

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Іванічкіна Наталя Петрівна

УДК 378.147.091.33:[37:005.336.2](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

015 Професійна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

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

_____ Іванічкіна Н. П.

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор,

ректор Вінницького

державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

Лазаренко Н.І.

Вінниця 2025

АНОТАЦІЯ

Іванічкіна Н. П. Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 015 Професійна освіта. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України, Вінниця, 2025.

Сучасні стратегії вітчизняної освіти, що спрямовані на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти, базуються на особисто орієнтований та студентоцентризований підходи. Окрім отримання фахових знань у педагогічному закладі вищої освіти орієнтуються також на розвиток креативного та критичного мислення, прояву своїх талантів та здатності до створення інновацій, формування суб'єкта активних особистісних та соціальних взаємовідносин. Нині у світі набуває відродження та впровадження проєктних технологій, методологія яких відбувається через залучення студентів до виконання проєктів, які розкривають їх когнітивний, творчий, поведінковий та соціальний потенціал через призму використання навичок, що сприяють вирішенню окреслених проблем, прийняттю рішень, мотивують до пошуково-дослідницької роботи.

Проєктна діяльність як педагогічна технологія має за мету допомогти здобувачам освіти усвідомити важливість самостійного здобуття знань та гармонійно поєднувати теоретичні та практичні знання, посприяти формуванню навичок групової роботи, комунікації та співробітництва з іншими. Важливим фактором впровадження проєктних технологій є прищеплення молоді захоплення пошуково-дослідницькою діяльністю, адже у безмежному просторі інформації, робота над проєктом буде сприяти аналізу інформації з різних точок зору, формувати гіпотези та уміти робити висновки по закінченню роботи.

У вступі до дисертації пропонується актуальність досліджуваної теми, проаналізовано особливості застосування проєктних технологій у процесі

розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти. Закцентовано увагу на застосування проєктних технологій у закордонних навчальних закладах, міжнародній проєктній діяльності та її ефективності у вітчизняній освіті. Запропоновано низку суперечностей, визначено мету, об'єкт, предмет і гіпотезу дослідження, визначено методи дослідження і його завдання, виокремлено наукову новизну та практичне застосування одержаних результатів, апробацію, впровадження та результати дослідження.

Перший розділ дисертації розкриває теоретичні підґрунтя розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій. На основі ретроспективного аналізу еволюціонування термінів «проєкт» нами визначено поняття: *Проєкт* – це організований викладачем ЗВО комплекс дій планування й виконання практичних завдань, що самостійно виконуються майбутніми вчителями ЗЗСО та завершуються створенням індивідуального творчого продукту. З огляду на детальний аналіз дослідження вчених щодо питань виникнення проєктних технологій, їх розвитку та застосування було визначено поняття *педагогічна проєктна технологія* як освітня технологія, яка передбачає динамічний підхід до організації навчального процесу викладачем ЗВО, при якому у майбутніх учителів ЗЗСО відбувається формування та розвиток професійної компетентності через активну діяльність знаходження відповідей на запитання або розв'язання завдань під час навчання шляхом залучення їх до дослідження пошуку рішення нетривіальних проблем з метою розвитку їхньої здатності створення індивідуальних проєктів. При цьому *розвиток професійної компетентності майбутніх учителів* розглядаємо як процес удосконалення та консолідування професійно важливих знань, умінь, навичок, практичного досвіду спрямованого на покращення ефективності педагогічної діяльності, внаслідок чого виникають покращенні досягнення у професійній діяльності та удосконаленні особистісні якості особистості. У першому розділі визначено структуру розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО та виокремлено її складові, до яких було віднесено такі компоненти: мотиваційний,

когнітивно-комунікаційний, креативний, оцінний. Зазначені складові розглядаємо як підґрунття для становлення структури професійної компетентності, вони є своєрідною «клітиною» професійної компетентності майбутніх учителів, яка є структурною та функціональною основою, а у процесі формування складається із необхідних спрямуванню спеціальності компонентів.

Педагогічні умови та структурно-функціональну модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій описано та охарактеризовано у другому розділі. Розкрито питання методології роботи у процесі проєктного навчання, окреслено її складові, фактори впровадження проєктних технологій в освітній процес зарубіжних і вітчизняних закладів вищої освіти, умови проєктної діяльності у ЗЗСО. Виокремлено методологічні підходи розвитку професійної компетентності майбутніх учителів, серед яких для ефективної роботи було виокремлено системний, діяльнісний, компетентнісний, інтеграційний підходи та описано їх взаємодію. У другому розділі виокремлено *педагогічні умови*, які розглядаються як сукупність вимог, що базуються на психологічних особливостях суб'єктів освітнього процесу, позитивному психолого-педагогічному середовищі, педагогічних особливостях впровадження технологій навчання відповідно професійної підготовки і орієнтовані на поставлені педагогічні цілі та отримання позитивного результату. Серед необхідних педагогічних умов для ефективного розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій виокремлено: *гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання, спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО; забезпечення мотиваційного освітнього середовища для застосування засобів проєктних технологій в освітньому процесі; використання індивідуальної та самостійної роботи студента у проєктних технологіях, спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО*. Також схематично визначено взаємодію педагогічних умов у розвитку професійної компетентності майбутніх

учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. Забезпечення усіх педагогічних умов спрямоване на результат, який дає поштовх до наступної мотивації у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО і переходить на вищий рівень, наприклад, до виконання складніших завдань чи вирішення складних задач, тому взаємодія між собою педагогічних умов є безперервною, що проявляється у вищих результатах. У першій педагогічній умові гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО розкрито впровадження сучасних інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток необхідних навичок для професійної діяльності із застосуванням проєктних технологій. Здійснено характеристику традиційних, інноваційних, інтерактивних технологій навчання та проаналізовано їх вплив на проєктні технології. Охарактеризовано особливості методики використання зазначених технологій і засобів з проєктними технологіями. Описано заняття з використанням методу «Шість капелюхів» як елементу проєктної технології, міні-проєкти, технологія «хмара слів», «мозковий штурм», заняття-конференція (захист проєктів). Подано поетапний опис роботи над проєктами та виконання ролей викладача та студентів у цьому процесі.

Друга педагогічна умова спрямована на забезпечення мотиваційного освітнього середовища для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу та бачення зарубіжних і вітчизняних науковців щодо мотивації студентів, що дало змогу нам визначити та схарактеризувати *освітнє середовище у закладі вищої освіти*. Описано вплив проєктних технологій на мотивацію майбутніх учителів ЗЗСО до розвитку професійної компетентності.

У третій педагогічній умові було зосереджено увагу на застосуванні сучасних підходів до організації індивідуальної та самостійної роботи, спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. Закцентовано увагу на методології самостійної та індивідуальної роботи майбутніх учителів з використанням проєктних

технологій. Запропоновано поетапний опис підсумкового заняття, що пов'язує самостійну та індивідуальну роботу студентів із використанням методу «хмара слів» та проєктних технологій.

У другому розділі спроектовано та реалізовано модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій та запропоновано у ній об'єднання і взаємодію необхідних блоків і елементів, що дає змогу візуалізувати необхідний процес та прогнозувати його результативність. Модель включає три блоки, а саме: теоретико-цільовий, змістовно-організаційний, результативний блоки, які описані та охарактеризовані.

Третій розділ дослідження «Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій» розкриває особливості педагогічного експерименту. У цьому розділі визначено критеріально-діагностичний апарат перевірки ефективності педагогічних умов та виокремлено критерії, за які ми взяли компоненти розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО *мотиваційний, когнітивно-комунікативний, креативний, оцінний*. Також визначено та детально охарактеризовано рівні – перший рівень - *творчий (високий)*; другий рівень - *репродуктивний (середній)*; третій рівень – *ситуативний (низький)*. Пропонується опис організації методики та проведення педагогічного експерименту, його значення у наукових дослідженнях. запропоновано методи експерименту, які використовувалися під час дослідження (аналіз документації, вивчення передового педагогічного досвіду, метод спостереження, методи опитування, методи математичної статистики). Також зазначено, що експериментальна перевірка дослідження відбувалася у три етапи: аналітико-констатувальний, експериментально-діагностичний; завершально-узагальнюючий та подано опис цих етапів. Під час проведення експерименту використовували психолого-педагогічне опитування, анкетування за допомогою авторських опитувальників, порівняння оцінювання знань до і після проведення експерименту. Запропоновано опис відбору студентів до ЕГ та

КГ груп. Аналіз результатів педагогічного експерименту охопив визначення рівня мотиваційного, когнітивно-комунікативного, креативного, оцінного компонентів за допомогою методу математичної статистики з використанням критерію узгодженості $D_{\lambda}(\max) = \left| \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} \right|$, що посприяло отриманих результатів сформованості компонентів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО, визначення загального результату сформованості розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій, виявлення динаміки рівнів.

Наукова новизна результатів роботи полягає у тому, що *вперше*:

- теоретично обґрунтовано педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій (*гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання, спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО; забезпечення мотиваційного освітнього середовища для застосування засобів проєктних технологій в освітньому процесі; використання індивідуальної та самостійної роботи студента у проєктних технологіях, спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО*);

- виокремлено компоненти розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти (мотиваційний, когнітивно-комунікативний, креативний, оцінний);

- розроблено критеріально-діагностичний апарат перевірки ефективності педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій;

- спроектовано модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій, що включає теоретико-цільовий, змістовно-організаційний, результативний блоки.

Уточнено сутність понять «проєкт», «педагогічна проєктна технологія», «професійна компетентність майбутніх учителів», «розвиток професійної компетентності майбутніх учителів», «інноваційні технології навчання»,

«інтерактивні технології навчання», «інформаційно-комунікаційні технології», «освітнє середовище у закладі вищої освіти», «мотиваційне освітнє середовище закладу вищої освіти», «самостійна робота студента», «індивідуальна робота студента».

Удосконалено методичну базу педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій.

Подальшого розвитку набула проблема застосування проєктних технологій у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти у поєднанні з традиційними, інноваційними, інтерактивними та інформаційно-комунікаційними технологіями навчання, а також впровадження проєктних технологій у самостійну та індивідуальну роботу студентів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у впровадженні методики реалізації педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій у поєднанні з традиційними, інноваційними, інтерактивними та інформаційно-комунікаційними технологіями навчання, впровадження проєктних технологій у самостійну та індивідуальну роботу студентів; використання проєктних технологій із застосуванням мультимедійних презентацій, у поєднанні із інтелект-картами, «хмарою слів» та іншими інтерактивними технологіями з метою розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти; застосуванні проєктних технологій в освітній процес майбутніх учителів ЗЗСО у процесі вивчення іноземної мови; забезпеченні мотиваційного освітнього середовища у процесі застосування проєктних технологій; використанні проєктних технологій під час індивідуальної і самостійної роботи у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти.

Теоретичні і практичні положення дослідження можуть використовуватися у процесі підготовки та розвитку майбутніх учителів закладів

загальної середньої освіти з метою підвищення якості освіти, удосконалення необхідних професійних компетентностей, створенні підручників, методичних рекомендацій, посібників для студентів педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: проєкт, проєктна діяльність, проєктні технології, учителі закладів загальної середньої освіти, засоби проєктних технологій, інноваційні технології навчання, міжнародна проєктна діяльність, інтерактивні технології навчання, інформаційно-комунікаційні технології навчання, розвиток професійної компетентності майбутніх учителів.

ABSTRACT

Ivanichkina N. P. Development of professional competence of future teachers of secondary education institutions by means of project-based technologies. – Qualifying scientific work as a manuscript.

The dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in Speciality 015 – Professional education. – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, the Ministry of Education and Science of Ukraine, Vinnytsia, 2024.

Modern strategies of domestic education aimed at developing the professional competence of future teachers of general secondary education institutions are based on personally-oriented and student-centred approaches. In addition to obtaining professional knowledge a pedagogical institution of higher education is also focused on the development of creative and critical thinking, the manifestation of one's talents and the ability to create innovations, the formation of a subject of active personal and social relationships. Therefore, now in the world there is a revival and implementation of project technologies, the methodology of which occurs through the involvement of students in the implementation of projects that reveal their cognitive, creative, behavioural and social potential through the prism of using skills that contribute to solving the outlined problems, making decisions, and motivating for search and research work.

Project-based activities as a pedagogical technology aims to help students realize the importance of independent acquisition of knowledge and harmoniously combine theoretical and practical knowledge, contribute to the formation of skills of group work, communication and cooperation with others. An important factor in the implementation of project technologies is instilling in young people a fascination for search and research activities, because in the boundless space of information, working on a project will contribute to the analysis of information from different points of view, the formation of hypotheses and the ability to draw conclusions after completion of the work.

The introduction to the dissertation addresses the immediacy of the problem under consideration, presenting peculiarities of the application of project-based technologies with the view to the development of the professional competence of future teachers of general secondary education institutions. Highlighted is the use of project-based technologies at educational establishments the world over, along with international project activities and their implications for the efficiency of the national education. Inherent controversies are set out; the research goal, object, subject and hypothesis are defined; the academic novelty and practical value of the research findings are singled out; practical evaluation and introduction of the research outcomes are presented.

Chapter one of the dissertation reveals the theoretical background of developing the professional competence of future teachers of secondary education institutions by means of project-based technologies. Based on the hindsight analysis of the evolvement of the concept of “project”, we provided the following definition: “A *project* is a set of measures aimed at planning and performing practical tasks arranged by a university lecturer to be individually accomplished by future teachers of secondary education institutions with the view to generating an individual creative product”. The in-depth analysis of investigations into the emergence, development and application of project-based technologies made it possible to define *an educational project-based technology* as the one suggesting taking a dynamic approach by a university lecturer to the organisation of studies, which leads to the formation and development of future

secondary education institution teachers' professional competence through their active involvement in coming up with answers and problem solving in the course of studies directed at the development of their abilities to create individual projects. In this context, *the development of the professional competence of future teachers* is viewed as the process of enhancing and consolidating professional knowledge, skills, and expertise sufficient for teaching efficiency, all of which having impact on the efficiency of professional activities and individual growth.

The structure of the development of the professional competence of future teachers of secondary education institutions is presented in Chapter one of the dissertation. The motivational, cognitive-communicative, creative, and axiological components are referred to as its constituent parts. Being a kind of a “cell” of the professional competence of future teachers, they provide a framework for its development. This structural and functional basis is made up of elements relevant to a field of specialism.

Pedagogical conditions and the structural-functional model of the development of the professional competence of future teachers of secondary education institutions by means of project-based technologies are presented and described in Chapter two. The chapter covers the issue of operational methodology in the course of project-based learning along with its components, factors of introducing project technologies in teaching and learning activities of foreign and home higher educational institutions as well as project-based activities at secondary education institutions. Methodological approaches to the development of professional competence of future teachers are singled out, including the system, activity, competence-based, and integrative ones. The correlation between the above approaches is described.

The pedagogical conditions presented in Chapter two are described as a set of requirements that have to do with psychological make-up of those involved in the teaching / learning process, favourable psychological and pedagogical environment, pedagogical peculiarities of introducing education technology with regard to a field of specialism. The above pedagogical conditions are focused on reaching stated educational aims and positive outcomes.

The pedagogical conditions sufficient for the efficient development of the professional competence of future teachers of secondary education institutions by means of project-based technologies include: *harmonious combination of conventional and innovative educational technologies aimed at acquiring and developing the professional competence of future teachers; creating a favourable motivational environment sufficient for the application of project-based technologies in the process of education; focus on individual and independent work of students involved in project-based activities aimed at the development of their professional competence.*

Set out is the framework of correlations between pedagogical conditions in the course of developing professional competence of future teachers of secondary education institutions by means of project-based technologies. The fulfilment of the above conditions suggests enhancing wholesome motivation of future teachers for the development of their professional competence. As a result, students choose to get involved in more complicated activities and solve more challenging tasks. Thus, the fulfilment of the pedagogical conditions in reference with each other brings about better outcomes.

While demonstrating feasibility of the first pedagogical condition we revealed ways of introducing innovative teaching techniques aimed at the acquisition and development of sufficient professional skills of future teachers by means of applying project-based technologies. Conventional, innovative, and interactive teaching techniques are characterised; their respective impact on project-based technologies is analysed. Described are the lessons at which the following techniques were used: “Six Thinking Hats” (an element of the project-based technology); mini projects; “word cloud” technology; brainstorming sessions; lesson-conference (project presentation). A detailed step-by-step description of working on projects as well as exercising relevant functions of a teacher and students is given.

The second pedagogical condition is aimed at the creation of a favourable motivational environment of an educational establishment with the view to developing the professional competence of future teachers by means of project-based technologies. Based on thorough analysis of views of home and foreign scientists we defined and

described *an educational environment of a higher education institution*. Revealed is an impact of project-based technologies on motivation of future teachers of secondary education institutions for developing the professional competence.

The third pedagogical condition is focused on the application of modern approaches to the organisation of future teachers' individual and independent work aimed at the development of their professional competence by means of project-based technologies. Analysed is the methodology of individual and independent work of students involving project-based technologies. A step-by-step description of a final lesson is given. The activities at the lesson include those that link students' individual and independent work with the "word cloud" and project-based technology.

The model of developing the professional competence of future teachers of secondary education institutions by means of project-based technologies is devised and carried out in Chapter two. The combination and interrelation of its sufficient blocks and elements make it possible to visualise a required process and forecast its efficiency. The above model includes three blocks that are described and characterised: theoretical and goal-oriented, content-based and organisational, and result-oriented ones.

Chapter three of the dissertation "Experimental verification of the efficiency of pedagogical conditions of the development of professional competence of future teachers of secondary education institutions by means of project-based technologies" reveals essential features of the pedagogical experiment. The criterial and diagnostic framework for the verification of the efficiency of the set forth pedagogical conditions is put forward in the chapter. Relevant criteria – motivational, cognitive-communicative, creative, and axiological ones are singled out. They reflect respective components of the development of the professional competence of future teachers of secondary education institutions. Determined and thoroughly characterised are the levels of its development: the first level – *creative (high)*; the second level – *reproductive (medium)*; the third level – *situational (low)*. The description of devising and methods of conducting a pedagogical experiment as well as its importance in scientific research work are presented. Experimental methods that were employed in the study (review of documentation; studying best teaching practices; observational

method; polling methods; mathematical statistics methods) are described. Among other things, it is stated that the experimental verification within the framework of the study was carried out in three stages: analytical and ascertaining; experimental- diagnostic; conclusive-generalising. In the course of the experiment the following methods were used: psychological and pedagogical polling; questionnaire surveys through the use of the author's questionnaires; comparing performance assessment before the experiment and afterwards. The procedures for selecting the experimental and control groups of students are described. The analysis of results of the pedagogical experiment included determining levels of the motivational, cognitive-communicative, creative, and axiological components by means of methods of mathematical statistics, namely test for concordance $D_{\lambda}(\max) = \left| \frac{n_{i\text{HAK}}}{n} - \frac{m_{i\text{HAK}}}{m} \right|$. It helped to measure the components of the development of the professional competence of future teachers of secondary education institutions, to determine the overall development of the competence by means of project-based technologies, and to determine dynamics of levels.

The scientific novelty of the study encompasses the following:

- pedagogical conditions for the development of the professional competence of future teachers of secondary education institutions by means of project-based technologies (*harmonious combination of conventional and innovative educational technologies aimed at acquiring and developing the professional competence of future teachers; creating a favourable motivational environment sufficient for the application of project-based technologies in the process of education; focus on individual and independent work of students involved in project-based activities aimed at the development of their professional competence of future teachers of secondary education institutions*) is theorized for the first time;
- for the first time singled out are the components of the development of professional competence of future teachers of secondary education institutions (*motivational, cognitive-communicative, creative, and axiological ones*);
- the criterial and diagnostic framework for the verification of the efficiency of the pedagogical conditions of developing the professional competence of future

teachers of secondary education institutions by means of project-based technologies is worked out;

- the model of developing the professional competence of future teachers of secondary education institutions by means of project-based technologies that consists of theoretical and goal-oriented, content-based and organisational, and result-oriented blocks is devised;

- *improved* are: methods of implementing pedagogical conditions for the development of the professional competence of future teachers of secondary education institutions by means of project-based technologies; the application of project-based technologies in the process of foreign language acquisition by future teachers; the creation of a favourable motivational educational environment in the course of project-based technology application; the introduction of project-based technologies in individual and independent work of future teachers of secondary education institutions in the course of the development of their professional competence.

Further elaboration and specification found: subject matter of the concepts of “project”, “educational project-based technology”, “professional competence of future teachers”, “development of professional competence of future teachers”, “innovative teaching technology”, “interactive teaching technology”, “information and communication technology”, “educational environment of a higher education institution”, “motivational educational environment of a higher education institution”, “students’ independent work”, “students’ individual work”.

Further development found the application of project-based technologies of developing professional competence of future teachers of secondary education institutions along with conventional, innovative, interactive, and information and communication teaching technologies as well as the introduction of project-based technologies in individual and independent work of students.

Practical significance of the research findings consists in the introduction of methods of fulfilling pedagogical conditions for the development of the professional competence of future teachers of secondary education institutions by means of project-based technologies along with conventional, innovative, interactive, and information

and communication teaching technologies as well as the introduction of project-based technologies in individual and independent work of students; the application of project-based technologies by means of using multimedia presentations along with mind maps, “word cloud” and other interactive technologies with the view to developing the professional competence of future teachers of secondary education institutions.

The theoretical framework and practical implications of the study can be used in the process of training and developing future teachers of secondary education institutions with the view to enhancing quality of education, improving essential professional competences, creating instructional guidelines, teaching media for teacher education students.

Keywords: project, project-based activities, project-based technology, teachers of secondary education institutions, means of project-based technology, innovative teaching technology, international project activities, interactive teaching technology, information and communication teaching technology, development of the professional competence of future teachers.

***Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати
дисертації:***

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Загородній С. П., Іванічкіна Н. П. Компетентнісний підхід у процесі неперервної освіти педагогів в умовах європейської інтеграції України - Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи, 2023 р. - с.88-92.

2. Сергій Загородній, Наталя Іванічкіна. сучасні тенденції розвитку студентського освітнього туризму як однієї з форм організації навчального процесу – Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, серія: Педагогіка і психологія, № 70, 2022 р. – с.7-12.

3. Сергій Загородній, Наталя Іванічкіна, Інна Улиська «Педагогічні та соціальні умови адаптації іноземних слухачів підготовчого відділення для

іноземців» - Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, серія: Педагогіка і психологія, № 71, 2022 р. – с.73-77.

