5. У чому, на ваш погляд, полягає практичність спроектованого виробу?

6. Запишіть, які матеріали, інструменти та обладнання ви плануєте використати для виготовлення виробу. Обґрунтуйте їх вибір. Опишіть, у чому будуть полягати особливості вашої конструкції виробу?

7. Які, на ваш погляд, види оздоблення та опорядження найдоцільніше (за потреби) використати для спроектованого виробу.

8. Укажіть рекомендовані габаритні розміри виробу.

9. За який вас можливо виготовити спроектований виріб?

10. Розрахуйте орієнтовну собівартість спроектованого виробу.

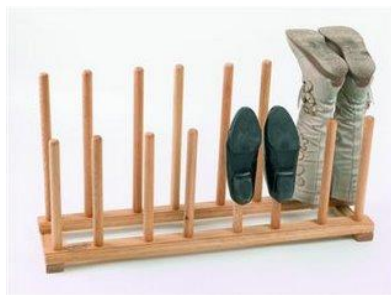
11. Придумайте рекламу створеної моделі.

## Банк ідей для розробки творчих проектів

### Технічні види праці

#### 1. Конструкція для зберігання взуття

- об'єкти-аналоги виробів



#### 2. Телефонна поличка

- об'єкти-аналоги виробів



## Обслуговуючі види праці

### 1. Кухонний органайзер

- об'єкти-аналоги виробів



### 2. Обкладинка для зошиту з трудового навчання

- об'єкти-аналоги виробів



**Додаток М**  
**Програма спецкурсу**  
**«Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання»**

**Пояснювальна записка**

Сучасні цивілізаційні новоутворення знаходять своє активне відображення в освіті. Однією з нагальних потреб сьогодення стає підготовка учнівської молоді, здатної в швидкозмінних реаліях життя оперативно приймати рішення, адаптуватись до вимог оточуючого середовища, знаходити конструктивні рішення поставлених завдань. Конкурентоспроможність особистості виступає головною домінантою її подальшого професійного розвитку.

В склавшихся обставинах загострюються вимоги й до професійної компетентності педагогічних працівників. Інноваційний зміст освітніх послуг, необмежений потік інформаційних ресурсів, невинне введення у педагогічну діяльність нових педагогічних технологій навчання учнів, різноманітність мультимедійних засобів навчання, зміна стереотипів сучасної молоді зумовлюють вчителів до постійної самоосвітньої діяльності. Особистісний та професійний розвиток учителів стає незамінною складовою їх фахової компетентності, де освіта впродовж усього життя з кожним роком набуває усе більшого, прагматичного змісту.

Впровадження у трудову підготовку учнів нової, проектно-технологічної системи навчання, гостро потребує відповідної теоретико-методичної підготовки та перепідготовки вчителів. При цьому особливої актуальності набуває належний інформативно-методичний супровід відповідної діяльності з боку науково-методичних працівників профільних установ.

Ураховуючи інноваційність змісту реалізації нової системи навчання учнів, до якої віднесемо грамотну організацію відповідних уроків, планування роботи учнів по створенню ними проектних виробів та оформленню відповідної документації, належного інформаційно-комунікаційного супроводу викладання навчального матеріалу й т. ін. визначають потребу в підвищенні рівня підготовки вчителів трудового навчання до здійснення відповідної діяльності.

Належний рівень володіння педагогами теоретико-методичними основами проектування, сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, набуття вмінь ефективно організовувати проектно-технологічну діяльність учнів, розробляти творчі проекти й т. ін. дозволять їм не тільки в повному обсязі реалізовувати зміст навчальних програм, а й розвивати творчий потенціал учнів, готувати їх до подальшого життя в умовах високотехнологічних та інформаційних надбань нашого суспільства.

Мета спецкурсу – підвищення рівня готовності вчителів у післядипломній освіті до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.