4. Іванічкіна Н.П. Функціонування мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО (ASPnet) в Україні як один із чинників активізації міжнародної проєктної діяльності у закладі загальної середньої освіти – Інноваційна педагогіка. Випуск 73, 2024. – с.66-71 [URL:http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/73/73_2024.pdf](http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/73/73_2024.pdf)

Статті в міжнародних виданнях:

5. Nataliia Lazarenko Alla Kolomiiets Valentyna Bilous Serhii Zahorodnii Ievgen Gromov Olesia Zhovnych Natalia Ivanichkina «Institutional Repositories as a Global Dissemination Tool of Educational and Scientific Information» - Encounters in Theory and History of Education Vol. 23, 2022, 241-258.

6. Natalia Ivanichkina “Lingually-communicative competence of the New Ukrainian School’s teacher as a formation factor of the development of student’s national identity” - 5th International Conference Language as the basis of national identity, 2023.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Наталя Іванічкіна «Педагогічні умови використання новітніх технологій у процесі викладання іноземних мов у вищій школі» - тези доповіді (III Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання іноземних мов», Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»), 2022 р. - с.78-80.

8. Іванічкіна Н. Безперервний професійний розвиток вчителя як одна з трудових функцій професійного стандарту за професією «вчитель закладу загальної середньої освіти». Матеріали всеукраїнської вебконференції «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (м. Вінниця, 26 травня 2023 року).

URL: https://ito.vspu.net/konferenc/konf_digital_education/2023/Ivanichkina.pdf

9. Іванічкіна Н. Участь у міжнародній проєктній діяльності як чинник безперервного професійного розвитку педагога. Матеріали всеукраїнської вебконференції «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (м. Вінниця, 23 травня 2023 року). URL: https://ito.vspu.net/konferenc/konf_digital_education/2024/Ivanichkina.pdf

10. Іванічкіна Н. Ретроспективний погляд на історію методу проєктів в Україні у 20-30-х роках ХХ століття. Матеріали всеукраїнської вебконференції «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Вінниця, 17 листопада 2022 р.). URL: http://ito.vspu.net/konferenc/konf_inn_tech/2022/Ivanichkina_N.pdf

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ABSTRACT.....	9
ВСТУП.....	21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДґРУНТЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	34
1.1. Історико-педагогічне підґрунтя виникнення та розвитку проєктного методу навчання.....	34
1.2. Можливості сучасної міжнародної проєктної діяльності у забезпеченні якості проєктних технологій розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО.....	44
1.3. Поняттєво-категорійний апарат та структура розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти...	53
Висновки до першого розділу.....	72
Список використаних джерел.....	74
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	90
2.1. Методологія роботи у процесі проєктного навчання.....	90
2.2. Обґрунтування педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій.....	103

2.2.1. Гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО.....	108
2.2.2. Забезпечення мотиваційного освітнього середовища для застосування засобів проєктних технологій в освітньому процесі.....	124
2.2.3. Використання індивідуальної та самостійної роботи студентів у проєктних технологіях спрямованих на розвиток професійної компетентності.....	136
2.3. Модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій.....	147
Висновки до другого розділу.....	156
Список використаних джерел.....	160

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗЗСО ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	183
3.1. Критеріально-діагностичний апарат перевірки ефективності педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій.....	183
3.2. Організація та методика проведення педагогічного експерименту....	193
3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	205
Висновки до третього розділу.....	222
Список використаних джерел.....	224
ВИСНОВКИ.....	230
ДОДАТКИ	234

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження. Питання підвищення професійної компетентності майбутніх учителів є актуальною у сучасній вищій освіті, адже вимоги до педагогічних фахівців зростають і спрямовані, окрім професійних знань і умінь, на соціальні та особистісні навички. Такі вимоги зумовлені тим, що майбутній учитель має бути спрямований на позитивне формування здобувача освіти. Також педагогічний працівник повинен бути здатний до самостійного здобуття знань, самореалізації і самовдосконалення, уміти реалізувати креативні ідеї у професії. Різноманіття педагогічних технологій не завжди задовольняють зазначені потреби або потребують поєднання багатьох методів та технологій одночасно. Серед технологій навчання виокремлюються проєктні технології, які у розвитку професійної компетентності гармонійно поєднують у собі формування необхідних для педагогічної діяльності професійних, соціальних та особистісних навичок. Проєктна діяльність як педагогічна технологія забезпечує реалізацію сучасних викликів у процесі формування майбутнього учителя та забезпечить його тими основами, що необхідні для роботи зі здобувачами освіти у закладах загальної середньої освіти. Актуальність проблеми розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій зумовлена низкою суперечностей: між вимогами до розвитку професійної компетентності майбутніх учителів та недостатньою увагою до використання проєктних технологій навчання у цьому процесі; застосування проєктних технологій у розвитку професійної компетентності майбутнього учителя ЗЗСО та усвідомлення здобувачем освіти необхідності використання проєктних технологій в освітній діяльності; між отриманням необхідних професійних знань і недосконалим матеріальним і технічним забезпеченням в організації застосування проєктних технологій.

Проєктні технології і їх використання в освіті не є інноваційними, а їх використання не є новим у процесі навчання. У наукових дослідженнях сучасних учених щодо онтогенезу понять «проєкт», «метод проєктів», «проєктні

технології» акцентується увага на працях багатьох науковців. Ця проблема розкривалася у роботах таких відомих зарубіжних дослідників як Д. Дьюї, М. Кнолла, Е. Колінгс, С. Турбо та ін. Серед сучасних українських науковців – дослідників проєктної діяльності та різних аспектів її використання у освітньому процесі варто зазначити наступних вчених: О. Алейнікова, Т. Антонюк, В. Багрій, Н. Базелюк, І. Гонтарева, С. Гончаренко, С. Ізбаш, О. Карабін, Л. Козак, Л. Лазебна, Л. Лисогор, Л. Лук'янова, Т. Мостенська, О. Пащенко, І. Підласий, О. Радкевич та інші.

Узявши за основу підходи вчених, ми зробили висновок, що *проєкт* – це організований викладачем ЗВО комплекс дій планування й виконання практичних завдань, що самостійно виконуються майбутніми вчителями ЗЗСО та завершуються створенням індивідуального творчого продукту.

Сучасне суспільство спрямоване на активну комунікацію, що потребує знань іноземної мови та здатності до гнучкої інтеграції в мультикультурний світ, тому важливим для майбутніх учителів іноземної мови є участь у міжнародній проєктній діяльності, а міжнародне співробітництво наразі є одним із критеріїв конкурентоспроможності та успішності сучасного закладу вищої освіти. Але, на жаль, міжнародна діяльність (виконання спільних проєктів, міжкультурна комунікація, обмін освітніми послугами тощо) наразі не є звичним явищем у пересічному українському закладі вищої та загальної середньої освіти.

Проблеми міжнародної проєктної діяльності у вітчизняній освіті активно розкривають низка українських дослідників: Т. Антонюк, С. Ізбаш, Л. Москальова, Т. Мостенська, О. Припотень та інші. Найпоширенішими джерелами для пошуку грантів та міжнародних проєктів для залучення фінансування виокремлюють такі: портал ГУРТ, портал «Громадський простір», портал «Велика ідея». Веб-сайти донорів та грантових програм: Програми Європейської комісії (<https://www.britishcouncil.org.ua/>), за участю Великої Британії; Український культурний фонд (<https://usf.com.ua/>); Британська рада в Україні (<https://houseofeurope.org.ua/>), що пропонує європейську літературу українською мовою; Український фонд стартапів (<https://ednannia.ua/>), що

проводить грантовий конкурс з організаційного розвитку. Серед онлайн-платформ акцентують увагу на таких як Агенція європейських інновацій (<https://aei.org.ua/category/materialy/>), Фонд родини Богдана Гаврилишина (<https://www.projectguru.com.ua/>), Мережа Асоційованих шкіл ЮНЕСКО (<https://mfa.gov.ua/mizhnarodni-vidnosini/yunesko/uchast-ukrayini-u-diyalnosti-yunesko>), IREX (глобальна організація розвитку та освіти (<https://www.irex.org>)). Також програма Еразмус+ залишається відданою підтримці освітньої системи України, а також українських учнів, студентів та освітян як у країні, так і тих, хто був змушений виїхати до ЄС.

Професійну підготовку у наукових дослідженнях розглядають із різних позицій і, зазвичай, це пов'язано із обраним фахом. Проблеми професійної підготовки як явища пов'язаного із формування особистості та її когнітивного розвитку розкрито у наукових пошуках таких вітчизняних науковців як О. Андрусь, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, Ю. Забіяко, В. Кремень, В. Кушнір, Ю. Лобода, Ю. Мосейчук, В. Орлов, Т. Рогова, Т. Титаренко, С. Ткачук, Л. Шульга та ін.

Аналіз наукових досліджень дав змогу обґрунтувати поняття *професійна підготовка майбутніх фахівців*, яку вважаємо процесом, який охоплює загальні знання, уміння та навички, що інтегрує у професійні здібності та досвід, але для кожного фаху у процесі здобуття досвіду викристалізуються ті, які є доцільними для обраної професії.

Вітчизняні дослідники у професійній діяльності для її успішного виконання виокремлюють низку якостей, які невід'ємно пов'язані із професійною компетентністю майбутніх учителів, тобто відбуваються через призму компетентнісного підходу. Проблемні питання щодо компетентнісного підходу в освіті розкривали у своїх працях такі зарубіжні та вітчизняні науковці: В. Андрущенко, Н. Бібік, Р. Гуревич, О. Діордіященко, О. Дубасенюк, В. Луговий, Н. Мілорадова, Н. Нагорна, О. Пометун, Х.-Ю. Ліндерман, О. Овчарук, Дж. Равен, Дж. Стевенсон, Г. Шевченко та багато ін.

Чимала кількість наукових доробок вітчизняних та закордонних науковців з питань формування та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів висвітлюють ці питання з погляду інтеграції психологічних і педагогічних аспектів у професійну діяльність майбутніх вчителів (Д. Біллінгс, К. Брейм, А. Фрумкіна, Л. Холмс, С. Якименко та ін.); педагогічної діяльності та діяльнісного підходу (С. Лісова, Р. Рурик, І. Щербак, С. Якименко та ін.); сукупності особистих якостей та педагогічної майстерності (В. Аніщенко, В. Берека, А. Галас, І. Зязюн та ін.); використання інноваційних технологій навчання та творчості в професійній діяльності (В. Андрушенко, І. Дичківська, Р. Гуревич, М. Лазарєв, С. Сисоєва, С. Шевчук та ін.); організації навчального процесу (А. Коен, О. Лутаєнко та ін.) тощо.

Проаналізувавши підходи вітчизняних та зарубіжних науковців, вважаємо *професійну компетентність майбутніх учителів* гнучкою системою яка охоплює особистісні якості, професійні знання, уміння, навички що акумулюються у досвід, який при активному професійному спрямуванні (через знання, комунікацію, психологічний та культурний аспекти) трансформується у високий рівень професійної підготовки за умови активної діяльності. Також вважаємо, що формування професійної компетентності майбутнього учителя та процеси, що з ним пов'язані базуються на засвоєнні необхідних знань, умінь та навичок, у процесі вивчення необхідних майбутньому професійному спрямуванню дисциплін, тоді як розвиток має в основі здатність застосування на практиці отриманих знань, удосконалення здобутого у процесі навчання досвіду, здатності до самовдосконалення та самоосвіти, уміння генерувати професійно спрямовані ідеї, що вважаємо основою професійного розвитку під час освітнього процесу. Адже отримані знання без здатності їх застосування не можемо розглядати як розвиток, а сформованість професійної компетентності не може відбуватися без процесу розвитку.

Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів розглядаємо як процес удосконалення та консолідування професійно важливих знань, умінь, навичок, практичного досвіду спрямованих на покращення ефективності

педагогічної діяльності, внаслідок чого виникають покращенні досягнення у професійній діяльності та удосконаленні особистісні якості особистості.

Аналіз наукових джерел, доробки зарубіжних та вітчизняних науковців дав змогу з'ясувати, що проєктне навчання, як освітня технологія, має певне теоретичне підґрунтя та логічну послідовність (С. Залозна, С. Ізбаш, О. Карабін, Л. Мартинець, Дж. Рід, О. Слободяник, Р. Тоал, М. Хернандез, М. Чорна, О. Юрчик та ін.).

Розвиток педагогічної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій неможливий без визначення педагогічних умов, необхідність впровадження яких висвітлено у наукових працях багатьох науковців через призму психологічних чинників (А. Алексюк, А. Аюрзанайн, І. Бех, І. Підкасистий); впровадження технологій навчання (О. Бражнич, Т. Гуцан, О. Пехота); виховних аспектів вищої освіти (І. Бех); сукупність багатьох складових, що впливають на реалізацію поставленої мети (Н. Тверезовська, Л. Філіппова); впровадження інновацій в освітній процес (А. Литвин) та ін.

Проаналізувавши підходи науковців, нами було сформовано власне визначення поняття *педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій*, які вважаємо сукупністю вимог, що базуються на психологічних особливостях суб'єктів освітнього процесу, позитивному психолого-педагогічному середовищі, педагогічних особливостях впровадження проєктних технологій навчання відповідно професійної підготовки і орієнтовані на поставлені педагогічні цілі та отримання позитивного результату.

Пошуки ефективного впровадження інноваційних технологій навчання та отримання результативності від їх запровадження у процесі формування майбутніх фахівців прослідковуються у працях багатьох науковців, які розглядають інноваційні технології навчання в контексті розвитку та модернізації сучасної освіти (І. Білоус, А. Демянюк, О. Кричківська, Л. Куліненко, А. Остапенко, Л. Ребуха); вивчають переваги та недоліки

інноваційних та традиційних технологій навчання (О. Братанич, М. Волікова, В. Стрельніков); зв'язок традиційного та дистанційного навчання (А. Глен); поєднання теорії і практики у застосуванні технологій навчання (Л. Даниленко); використання технологій у педагогічній майстерності викладача (О. Калінська); класифікація інноваційних технологій навчання (Л. Даниленко, А. Остапенко, О. Пометун, Л. Пироженко); поєднання в лекції традиційних та інноваційних технологій навчання (О. Федорцова); традиційні та інноваційні технології у формуванні професійної мобільності майбутнього фахівця (Л. Сушенцева) та ін.

Інноваційні технології навчання вважаємо таким, що спрямовані на формування професійно необхідних компетентностей майбутнього учителя із застосуванням форм, методів і технологій, що безперервно еволюціонують, змінюються в залежності від суспільних запитів до визначеної професії та відповідають новітнім освітнім процесам.

У зарубіжних та вітчизняних дослідженнях все більше уваги привертають педагогічні практики у яких використовуються проєктні технології (Л. Баран, Н. Голуб, О. Задерей, І. Зязюн, В. Докучаєва, Г. Ісаєва, Л. Козак, І. Коновальчук, О. Косович, Т. Маркхем, М. Монрад, Р. Невел, А. Остапенко, А. Роляк, Т. Сілакова, О. Пехота, З. Шацька та ін.). Для ефективного впровадження проєктних технологій необхідне відповідне освітнє середовище. У вітчизняній педагогіці питання освітнього середовища як необхідного для ефективного навчання простору розкрито в наукових розвідках М. Братко, Н. Гонтаровської, О. Горшкова, Н. Мельник, Г. Полякової, О. Савченко, Р. Семенова, А. Цимбалару, О. Шапран, Ю. Шапран та ін. *Освітнє середовище у закладі вищої освіти* можемо розглядати як психолого-педагогічну умову тимчасового існування та розвитку, що допомагають особистості у професійному становленні та спрямовують її на подальше самовдосконалення, при цьому забезпечуючи їй задоволення психологічних, соціальних, освітніх потреб відповідно віковій категорії.

Мотиваційне освітнє середовище закладу вищої освіти вважаємо цілісним утворенням, що забезпечує реалізацію потреб майбутнього фахівця щодо

обраної професії та мотивує його до професійної самоактуалізації. Несприятливе освітнє середовище не буде мотиваційним для майбутнього фахівця, що буде позначатися на його результативності.

Проектні технології базуються на самостійній та індивідуальній роботі студентів. Питання самостійної роботи студента через процеси самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти розглядаються у наукових доробках вітчизняних і зарубіжних науковців, які розкривають такі проблеми: самоосвіта як психологічне явище (А. Адлер, Ф. Гербер, С. Кузікова); самоосвіта та саморозвиток як соціокультурне явища (О. Бурлука, О. Федан); самовдосконалення особистості у самостійній роботі (С. Грищенко, І. Мартинюк); самостійна робота у професійному становленні особистості (Т. Картель, Л. Коростіль); самостійна робота в освітньому процесі (В. Ковальчук, Г. Костишина, Т. Медведовська, Є. Пилипенко, С. Табінська, Д. Чернілевський); соціалізація самоосвіти особистості (Л. Сідак); підвищення якості самостійної роботи студентів (О. Сліпенька, І. Коц); ефективні форми самостійної роботи (А. Решитько) та ін. Організовану, цілеспрямовану самоосвіту, що використовується в освітньому процесі, опирається на поглиблене вивчення відповідних знань, мотивує до безперервного удосконалення розглядаємо як *самостійну роботу студента*. На відміну від самостійної роботи індивідуальна робота може не підпорядковуватися вимогам викладача і має окремі завдання, що поєднуються у цілісну самостійну роботу, а вид його виконання повністю залежить від бачення та креативності студента. Низка індивідуальних завдань може складатися в одне ціле самостійної роботи.

Актуальність проблеми, її соціальна значущість та науково-педагогічна цінність проблематики, недостатня теоретична та практична розробленість, виокремленні суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проектних технологій»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки і професійної освіти та управління освітніми закладами «Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (РК № 01119U102999), кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті «Інноваційні педагогічні технології навчання в умовах інформатизації освіти в Україні та за кордоном». Тему дисертаційної роботи затверджено Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 5 від 17.11.2021 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтування і ефективності педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій.

Об’єкт дослідження – професійний розвиток майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови та модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій буде ефективним за таких педагогічних умов:

- гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО;
- забезпечення мотиваційного освітнього середовища для застосування засобів проєктних технологій в освітньому процесі;
- використання індивідуальної та самостійної роботи студента у проєктних технологіях спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО.

Відповідно до мети, об’єкта, предмета дослідження сформульовано такі **завдання**:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну та методичну літературу щодо теоретичного обґрунтування розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій, уточнити суть базових понять дослідження.

2. Виокремити та схарактеризувати компоненти, критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти.

3. Визначити педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій.

4. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів**:

- аналіз документації – ознайомлення та моніторинг законодавчих документів; вивчення документації, у тому числі освітньо-професійних програм, робочих планів, силабусів із відповідної спеціальності (Середня освіта. Мови і літератури (англійська, німецька)); узагальнення отриманої інформації для з'ясування необхідності розвитку професійної компетентності майбутніх учителів засобами проєктних технологій);

- вивчення передового педагогічного досвіду (ознайомлення із філософськими, психологічними, педагогічними науковими джерелами відповідно заданій тематиці дослідження; вивчення проблем на новачій у вітчизняній та зарубіжній педагогіці стосовно розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій; опрацювання апробованих методик викладання та застосування їх на практиці; на основі вивченого матеріалу створення авторського підходу до розвитку професійної компетентності майбутніх учителів засобами проєктних технологій);

- метод спостереження (визначення психолого-педагогічних особливостей та проявів професійних якостей майбутніх учителів засобами проєктних технологій у природніх умовах експерименту; визначення прагнення студентів до самореалізації та самоосвіти для розвитку професійної компетентності; з'ясування впливу впроваджених інноваційних та інтерактивних технологій навчання на мотивацію до розвитку професійної компетентності; використання результатів методу спостереження для подальшого планування дослідження та проведення експерименту);

- методи опитування (бесіди, анкетування, психолого-педагогічне тестування пов'язані із розвитком професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій, з'ясування мотивації до навчання, рівня самооцінки, визначення рівня креативності у процесі виконання проєктних завдань, визначення рівня професійної компетентності тощо);

- методи математичної статистики (визначення стану сформованості визначених компонентів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій; підтвердження запропонованих нами методів та технологій навчання, ефективності педагогічних умов).

Наукова новизна полягає у тому, що *вперше*:

- теоретично обґрунтовано педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій (*гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО; забезпечення мотиваційного освітнього середовища для застосування засобів проєктних технологій в освітньому процесі; використання індивідуальної та самостійної роботи студента у проєктних технологіях спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО*);

- виокремлено компоненти розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти (мотиваційний, когнітивно-комунікативний, креативний, оцінний);

- розроблено критеріально-діагностичний апарат перевірки ефективності педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій;

- спроектовано модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій, що включає теоретико-цільовий, змістовно-організаційний, результативний блоки.

Уточнено сутність понять «проєкт», «педагогічна проєктна технологія», «професійна компетентність майбутніх учителів», «розвиток професійної компетентності майбутніх учителів», «інноваційні технології навчання», «інтерактивні технології навчання», «інформаційно-комунікаційні технології», «освітнє середовище у закладі вищої освіти», «мотиваційне освітнє середовище закладу вищої освіти», «самостійна робота студента», «індивідуальна робота студента».

Удосконалено методичну базу реалізації педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій.

Подальшого розвитку набуло застосування проєктних технологій у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти у поєднанні з традиційними, інноваційними, інтерактивними та інформаційно-комунікаційними технологіями навчання, впровадження проєктних технологій у самостійну та індивідуальну роботу студентів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у впровадженні методики реалізації педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій у поєднанні з традиційними, інноваційними, інтерактивними та інформаційно-комунікаційними технологіями навчання, впровадження проєктних технологій у самостійну та індивідуальну роботу студентів; використання проєктних технологій із застосуванням мультимедійних презентацій, у поєднанні із інтелект-картами, «хмарою слів» та іншими інтерактивними технологіями з метою розвитку професійної компетентності

майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти; застосуванні проєктних технологій в освітній процес майбутніх учителів ЗЗСО у процесі вивчення іноземної мови; забезпеченні мотиваційного освітнього середовища у процесі застосування проєктних технологій; використанні проєктних технологій під час індивідуальної і самостійної роботи у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти.

Теоретичні і практичні положення дослідження можуть використовуватися у процесі підготовки та розвитку майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти з метою підвищення якості освіти, удосконалення необхідних професійних компетентностей, створенні підручників, методичних рекомендацій, посібників для студентів педагогічних спеціальностей.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі: Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Основні положення дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/48 від 18.12.2024 р.); Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (довідка № 2880 від 04.12.2024 р.); Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький) (довідка № 59-н від 29.11.2024 р.); Криворізький державний педагогічний університет (довідка № 08-648/8 від 05.12.2024 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертаційного дослідження та його результати презентовано на 5 міжнародних та науково-практичних конференціях, зокрема: Всеукраїнській вебконференції «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (м. Вінниця, 2023 р.); Всеукраїнській вебконференції «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (м. Вінниця, 2023 р.); Всеукраїнській вебконференції «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Вінниця, 2022 р.); 5th International Conference Language as the basis of national identity (2023 р.);

Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання іноземних мов» (м. Одеса, 2022 р.).

Публікації. Основний зміст і результати дисертаційної роботи представлено у 10 публікаціях: із них – 4 статті опубліковано у фахових виданнях України (1 - одноосібна), 1 стаття – у міжнародному виданні; 5 - у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій (4 – одноосібних, 1 – у міжнародних виданнях).

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві: у статті [149] внесок автора полягає у ролі поширення інформації через інституційний репозиторій; у статті [150] дисертанткою проаналізовано компетентнісний підхід у вітчизняній освіті; у статті [151] авторка розкриває суть освітнього туризму; у статті [209] дисертантка розкриває психологічні особливості адаптації студентів в освітньому середовищі; у статті [210] внесок автора полягає у визначенні сутності педагогічних умов та їх ролі в освітньому процесі.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (420 найменувань, з них – 55 іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації складає 250 сторінок, з них – 165 сторінок основного тексту. Робота містить 16 таблиць та 7 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДГРУНТЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Історико-педагогічне підґрунтя виникнення та розвитку проєктного методу навчання

Встановлення сутності проєктної технології як розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) має на меті дослідження понятійно-категоріального апарату основних термінів дослідження, а саме «проєкт», «проєктна діяльність», «метод проєктів», «проєктна технологія», «педагогічна проєктна технологія».

Зроблений аналіз походження та використання терміну «проєкт», дав змогу погодитися з визначенням дослідниці Л. Мартинець, яка дістала висновку, що «проєкт – це інноваційна форма організації індивідуальної, групової, колективної діяльності учнів, спрямованої на створення певного творчого продукту/продукції, реального об'єкта». [1, с.11].

Доречно зауважити і те, що у світовому просторі функціонує доволі велика кількість організацій та асоціацій, які займаються стандартизацією проєктної діяльності та мають власний погляд на визначення та застосування терміну «проєкт», дехто пропонує спеціальні терміни, наприклад «project-based world» – світ, що базується на проєктній діяльності [2, с.10].

Проєктна діяльність як педагогічна технологія абсолютно відповідає викликам, які стоять перед сучасною освітою. Так, С. Турбо, директор WISE (Всесвітній інноваційний саміт з питань освіти), під час свого виступу «Знайомство покоління селфі з реальним світом» наголосив, що «...проєктне навчання передбачає, що у майбутньому його учні впораються з усім: від визначення стратегії до витрачання останніх копійок... процес навчання прищеплює такі необхідні соціальні та емоційні навички, співпраця замінює конкуренцію; вирішення проблем затьмарює запам'ятовування» [2, с.17].

Бачення Інституту Освіти Бак (США) (BIE) полягає в тому, щоб усі здобувачі освіти, незалежно від місця проживання та підготовки, матимуть доступ до високоякісного навчання на основі проєктів, щоб вони поглибили своє навчання та досягали успіху в навчанні, кар'єрі та житті. Це бачення ґрунтується на переконанні, що навчання з використанням технологій проєктної діяльності змінює студентів, надихаючи їх думати по-іншому про себе як про співавторів і керівників; готує студентів до академічного, особистого та кар'єрного успіху; більше того, це готує молодих людей долати виклики свого життя та світу, який вони успадкують. Також проєктне навчання допомагає студентам оволодіти основним академічним змістом і розвиває критичне мислення, навички вирішення проблем, співпраці, спілкування та самоуправління; сприяє забезпеченню справедливості в освіті та дозволяє вчителям змінювати життя своїх учнів – академічно, соціально та емоційно – і відчувати радість навчання. [3, с. 12].

Ретроспективний аналіз еволюціонування термінів «проєкт», «метод проєктів», «проєктні технології» виявив, що походження цих термінів впливає з XVI століття. У наукових дослідженнях сучасних учених щодо онтогенезу цього поняття, акцентується увага на бачення німецького вченого М. Кнолла який розглядав поняття «проєкт» як спробу італійських архітекторів оголосити архітектуру навчальною дисципліною як «здобуття знань учнями в процесі виконання проєкту; залучення фактів дійсності під час розроблення практичної задачі в умовах, наближених до реального життя; одержання конкретного продукту, який передбачає застосування знань із різних галузей наук з метою досягнення запланованого результату» [4, с.70].

Дослідниця О. Слободяник наводить дещо інший історичний аналіз сутності поняття «проєкт», де зазначає, що це поняття використовували XVII–XVIII ст. як "експеримент" у природничих науках і «розгляд справ» у юриспруденції. [5, с.255].

Щодо наступних етапів розвитку методу проєктів, цікавою, на наш погляд, є пропозиція дослідниці І. Єгорової, яка у своєму навчально-методичному

посібнику «Практика реалізації педагогічних проектів» [6] визначає етапи у зарубіжній педагогічній теорії та практиці у наступній хронології: «XVI століття – проект як засіб мотивації до навчальної діяльності; XVII- перша половина XIX ст - проект як засіб масового навчання дітей різних верств населення; кінець XIX - початок XXст. - проект як новітній підхід до вирішення теоретичних та практичних проблем освіти та виховання; 20-30- х роки XX століття - період широкого використання методу проектів в експериментальних школах Європи у 20-30-х роках минулого століття; з кінця 30-х до кінця 50-х років XX ст. - згасання інтересу до методу проектів у педагогічній науці; 60-і початок 70-х років XX ст.- метод проектів як один із методів індивідуального навчання в США у 60-70-х роках XX століття; 60-80-і роки XX століття - проект як спроба альтернативного навчання у США; 80-90-і роки XX століття - період поширення та активного застосування методу проектів у у навчальному процесі країн Європи та Америки; початок XXI століття - метод проектів як одна із сучасних світових педагогічних технологій» [6, с. 12].

Крім цього, авторка пропонує цікаві підходи дослідників США, наприклад, Д. Дьюї, що наводить наступний приклад: «Уявіть собі дівчину, яка пошила собі сукню. Якщо вона вклала душу у свою роботу, працювала охоче, з любов'ю, самостійно зробила викрійку і придумала фасон сукні, самостійно її пошила, то це є зразок типового проекту, у власне педагогічному сенсі цього слова», [6, с.15] та В. Кілпатріка, який першим науково описав, запропонував поняття «метод проектів», спробував його класифікувати та вважав проектом «будь-яку діяльність з високим ступенем самостійності групи учнів, об'єднаних у певний момент спільним інтересом» [6, с.15].

Ми підтримуємо висновки вчених, що наразі метод проектів є одним з потужних складових сучасних педагогічних технологій для закладів загальної середньої освіти, ЗВО й не тільки.

Звернімося до застосування методу проектів в українському освітньому просторі. Лілія Мартинець акцентує увагу на тому факті що, «метод проектів знайшов відображення і в українській педагогіці. У 1920-х рр. деякі середні

навчальні заклади України працювали за проєктами. Основну увагу вони приділяли самодіяльності учнів, їхній активності, захопленості, ініціативності в досягненні мети. Так, ідеї Дж. Дьюї було покладено в основу програми Державної вченої ради (ДВР) 1923/1924 навчального року» [1, с.4].

Дійсно, у педагогічних дослідженнях того часу можна знайти зразки проєктів, адаптованих під потреби тогочасних учнів. Так, у статті В. Павловського «Математичні проєкти у школі» - «Математичний проєкт будування залізниці переведений у двох групах алгебри» [7], а детальний опис проєктних технологій та їх застосування пропонується у роботі низки українських дослідників «Метод проєктів в українській школі 1920–1930-х років» [8].

Але в Україні метод проєктів у 30 роках ХХ сторіччя пережив своєрідне «засудження» після висновку «дослідників», що він дає поверхові непоглиблені знання з дисциплін. Відродження використання проєктного методу в українській освіті відбулося тільки у 90-х роках й одразу набуло обертів із початком запровадження Концепції Нової української школи, котра пропонує також впровадження інтегрованого та проєктного навчання, що сприятиме «тому, що учні отримують цілісне уявлення про світ, адже вивчають явища з точки зору різних наук та вчаться вирішувати реальні проблеми за допомогою знань з різних дисциплін» [9, с.4].

Сучасні дисертаційні дослідження в українській науковій педагогічній думці висвітлюють різноманітні напрями досліджень: підготовка майбутніх учителів до проєктної діяльності у початковій школі, в системі загальної середньої освіти; створення проєктних технологій для навчання студентів гуманітарних, загально-технічних та спеціальних фахових дисциплін університетів; теорії і практики педагогічного проектування; психологічних чинників групової проєктної діяльності студентів у процесі вивчення різних дисциплін; питання реалізації програм міжнародної співпраці європейського союзу у контексті інтернаціоналізації вищої освіти України та інші.

Серед сучасних українських науковців – дослідників проєктної діяльності та різних аспектів її використання у освітньому процесі варто зазначити наступних вчених: О. Алейнікова [10], Т. Антонюк [11], В. Багрій [12], Н. Базелюк [24], І. Гонтарева [13], С. Гончаренко [14], С. Ізбаш [15] О. Карабін [16], Л. Козак [17], Л. Лазебна [18], Л. Лисогор [19], Л. Лук'янова [20], Т. Мостенська [21], О. Пащенко [22] І. Підласий [23], О. Радкевич [24] та інші.

На думку авторів дослідження, заслуговують на увагу й імена українських вчених початку ХХ століття, котрі внесли свій вклад у історію проєктного методу у вітчизняній науці. Зокрема, у Педагогічних публікаціях, виданих Педагогічним музеєм України у 2019 році під назвою «Метод проєктів в українській школі 1920-1930-х років» зібрані праці українських педагогів Х. Боброва, В. Волобуєва, В. Воейкова, Г. Ващенко, І. Зельського та інших [8].

У науковій літературі зустрічається надзвичайно велика кількість визначень «проєкт», «проєктна діяльність», «метод проєктів», «проєктна технологія». Англomовний термін «project-based learning» (PBL), котрий дослівно означає «навчання, основою якого є проєкт» (*переклад наш*) дуже широко вживається у сучасній світовій педагогічній літературі, оскільки метод проєктного навчання є наразі одним з найбільш досліджуваних та затребуваних у більшості країн світу [25].

Варіативність дефініцій зумовлюється, на нашу думку, широким спектром використання цих понять у науковій педагогічній парадигмі. Розглянемо декілька визначень поняття «проєкт», які наводяться у наукових працях вітчизняних вчених.

Узагальнюючи різні підходи до дефініції «проєкт» І. Єгорова зазначає, що «це координоване виконання за визначений період взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення конкретних цілей (результату)» [6, с.11]. Нам імponує думка науковиці про те, що проєкти зазвичай спрямовані на реалізацію змін.

Вітчизняна науковиця М. Ворон обґрунтовує термін «проєкт», «як цілеспрямовану науково-практичну діяльність, що використовується для

вирішення проблем шляхом передбачення, задуму, складання плану та застосування в умовах, близьких до реальних» [26, с.2]. Тоді як дослідник О. Радкевич розглядає проєкт «як сукупність цілеспрямованих, пов'язаних зі змінами і послідовно орієнтованих у часі одноразових, комплексних дій (заходів або робіт), орієнтованих на досягнення кінцевого результату в умовах обмеженості ресурсів і заданості їх термінів початку і завершення» [24, с.12].

У своїй роботі «Проектна діяльність як засіб формування професійної компетентності майбутніх вчителів Нової української школи» науковиця Л. Москальова пропонує узагальнене трактування проєкту «як уявлення про майбутній навчальний результат і процес його реалізації, що передбачає визначення мети, норм, технології, ресурсного забезпечення, що обов'язково має педагогічний контекст» [27, с.52].

У навчально-методичному посібнику за редакцією О. Пехоти зазначається, що проєкт є «як практика особистісно орієнтованого навчання у процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів» [28, с.151]. Інша науковиця О. Пометун виокремлює проєкт «як цільовий акт діяльності, в основу якого покладено інтереси людини» [29, с.143].

Маємо звернути увагу на думку низки учених щодо визначення поняття «метод проєктів». Нам імпонує підхід вітчизняної науковиці О. Косович, яка зазначає, що під методом проєктів необхідно розуміти «технологію організації освітніх ситуацій, у яких студент ставить і вирішує власні проблеми. Вона включає в себе комплекс дій студента і способи (техніки) організації педагогічних дій, тобто є педагогічною технологією. Метод проєктів став результатом включення в освітній процес проектування як виду діяльності» [30, с.76].

На нашу думку слушно зауважує і дослідник С. Березка, акцентуючи увагу на дуальному впливі проєктів – як метод проєктів та як метод навчання. Учений зауважує, що під час цього методу здобувачі у «процесі самостійного планування та активного виконання певного типу завдань вирішують значимі для себе проблеми і тим самим формують власні професійні компетентності» [31, с.23].

Відомий український педагог С. Гончаренко розглядав метод проєктів «як організацію навчання, коли набуваються знання і навички у процесі планування й виконання практичних завдань – проєктів» та стверджував, що «навчальний проєкт - самостійна, творча, завершена робота учня, що відповідає його віковим можливостям, виконана ним відповідно до узагальненого проєктування: від ідеї до втілення її в реальність. Результатом роботи учня над проєктом є новий продукт, конкретний досвід або знання, придбані самостійно» [14, с. 205].

Взявши за основу підходи вчених [32-35] ми дійшли висновку:

Проект – це організований викладачем ЗВО комплекс дій планування й виконання практичних завдань, що самостійно виконуються майбутніми вчителями ЗЗСО та завершуються створенням індивідуального творчого продукту.

Відповідно теми нашого дослідження маємо розглянути *проект як метод навчання*. Дослідження цього напрямку має потужний результат в Україні, починаючи з 90 років минулого сторіччя й продовжується до нині [36-39]. З багатьох досліджень звертаємо увагу на працю Т. Вороненко, у якій акцентується увага на класифікацію навчальних проєктів [36], де авторка після цікавого ґрунтовного історичного аналізу методу проєктів та вдалого переходу до парадигми проєктного навчання, що відповідає технології особистісно орієнтованої педагогіки зазначає, що «навчальна проєктна діяльність, в основі якої є навчальний проєкт – один з методів цієї технології.» [36, с.80]. Також привертає увагу встановлення авторкою місця навчального проєкту серед методів навчання на основі аналізу думок вчених різноманітного спрямування, після чого подано класифікація навчальних проєктів у сучасній педагогіці [36, с.81-84].

Цікавим доробком є НУШ «Проектне навчання: коротко про головне» де наведено розробки, що мають бути корисними не тільки для вчителів, а й для батьків [37]. Еразмус+UA - Програма Європейського Союзу у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту, що пропонує національна команда експертів з реформування шкільної та вищої освіти, освіти дорослих (HERE

team) [38]. Розробки вітчизняних практиків-учителів, науковців-дослідників [39 - 42].

Проект як метод навчання має власні дидактичні принципи. Аналіз вітчизняних наукових праць дає змогу виокремити основні з них, це принципи: мотивації, активності, продуктивності, технологічності, саморозвитку, партнерства.

У англomовній науковій літературі зустрічаємо багато доробок [43-46] стосовно методу проектного навчання, що є зрозумілим, бо з 30-х до 90-х років минулого сторіччя у колишньому СРСР було обмаль напрацювань у цьому напрямку у порівнянні з іншими країнами.

Неможливо пройти осторонь принципів проектного навчання, які дещо відрізняються у дослідників різних країн. Науковці виокремлюють наступні:

- принцип корисності означає, що проект має бути ближче до соціального життя;
- принцип готовності передбачає, що здобувачі освіти повинні брати активну участь у пошуку рішення;
- принцип цілеспрямованості, що спонукає до мети навчання;
- принцип активності, який допомагає здобувачам освіти залишатися активними щодо своєї допитливості;
- принцип досвіду, який допомагає студентам вчитися на досвіді з перших рук;
- принцип реальності допомагає здобувачам освіти підготуватися до досвіду реального життя;
- принцип свободи означає, що прагнення до діяльності повинно бути спонтанним, а не вимушеним учителем;
- принцип соціального досвіду допомагає студентам формувати свої соціальні навички, працюючи в групах [42].

Метод проектів можна розглядати як метод навчання, бо його змістовне наповнення має: форму організації навчання; комплекс дидактичних прийомів

досягнення освітньої мети; педагогічну технологію із застосуванням сучасних інноваційних методів.

Як зазначає дослідниця І. Єгорова, у сучасній науковій літературі немає уніфікованого підходу до систематизації або ж класифікації типів проєктів. Одним з перших здійснила спробу класифікації навчальних проєктів науковиця із США Е. Колінгс та розподілила проєкти на такі групи: «проєкти ігор – групові заняття з дітьми: різноманітні ігри, народні танці, драматичні постановки тощо; екскурсійні – проведення цільових екскурсій, метою яких є вивчення проблем, пов'язаних з навколишньою природою і суспільним життям; оповідальні – розповіді дітей у найрізноманітнішій формі: усній, письмовій, вокальній, художній, музичній тощо; конструктивні – проєкти, націлені на створення корисного продукту» [6, с.35].

Наразі певна домінуюча типологічна ознака є узагальнюючою рисою у сучасній класифікації типів проєктів [47]. Відповідно до цього виокремлюють наступні типи проєктів: практико-орієнтовані проєкти, прикладні проєкти, дослідницькі проєкти, інформаційні проєкти, рольово-ігрові проєкти, ігрові проєкти, творчі проєкти, соціологічно-культурологічні проєкти, навчально-телекомунікаційні проєкти та інші [48, 49].

Всі типи проєктів мають мету організації діяльності учасників, що спрямована на творче рішення проблеми, розв'язання завдання, що вимагає пошук шляхів, аналізу та узагальнення інформації, формулювання висновків, організації спільної або індивідуальної творчої роботи. Аналіз джерел показав, що здебільшого у реальній практиці використовують змішані типи проєктів. Крім того, маємо зазначити, що науковці виокремлюють ще монопроєкти, міжпредметні, інтегровані проєкти, які вимагають спеціальної підготовки в межах семестрового часу та чіткої координації поєднання знань з різних дисциплін.

Ще однією ознакою для типології проєктів виступає характер контактів або ж географія учасників. Так проєкти відповідно до вищевказаної ознаки поділяються на:

- внутрішньошкільні (класні, міжкласні); університетські (кафедральні, міжкафедральні);
- загальношкільні; міжфакультетські;
- позашкільні (міжшкільні, міжуніверситетськи);
- мережеві (міжрегіональні, міські, обласні, Всеукраїнські);
- міжнародні.

Крім того, відповідно до кількості учасників виокремлюють наступні типи проєктів: індивідуальні; парні; групові. Відповідно до тривалості виконання: міні – проєкти один урок або одна пара; максі –протягом декілька тижнів й т.д. [52, 53].

Не зважаючи на сучасний стан в Україні Нова Українська школа (НУШ), ЗВО намагаються інтегруватися між собою та з європейською освітою. І мають вже практичні напрацювання, в результаті заключення довготривалих договорів, сумісних проєктів обміном досвіду [50, 51].

Фахівці в області проєктного навчання виокремлюють завдання проєктної діяльності до яких віднесли: навчання плануванню (уміти чітко визначити мету); описати основні кроки по досягненню поставленої мети; концентруватися на досягненні мети, впродовж всієї роботи; формування навичок збору і обробки інформації, матеріалів (уміти вибрати відповідну інформацію і правильно її використовувати); уміння аналізувати (креативність і критичне мислення); уміння складати письмовий звіт (уміти складати план роботи, презентувати чітко інформацію, оформляти виноски, мати поняття про бібліографію); формувати позитивне відношення до роботи (проявляти ініціативу, ентузіазм, прагнути виконати роботу в строк відповідно до встановленого плану і графіка роботи)» [51, с.5].

Отже, проєктні технології у сучасних умовах цифровізації мають необмежені мобільні можливості у практичному застосуванні наявних розробок науковців та створення сучасних міжнародних проєктних технологій з подальшим застосуванням їх для розв’язання новітніх ідей як у школах так і у закладах освіти різного рівня. Також процес застосування проєктних технологій

навчання забезпечить на більш якісному рівні формування у студентів не тільки професійної компетентності, а й сприятиме розвитку у них дослідницьких навичок.

1.2. Можливості сучасної міжнародної проєктної діяльності у забезпеченні якості проєктних технологій розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО

Міжнародне співробітництво наразі є одним із критеріїв конкурентоспроможності та успішності сучасних закладів освіти. Окрім вимог часу, необхідність міжнародної співпраці є вимогою законодавства України. Так, стаття 63 Закону України Про повну загальну середню освіту. Міжнародне співробітництво у системі загальної середньої освіти проголошує, що «Заклади освіти, наукові установи системи загальної середньої освіти, їхні засновники, органи державної влади та органи місцевого самоврядування здійснюють міжнародне співробітництво у сфері загальної середньої освіти відповідно до цього Закону, Закону України «Про освіту» [54]. Тобто, ЗЗСО, ЗВО мають право укладати угоди про співробітництво, встановлювати прямі зв'язки з органами управління освітою та закладами освіти інших держав, міжнародними організаціями, фондами у встановленому законодавством порядку.

Сучасний світ гнучкий та відкритий до спілкування, а сфера освіти стає більш відкритою, доступною, інтернаціоналізованою. Однак, міжнародна діяльність (виконання спільних проєктів, міжкультурна комунікація, обмін освітніми послугами тощо) наразі не є звичним явищем у пересічному українському закладі вищої та загальної середньої освіти. При цьому потенціал ЗВО та школи залишається невикористаним, хоча наразі існує соціальний запит на молодих людей, які володіють основами міжкультурної комунікації, мають досвід виконання спільних проєктів у міжнародній площині, володіють іноземною мовою та, так званими, «м'якими навичками». Окремо слід зазначити низьку мотивацію та, як наслідок, недостатність залученість педагогічних

кадрів ЗЗСО до міжнародної співпраці, адже потенційно вищезазначена співпраця є потужним чинником професійного розвитку педагога через підвищення рівня володіння іноземною мовою, можливості професійного обміну досвідом з іноземними колегами, навички управління міжнародними проєктами та інші міжнародні активності.