У відповідності до мети визначені завдання його реалізації серед вчителів трудового навчання в умовах післядипломної освіти:

- дослідити сутність використання інноваційних педагогічних технологій та можливості їх упровадження в сучасній трудовій підготовці школярів;
- розглянути розвиток проектного навчання у вітчизняній і зарубіжній освіті та передумови переходу сучасної трудової підготовки на проектно-технологічну систему навчання;
- ознайомитись із тлумаченням провідних базових понять проектно-технології навчання;
- з'ясувати сутність методів проектування, що застосовуються для проектування нових виробів;
- вивчити змістовне наповнення основних етапів проектно-технологічної діяльності учнів;
- навчитися аналізувати, планувати й розробляти уроки за проектно-технологічною системою навчання;
- здійснювати координацію діяльності учнів щодо розробки ними власних творчих проектів.

Програма спецкурсу «Використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання» складається з трьох взаємопов'язаних розділів: «Інноваційні педагогічні технології та можливості їх упровадження в сучасній трудовій підготовці школярів»; «Сутність використання проектно-технології на уроках трудового навчання»; «Шляхи реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів». Зміст кожного з представлених розділів містить теми, які пропонуються вчителям трудового навчання для теоретичного й практичного засвоєння.

Програма спецкурсу передбачає лекційні та практичні заняття, на яких окрім повідомлення теоретичного матеріалу, передбачене виконання різних тестових методик, заповнення анкет, виконання практичних завдань дослідницького, творчого характеру. Ефективність спецкурсу зумовлена поєднанням різних форм, методів і засобів навчання. Програмою спецкурсу передбачена також самостійна робота. Контроль засвоєння отриманого матеріалу відбувається у формі опитування.

Даний спецкурс розрахований на вчителів трудового навчання (технологій), які підвищують кваліфікацію у регіональних інститутах післядипломної освіти, академіях неперервної освіти (курсний період), районних (міських) методичних кабінетах (центрах), у внутрішньошкільній методичній роботі (міжкурсний період) та для ознайомлення у межах самоосвітньої діяльності.

Очікувані результати впровадження спецкурсу серед учителів:

- ознайомлення з інноваційними особливостями використання сучасних педагогічних технологій та шляхами їх реалізації в трудовому навчанні учнів;
- оволодіння теоретико-методичними основами використання проектно-технології в трудовому навчанні учнів;

- уміння аналізувати, планувати й розробляти уроки за проектно-технологічною системою навчання;
- можливість ефективної координації діяльності учнів щодо розробки ними власних творчих проектів.

Упровадження програми спецкурсу забезпечить можливість:

- використання вчителями у власній педагогічній діяльності інноваційних педагогічних технологій;
- розуміння передумов переходу сучасної трудової підготовки на проектно-технологічну систему навчання та використання кращих ідей вітчизняного та зарубіжного досвіду у власній педагогічній діяльності;
- розуміння та цілеспрямоване використання провідних базових понять проектної технології навчання: «проект», «метод проектів», «проектна технологія навчання», «проектування», «проектно-технологічна діяльність», «проектно-технологічний підхід» й ін.;
- використання різних методів проектування під час розробки творчих учнівських проектів;
- планування й проведення уроків;
- вміння організовувати продуктивну діяльність учнів під час роботи над творчими проектами;
- проведення діагностування навчальних досягнень учнів.

Спецкурс розрахований на 24 години, із них 7 – лекції, 15 – практичні заняття; 2 – самостійна робота.

### Навчальний план

№ з/п	Зміст	Аудиторні години
1.	Розділ 1. Інноваційні педагогічні технології та можливості їх упровадження в сучасній трудовій підготовці школярів	4
2.	Розділ 2. Сутність використання проектної технології на уроках трудового навчання	6
3.	Розділ 3. Шляхи реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів	12
	Разом годин:	24