Українська дослідниця міжнародної проєктної діяльності у закладах загальної середньої освіти О. Припотень стверджує, що «міжнародне співробітництво є невід'ємною частиною діяльності сучасного освітнього закладу і одним з ключових інструментів у забезпеченні якості освіти відповідно до стандартів і вимог, особливо в сучасних реаліях. Значущим напрямом є включення учнів і вчителів в міжнародні проєкти і програми [40, с.118].

Міжнародна проєктна діяльність значною мірою сприяє інтеграції загальноосвітнього навчального закладу в світовий освітній простір і є ресурсом для вирішення стратегічних завдань закладу освіти з розвитку інноваційної діяльності, підвищення якості освіти, розвитку демократії.

Ми поділяємо думку шановної науковиці О. Припотень, що «світова практика показує в даний час найбільш ефективною формою міжнародної співпраці в сфері освіти є реалізація спільних проєктів, повністю або частково профінансованих фондами іноземних держав і міжнародних організацій. Школа, яка бере участь у міжнародних проєктах, не несе істотні витрати, але при цьому отримує можливість вирішувати наявні у ній проблеми за рахунок залучення додаткових ресурсів і з урахуванням зарубіжного досвіду». Також науковиця стверджує, що міжнародні проєкти мають виражену практичну спрямованість та унікальність щодо навчального закладу, обміну досвідом, що прогнозований на розвиток освітнього процесу. Такі проєкти відрізняються високим рівнем підготовленості, а його учасники відкриті до співпраці. У процесі участі навчального закладу у міжнародному проєкті дає можливість учасникам отримати міжкультурний досвід та досягнути відповідної мети, яка є тим фактором, що спрямовує усі зусилля на планування, реалізацію, досягнення цілі проєкту [40, с.117-118].

Аналіз наукової літератури демонструє, що останнім часом активізувались дослідження у контексті вищої школи в царині міжнародної співпраці та міжнародної проєктної діяльності. Так, проблему міжнародного співробітництва в галузі вищої освіти розглядають у своїх працях Т. Антонюк [11], С. Ізбаш [15], Л. Москальова [27], Т. Мостенська [21] та інші.

У контексті нашого дослідження дозволимо власне трактування поняття «міжнародна проєктна діяльність у ЗЗСО»: творча, інноваційна, інтеграційна взаємодія, в якій беруть участь представники шкільних спільнот (педагоги, здобувачі освіти, батьки здобувачів освіти) двох чи більше країн, спрямована на розвиток та удосконалення компетентностей, необхідних для успішного життя у сучасному глобальному мультикультурному світі.

Аналіз інформаційних джерел та власний практичний досвід авторів зумовив поділ актуальних можливостей для міжнародної проєктної діяльності ЗЗСО на три групи:

- гранти та міжнародні проєкти та програми для залучення фінансування;
- міжнародні мультидисциплінарні освітні проєкти;
- проєкти міжнародної мобільності.

Серед найпоширеніших джерел для пошуку грантів та міжнародних проєктів для залучення фінансування варто зазначити наступні.

1. Громадські інформаційні веб-портали. Портал ГУРТ презентує себе як «щоденним інструмент інформування та використання для лідерів громад, менеджерів громадських, благодійних організацій, донорських структур, соціально відповідального бізнесу, представників органів місцевого самоврядування, органів державної влади та журналістів. Вагома частка пропозицій порталу стосується освітніх програм та проєктів зокрема» (<https://gurt.org.ua/about/#gsc.tab=0>). .

2. Портал «Громадський простір, що пропонує чимало цікавих можливостей — програм розвитку, грантів, стипендій, вакансій і стажувань (<https://www.prostir.ua>).

3. Портал «Велика ідея» (<https://biggggidea.com/>), сприяє розвитку краудфандингу та соціальних інновацій в Україні.

Веб-сайти донорів та грантових програм: Програми Європейської комісії (<https://www.britishcouncil.org.ua/>), за участю Великої Британії; Український культурний фонд (<https://usf.com.ua/>); Британська рада в Україні (<https://houseofeurope.org.ua/>), що пропонує європейську літературу українською мовою; Український фонд стартапів (<https://ednannia.ua/>), що проводить грантовий конкурс з організаційного розвитку.

Онлайн-платформи.

1. Агенція європейських інновацій (<https://aei.org.ua/category/materialy/>), що пропонує проекти, наприклад: «Що треба знати і вміти для успіху у програмах ЄС».

2. Фонд родини Богдана Гаврилишина (<https://www.projectguru.com.ua/>), що пропонує логіку управління проектами, їх цілі, планування, етапи, бюджет, ризики, робота з командою.

3. Мережа Асоційованих шкіл ЮНЕСКО (<https://mfa.gov.ua/mizhnarodni-vidnosini/yunesko/uchast-ukrayini-u-diyalnosti-yunesko>). Програма асоційованих шкіл ЮНЕСКО була започаткована з метою забезпечення якісної шкільної освіти, націленої на реалізацію проектів для підтримки знань у галузі прав людини, демократії, міжкультурних зв'язків та захисту довкілля в системі ООН у 1953 році. Асоційовані школи ЮНЕСКО в Україні беруть участь у міжнародних освітніх проектах, серед них є середні загальноосвітні школи, спеціалізовані школи з поглибленим вивченням іноземних мов, гімназії, ліцеї, професійно-технічні училища тощо.

4. REX – це глобальна організація розвитку та освіти (<https://www.irex.org>), що є комплексним ресурсом для педагогів і інструкторів, щоб розвинути стійкість до маніпулятивної інформації.

Отже, велика кількість міжнародних організацій, інституцій, асоціацій, програм надає широкий вибір можливостей для міжнародних

мультидисциплінарних освітніх проєктів, котрі можуть бути реалізовані у закладі загальної середньої освіти.

Серед проєктів, які реалізуються під егідою Британської ради, у контексті нашого дослідження варто згадати про проєкт підтримки українських вчителів SWITLO. Він має на меті допомогти вчителям:

а) у розбудові потужних професійних спільнот через взаємодію та рефлексію;

б) навчитися створювати індивідуальну програму професійного розвитку відповідно до професійних викликів і потреб. Основна ідея - навчання один з одним і один від одного. Цей підхід забезпечує можливість сталого та безперервного професійного розвитку.

Програма Еразмус+ залишається відданою підтримці освітньої системи України, а також українських учнів, студентів та освітян як у країні, так і тих, хто був змушений виїхати до ЄС. Хоча розповсюдженою є думка про те, що міжнародні проєкти та програми Еразмус+ розраховані лише на заклади вищої освіти, підкреслимо, що заклади загальної середньої освіти можуть долучатись до переважної більшості з них у якості партнерів. Крім того є проєкти спрямовані на короткострокові зустрічі груп молоді з різних країн та спільне проведення підготовленої програми за конкретною темою. Заходами проєктів можуть бути майстер-класи, вправи, дебати, рольові ігри, симуляції, заходи на природі тощо. Тривалість зустрічей: 5 – 21 день, вікові обмеження учасників: 13 – 30 років, кількість учасників: 16 – 60 учасників, цілі напряду спрямовані на міжкультурну взаємодію та розвиток ключових компетентностей. Такі проєкти зосереджені на молодіжні обміни.

У 2023 році Еразмус+ профінансував друк і доставку 500 тисяч підручників українською мовою для шкіл. Цього року українські школи отримали ще 1 мільйон підручників з мистецтва та інформатики. Третя партія підручників запланована на 2025–2026 навчальний рік. Програми ЄС Еразмус+ для подолання глобальних викликів та наближення європейської інтеграції в Україні [51].

Goethe-Institut - культурний інститут Федеративної Республіки Німеччина (<https://www.goethe.de/ins/ua/uk/kul.html>) [66], спільно 151 інститутів Goethe-Institut в 98 країнах світу спільно з численними партнерськими організаціями утворюють глобальну мережу. Чотири основні ідеї визначають напрямки діяльності «Школи: партнери майбутнього» PASCH: перспективи через освіту, розширення горизонтів через багатомовність, доступ до мови та освіти, а також спільний розгляд проблем майбутнього як міжнародне навчальне об'єднання.

Маючи давню партнерську мережу у сфері культури, освіти та громадянського суспільства, Goethe-Institut одразу ж після початку війни запровадив комплексні програми підтримки. Ці програми були адаптовані до поточних потреб, оскільки безперервність підтримки має вирішальне значення для подолання поточних і майбутніх викликів в Україні. Проєкт House of Europe, який реалізується з 2019 року та фінансується Європейським Союзом, також зміцнює українські культурні, креативні індустрії, медіа та освітні сектори [66].

Мережа асоційованих шкіл ЮНЕСКО, до якої входять більше 70 шкіл із різних регіонів. Серед них є школи-дитячі садочки, середні загальноосвітні школи, спеціалізовані школи з поглибленим вивчення іноземних мов, гімназії, ліцеї, професійно-технічні училища. Членство базується на твердій прихильності шкільного керівництва та громади просувати ідеали та цінності ЮНЕСКО шляхом посилення гуманістичного, етичного, культурного та міжнародного аспектів освіти.

IREX глобальна організація розвитку та освіти (Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів), яка займається глобальним розвитком і освітою з 1968 року. Організація інвестує в молодь, сприяючи якісній освіті, професійному розвитку, громадянській активності та професійним навичкам, зосереджуються особливо на підтримці недостатньо представлених молодих жінок і чоловіків, оскільки вони стають лідерами громади та активними, поінформованими громадянами. Серед різноманітних проєктів та програм, які пропонує IREX актуальними для закладів загальної середньої освіти вважаємо наступні: «Українська національна ідентичність через молодь» (Unity) — це

шести з половиною роки програма, що фінансується USAID і підтримує лідерство молоді у напрямку української ідентичності, заснованої на цінностях. Через Молодіжну консультативну раду, мережу UNITY та партнерство з широким колом організацій громадянського суспільства, молодіжними центрами, роботодавцями та державними органами молоді українці здобудуть знання, навички та зв'язки для покращення економічних та громадських можливостей. UNITY також залучатиме різноманітну молодь до активного сприяння вирішенню проблем на рівні громади та залученню, включаючи заходи, що відповідають віку, для підтримки плюралізму та поваги до різноманітності [67].

Програма «Мріємо та діємо» впроваджується за фінансової підтримки Агентства США з міжнародного розвитку (USAID) та виконується IREX у партнерстві з Будуємо Україну Разом (БУР), Making Cents International (MCI), Міжнародним республіканським інститутом (IRI) та Zinc Network [68].

Грантові та інші можливості реалізуються в межах програми «Мріємо та діємо» спрямована на розвиток та підтримку молоді в Україні. Програма сприяє молодіжним інноваціям і підприємництву, працевлаштуванню і розбудові кар'єри, посиленню участі молоді у прийнятті «рішень у громадах та на національному рівні, а також підвищує потенціал української молоді бути рушійною силою толерантності та поваги до різноманітності, залучає молодих українців та українок до розробки та реалізації проєктів та ініціатив, посилює спроможність різних інституцій надавати молоді якісні послуги, а також проводить дослідження, щоб на їх основі формувати молодіжну політику та рухатись до ефективних та стійких змін» [68].

Програма підтримки освітніх реформ в Україні «Демократична школа» [69], яку реалізовує Європейський центр ім. Вергеланда (Осло, Норвегія) за підтримки Міністерства закордонних справ Норвегії у співпраці з Міністерством освіти і науки України, Радою Європи, БО «Центр освітніх ініціатив» та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком».

Програма спрямована на підтримку системних демократичних реформ шкільної і дошкільної освіти в Україні і в основі має такі головні напрями:

«- розробка освітньої політики завдяки участі у експертних робочих групах, ініційованих Міністерством освіти та науки України;

- розробка політики забезпечення якості освіти шляхом надання консультацій та порад, а також через обміни кращими практиками між українськими та міжнародними експертами;

- розробка нових онлайн-матеріалів та масових відкритих онлайн-курсів для педагогів України;

- поширення результатів роботи Програми, історії успіху, добрих практик, навчальних матеріалів для педагогів та досвіду міжнародних експертів для забезпечення системних змін та висвітлення прогресу реформування системи освіти України» [69].

Ще одним напрямом реалізації міжнародної проєктної діяльності є програми та проєкти, які передбачають здійснення освітньої діяльності поза межами країни проживання. Мова йде про академічну мобільність, яку можемо здійснювати і у закладах загальної середньої освіти. Аналіз можливостей та пропозицій дозволяє поділити їх на дві групи: міжнародна академічна мобільність для педагогів ЗЗСО; міжнародна мобільність для здобувачів освіти ЗЗСО.

Прикладом ефективної реалізації права на міжнародну академічну мобільність для педагогів закладів загальної середньої освіти є обміни вчителів імені Фулбрайта, що спонсоруються Державним департаментом США за фінансової підтримки уряду США та адмініструються IREX. Програми регулюються політикою, встановленою Радою іноземних стипендій імені Фулбрайта. Програма Fulbright Teaching Excellence and Achievement Program (Fulbright TEA) [70] збирає іноземних вчителів середньої школи до Сполучених Штатів на шеститижневу програму. Педагоги проходять академічні семінари для підвищення кваліфікації в приймаючому університеті. Вони

спостерігають за аудиторіями та діляться своїм досвідом з викладачами та студентами приймаючого університету та місцевих середніх шкіл.

Серед ресурсних інформаційних можливостей міжнародних проєктів мобільності для учнів закладів загальної середньої освіти виділимо наступні: Youth 4 Europe (Молодь для Європи) – програма Європейського союзу для молоді Європи, яка реалізується Європейською комісією. Надає безліч програм та проєктів для освіти, подорожей, волонтерства та спорту (<https://houseofeurope.org.ua/opportunities>).

Проєкти у рамках здійснення Українсько-Польських обмінів молоддю від Міністерства молоді та спорту України.

Пріоритетами проєктів є:

- «- відкривання спільного минулого і культурної спадщини;
- розвиток підприємницьких компетентностей молоді та підтримка підприємницьких ініціатив;
- поглиблення співпраці та обмін досвідом між молодіжними працівниками, молодіжними центрами та молодіжними організаціями у сфері технічної і галузевої освіти з урахуванням впровадження цифрових технологій;
- підтримка ініціатив молоді, спрямованих на подолання наслідків війни росії проти України, допомога молоді, яка постраждала від агресії росії проти України, зокрема через волонтерство, а також перейняття кращих практик та досвіду для відновлення України;
- зміцнення міжкультурного діалогу шляхом створення умов для відкритості і взаємоповаги серед молоді» [72]. Такі проєкти можуть тривати від п'яти до десяти днів та охоплювати вікову категорію учасників від 14 до 35 років. Наставники, керівники чи супроводжуючі груп є особи віком від 18 років. Учасників проєкту може бути не менше 10 і не більше 40 осіб, з урахуванням супроводжуючих групи чи керівників. Кількість учасників проєкту зі сторони обох країн – України та Польщі, має бути рівною.

1.3. Поняттєво-категорійний апарат та структура розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти

З урахуванням активної інтеграції України у світовий освітній простір, формування конкурентноспроможних працівників освітньої сфери, маємо визнати необхідність у нових підходах до професійної підготовки майбутніх учителів. Сучасний учитель має бути спрямований не лише на фахові знання та їх використання, учитель майбутнього – це особистість з високим рівнем професійної компетентності, здатним до генерування ідей і творчих проявів у професійній діяльності, пошуково-дослідницькими здібностями, високою професійною культурою, інтелегентністю, здатністю до самоосвіти та безперервної освіти, толерантного ставлення до інших культур та релігій. Адже це та професія, що має в основі взаємодію людей у процесі якої передаються необхідні для життя та діяльності знання та потребує підвищеної уваги до духовно-моральних та культурних аспектів існування особистості.

Погоджуємося з думкою науковців, що сучасний ринок праці потребує працівників, які мають такі знання та досвід, що сприяє оперувати технологіями та знаннями які будуть необхідні в інформаційному суспільстві, підготують майбутніх фахівців до нових суспільних ролей. Молоді люди мають бути гнучкими та здатними пристосовуватися до змінних потреб ринку праці, бути активними, швидко приймати рішення, здатності до самоосвіти протягом життя [73]. Тому, професійна підготовка майбутніх учителів має бути зорієнтована на охоплення та інтеграцію багатьох напрямів з різних сфер знань, що будуть доповнювати та удосконалювати професійну компетентність.

У словниках поняття «підготовка» є багатогранним та розглядають його через призму діяльності яка поєднує попередні дії для полегшення подальшої реалізації процесів [74]; спрямовується на навчальний процес та надання необхідних знань [75].

В українському педагогічному словнику професійну підготовку пов'язують із отриманням професійних знань різних рівні кваліфікації та

вказано, що вона є невід'ємною складовою системи освіти, що ґрунтується на поглибленому ознайомленні з технологіями та науковими основами обраного фаху, вселення здобувачу освіти спеціальних практичних знань і вмінь, формування психологічних та моральних якостей необхідних для подальшої професійної діяльності [14 с. 274 -275].

Професійну підготовку у наукових дослідженнях розглядають із різних позицій і, зазвичай, це пов'язано із обраним фахом. Проблеми професійної підготовки як явища пов'язаного із формування особистості та її когнітивного розвитку розкрито у наукових пошуках таких вітчизняних науковців як О. Андрусь [76], Р. Гуревича [77], О. Дубасенюк [78], Ю. Забіяко [79], В. Кременя [80], В. Кушнір [81], Ю. Лободи [82], Ю. Мосейчука [83], В. Орлова [84], Т. Рогової [85], Т. Титаренко [86], С. Ткачук [87], Л. Шульги [88] та ін.

У наукових дослідженнях професійну підготовку майбутніх фахівців потрактовують як: «систему організаційних та педагогічних заходів, що забезпечують формування професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності» [86 с. 146]; організаційно-методичний процес, що формує професійну компетентність, активну життєву позицію, внутрішню культуру, здатність до спілкування для професійно-особистісної та соціальної реалізації, навчання та самоосвіти [76, с. 284]; здобуття фундаментальних знань, формування вмінь і навичок обраної професії, розвиток мотиваційної сфери та неперервність в отриманні професійних знань [83, с. 53]; педагогічний процес, що сприяє формуванню та розвитку професійної готовності через призму активності та визначення професійних цілей, способу їх досягнень, самоконтролю тощо [88, с. 336].

Беззаперечним є те, що професійна підготовка потребує цілісності та системи заходів, методів та прийомів, а її побудова неможлива без урахування особистісних якостей особистості. Науковці наполягають на тому, що професійна підготовка не можлива без інтеграції комплексів різних методів спрямованих на загальну та спеціалізовану підготовку майбутнього фахівця [79, с. 18]. Також у дослідженнях акцентується увага на якості професійної

підготовки, яка залежить від цілісності сукупності властивостей суб'єкта діяльності, визначає професійний рівень компетентностей, створює певну соціальну цінність, відповідати потребам ринку, визначає готовність до отримання в подальшому відповідних соціальних рівнів, адекватні здібності і кваліфікації в системі соціо професійних відносин [80, с. 60]. Отож, дослідники пов'язують професійну підготовку із освітнім процесом, відповідними методами та технологіями навчання, адаптацією майбутнього фахівця до соціальних ролей та взаємодії з іншими, формування відповідних здібностей і навичок тощо, але ми вважаємо, що *професійна підготовка майбутніх фахівців* є процесом який охоплює загальні знання, уміння та навички які інтегрує у професійні здібності та досвід але для кожного фаху у процесі здобуття досвіду викристалізуються ті, які є доцільними для обраної професії.

Вітчизняні дослідники у професійній діяльності для її успішного виконання виокремлюють низку якостей, які поєднують особистісно-психологічні, когнітивні, комунікативні, ділові задатки людини, до яких віднесли: здатність отримувати, аналізувати, порівнювати, засвоювати необхідну інформацію; уміння абстрагуватися, приймати рішення у невизначених ситуаціях; розвинути організаторські та комунікативні здібності; проявляти ділові якості підприємця тощо [89, с. 25]. Виокремленні у наукових працях професійні якості невід'ємно пов'язані із професійною компетентністю майбутніх учителів.

Нині компетентнісний підхід проваджується у всі сфери діяльності, адже сформованість необхідних майбутньому фахівцеві компетентностей гарантує високий рівень виконання професійної діяльності. Проблемні питання щодо компетентнісного підходу в освіті розкривали у своїх працях такі зарубіжні та вітчизняні науковці як В. Андрущенко [90], Н. Бібік [91], Р. Гуревич [92], О. Діордіященко [93], О. Дубасенюк [94], В. Луговий [95], Н. Мілорадова [96], Н. Нагорна [97], О. Пометун [98], Х.-Ю. Ліндерман [99], О. Овчарук [73], Дж.Равен [100], Дж. Стевенсон [101], Г. Шевченко [102] та багато ін. Значна кількість наукових досліджень щодо впровадження компетентнісного підходу

щодо формування майбутніх фахівців свідчить про те, що питання є дискусійним, таким що розвивається, дієвим та перспективним для аналізу.

Науковці не притримуються єдиної думки, щодо терміну «компетентність» та «компетенція», їх впливу на формування особистості в цілому та фахівця, що призводить до низки наукових дискурсів. Нам імponує розмежування цих понять, яке було запропоновано під час роботи над Міжнародним проектом «Освітня політика та освіта: рівний – рівному» (2014), та зазначили що компетенція є колом повноважень і у межах своєї компетенції людина може бути компетентною або не компетентною з певних питань, тобто, мати або не мати компетентність у певній сфері діяльності. У процесі отримання освіти, одним із результатів буде набуття особистістю набору відповідних компетентностей [103, с. 66]. На нашу думку, поняття «компетенція» є вужчим і набір компетенцій будуть складовими компетентності, тому у подальшому, стосовно професійної підготовки, опираємося на поняття «компетентність».

Завдяки зусиллям Європейського союзу було створено Європейську довідкову рамку ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006 р.), яка мала в основі ідеї компетентнісно-орієнтованої освіти та її інноваційного розвитку. Компетентність розглядалася як комбінація знань, умінь і навичок, що проявляються у відповідному контексті. Також було визначено вісім ключових компетентностей, які необхідні громадянам для співіснування, до них віднесли: спілкування рідною та іноземними мовами, математична компетентність, базові компетентності науки і техніки, цифрова компетентність, здатність до навчання, соціальна і громадянська компетентності, ініціативність, культурна обізнаність. У 2018 році було оновлено підхід до Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя 2006 р. та адаптовано її до тих соціо-політичних та економічних процесів, у яких перебувало суспільство [104].

Чимала кількість наукових доробок вітчизняних та закордонних науковців з питань формування та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів висвітлюють ці питання з погляду інтеграції психологічних і педагогічних аспектів у професійну діяльність майбутніх вчителів (Д. Біллінгс

[105], К. Брейм [106], А. Фрумкіна [107], Л. Холмс [108], С. Якименко [109] та ін.); педагогічної діяльності та діяльнісного підходу (С. Лісова [110], Р. Рурик [111], І. Щербак [112], С. Якименко [109] та ін.); сукупності особистих якостей та педагогічної майстерності (В. Аніщенко [113], В. Берека [114], А. Галас [11], І. Зязюн [115] та ін.); використання інноваційних технологій навчання та творчості в професійній діяльності (В. Андрушенко [116], І. Дичківська [117], Р. Гуревич [118], М. Лазарєв [119], С. Сисоєва [116], С. Шевчук [120] та ін.); організації навчального процесу (А. Коен [121], О. Лутаєнко [122] та ін.) тощо. (Додаток А).

Вітчизняні науковці зазначають, що професійна діяльність майбутнього учителя, який ознайомлений із сучасними тенденціями освітнього процесу, здатен організувати навчальну діяльність здобувачів освіти як педагогічну взаємодію, що спрямована на розвиток кожної особистості [119].

Професійну компетентність майбутнього учителя розглядають не лише як сукупність знань та вмінь, а також уміння їх застосовувати, використовувати особистісні якості для досягнення необхідного результату під час професійної діяльності [113].

Нам імponує бачення професійної компетентності майбутніх учителів академіка Р. Гуревич, який вважає її особливою організацією знань і умінь та акцентує увагу на тому, що це дає змогу фахівцю успішно діяти у будь-якій професійній галузі, враховуючи екстремальні умови [118]. Такий підхід до професійної компетентності вважаємо доволі актуальним з урахуванням нинішньої ситуації у країні та повномасштабної війни, що створила складнощі в отриманні освіти в екстремальних умовах.

Також необхідно відзначити підхід зарубіжних дослідників, які вважають, що професійна компетентність пов'язана не лише з виконанням певних дій у професійній діяльності та їх організацією, а також синергується за рахунок сформованості особистісних, соціальних і технічних аспектів у динамічному контексті професійної діяльності [108].

Проаналізувавши підходи вітчизняних та зарубіжних науковців вважаємо *професійну компетентність майбутніх учителів* гнучкою системою яка охоплює особистісні якості, професійні знання, уміння, навички що акумулюються у досвід, який, при активному професійному спрямуванні (через знання, комунікацію, психологічний та культурний аспекти) трансформується у високий рівень професійної підготовки за умови активної діяльності.

Вітчизняний науковець, академік І. Зязюн до змісту професійної компетентності відносить методику викладання предмету, знання педагогіки та психології, високий рівень самосвідомості, індивідуальні особливості, професійно важливі якості [115, с. 34].

Зарубіжні науковці вважають, що сучасний компетентний педагог має проявляти активність у розробці навчальних програм, бути здатним їх успішно реалізовувати та брати на себе за це відповідальність. Важливим акцентом є уміння майбутнього вчителя якісно організовувати контроль знань учнів, оцінювати їх здібності і самостійну роботу, підтримувати на належному рівні творчий процес учня та його самореалізацію. Науковці акцентують увагу на тому, що розвинена професійна компетентність є важливою категорією, яка буде спрямована на виконання вчителем своїх функціональних обов'язків, розвитку його знань, умінь та навичок, що дозволить забезпечувати якість навчально-виховного процесу на належному рівні [121].

Оскільки у нашому дослідженні ми розглядаємо розвиток професійної компетентності майбутніх учителів, то вважаємо за необхідне уточнити поняття «розвиток». У словниках це поняття потрактовують як «сприяння виникненню або посиленню чого-небудь», удосконалювати чи робити щось кращим, досконалішим, піднімати щось на вищий щабель. Поняття «розвиток» також розглядають через когнітивну сферу яке означає «досягання розумової, духовної зрілості, ставати вище розумово і духовно». Узагальнюючи, поняття «розвиток» означає «процес, унаслідок якого відбувається зміна від одного якісного стану до іншого, який є вищим» [123, с. 1043]. У психології поняття «розвиток» вважають «процесом незворотних, спрямованих і закономірних змін, що

призводить до виникнення якісних, кількісних і структурних перетворень психіки і поведінки людини» [124]. Тобто, розвиток – це процес, що спонукає будь-що до руху вперед та покращення або видозміни.

У сучасній педагогіці науковці вважають розвиток професійної компетентності вчителя як закономірний і цілеспрямований процес якісних змін у системі професійно необхідних, особистісних якостей та мотивів. Усі компоненти забезпечують високий рівень самоорганізації вчителя [125, с. 11]; «сукупність послідовних, цілеспрямованих дій упродовж професійної діяльності, що допомагає позитивній динаміці змін у системі фахових знань, умінь та навичок» Розглядаючи розвиток професійної компетентності науковці звертають увагу на те, що цей процес відбувається, зазвичай, у процесі навчання у педагогічному ЗВО і він не є одностороннім, що впливає на майбутнього вчителя, а має зворотній процес, який спрямований на самоосвіту та самовдосконалення вчителя. Також акцентується увага на те, що розвиток фахової компетентності відбувається під впливом вікових змін, соціально-економічних умов тощо [126, с. 115]

Із запропонованим визначенням погоджуємося частково, так як вважаємо, що під час навчання у педагогічному ЗВО відбувається не лише формування професійної компетентності, а і її розвиток. Адже формування професійної компетентності не можливе без позитивних результатів, удосконалення, підвищення ступені когнітивної, культурної, соціальної зрілості, які вважаємо розвитком. Наголошуємо на тому, що формування професійної компетентності майбутнього учителя та процеси, що з ним пов'язані базуються на засвоєнні необхідних знань, умінь та навичок, у процесі вивчення необхідних майбутньому професійному спрямуванню дисциплін, тоді як розвиток має в основі здатність застосування на практиці отриманих знань, удосконалення здобутого у процесі навчання досвіду, здатності до самовдосконалення та самоосвіти, уміння генерувати професійно спрямовані ідеї, що вважаємо основою професійного розвитку під час освітнього процесу. Адже отримання знання без здатності їх

застосування не можемо розглядати як розвиток, а сформованість професійної компетентності не може відбуватися без процесу розвитку.

Отож, *розвиток професійної компетентності майбутніх учителів* розглядаємо як процес удосконалення та консолідування професійно важливих знань, умінь, навичок, практичного досвіду спрямованих на покращення ефективності педагогічної діяльності, внаслідок чого виникають покращенні досягнення у професійній діяльності та удосконаленні особистісні якості особистості.

Оволодіння професійними компетентностями вчителів буде сприяти у вирішенню широкого спектру вузькопрофесійних питань, що пов'язані із різними сферами знань. Педагогічне спілкування розглядають як важливий компонент, який відіграє роль у професійному удосконаленні та розвитку необхідних для педагогічної діяльності навичок. Поряд з цим розвиваються ключові компетентності, необхідні для трудової діяльності, до яких відносять інтелектуальну, педагогічну, емоційну, комунікативну, соціальну компетенції [127, с. 90].

Низка українських науковців виокремлюють види професійної компетентності, які складають її основу, демонструють рівень готовності майбутнього вчителя до якісного виконання своїх професійних обов'язків. Дослідники до видів професійної компетентності відносять: предметну компетентність, яка вказує на рівень знань вчителя в рамках конкретного предмета, уміння якісно його викладати і доносити знання до слухачів, здатність застосовувати на практиці знання в області предмету, що викладається; суспільну компетентність, яка виражається через суспільну діяльність та здатність до її активного ведення, уміння налагоджувати взаємозв'язки та комунікацію з учнями та колегами, адекватно сприймати суспільне навантаження, вирішувати питання суспільного значення; індивідуальну компетентність, яка виражається через використання саморегуляції, що корегує професійну діяльність в умовах нормалізації свого психологічного стану; особистісну компетентність, яка проявляється в здатності до саморозвитку,

самовираження, адекватного протистояння процесам професійної деформації в умовах закладів загальної середньої освіти. Науковці зазначають, що професійна компетентність майбутніх учителів, перш за все, проявляється через його здатність до саморозвитку, професійної самоактуалізації, прагнення до підвищення власної педагогічної майстерності. Виокремленні науковцями види професійної компетентності можуть слугувати характеристикою в оцінюванні рівня професійної компетентності учителя на різних стадіях професійної діяльності, як у процесі формування, так і в процесі розвитку [128].

Вітчизняні науковці стверджують, що професійно компетентний фахівець формується під час навчання у педагогічному ЗВО, а для високого рівня у майбутнього учителя мають бути сформовані складові професійної компетентності, які будуть сприяти здійсненню його професійної діяльності (Н. Видолоб [128], О. Грейліх [128], О. Сергійчук [129], І. Шевченко [126], С. Якименко [109] та ін.)

У професійній компетентності майбутніх учителів дослідники виділяють такі компоненти як мотиваційно-ціннісний (сподівання, мотивації, погляди); когнітивно-технологічний (володіння знаннями та здатність їх застосовувати на практиці); комунікативний (володіння культурою спілкування та комфортної взаємодії); рефлексивно-діяльнісний (здатність до самоаналізу, самооцінки, готовності до діяльності тощо); морально-етичний (толерантність, такт, емпатія, повага до інших) [129, с. 104]; теоретико-методологічний (психолого-педагогічні та методологічні знання, знання про інноваційно-технологічну діяльність, перетворення традиційних методів на інноваційні); професійно-практичний (здатність застосовувати інноваційні технології у професійній діяльності, використовувати знання, уміння і навички для застосування в інноваційній та інформаційно-технологічній діяльності); рефлексивно-коригувальний (розвиток рефлексивних здібностей) [126, с. 121] етичні установки, система психолого-педагогічних знань, загальна ерудиція, професійно-особистісні якості, розумові і практичні дії [109].

Широкий опис складових професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів запропоновано зарубіжними науковцями, які основними компонентами професійної компетентності майбутнього вчителя вважають: культурологічну компетентність; мовну компетентність (грамотне володіння мовою); прогностичну компетентність (здатність формувати власні методики навчання базуючись на власному практичному досвіді); толерантне ставлення до оточуючих; управлінська компетентність; гностичну компетентність (об'єктивно оцінювати роботу, виявляти лідерів, здатність до роботи в колективі); мультимедійну компетентність (здатність ефективно використовувати мультимедіа у професійній діяльності, комп'ютерні технології, мережі Інтернет); комунікативну компетентність (здатність будувати комунікативні зв'язки, працювати в колективі та соціумі); рефлексивну компетентність (самоаналіз, самооцінка, саморозвиток); аксіологічну компетентність (володіння високим рівнем духовних і моральних основ, дотримуватися етичних норм, загальнолюдських цінностей) [130].

Серед компонентів професійної компетентності майбутніх учителів виокремлюються компоненти, які умовно можна поділити на психологічну, соціальну, культурологічну сфери, де психологічна сфера складових професійної компетентності майбутніх учителів охоплює психологічні особливості, якості, прояви особистості в професійній діяльності, вікові особливості; соціальна – усе, що стосується суспільних контактів та взаємозв'язку з іншими, конструктивних соціальних проявів у професійній сфері, соціо-економічних впливів; культурологічна – базується на морально-етичних, духовних цінностях, толерантності, повазі до різних культур, релігій, націй.

Для з'ясування компонентів професійної компетентності майбутніх вчителів, ми, окрім аналізу психолого-педагогічних джерел, запропонованого визначення, освітньо-кваліфікаційних характеристик випускника педагогічних ЗВО розробили анкетування для студентів перших курсів (014 Середня освіта, предметною спеціальністю 014.02 Середня освіта (мова і література), спеціалізацією 014.021 англійська мова і література, додатковою спеціалізацією

014.022 німецька мова і література.), щодо визначення ними необхідних компонентів професійної компетентності майбутніх вчителів. В опитуванні взяли участь 182 респондента. Було запропоновано написати список (не менше п'яти) найважливіших компонентів професійної компетентності майбутніх учителів. На основі аналізу проведеного анкетування було з'ясовано, що найважливішими компонентами студенти вважають мотивацію до навчання та самовдосконалення (87%), уміння безконфліктного спілкування та конструктивної взаємодії з іншими (78%), креативний підхід до виконання професійної діяльності (69%), освіченість та когнітивні здібності (65%), здатність об'єктивно оцінювати інших (62%), застосування знань, умінь та навичок на практиці (52%), лідерські якості та уміння працювати в команді (54%), активність та ініціативність у процесі роботи (46 %) та ін. Виходячи із досліджень та результатів анкетування щодо з'ясування важливих компонентів професійної компетентності майбутніх учителів, ми виокремили чотири взаємопов'язані компоненти: *мотиваційний, когнітивно-комунікативний, креативний, оцінний*.

Обрання особистістю професії, вступ у ЗВО та засвоєння фахових знань, не завжди свідчить про те, що сформується кваліфікований працівник, адже, у цьому процесі необхідна мотивація до освоєння професії. Науковці відзначають, що поштовхом до мотивації здобуття професії відбувається через відчуття відповідальності та розуміння тієї суспільної користі, яку несе обрана професія.

Узагальнено поняття «мотивація» у психології позначається як система мотивів, яка базується на поведінці особистості та визначає відповідні форми діяльності. Мотивація всебічно розкриває причини, які пояснюють ту чи іншу поведінку людини, її дії, вчинки, аналіз психологічних моментів [131, с. 97]. Мотив розглядають як спонукальну причину дій та вчинків людини зумовлена потребами. Основою мотиву діяльності й поведінки людини виступають потреби, інтереси, емоції, установки, а реалізація потреб є загальним механізмом виникнення мотивів [124].

Мотив є тією складовою психологічної структури особистості, що сприяє її діяльності та такої, що допомагає розвивати спонукальну природу дій, поведінки, вчинків тощо. Тоді як мотивація охоплює діапазон від повної її відсутності (зробити для «годиться») до зовнішнього тиску, внутрішнього тиску, особистої цінності та внутрішньої мотивації, коли особистість відчуває насолоду і задоволення від праці, які є невід’ємними особливостями людини. Спектр мотивації відбувається у такому спектрі: відсутність мотивації (працює для «годиться») – зовнішній тиск (вплив винагороди, порожня похвала тощо) – внутрішній тиск (вплив провини) – особиста цінність (повага до цілей завдань і роботи але без насолоди ід праці) – внутрішня мотивація (відчутті задоволення від роботи). Особистість з найвищим рівнем мотивації цінує свою діяльність і відчуває від неї задоволення, що приносить позитивний результат [132, с. 201]. Отож, результативність у засвоєнні знань та опанування професією залежить від рівня мотивації, що свідчить про провідну роль цього компонента у професійній підготовці майбутніх вчителів.

У навчальній діяльності науковці акцентують увагу на мотиви, які також базуються на рівнях мотивації і коли студент опановує знання без зацікавлення, провідним його мотивом є більш нижчий рівень мотивації, який вказує на бажання отримати диплом, задовольнити потреби соціуму або батьків. У такому випадку, отриманні знання не будуть глибокими та міцними, а такий вчитель не буде здатен зацікавити дітей та залучати до навчання.

Вітчизняні науковці під мотивами навчальної діяльності вбачають те, що до неї призводить та активізує пізнавальну діяльність особистості, тобто, ідеали, потреби, інтереси, цілі, соціальні установки, почуття тощо. Також науковці зауважують, що у педагогічному ЗВО відбувається процес який також спрямований на мотивування студентів до професійної діяльності, яку вважають все те, що спрямовує особистість до засвоєння професійних знань, що спрямовує студентів на розуміння системи мотивів, що визначають їх професійну поведінку чи діяльність. До критерії сформованості мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів відносять: чітко виражений пізнавальний інтерес та

зорієнтованість на внутрішню мотивацію; активність у пізнавальній діяльності; суб'єктна позиція в освітньому просторі; вимогливість до себе та оточуючих; демонстрування результативності у навчанні та відповідальне ставлення до діяльності; високий рівень самостійності та ініціативності в навчальній діяльності; одержання задоволення від освітнього процесу; прагнення до самореалізації та самоактуалізації [133, с. 52].

Вітчизняна дослідниця у сфері професійної мотивації та соціалізації І. Грицюк до групи мотивів у виборі професії відносить соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні мотиви тощо. Дослідниця виділяє також типи професійної мотивації: домінантний, в основі якого стоїть стійкий інтерес до професії; ситуативний тип, який залежить від життєвих обставин, які не завжди співіносяться з бажаннями та інтересами особистості; комформіський, який залежить від соціального впливу зі сторони [134, с. 97]. Тобто, прослідковується значний вплив соціуму на вибір професії та рівень мотивації до її засвоєння.

Мотиваційний компонент є необхідною складовою у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів засобами проєктних технологій. Проблеми мотивації в освітньому процесі нині є актуальними, так як через дистанційне або змішане навчання відбувається відсутність прямого спілкування з викладачем, що призводить до втрати мотивації опановувати майбутню професію. Також, відбувається зниження рівня соціальної значущості професії вчителя (низька заробітна плата, не високий статус у соціумі тощо), що понижує рівень мотивації студентів до обраної професії. Важливим показником віддаленого навчання, що негативно впливає на мотивацію майбутніх вчителів є рівень соціалізації, яка є важливою складовою професії вчителя але її повноцінне набуття в сучасних умовах (умовах війни) неможливе. Така відчуженість та віддаленість в отриманні знань знижує рівень професійної мотивації. Використання засобів проєктних технологій у розвитку професійної компетентності зорієнтована на підвищення мотивації до вивчення не фахових дисциплін. Зацікавленість цими технологіями може призводити до процесів

самореалізації в професійній діяльності, що буде вказувати на високий рівень мотивації. Усі процеси, які відбуваються під час освітнього процесу та зорієнтовані на зацікавленість студентами та їх внутрішню мотивацію в отриманні професійних знань сприяють отриманню результативності, що свідчить про необхідність формування зазначеного компонента у структурі професійної компетентності майбутніх вчителів.

Когнітивна або пізнавальна сфера людини є основою її діяльності та здатності удосконалюватися у цій діяльності. У психологічній науці у структурі когнітивної діяльності виділяють такі компоненти як відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, увагу, уяву, чуттєвий і логічний ступінь пізнання і усе це пов'язане із практичною діяльністю людини. До пізнавальної діяльності людини відносять інтелект який поєднує набутті знання, уміння та навички, здатність до самостійного набуття знань та творчого застосування їх на практиці. Когнітивна діяльність неможлива без урахування здібностей і певної обдарованості людини, розумової працездатності, уміння творчо розв'язувати завдання, кмітливості, мовної досконалості тощо [135, с. 120].

Зарубіжні науковці розглядають когнітивний аспект розвитку особистості через феномен самостійності та схиляються до думки, що за його допомогою, в процесі виховання особистість виходить із зони незрілості і стає більш незалежною, розширює життєві можливості, при цьому керується власним розумом [136]. Когнітивність виступає як необхідна складова у спонуканні особистості до самостійної роботи, самореалізації, а у процесі розвитку професійної компетентності засобами проєктних технологій, яка базується на значній самостійній роботі є кроком до професійного розвитку та самоактуалізації. Формування когнітивної складової неможливе без комунікації, тому ми поєднали ці дві складові.

Поняття «комунікація» у різних джерелах потрактовується як обмін інформацією, спілкування, взаємодія з іншими, що формується та розвивається у відповідних соціальних групах [123; 137].

У соціальній психології поняття «комунікація» розглядають не лише як обмін інформацією, а також до неї відносять спосіб формування, відправлення, отримання інформації, її переробка та обговорення, що розвивається та впливає на спільну інформаційну діяльність [138, с. 129].

Низка вчених (О. Іванова [139], Т. Піроженко [140], А. Гембарук [141]), відносять комунікативний компонент до складу професійної компетентності майбутнього педагога та вважають, що комунікативна взаємодія є необхідною складовою у педагогічній діяльності.

Науковці вважають, що комунікативний компонент у процесі вивчення іноземної мови поєднує мовний та соціокультурний матеріал необхідний у процесі комунікації. Мовленнєвий матеріал включає в себе необхідні для професійного спілкування формули, тоді як соціокультурний матеріал має в основі систему країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань, а також здатність використання соціокультурних знань у процесі спілкування [141, с. 53].

Тобто, комунікація виступає як необхідна складова соціалізації особистості та її зв'язок із соціумом, який потребує взаємодії. Майбутні учителі закладів загальної середньої освіти для учнів є провідником у процесі соціалізації та допомагає дитині у цьому процесі через комунікацію, тому ця складова є необхідною у структурі професійної компетентності.

Отож, *когнітивно-комунікативний компонент* поєднує у собі усе, що пов'язано із отриманням професійно важливих теоретичних знань та здатності їх практичного застосування, володіння достатнім рівнем рідної та іноземної мов для виконання професійної діяльності. Когнітивна сфера особистості, окрім поєднання усього того, що стосується знань, умінь, навичок, самостійного їх опрацювання, включає у собі креативну складову, що вказує на їх поєднання.

Когнітивно-комунікативний компонент окрім поєднання усього того, що стосується знань, умінь, навичок, взаємодії і комунікації, самостійної діяльності тісно поєднаний із *креативним компонентом*, який спрямовує діяльність особистості не лише на закріплення знань, а на генерування нового, що вказує на розвиток у професійній діяльності.

Зарубіжні науковці вказують на те, що креативність є комплексом ідей і концепцій, а її конкретною реалізацією є подальші інновації [142]. Також креативність відносять до явища, яке впливає на створення нових ідей і фантазій особистості, тому науковці виділяють такий окремий тип мислення як «інноваційне мислення», яке є творчим та гнучким, що сприяє здатності особистості гнучко трансформувати свої ідеї у змінному суспільстві [143, с. 128; 144, с. 134]. Тобто, саме креативність допомагає особистості у соціалізації до навчального закладу, адаптації до професії та оточення.