### Навчально-тематичний план спецкурсу

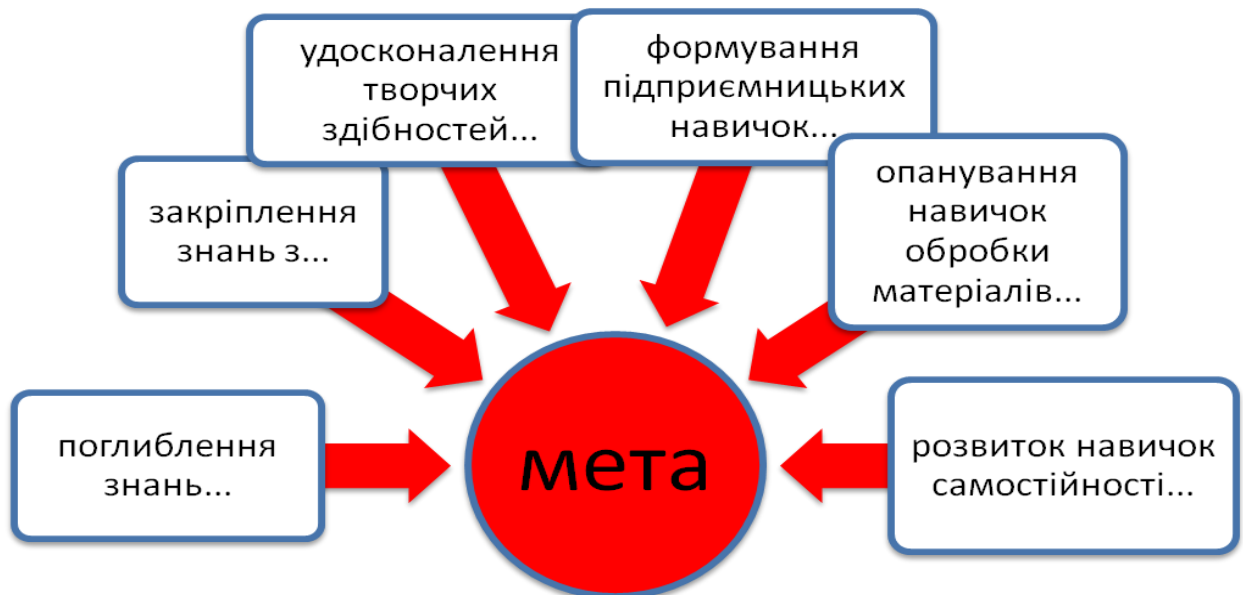
№ з/п	Зміст	Усього годин	Л	С	П	С.р.
1.	Розділ 1. Інноваційні педагогічні технології та можливості їх упровадження в сучасній трудовій підготовці учнів					
1.1.	Інноваційний вимір сучасної технологічної освіти	2	1		1	
1.2.	Характеристика інноваційних педагогічних технологій та можливості їх упровадження в трудовій підготовці учнів	2	1		1	
	Усього:	4	2		2	
2.	Розділ 2. Сутність використання проектної технології на уроках трудового навчання					
2.1.	Витоки проектного навчання та його використання в шкільній практиці	1	1			
2.2.	Тлумачення провідних базових понять проектної технології навчання	1	1			
2.3.	Характеристика основних видів проектів та їх класифікація	1				1
2.4.	Методи творчого проектування, які використовують для проектування нових виробів	1		1		
2.5.	Змістовне наповнення основних етапів проектно-технологічної діяльності учнів	4	2		2	
	Усього:	8	4	1	2	1
3.	Розділ 3. Шляхи реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів					
3.1.	Планування та проведення уроків трудового навчання в умовах проектно-технологічної системи	4	2		2	
3.2.	Технологія організації діяльності учнів під час роботи над творчими проектами	4	2		2	
3.3.	Діагностування навчальних досягнень учнів у процесі проектної діяльності	4	2		2	
	Усього:	12	6		6	
Разом годин:		24	12	1	10	1



**Додаток Н**  
**Фрагмент опорної схеми**  
**зі збірника «Путівник проектанта»**

*«Якщо ти не визначився з остаточною метою,  
 шансів на перемогу у тебе немає.  
 Якщо ти не впевнений, навіщо це робити,  
 ти ніколи не доведеш це до кінця»*

**Мета проекту** – це відповідь на запитання, навіщо мені потрібно реалізувати цей проект.



- Яку мету поставив перед собою (навіщо хочеш виконати цей проект)?
- Які завдання маєш вирішити, щоб досягнути мету?
- Що нового плануєш дізнатись, чим оволодіти в процесі роботи над проектом? Очікуваний результат?