Розвивати творчу особистість – це формувати працівника спрямованого до творчої діяльності, створювати відповідні умови для якісних та кількісних креативних перетворень, а серед важливих факторів у дослідженнях щодо формування творчої особистості науковці розглядають вплив на цей процес особистісних і соціокультурних факторів особистості [145, с. 360]. З урахуванням того, що розвиток професійної компетентності майбутніх учителів розглядаємо через призму застосування проєктних технологій, то креативний компонент є необхідним у цьому процесі, так як проєкти мають за основу окрім пошукової, пізнавальної діяльності творчий підхід до їх виконання. Тобто, це вказує на тісний зв'язок креативного компонента із усіма компонентами професійної компетентності майбутніх вчителів засобами проєктних технологій.

Нині у педагогічній сфері для ефективного виконання професійних обов'язків, майбутнім учителям необхідно розвиватися як інтелектуально, так і креативно. Отож, *креативний компонент* у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО є синергією теоретичних знань з їх практичним застосуванням через призму прийняття не стандартних рішень, відходу від стереотипного мислення, трансформації знань відповідно фаху та професійних обставин, що сприяє гнучкості у змінному середовищі, сприйняттю та застосуванню інновацій у професійній діяльності, спрямовує фахівців до саморозвитку та професійної самоактуалізації.

У процесі становлення особистості необхідно розвивати уміння оцінювати ситуацію, без упереджено оцінювати інших людей та себе, здатність оцінювати

достовірність інформаційних джерел які використовуються у повсякденному житті та професійній діяльності. Такі навички будуть вказувати на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО і спонукати їх удосконалюватися тому, до компонентів розвитку професійної компетентності ми віднесли *оцінний компонент*.

Провідним психологічним аспектом у розвитку особистості є її ставлення до самої себе, здатність оцінювати свої дії та нести за них відповідальність, тому самооцінка є рушійною силою у професійному становленні майбутнього фахівця. Розглядаючи здатність особистості до оцінювання в цілому до всього, ми вважаємо, що основою є здатність до самооцінки.

У психології самооцінку трактують як «судження людини по свої можливості, властивості, поведінку у порівнянні з певним еталоном або зразком». Психологи впевненні, що у структурі самосвідомості самооцінка відграє одну із провідних ролей, що проявляється через самокритичність. Самооцінку поділяють на занижену (тенденція до заниженої), завищену (тенденція до завищеної), адекватна [124, с. 266].

У розвитку професійної компетентності майбутніх учителів самооцінка пов'язана не лише із здатністю оцінювати себе, вона може впливати на кар'єрний ріст людини, професійні здобутки, саморозвиток тощо. Ми погоджуємося із думкою науковців, які вважають, що переоцінка людиною себе призводить до відсутності самокритики, а у взаєминах з іншими провокує конфліктні ситуації та інтолерантну поведінку [146, с. 144]. Не здатність особистості адекватно себе оцінити призводить до серйозних труднощів у спілкування, що негативно відгукується на педагогічній роботі, особливо у взаємовідносинах з учнями. У розвитку професійної компетентності самооцінка є неоднозначним явищем. Адже вона має вплив на становлення професійних якостей майбутнього вчителя, що впливає на розвиток професійної компетентності. Якщо самооцінка особистості у повсякденному житті відповідає нормам, то у професійній сфері незадоволеність професією та відсутність розвитку професійної компетентності може призвести до відхилення від норми самооцінки та ставати завищеною або

заниженою. Також це має зворотний бік, де неадекватність, наприклад, занижена самооцінка, може призводити до втрати мотивації розвивати професійну компетентність, тоді як завищена самооцінка може призводити до конфліктних ситуацій, непорозумінь у професійній діяльності, інтолерантного поводження.

Важливою професійною ознакою у педагогічній професії є самоконтроль, який відображається не лише на здатності конструктивної взаємодії та психолого-емоційного контролю, а й позначається на професійному саморозвитку, так як самоконтроль вказує на здатність студента до систематичного засвоєння знань (аудиторного та самостійного), самовдосконалення. Самоконтроль вважають невід'ємною складовою усіх видів освітньої діяльності здобувачів освіти, що пересікає усі етапи цього процесу. Самоконтроль об'єднує у собі афективні, когнітивні та рухові компоненти діяльності, за допомогою яких майбутні учителі, базуючись на поставлені меті, контролювати за своїми діями, результатами цих дій, регулювати їх [147, с. 157].

Низка науковців (О. Кисла, В. Коваль) вважають, що оцінний компонент у підготовці майбутніх вчителів є необхідною, так як він дає можливість розглядати та оцінювати увесь освітній процес. Особливостями оцінного компоненту є формування у майбутніх фахівців здатності до адекватного оцінювання власної діяльності та інших; без упередженого оцінювання взаємовідносини з оточуючими; виявлення патріотизму, гуманності, порядності та контролювати рівень вихованості учнів [148, с. 185].

Отож, *оцінний компонент* у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів спрямований на безперервне формування і розвиток достатнього рівня самооцінки у професійній сфері та адекватного оцінювання інших осіб як у професійній сфері, так і в повсякденному житті.

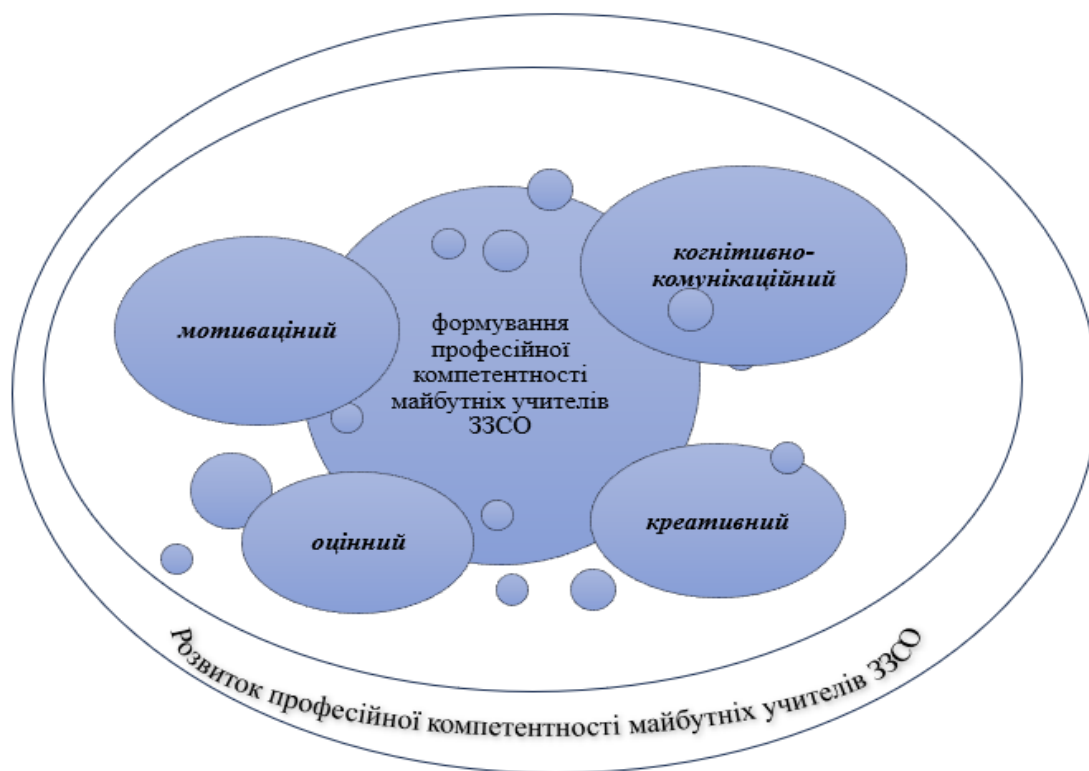


Рис. 1.1. Структура розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО

Основні складові компоненти, що сприяють розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проектних технологій є підґрунтям для встановлення структури професійної компетентності. З урахуванням вищевикладеного пропонуємо структуру розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО (рис 2.1), яку розглядаємо як своєрідну «клітину» професійної компетентності майбутніх вчителів, яка є структурною та функціональною основою та у процесі формування складається із необхідних (залежить від спрямування фаху) компонентів. У розробленій нами структурі ми зацентрували увагу на тих компонентах, які вважаємо необхідними та провідними у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО але на зображенні можна побачити інші, більш дрібніші, компоненти, які є присутні у формуванні професійної компетентності але не в розвитку того спрямування яке становить основу нашого дослідження. Структура спрямована на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО уже на основі процесу формування або сформованих компонентів, що вказує на її здатність до

вдосконалення. У процесі розвитку акцентування уваги спрямовуються на ті компоненти, які необхідні для того чи іншого напрямку професійної компетентності.

Висновки до першого розділу.

Стосовно теми нашого дослідження на основі ретроспективного аналізу еволюціонування термінів «проект» нами визначено поняття: *Проект* – це організований викладачем ЗВО комплекс дій планування й виконання практичних завдань, що самостійно виконуються майбутніми вчителями ЗЗСО та завершуються створенням індивідуального творчого продукту.

Враховуючі дослідження вчених щодо питань підґрунтя виникнення та розвитку проєктного методу навчання, Методології роботи у процесі проєктного навчання та можливостей сучасної міжнародної проєктної діяльності у забезпеченні якості проєктних технологій розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО ми остаточно визначаємо поняття: *педагогічна проєктна технологія* – це освітня технологія, яка передбачає динамічний підхід до організації навчального процесу викладачем ЗВО, при якому у майбутніх учителів ЗЗСО відбувається формування та розвиток професійної компетентності через активну діяльність знаходження відповідей на запитання або розв'язання завдань під час навчання шляхом залучення їх до дослідження пошуку рішення нетривіальних проблем з метою розвитку їхньої здатності створення індивідуальних проєктів.

Професійну компетентність майбутніх учителів вважаємо гнучкою системою яка охоплює особистісні якості, професійні знання, уміння, навички що акумулюються у досвід, який, при активному професійному спрямуванні (через знання, комунікацію, психологічний та культурний аспекти) трансформується у високий рівень професійної підготовки за умови активної діяльності. Ми погоджуємось з науковцями, що суть методу проєктів – *це не формування, а саме розвиток професійної компетентності*, в нашому випадку майбутніх учителів ЗЗСО, у процесі навчання у ЗВО запропонованої викладачем

мотивованої діяльності в групі або індивідуально для розв'язання різноманітних навчальних та творчих проєктних завдань.

Отож, *розвиток професійної компетентності майбутніх учителів* розглядаємо як процес удосконалення та консолідування професійно важливих знань, умінь, навичок, практичного досвіду спрямованих на покращення ефективності педагогічної діяльності, внаслідок чого виникають покращенні досягнення у професійній діяльності та удосконаленні особистісні якості особистості. Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО, досліджується в різних аспектах: підвищення ефективності підготовки за напрямком студентів педагогічних ЗВО; розвитку в них мотивації щодо опанування сучасних інноваційних (проєктних, ігрових і т.д.) методів та методик для майбутньої професійної діяльності у закладах освіти різного рівня та інші. Однак розгляд розвитку професійної компетентності як професійно значимої умови їхньої повноцінної діяльності вивчено недостатньо.

У першому розділі нами було визначено структуру розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО та виокремлено її складові, до яких було віднесено такі компоненти: мотиваційний, когнітивно-комунікаційний, креативний, оцінний. Зазначені складові розглядаємо як підґрунття для становлення структури професійної компетентності та є своєрідною «клітиною» професійної компетентності майбутніх учителів, яка є структурною та функціональною основою, а у процесі формування складається від необхідних спрямуванню спеціальності компонентам.

Основні результати дослідження відображено у публікаціях автора [149; 150; 151; 152; 153; 154; 155].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Мартинець Л. Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу // Освіта та розвиток обдарованої особистості № 3 (34) /03/2015, с. 10-13.
2. «Project-Based Learning: Debunking the Myths and Fallacies» by Bob Lenz. October 8, 2013. Режим доступу: [http:// www.edutopia.org/blog/pbl-debunking-myths-fallacies-bob-lenz](http://www.edutopia.org/blog/pbl-debunking-myths-fallacies-bob-lenz)
3. Project Based Learning Resources Posted On November 6, 2017. Режим доступу: <https://www.publicgardens.org/resource/bie-project-based-learning>
4. Давидова С. В. Значення методу проєктів професійного становлення фахівців образотворчого мистецтва: історичний ракурс та сьогодення. Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) Випуск 2(3)2020 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3>.
5. Слободяник О. Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. Наукові записки: Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Т.3, №7, 2017.
6. Практика реалізації педагогічних проєктів: навчально-методичний посібник до курсу / авт.-упоряд. І. В. Єгорова. Івано-Франківськ, 2021. 112 с.
7. Павловський В. Математичні проєкти в школі // Радянська освіта, 1927. № 5. С. 38–42.
8. Метод проєктів в українській школі 1920–1930-х років / Педагогічний музей України ; [укладачі : В. О. Гайдей, О. П. Міхно ; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. — Вінниця : Видавець ФОП Кушнір Ю. В., 2019. — 192 с
9. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : від 14 грудня 2016 року № 988-р. [Електронний ресурс] / Кабінет міністрів України. Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>.

10. Алейнікова О. В. Управління проектами: вітчизняний і зарубіжний досвід: монографія / за ред. С. Чернова, В. Воронкової. Запоріжжя: РВВ ЗДІА, 2015. С 95–116.

11. Антонюк, Т. Д. Міжнародне співробітництво та інтеграція у галузі освіти як важливий фактор конкурентоспроможності української освітньої системи. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Історичні науки, Вип. 21, 149–155.

12. Багрій, В. Н. Соціальне проектування як педагогічна технологія проектної культури студентів. Науков записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. №3, 2014, С. 86-90.

13. Гонтарева І. В. Управління проектами. Підручник / І. В. Гонтарева. – Харків: Вид. ХНЕУ, 2011. – 444 с.

14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

15. Избаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис. На здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. Мелітополь, 2007. – 290 арк.: рис., табл. – арк. 265-290.

16. Карабін О. Проектна діяльність в освітньому процесі початкової школи як засіб розвитку молодших школярів // «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи», 8–9 листопада 2018, С. 262–264.

17. Козак Л.В. Проектна діяльність у закладах дошкільної освіти: навчально-методичний посібник/ Л.В. Козак. - К.: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2022, 176 с.

18. Лазебна Л. О.. Нова українська школа – основа національної освітньої реформи. Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України : зб. мат. Всеукр. кр. столу. Київ : КНУБА. Міністерство освіти і науки України. 2018. Режим доступу https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/rozd_1

19. Лисогор Л., Берендєєв С., Косенчук Ю. Використання електронних освітніх матеріалів у освітньому процесі: сучасні підходи і технології Нової української школи. Випуск 1 : Навчально-методичний посібник. — Київ, 2023, 117 с.
20. Л. Лук'янова Технологія організації проектної діяльності//Імідж сучасного педагога /Л. Лук'янова – 2009. – № 10. – С. 16-21.
21. Мостенська Т. Л. Управління проєктами. К.: Видавничий дім Кондор, 2018, 132с.
22. Пащенко О. Проєкти для управлінців. Київ: «Шкільний світ», 2018. 112 с.
23. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навч. пос. – К., 2008. – 343 с.
24. Проектна діяльність у системі професійної (професійно-технічної) освіти: практичний посібник / В. О. Радкевич, О.В. Бородієнко, Л. П. Пуховська, О. А. Самойленко, О. П. Радкевич, Н. В. Базелюк. – Житомир: «Полісся», 2020. – 236 с.
25. Project-Based Learning. Center for Teaching & Learning. Режим доступу: https://www.bu.edu/ctl/ctl_resource/project-based-learning-teaching-guide/#:~:text=in%20your%20classes,-,Introduction,problems%2C%20commonly%20in%20small%20teams.
- Тадеуш М. Метод проєктів як форма продуктивного навчання студентів. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. № 29. 2017, С.142-146.
26. Ворон М. Роль проектної діяльності у розвитку управлінської компетентності керівників ЗНЗ. Нова педагогічна думка. 2010. № 2. С. 113-115. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2993/1/Voron_M_3.pdf.
27. Moskalyova L. Yu. Project activity as a means of forming the professional competence of future teachers of the New Ukrainian School. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Випуск 12 (57). 2020, С.50-54.

28. Освітні технології/ О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.: [навч.-метод. посібник] /За ред. О.М. Пехоти. – ІС: Вид-во А.С.К., 2003.– 255 с С.151.
29. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – А.С.К., 2004 – 192с.
30. Косович О. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, Випуск 22, 2011, С.76-78.
31. Березка С. Особливості використання проектного методу у рамках вивчення практичної психології. Європейська проектна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 29-30 травня 2020 р.) / За ред. О. Гури, В. Меньяйло. Запоріжжя: ЗНУ, 2020. 203 с.].
32. Іжко Є. С. Метод проектів як один із засобів оптимізації автономного навчання / Є. С. Іжко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. - 2014. - № 2. - С. 92–98. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2014_2_17.
33. Особливості застосування індивідуальних освітніх проектів у профільних класах: Методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв / Укл. С.Е. Генкал. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2005. – 40 с.
34. Меньяйло, В. І., Тупахіна, О. В., Гура, О. І., Сарабєєв, В. Л., Воронова, Н. В. Основи формування європейської проектної культури: Навчально-методичний посібник. Європейський проект EUROPROC («Європейська проектна культура»), 2019, 348 с.
35. Методичні рекомендації до організації проектів у викладанні англійської мови професійного спрямування [Електронне видання]: / Уклад.: Ю.Е. Лавриш, К.О. Галацин. – К.: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. – 54 с.

36. Вороненко, Т. І. Класифікація навчальних проєктів. Проблеми сучасного підручника (17). С. 79-91. file:///C:/Users/User/Downloads/9.pdf

37. Нова Українська школа (НУШ). Проєктне навчання: коротко про головне. Режим доступу: <https://nus.org.ua/view/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/>.

38. Erasmus+UA. Режим доступу: <https://erasmusplus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-organizac-zij-proyekty-spivpracy-u-sferi-shkilnoyi-osvity>

39. Гринюк Т., Буличева Т., Логінова А. Міжнародна проєктна діяльність та фандрайзинг у соціально-економічному розвитку і відновленні України під час війни. Успіхи і досягнення у науці. Випуск 2 (2). 2024. С. 280 – 295.

40. Міжнародна проєктна діяльність – актуальна проблема позиціонування загальноосвітнього закладу в сучасному освітньому просторі / О. В. Припотень // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. - 2018. - Вип. 150. - С. 116-119.

41. Ковшун Н. Е., Левун О. І. Аналіз та реалізація проєктів. Навчальний посібник. [Електронне видання]. Рівне : НУВГП, 2022. 350. Режим доступу: <https://ep3.nuwm.edu.ua/23305/1/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%20%D1%82%D0%B0%20%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%96%D0%B2.pdf>

42. Теорія і практика проєктного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. монографія / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, Г. М. Романова, М. М. Шимановський та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. – Житомир: «Полісся», 2019. – 208 с.

43. Lake R. Angel Investing vs. Crowdfunding: How to Raise Money for Your Startup? 2016. Retrieved Режим доступу: <https://www.investopedia.com/articles/investing/010416/angelinvesting-vs-crowdfunding-how-raise-money-your-startup.asp>

44. Michael Hernandez. The «Uncheatable» Projects Students Want. November 1, 2024. Vol. 82. No. 3. <https://ascd.org/el/articles/the-uncheatable-projects-students-want..>

45. Project-based learning. Institute for Teaching and Learning Innovation. Режим доступу: <https://itali.uq.edu.au/teaching-guidance/teaching-practices/active-learning/project-based-learning>.

46. Toal R. Fundraising Essentials: Creating the perfect fundraising mix for your NGO. Режим доступу: <http://www.fundsforngos.org/free-resources-for-ngos/fundraising-essentialscreating-perfectfundraising-mix-ngo/>

47. In Project Based Learning, teachers make learning come alive for students. Режим доступу: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>

48. Чорна М. В. Проектний аналіз. Навчальний посібник. Харків: Консум, 2003. 228 с.

49. Залозна С. В. Проектні технології у школі. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/metodika-vikoristannya-proektnih-tehnologiy-proekti-v-shkoli-288319.html>

50. Нова Українська школа (НУШ). Як робити проекти разом зі школами з ЄС. Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/12111>.

51. Проекти співпраці у сфері шкільної освіти (KA220-SCH). <https://erasmusplus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-organizacij/proyekty-spivpracy-u-sferi-shkilnoyi-osvity>

52. Джонатан Рід. Фази життєвого циклу управління проектом: які етапи? 21. 08. 2024. Режим доступу: <https://www.guru99.com/uk/initiation-phase-project-management-life-cycle.html> <https://stfalcon.com/uk/blog/post/project-management-life-cycle>

53. Юрчик О.В. Впровадження проектної технології в навчальний процес. Навчальний посібник. Хмельницький: НВО №5 ім. С. Єфремова, 2015. - 88 с.

54. Закону України «Про повну загальну середню освіту». «Міжнародне співробітництво у системі загальної середньої освіти». ст. 63. Режим доступу: https://urst.com.ua/pro_povnu_zagalnu_serednyu_osvitu/st-63

55. Портал ГУРТ. Режим доступу: <https://gurt.org.ua/about/#gsc.tab=0>.
56. Портал «Громадський простір» Режим доступу: <https://www.prostir.ua>.
57. Портал «Велика ідея». Режим доступу: <https://biggggidea.com/https://ucf.in.ua/>.
58. Програми Європейської комісії. Режим доступу: <https://www.britishcouncil.org.ua/>
59. Український культурний фонд. Режим доступу: <https://usf.com.ua/>
60. Британська рада в Україні. Режим доступу: <https://houseofeuropa.org.ua/>
61. Український фонд стартапів. Режим доступу: <https://ednannia.ua/>
62. Агенція європейських інновацій. Режим доступу: <https://aei.org.ua/category/materialy/>
63. Фон родини Богдана Гаврилишина <https://www.projectguru.com.ua/> Режим доступу: <https://www.projectguru.com.ua/>
64. Мережа Асоційованих шкіл ЮНЕСКО Режим доступу: <https://mfa.gov.ua/mizhnarodni-vidnosini/yunesko/uchast-ukrayini-u-diyalnosti-yunesko>
65. REX – глобальна організація розвитку та освіти. Режим доступу: <https://www.irex.org>
66. Goethe-Institut - культурний інститут Федеративної Республіки Німеччина. Режим доступу: <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/kul.html>
67. Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів (REX). Режим доступу: <https://ucf.in.ua/>
68. Грантові та інші можливості реалізуються в межах програми «Мріємо та діємо» Режим доступу: <https://mriemotadiemorazom.org/>
69. Програма підтримки освітніх реформ в Україні «Демократична школа» <https://www.schools-for-democracy.org/about-program/pro-programu>
70. Рада іноземних стипендій імені Фулбрайта. Режим доступу: <https://www.fulbrightteacherexchanges.org/>
71. Youth4 Europe (Молодь для Європи) Режим доступу: <https://houseofeuropa.org.ua/opportunities>

72. Проект у рамках здійснення Українсько-Польських обмінів молоддю. Режим доступу: <https://mms.gov.ua/news/shche-odyn-proiekt-v-ramkakh-ukrainsko-polskykh-obminiv-moloddiu>.

73. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.

74. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. Радула. Київ : «ЕксОб», 2004. 304 с.

75. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. 514 с.

76. Андрусь О. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах / О. Андрусь // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – №4(2). – С. 283–294

77. Гуревич Р. С. Теоретичні і методичні основи організації навчання в професійно-технічних закладах : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти НАПН України. Київ, 1999. 481 с.

78. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 114 с., с. 32

79. Забіяко Ю. О. Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту / Ю.О. Забіяко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2013. – №2. – С.16–19

80. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с., с. 60

81. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. Монографія. Кіровоград. Видавничий центр КДПУ, 2001. 348 с., с. 72

82. Лобода Ю. Г. Професійна підготовка фахівців як цілеспрямований процес у вищих закладах освіти [Електронний ресурс] / Ю. Г. Лобода. – Режим доступу: <http://intkonf.org/kand-pedagog-nauk-loboda-yu-g-profesiyna-pidgotovka-fahivtsiv-yak-tsilespryamovaniy-protses-u-vischih-zakladah-osviti/>

83. Мосейчук Ю. Ю. Психолого-педагогічні аспекти досконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у контексті неперервної освіти / Ю. Ю. Мосейчук // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”. 2017. № 13. С. 53–57.

84. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і практика. Монографія. Київ. Наукова думка, 2003. 262 с., С. 12.

85. Рогова Т. В. Професійна підготовка студентів у ВНЗ: її ознаки та якість / Т. В. Рогова // Педагогіка та психологія. –2017. – №56. – С.294–301.

86. Титаренко Т., Панок В. Старший шкільний вік: рефлексія, самовизначення, вибір професії, життєві плани. Основи практичної психології. Київ : Либідь, 1999. С. 440–446., с. 146

87. Ткачук С. І. Актуальні проблеми та перспективи розвитку професійної освіти в умовах ринку праці. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2017. Вип. 2 (88). С. 266–270.

88. Шульга Л. В. Підвищення якості університетської освіти: професійна та практична підготовка фахівців /Л. В. Шульга, Л. В. Бражник, Ю. В. Вакуленко // Наукові праці Полтавської державної аграрної академії.–№1(6).– Т. 2. Економічні науки. – 2013. – С. 335–339.

89. Спільник, І. Складові фаховості у консультаційній діяльності [Текст] / І. Спільник, Л. Гаврилюк-Єнсен // Економічний аналіз : збірник наукових праць кафедри економічного аналізу ТНЕУ. - Випуск 5. - Тернопіль: “Економічна думка”, 2010. - С. 20-33 .

90. Андрущенко В. П. Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України. *Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис*. 2010. № 4. С. 5–16.

91. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під. заг. ред. О. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. С. 45–50.

92. Гуревич Р. С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару* 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 292 с. С 137–143.

93. Діордіященко О. Формування професійної компетентності вчителя іноземних мов на сучасному етапі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. Філологічні науки*. 2010. № 89(2), С. 290–294.

94. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки : курс лекцій. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 328 с.

95. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал*. 2009. № 2. С. 13–25.

96. Мілорадова Н.Е., Шевченко В.В. Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості. *Соціальна психологія. Юридична психологія. Габітус*. 2020. № 16. С. 233–237. <http://habitus.od.ua/journals/2020/16-2020/40.pdf>

97. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11–12). С. 266–268.

98. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.

99. Dr. Hans-Jürgen Lindemann The principle of Action-Oriented Learning Berlin, Februar 2002. Режим доступу: <http://www.halinco.de/html/docde/HOL-prinzip02002.pdf>

100. Raven, J., Stephenson, J. (Eds.). *Competence in the Learning Society*. New York : Peter Lang. 2001. 348 p.

101. Durand T. Strategizing innovation: Competence Analysis in Assessing Strategic Change. In A. Heene & R. Sanchez (eds) *Competence-Based Strategic Management*. Chichester: Wiley. 1997. P. 127–51.

102. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу : європейський вимір. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*. К. : Педагогічна думка, 2009. С. 121–130. С. 125.

103. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. К., 2004. 111 с.

104. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union, 30.12.2006. – L 394/10-394/18 EN.; Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning SWD/2018/014 final – 2018/08 (NLE). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=SWD:2018:0014:FIN>

105. Billings D., Halstead J. Teaching in Nursing. Oxford: Elsevier, 2019

106. Brame C. Science Teaching Essentials. London Academic Press, 2019.

107. Фрумкіна А.Л. Формування педагогічної і психологічної компетентностей майбутніх вчителів початкових класів. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2020. Vol. 19 (1). Р. 322–328

108. Holmes L. Understanding professional Competence: beyond the limits of functional analysis. URL: <http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm> (дата звернення: 13.10.2023)

109. Якименко С. І. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів як педагогічна проблема

110. Лісова С. В. «Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід», Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир, Україна: ЖДУ ім. І. Франка, 2011, с. 39.

111. Рурик Р. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. *Науковий посібник* / за ред. С.І. Якименко. Київ : Слово, 2011. 464 с

112. Щербак І.В. Підготовка майбутнього вчителя: сучасні підходи до проблеми. Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 12–14 травня 2011 р.). Миколаїв, 2011. С. 187–188

113. Аніщенко В.М. Стандарт професійної компетентності – основа підготовки робітничого персоналу фірми у контексті європейської інтеграції. Професійно-технічна освіта. – 2008. – №3. – С. 41

114. Професійна компетентність вчителя початкових класів : навчально-методичний посібник для вчителів / автори-упоряд. В.Є. Берека, А.В. Галас. Харків : Ранок, 2018. 496 с

115. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. — К. : Вища школа, 1997. — 349 с, 34

116. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : монографія / В. П. Андрушенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін. ; за ред.: С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 183 с.

117. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

118. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології у навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2006. 390 с

119. Лазарєв, М. О. (2016) Педагогічна творчість: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету : 2-е видання, доповнене і перероблене. – Суми : ФОП Цьома С. П., 294 с., 2016

120. Шевчук С. С. Діяльність педагога професійної школи у контексті інноватики : навч.-метод. посіб. для самост. роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації. Біла Церква : БІНПО ДВНЗ УМО НАПН України, 2017. 106 с.

121. Cohen A. Teaching to discuss controversial public issues in fragile times: Approaches of Israeli civics teacher educators. *Teaching and teacher education*. 2020. Vol. 89. Article number 103013

122. Лутаєнко О. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах сучасної освіти: теоретичні аспекти. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O_Lutayenko_GI.pdf (дата звернення: 24.01.2021).

123. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.,

124. Психологічний словник /Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 27 с.

125. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти: дис....канд. пед. наук: 13.00.04 /В. І. Саюк. – К, 2007. – 236 с.

126. Шевченко І. А. Розвиток фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній педагогічній освіті. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2018. 322 с.

127. Huang R., Yang W., Li H. On the road to participatory pedagogy: A mixed-methods study of pedagogical interaction in Chinese kindergartens. *Teaching and teacher education*. 2019. Vol. 85. P. 81–91.

128. Видолоб Н. О., Грейліх О. О. Формування фахової компетентності у майбутніх вчителів вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2022. № 1 (23). с. 124-131 <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/pdf/2022/1/16.pdf>

129. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього вчителя / О. Сергійчук, П. Шкира // Підготовка студентів до майбутньої професійної

діяльності : науково-теорет. зб. — Вип. 1. — Переяслав-Хмельницький : СКД, 2008. — 254 с.

130. Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe. Strasbourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. 2007. 245 p. с. 210. Режим доступу: <https://chiffrescles2024.campusfrance.org/la-mobilite-etudiante-en-europe#:~:text=En%202021%2C%20pr%C3%A8s%20de%203,de%20la%20mobilit%C3%A9%20%C3%A9tudiante%20internationale>.

131. Войтко В. І. Психологічний словник. Київ : Вища шк., 1982. 216 с., с. 97.

132. Кауфман С. За межами піраміди потреб. Новий погляд на самореалізацію / пер. з англ. А. мархівська. 2-ге видання. К. : Лабораторія, 2021 р.р. 400 с., С. 201

133. Ільченко О. Проблема формування професійної мотивації майбутніх учителів у вимірі розбудови нової української школи. Українська професійна освіта. 2019. № 5. С. 50–60. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/14055> (дата звернення 01.02.2023).

134. Грицюк І.М. Мотиваційний простір професійної соціалізації майбутніх фахівців-психологів / І.М. Грицюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2009. – Т. XI. – Ч. 1. – С. 93–101.

135. Трофімов Ю. Л. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук, М. І. Алексєєва, Т. С. Кириленко. - 6-е вид., стер. - К. : Либідь, 2008. - 560 с.

136. Drieschner, E. *Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden : GWV Fachverlage GmbH. 2007).

Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/321878321_Erziehungsziel_Selbststaendigkeit_Grundlagen_Theorien_und_Probleme_eines_Leitbildes_der_Padagogik

137. Словник паронімів української мови / Уклад.: Д. Г. Гринчишин, О. А. Сербенська. Київ : Освіта, 2008, 320 с.

138. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ : Либідь, 2004. 576 с.
139. Іванова О. Особливості розвитку комунікативного компонента психологічної готовності педагога нуш до професійної діяльності. *Естетика і етика педагогічної дії*, (26), 2022, С. 94–102. Режим доступу: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.26.273102T>.
140. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.
141. Гембарук А. С. Компоненти змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета. : зб. наук. праць УДПУ імені Павла Тичини. / за ред. А. С. Гембарук. С. 50–55.
142. Heap J. The Management of Innovation and Design, Cassell, London., 1989. Р. 164. Режим доступу: <https://archive.org/details/managementofinno0000heap/page/n5/mode/2up>
143. Titus P. Marketing and the creative problem – solving process. *Journal of Marketing Education*. No. 223, 2000 pp. 225–235
144. Harrison Y., Horne J.A. (1999). One Night of Sleep Loss Impairs Innovative Thinking and Flexible Decision Making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Volume 78, Issue 2, May, pp. 128–145., 1999: pp. 128–145
145. Литвин І.В. Особливості пошуку інноваційних ідей у системі креативного менеджменту / І.В. Литвин // Науковий вісник НЛТУ України. – 2011. – Вип. 21.7. – С. 360-364.
146. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1 (14). С. 144–150.
147. Матвієнко Ю. О. Самоконтроль як складова розвитку особистості студента. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. – Київ: ІВЦ «Політехніка», 2007. - № 3. Ч. 2. – с.157-160.

148. Кисла, О. Ф., Коваль, В. О. Підготовка майбутніх вчителів до формування громадянської відповідальності молодших школярів. Інноваційна педагогіка, 24, Т.1, 2020. С. 184-188.

149. Nataliia Lazarenko, Alla Kolomiets Valentyna Bilous Serhii Zahorodnii Ievgen Gromov Olesia Zhovnych Natalia Ivanichkina «Institutional Repositories as a Global Dissemination Tool of Educational and Scientific Information» - Encounters in Theory and History of Education Vol. 23, 2022, 241-258

150. Загородній С. П., Іванічкіна Н. П. Компетентнісний підхід у процесі неперервної освіти педагогів в умовах європейської інтеграції України - Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи, 2023 р. - с.88-92.

151. Сергій Загородній, Наталя Іванічкіна. Сучасні тенденції розвитку студентського освітнього туризму як однієї з форм організації навчального процесу – Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, серія: Педагогіка і психологія, № 70, 2022 р. – с.7-12.

152. Іванічкіна Н. Участь у міжнародній проєктній діяльності як чинник безперервного професійного розвитку педагога. Матеріали всеукраїнської вебконференції «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (м. Вінниця, 23 травня 2023 року). URL: https://ito.vspu.net/konferenc/konf_digital_education/2024/Ivanichkina.pdf

153. Іванічкіна Н. Ретроспективний погляд на історію методу проєктів в Україні у 20-30-х роках ХХ століття. Матеріали всеукраїнської вебконференції «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Вінниця, 17 листопада 2022 р.). URL: http://ito.vspu.net/konferenc/konf_inn_tech/2022/Ivanichkina_N.pdf

154. Іванічкіна Н.П. Функціонування мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО (ASPnet) в Україні як один із чинників активізації міжнародної проєктної діяльності у закладі загальної середньої освіти – Інноваційна педагогіка. Випуск 73, 2024. – с.66-71 URL:http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/73/73_2024.pdf

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Методологія роботи у процесі проєктного навчання

Сучасні освіта спрямована на те, щоб кожна особистість, окрім знань, змогла проявити свої здібності та розвивати таланти, реалізувати плани, тому необхідним стає впровадження в освітній процес таких форм, методів і технологій навчання, які будуть сприяти різносторонньому формуванню майбутнього фахівця. Впровадженням у вищу освіту особистісно-орієнтованого та студентоцентристського підходів стало рушійною силою для відродження проєктних технологій та їх активного оновленого засосування у розвитку майбутніх фахівців.

Аналіз наукових джерел, доробки зарубіжних та вітчизняних науковців (С. Залозна [1], С. Ізбаш [2], О. Карабін [3], Л. Мартинець [4], Дж. Рід [5], О. Слободяник [6], Р. Тоал [7], М. Хернандез [8], М. Чорна [9], О. Юрчик [10] та ін.) дав змогу з'ясувати, що проєктне навчання, як освітня технологія, має певне теоретичне підґрунтя та логічну послідовність.

Так, на основі досліджень особливості проєктного навчання у світі протягом 15 років фахівцями освітнього інституту Бака запропоновано «Золотий стандарт», що має 7 складових проєктно-орієнтованого навчання для забезпечення універсального підходу до використання цієї технології у освітньому процесі (рис. 1.1), а саме [11]:

1. Вирішення певної задачі чи проблемного питання: з'ясування та визначення досліджуваної проблеми, робота над якою пов'язана із застосуванням інтегративних знань.

2. Здійснення дослідження та його організаційне оформлення: включає визначення наукових методів та віднайдення міжпредметних зав'язків, що

будуть використовуватися у процесі роботи над проектом та надасть можливість розробити план, структурувати зміст проекту та пов'язати із результатами, відбудеться визначення ролей між учасниками та їх обов'язків, (якщо проект є груповим), визначається теоретична та практична частина проекту зосереджених на очікуваному результаті дослідження.

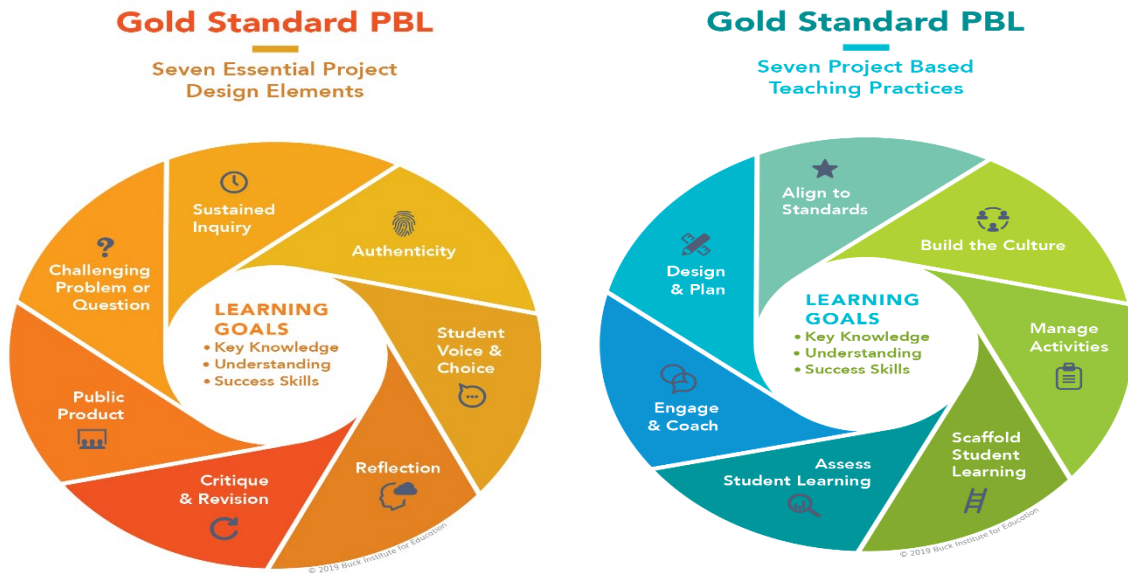


Рис. 2.1. Сім складових проектно-орієнтованого навчання для забезпечення універсального підходу до використання проектної технології (взято із джерела PBLWorks)

3. Автентичність (оригінальність): дозволяє здобувачам освіти працювати у власній траєкторії у процесі дослідження, що робить кожен проект унікальним.

4. Здійснення вибору та реалізація задуманої ідеї: самостійні прийняття рішень учасниками проекту, відчуття відповідальності за результати проекту та шляхи його реалізації.

5. Рефлексія: обговорення суб'єктами освітнього процесу засоби та способи реалізації дослідження, відстеження його ефективності та результативності, отримання консультації.

6. Критика та ревізія: у здобувачі освіти відбувається зворотній зв'язок щодо реалізації проекту та внесення необхідних коректив.

7. Публічна презентація: учасники проекту здійснюють оформлення результатів, відбувається публічна презентація дослідження, пропонується його

практичне застосування, обговорюється важливість та необхідність проведеного дослідження. Керівнику проєкту необхідно чітко визначити тип та вид проєкту, який буде ефективним для висвітлення тієї чи іншої теми дослідження.

У англomовній літературі досить поширеною є так звана «SMART» характеристика навчального проєкту: S – specific (конкретний); M – measurable (вимірюваний); A – achievable (можливий для досягнення); R – realistic (реалістичний за ресурсами); T – timely (визначений в часі).

Низка науковців ефективність реалізації навчального проєкту визначають за умов дотриманням таких факторів: «узгодженість теми навчального проєкту з вимогами державних стандартів та навчальних планів; результативність теоретичної або практичної спрямованості теми навчального проєкту, її актуальність для суб'єктів проектної діяльності відповідно до сучасних вимог; орієнтація на життєвий та навчальний простір, використання сформованих умінь та і навичок; реалізація засобів самостійної пізнавальної активності кожного з учасників навчального проєкту, здатність до діалогового партнерства; здійснення компетентісно орієнтованого підходу у відтворенні проектної діяльності; забезпечення стартових умов та стимулювання до самостійної навчально-пізнавальної активності; структурування змістової частини навчального проєкту, конкретизація термінів виконання, визначення поетапних результатів проектної діяльності студентів; визначення логічної послідовності щодо систематичного виконання смислової перспективи навчального проєкту; впорядкування і вчасне коригування ходу проектної діяльності; інформування щодо отримання проміжних та кінцевих результатів виконаних завдань навчального проєкту; уніфікація обробки отриманих даних, встановлення ступеня та рівня якості виконання студентами завдань навчального проєкту» [12, с. 29].

Дослідники звертають увагу на те, що в проектному менеджменті використовується поняття «життєвий цикл проєкту», оскільки проєкт від свого початку до моменту закінчення проходить різні стани, які вчені називають етапами або фазами та зазначають, що у свою чергу кожен етап може поділятися

на – підетапи, а модель від моменту ініціювання розробки до його завершення відображає процес виконання проекту в часі, визначає його життєвий цикл, його фази та їх характеристики. Крім того наголошують, що саме цикл проекту використовується в якості інструменту, який допомагає в управлінні проектом. Існують різні підходи, які описують цикл проекту.

Розглянемо методику Європейської Комісії, де цикл проекту поділяється на п'ять фаз, що пропонують сучасні дослідники:

«1. Програмування - це фаза, протягом якої розробляються програмні основи для реалізації проектів.

2. Ідентифікація - це фаза, на якій аналізується, яку проблему треба вирішити, до досягнення якої мети треба прагнути, які заходи для цього планувати запровадити, хто з зацікавленими сторонами даного проекту.

3. Формулювання - це фаза, на якій формуються проект, планується його структура, заходи, хід, засоби і бюджет.

4. Запровадження - це фаза, на якій реалізовується проект.

5. Оцінювання (евальвація) - це фаза, на якій оцінюються результати проекту, підсумовують його і роблять висновки, які використовують при розробці наступних проектів. Таким чином, цикл замикається, становлячи одночасно стартовий пункт наступного циклу чергового проекту» [5].

Узагальнюючи сучасні дослідження основними кроками для успішної проектної діяльності можна визначити: вибір проблеми, обґрунтування практичної значимості її вирішення; вивчення мети й поетапних задач; визначення масштабів роботи, засобів і методів досягнення мети, рамки інтеграції з іншими предметами, передбачувані складності, терміни, поділ усієї роботи на етапи; формулювання гіпотези, ідеї реалізації; вибір виконавця чи команди для здійснення проекту. Розподіл обов'язків на кожному етапі реалізації проекту при загальній рівноправності учасників, планування загальної моделі й структури проекту.

Цікавими, на наш погляд, є пропозиції дослідників щодо міжпредметних проектів, які виконують у позаурочний час. Вони пропонують або невеликі проекти,

що стосуються двох-трьох предметів, або досить об'ємні, тривалі, загальношкільні, за допомогою яких планують розв'язати ту чи іншу досить складну проблему, важливу для всіх учасників проекту. Такі проекти потребують кваліфікованої координації з боку фахівців та спільної роботи багатьох творчих груп [49].

Необхідними умовами проєктної діяльності у ЗЗСО О. Припотень визначає наступні:

«1. Оцінка ідеї проєкту. На цьому етапі варто поставити запитання: – Яка користь від такого проєкту? – Чи вистачає у нас знань, умінь і людських ресурсів для реалізації проєкту? – Чи не порушуємо ми нормативно-правову базу?

2. Чіткий план реалізації проєкту відповідно до поставлених цілей.

3. Вміння розпізнавати та управляти ризиками.

4. Вміння організовувати процеси виконання завдань проєкту та делегувати повноваження для координації роботи окремих підрозділів.

5. Вміння складати кошторис проєкту, який враховував би необхідні матеріали, інфляцію та не перевищував план.

6. Аналіз якості проміжних результатів, оцінювати їх та тримати на контролі часові рамки реалізації проєкту.