**Додаток П**  
**Відповіді вчителів на запитання**  
**«Як можна забезпечити зацікавленість учнів**  
**у роботі над творчим проектом»**

<b>Вимоги до вчителя</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– учитель повинен бути харизматичним, щоб особистим прикладом та енергетикою запалювати «вогник творчості в дитячих душах»;</li> <li>– учитель повинен бути партнером, й власними практичними здібностями (демонстрацією своїх робіт або ж виготовленням виробу на очах у школярів) спонукати дітей до роботи;</li> <li>– учитель повинен уміти знайти «продуктивну мотивацію», яка спонукатиме учнів до активної практичної діяльності;</li> <li>– фахова компетентність у реалізації проектно-технологічного підходу з учнями на уроках трудового навчання (технологій) є визначальним показником професіоналізму сучасного учителя;</li> <li>– учителю потрібно влаштувати змагання з учнями, сутність якого полягатиме у виготовленні ним власного проектного вирібів з тієї ж теми, що була визначена дітьми.</li> </ul>
<b>Навчальна майстерня</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– покращення матеріально-ресурсного забезпечення шкільних майстерень із обслуговуючих та технічних видів праці надасть більш продуктивні можливості реалізації різних навчальних модулів з трудового навчання (технологій);</li> <li>– забезпечення ефективного доступу до мережі Інтернет дозволить вирішити низку організаційно-методичних питань, пов'язаних із проектування, та оптимізує діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу;</li> </ul>
<b>Дидактичне забезпечення уроку</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– потрібно створити банк проектних робіт (на паперових та електронних носіях), укомплектований у відповідності до потреб, напрямів реалізації тем та візуально відображаючий моделі-аналоги виробів різного тематичного напрямку;</li> <li>– доцільно укомплектувати папки, яка міститимуть інноваційні цікаві завдання (можливо навіть універсального характеру для використання у різних класах), пов'язані із загальними основами проектування;</li> <li>– наявність у шкільних майстернях доступу до мережі Інтернет, чи як альтернатива стаціонарне використання іншої телекомунікаційної техніки, дозволить демонструвати оригінальні презентації проектних робіт;</li> <li>– створення сучасних науково-популярних фільмів, відеороликів, мультимедійних презентацій й ін. допоможе учителю більш якісно візуалізувати та оптимізувати навчальний процес;</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Організація навчально-виховної діяльності</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– коли у вчителя і учня є спільна (стратегічна) мета у досягненні нових вершин творчості;</li> <li>– створення системи заохочення для учнів;</li> <li>– організація тематичних екскурсій у межах проблемного кола проекту;</li> <li>– демонстрація готових проектів попередніх років</li> <li>– демонстрація виготовлених виробів серед учнів школи, батьків (навіть можливе залучення батьків на стадії проектування виробу);</li> <li>– суспільна потреба для певного середовища у виготовленні виробів;</li> <li>– нестандартні форми проведення уроків викликатимуть більшу зацікавленість учнів у трудовому навчанні, спонукаючи їх до продуктивної праці;</li> <li>– використання ігрових форм роботи з учнями;</li> <li>– ефективне використання робочого часу занять;</li> <li>– виконання не одноосібних, а парних чи групових проектів;</li> <li>– розробка продуктивного дидактичного супроводу проектних уроків;</li> <li>– потрібно спонукати учнів обирати варіативні модулі, які найбільш реалізовуватимуть їх потреби;</li> <li>– використання для виготовлення виробів сучасного обладнання та інструментів;</li> <li>– проведення анкетування серед учнів щодо актуальних тем проекту;</li> <li>– пропонування учням інноваційних тем (потреб): теми-новинки, або ж винайдення цікавої проблеми;</li> <li>– орієнтація на значущість кінцевого результату діяльності;</li> <li>– об'єктивне комплексне оцінювання результатів діяльності учнів;</li> <li>– справедливе оцінювання проектної діяльності учнівського колективу.</li> </ul>
---	---