7. Здатність вносити зміни в плани, коригувати виконання завдань на певних етапах залежно від ситуації.

8. Закінчення проєкту. Підбиття підсумків» [13, с. 146].

Дещо інші педагогічні умови для успішної реалізації проєкту визначають науковці у методичних рекомендаціях для вчителів загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв:

- уміння викладача впливати психологічно на процес пізнання, акумулювати досвід досягнення впорядкованості щодо формування ключових та тематичних запитань;

- практична значущість очікуваних результатів (публікація, постер, портфоліо тощо);

- самостійна робота здобувачів освіти на занятті або позааудиторно;

- структурування змістової частини проекту (етапи, завдання, розподіл ролей тощо);
- використання дослідницьких методів;
- застосування комп'ютерних технологій (для пошуку інформації, гуманітарно-соціального розвитку, спілкування з іншими учасниками проекту, створення кінцевого продукту проекту) [2].

Велика кількість наукових англомовних джерел акцентують увагу дослідників проєктного методу навчання на ключових компонентах для підтримки моделі проєктного навчання. Узагальнюючи інформацію та поділяючи думки дослідників Інституту Бака, які наведені у статті «Education Resource Strategies», зазначимо найвагоміші компоненти, які мають використовуватися для ефективної реалізації стратегій проєктного навчання:

1. Навчальна програма та оцінювання, які підтримують вчителів у розробці міждисциплінарного проєктного навчання. У традиційній навчальній програмі теми призначені для вивчення нових концепцій і оцінки компетентностей, які здобувають учні виконуючи різноманітні послідовні дії, які часто завершуються проєктом або тематичним оцінюванням. Навпаки, у проєктно-орієнтованому навчальному плані проєкт вводиться на початку теми та встановлює контекст для подальшого навчання. Вміст викладається в різних режимах — традиційні лекції, домашні завдання і діяльності, а також у лабораторіях, під час проведення досліджень чи моделювання або в інших видах діяльності, які навчають активностям, що відповідає завданням проєкту. З цієї причини навчальний план проєктного навчання має бути розроблений таким чином, щоб підтримувати стандарти навчання та конкретний зміст проєкту, і повинен бути узгоджений між різними предметами, щоб гарантувати, що контент викладається в правильній послідовності для проєкту. Це узгодження починається з визначення основного питання проєкту. Як приклад, учні 11-го класу однієї середньої школи у США використовували штрих-кодування ДНК для розробки криміналістичних методів захисту дикої природи Африки. В іншій школі дев'ятикласники

проводили дослідження і опитали членів місцевої громади, щоб визначити поняття «мужність» і яку користь вона приносить людству.

В обох прикладах проектів студентам потрібен був конкретний контент із кількох дисциплін проекту, і в такій послідовності, яка дозволяла їм виконувати завдання проекту. Після узгодження навчальної програми школи мають визначити, які критерії оцінювання будуть оптимальними для учнів.

У проектному навчанні оцінки відповідають двом основним цілям. По-перше, вони надають цінну інформацію здобувачам освіти, щоб скеровувати їх у виконанні проекту. По-друге, вони повідомляють вчителям, як керувати проектом та надавати цільову індивідуальну та загальнокласову підтримку.

2. Міждисциплінарне об'єднання вчителів для підтримки високоякісного проектування та координації навчання та потреб здобувачів освіти.

У більшості шкіл PBL міждисциплінарні команди відповідають за розробку проектів і узгодження їх з навчальною програмою та оцінюванням, які забезпечують підтримку. Ця робота, як згадувалося вище, вимагає великих витрат часу до реалізації PBL. Протягом року міждисциплінарні команди продовжують коригувати навчальний план на основі прогресу проекту. Також вони аналізують роботу учнів; обговоріть, хто та якими способами надаватиме зворотній зв'язок, різні аспекти проекту; і визначають, як задовольнити навчальні потреби учнів.

Проектне навчання також впливає на те, як вчителям розподіляються ролі в командах. Деякі школи можуть вирішити зберегти традиційні завдання вчителя (математика, природничі науки, суспільствознавство тощо), а інші може вибрати створення міждисциплінарних ролей (викладач STEM/гуманітарних наук тощо), які дозволяють більше інтегрована курсова робота та співпраця, наприклад спільне викладання. На що впливає призначення вчителя команди повинні зустрітися, зміст, з якого вони повинні зустрітися, а також коли та як часто зустрічається кожна команда. Наприклад, міждисциплінарним командам спільного викладання потрібен час разом, щоб спільно спланувати уроки та переглянути під час роботи студентів, тоді як вчителі з традиційними завданнями

вчителя потребуватимуть часу як з міждисциплінарні команди для спільного планування інтегрованих проєктів, а також їхні команди спільного контенту зробити спільне планування уроків. Нарешті, те, як структуровані ролі вчителя та команди, впливає на експерта підтримка та можливості професійного навчання, які можуть знадобитися вчителям, щоб допомогти їм у їхніх нових ролях.

3. Професійний розвиток і навчання для підтримки вчителів у впровадженні проєктного навчання.

Для успішного впровадження PBL потрібна інтенсивна підготовка та планування. Для навчальних колективів які ніколи не проходили PBL, це включає навчання з якісної розробки проєктів, фасилітацію методики, ефективні міждисциплінарні командні практики та підтримка управління класом. Загально освітні навчальні заклади повинні оцінити потреби та можливості вчителів перед впровадженням і визначити, хто може бути в змозі керувати цією роботою та кому може знадобитися додаткова підтримка і у яких сферах. Навчальні заклади повинні також визначити, де може знадобитися зовнішня підтримка. Оскільки це навчання зазвичай закінчується протягом весни та літа, що передуює реалізації, то школам може знадобитися відкласти стипендії викладачам і керівникам цієї роботи та/або час у календарі підвищення кваліфікації на початок року.

Вчителям також знадобиться підтримка протягом року, оскільки вони впровадять PBL. На додаток до зустрічей команди за підтримки експертів і змін до навчального плану/оцінювання, як описано вище, це включає постійне професійне навчання, коучинг і регулярний зворотний зв'язок. Також може знадобитися знайти додатковий час у розкладі або заплатити учителям допоміжні години. Нарешті, школи повинні визначити свій внутрішній потенціал підтримувати учителів протягом року, а якщо цього буде недостатньо, можливо, доведеться найняти додаткових тренерів або шукати сторонніх спеціалістів для професійного розвитку

4. Гнучка структура класу, яка дозволяє учням отримувати своєчасну та відповідну підтримку для своїх проєктів. Стосовно простору, студентам може

знадобитися доступ до великих кімнат для спільної роботи, комп'ютерних лабораторій для досліджень, невеликі кімнати для конференцій викладачів або простір за межами кампусу для досліджень. Щодо часу, здобувачам освіти потрібен час для безпосереднього навчання вчителя, самостійної роботи, та групова робота залежно від стадії проекту. Деякі навчальні заклади вирішують організувати блоки часу для полегшення проектів, включаючи подвійне блокування або подвійні періоди у звичайному розкладі, змінний розклад дня або тижня з додатковим часом у певні дні для проектів, раннє звільнення та пізній початок роботи для здобувачів освіти до чи після навчання тощо.

Проекти також можуть вимагати додаткового позашкільного навчання, включаючи екскурсії, інтерв'ю з галузевими експертами або польове дослідження.

Нарешті, класи мають бути гнучкими, щоб надати студентам необхідну підтримку від різних викладачів, і в групах різного розміру в міру просування проекту. Навчання з написанням звіту може вимагати невеликих розмірів груп, хоча самостійна робота може виконуватись у дуже великих групах. Цей тип гнучкості можна використовувати за допомогою змінного розкладу, який включає різні типи занять у різні дні чи тижні (наприклад, дослідницькі заняття у технологічній лабораторії, лекції у великих групах, розклад конференцій викладачів тощо).

5. Шкільна культура співпраці, яка сприяє активізації здобувача освіти та високим очікуванням щодо навчання PBL – це навчальна модель, орієнтована на суб'єкт освіти, за якої учні набувають високого рівня автономії, а також відповідальність за власне навчання. У будь-який типовий день здобувачі освіти можуть працювати разом у групах, займаючись самостійним дослідженням у аудиторії, отримуючи індивідуальну допомогу від викладача або радника, можуть стажуватися за межами кампусу для підтримки проекту.

Щоб підтримувати таке робоче середовище, заклади освіти повинні розробити набір цінностей і норм, які поділяються студентами та викладачами, встановлюються у залежності від очікування щодо навчання студентів. Тобто,

передбачати очікування щодо роботи з усіма суб'єктами освіти та зовнішніми партнерами; шанобливо використовувати освітній простір і засоби навчання; чітко прослідковувати процеси та наслідки, при порушенні встановлених норм [11].

Процес розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО, як будь-який процес, потребує чіткої системи, яка буде підтримувати та вказувати шлях необхідний для побудови моделі всього процесу. Тому в основі методологічних підходів розглядаємо *системний підхід*, про необхідність якого в освітньому процесі наголошують зарубіжні та вітчизняні науковці (Г. Бергер [14], С. Гончаренко [15], О. Кустовська [16], Ю. Шабанова [17] та ін.).

Системний підхід є напрямом у спеціальній методології науки, завданням якого є «розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем». У педагогічному словнику акцентують увагу на тому, що системний підхід розкриває цілісність педагогічних об'єктів, розкриває різноманітні типи зв'язку та об'єднує їх у єдину картину. Також науковці зауважують, що будь-яку пізнавальну діяльність можна розглядати як систему у яку будуть входити суб'єкт, процес, продукт пізнання, мета та умови у яких знаходиться система, при цьому, усі підсистеми (складові системи) є самодостатніми елементами [15].

Зарубіжні науковці наголошують, що системний підхід необхідний під час процесу створення новацій, нових моделей навчання, у процесі реформування освіти в цілому, діагностуванню, аналізу, прийняття рішень у межах існуючої системи [14, с. 24]. Тобто, системний підхід буде сприяти у спрямуванні особистості до професійних досягнень протягом життя у повній системі знань, а в освіті допоможе її реформуванню відповідно до потреб суб'єктів освіти і при цьому не руйнувати існуючу систему, а доповнювати її тими інноваціями, що є актуальними на даний момент і це є важливим елементом у підготовці майбутніх вчителів ЗЗСО засобами проєктних технологій.

Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів є багатограним процесом, який має безліч складових, що взаємопов'язані між собою. Тому,

системний підхід допоможе упорядкувати цей процес, зробити його більш гнучким до освітніх та технологічних змін, сприятиме його внутрішнім змінам без руйнувань усієї системи. Для ефективної роботи усієї системи необхідна активна діяльність, тому наступним підходом розглядаємо *діяльнісний підхід*.

У педагогічних дослідженнях щодо проблем діяльнісного підходу та його впливу на формування майбутніх фахівців з вищою освітою присвячено багато праць зарубіжних та вітчизняних науковців, які розкривають його як: спрямування освітнього процесу на опанування різними видами діяльності та максимально спрямованого на самостійну роботу (Н. Голуб [18], Т. Молнар [19]); орієнтація освітнього процесу не лише на отримання знань, а й формування особистості (С. Капіруліна [20], В. Каплінський [21], В. Лозова [22], О. Пасічник [23]); способи, методи та організація освітнього процесу (І. Бех [24], Г. Бовсунівська [25], Н. Верченко [26], Дж. Зош [27], Т. Трохтменко [25], Е. Хопкінс [27]); розвиток творчого потенціалу (Г. Балл [28]) та ін.

У психологічних науках до діяльності відносять мотиви, які спонукають до діяльності, мету спрямовану на результат, засоби що допомагають здійснювати діяльність. Сам процес діяльності вважають специфічною формою активного ставлення до дійсності, яка спрямована на розвиток пізнання, творчого осмислення та перебудови зовнішнього світу [29, с. 83].

У контексті опанування професією діяльнісний підхід пов'язують із активною мисленнєвою діяльністю та пізнавальними можливостями особистості. Знаний вчений І. Бех вказує на те, що знання є результатом мислення і одночасно процесом його здобуття. Науковець пов'язує теоретичні знання із способом діяльності, а дидактика має пропонувати таку модель засвоєння знань, що одночасно є процесом розвитку розуму та здатності мислити [24, с. 29]. Отож, діяльність підключає до активної дії внутрішні, зовнішні та, при потребі, приховані ресурси спрямовані на результат, а діяльнісний підхід сприятиме поєднанню теоретичних та практичних знань у ціле та спрямує на їх розвиток, адже діяльність провокує розвиток.

Вчені тісно пов'язують теоретичні знання із отриманням практичного досвіду, творчим розвитком та формуванням компетентностей. Зважаючи на особливості підготовки майбутніх учителів ЗЗСО вважаємо, що цей процес неможливий без компетентнісного підходу.

Впровадження компетентнісного підходу є важливою основою підготовки майбутніх фахівців, так як включає в себе формування та розвиток необхідних для професійної діяльності компетентностей. Актуальність впровадження компетентнісного підходу у процес підготовки майбутніх учителів ЗЗСО підтверджено науковими дослідженнями вітчизняних та зарубіжних науковців (Н. Бібік [30], Р. Гуревич [31], О. Діордіященко [32], Т. Дурант [33], Х. Ліндеман [34], Н. Нагорна [35], О. Овчарук [36], О. Пометун [37], В. Химинець [38] та ін).

Важливість компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців свідчить те, що саме цей підхід першочергово розглядає не проінформованість особистості, а здатність до практичного розв'язання проблем, які можуть виникати у всіх сферах професійної діяльності [35, с. 267], що свідчить про тісну взаємодію компетентнісного та діяльнісного підходів що базується на психологічних особливостях особистості. Компетентнісний підхід спрямовує організацію освітнього процесу на врахування потреб навчальних досягнень, спроможність відповідати динамічним змінам ринку праці, адаптації до майбутньої професії та соціальних структур [38].

Компетентнісний підхід у професійній підготовці поєднує теоретичні знання та практичну готовність майбутнього фахівця до виконання професійних функцій і має характеризувати не лише діяльність фахівця, а і його особистісні якості, як «суб'єкта в його самостійній, відповідальній та ініціативній взаємодії із соціальним світом». Науковці стверджують, що професійна компетентність об'єднує професійній та особистісні якості людини, спрямовує на опанування знань та впровадження практичного досвіду, здатності застосування цих знань для прогнозування, планування, реалізації професійної діяльності, прагнення до самореалізації та розвитку власних здібностей тощо [39].

Отож, компетентнісний підхід у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів включає у себе сукупність необхідних для ефективного виконання професійної діяльності психолого-педагогічних, соціальних, культурологічних основ, особистісних якостей фахівця, що забезпечують високий рівень педагогічної діяльності та впровадження в неї необхідних інновацій.

Сучасна освіта з кожним роком удосконалюється та оновлюється відповідно до освітніх, дидактичних, суспільно-політичних, економічних та технологічних інновацій, що призводить до інтеграції різних сфер знань у професійну діяльність та інтегрування необхідних методологічних підходів для ефективного освітнього процесу. Тому, одним із методологічних підходів нами виокремлено *інтегративний підхід*.

З урахуванням того, що українська освіта має за мету інтегрування до європейського освітнього простору, що призводить до трансформації освіти відповідно європейських навчальних стандартів, то закономірним є включення інтеграційного підходу у законодавчі освітні документи такі як Закон України про освіту та Концепцію нової української школи [40].

У вітчизняній педагогіці суть інтеграції в освіті розглядають як цілеспрямоване проникнення елементів одного об'єкта у структуру іншого, що при такій взаємодії створює новий об'єкт із власними ознаками [41, с. 6].

Низка науковців вважають, що у процесі інтеграції окремі елементи поєднуються та синтезуються у «цілісну систему на основі встановлення функціональних зав'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання та виховання, об'єднання в системах організації освіти і його змісту». Тобто, це ті процеси які в цілому вважаємо інтегративним підходом і виконує освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну функції [42, с. 95].

Нам імпонує бачення суті інтегративного підходу який розмежовують із подібними підходами, наприклад міждисциплінарним, та вказують на те, що цей підхід спрямований на «зв'язки між знаннями шляхом дидактичного

обґрунтування та перетворення реально існуючих зав'язків між поняттями, явищами, науками тощо», а не за рахунок перебудови того, що уже існує [43, с. 172].

Отож, *інтегративний підхід* спрямовує майбутніх фахівців до здобуття високого рівня фахових знань, уміння поєднувати економічні, філологічні, культурологічні, гуманітарні та соціально-політичні знання із професійною сферою. Також інтегративний підхід сприяє інтеграції усіх методологічних підходів, які є не лише об'єднанні між собою, а й інтегруються один в один для спільного впливу на ефективний розвиток майбутніх учителів ЗЗСО засобами проектних технологій.

Виокремленні нами методологічні підходи взаємодіють між собою та є взаємопов'язані та виконують свої функції: системний - для цілісності організації освітнього процесу необхідна чітко визначена система, у якій будуть враховані форми, методи, технології навчання, зміст та освітня мета, визначенні теоретичні та дидактичні основи побудови; діяльнісний - пов'язаний із сучасними новими методами та технологіями навчання, які базуються на активному задіянні здобувачів освіти до засвоєння знань засобами проектних технологій; компетентнісний - базується на системності та діяльності, які дають основу формування професійно необхідних компетентностей, що сприятимуть розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проектних технологій; інтеграційний – злиття усіх елементів освітнього процесу у розвиток професійної компетентності майбутніх учителів.

2.2. Обґрунтування педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проектних технологій

Модернізація та реформи у вищій освіті є складним та багатогранним процесом, реалізація яких потребує ретельного підходу враховуючи усі

компоненти та цілісність вищої освіти, особливу увагу звертають на підготовку майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти.

Вимоги до підготовки майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти є доволі високими. Закордонні науковці акцентують увагу на тому, що професій учителя є багатофункціональна, яка поєднує у собі ролі методолога, організатора, натхненника, користувача, виконавця, експериментатора, контролера, консультанта, експерта. Усі зазначені ролі спрямовані на виконання певних дій, включаючи в себе реалізацію педагогічних якостей і здібностей. Професійність майбутнього вчителя буде проявлятися через здатність керувати процесом, створення навчальних груп, координування особистісних взаємин; уміння вести за собою і навчати, працювати в команді, координувати групові дослідження; розробляти нові форми роботи, відповідати за їх результативність, організовувати колективні заходи; уміти застосовувати інноваційні форми та методи роботи на практиці, використовувати мультимедійні засоби та інформаційно-комунікативні технології; керувати та аналізувати практичні роботи; апробувати новітні методики, створювати навчальні ситуації, вести спостереження; підвищувати власну кваліфікацію; проводити аналіз документації, надавати методичну допомогу [44, с. 26]. Ефективний розвиток зазначених функцій майбутнього учителя ЗЗСО можливий із застосуванням засобів проєктивних технологій.

У сучасній вітчизняній педагогічній науці звертають увагу на те, що для результативного формування професійної компетентності майбутніх учителів необхідними умовами мають бути: формування світогляду та спрямованості особистості, які спрямовані на засвоєння студентами знань, умінь та навичок; розвиток професійних здібностей та професійно необхідних рис в процесі набуття педагогічного досвіду; індивідуально-диференційований підхід до студентів в освітньому процесі [45].

Важливим аспектом у розвитку професійної компетентності вважаємо створення відповідних умов, які будуть сприяти та забезпечувати результативність у набутті професійних знань, сформованість важливих

компетентностей та задовольняти потреби суб'єктів освітнього процесу. Необхідним засобом у підготовці майбутніх вчителів вважаємо комплекс педагогічних умов, які взаємопов'язані спільною метою розвитку професійної компетентності ЗЗСО.

Потрактування поняття «умова» прослідковується у словниках з різних наукових сфер. У філософських словниках «умова» слугує для позначення факторів, що є важливими для виникнення, існування та змін певних предметів та явищ [46, с. 230].

У словниках української мови є декілька підходів до визначення поняття «умова», яка розглядається як: категорія яка відображає ставлення до предмета і без якої неможливе існування і розвиток предмету; необхідна обставина, яка сприяє створенню, здійсненню, утворенню чого-небудь; існування або встановлення правил у різних галузях життя, дійсності [47]; обстановка, у якій щось відбувається, обставини, при яких щось здійснюється [48, с. 278]. Тобто, «умову» можемо трактувати як середовище у якому щось відбувається, відповідно встановлених правил.

Суть поняття «умова» аналізується багатьма науковцями у педагогічній сфері про що свідчать наукові доробки та дослідження з означеної проблеми. У педагогічній науці розглядають такі поняття як «педагогічні умови», «організаційно-педагогічні умови», «організаційно-методичні умови», «психолого-дидактичні умови» тощо. Для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій ми вважаємо доцільним впровадження педагогічних умов, тому необхідним є з'ясування їх сутності та ролі в освітньому процесі.

Питання необхідності впровадження педагогічних умов в освітній процес розкриваються у наукових працях багатьох науковців через призму психологічних чинників (А. Алексюк [49], А. Аюрзанайн [49], І. Бех [50], І. Підкасистий [49]); впровадження технологій навчання (О. Бражнич [51], Т. Гуцан [52], О. Пехота [53]); виховних аспектів вищої освіти (І. Бех [50]); сукупність багатьох складових, що впливають на реалізацію поставленої мети

(Н. Тверезовська [54], Л. Філіппова [54]); впровадження інновацій в освітній процес (А. Литвин [55]) та ін.

Науковці розглядають педагогічні умови через вплив різних чинників, що спрямовані на процес досягнення мети та акцентують увагу на взаємозв'язок психологічних аспектів умов, які впливають на позитивний взаємозв'язок викладача та студента; об'єктивність оцінювання; оточуюче середовище, тобто, місце навчання, аудиторія, клімат тощо. Також дослідники звертають увагу на індивідуальні властивості суб'єктів освіти у процесі фахової підготовки, які визначаються через стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо [49], тобто, звертається увага на психологічні, біологічні основи розвитку особистості та середовище у якому вони відбуваються, що становить основу педагогічних умов.

Вітчизняний науковець, психолог, професор І. Бех, аналізуючи педагогічні умови, розглядав їх як комплекс об'єктивних можливостей здійснення організаційних та матеріальних основ педагогічного процесу, який спрямований на досягнення поставленої мети [50, с. 14].

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів відбувається застосування різних методів та технологій навчання, у тому числі проєктних технологій, як необхідних складових освітнього процесу реалізація яких неможлива без відповідних умов. Структурною оболонкою педагогічних технологій або моделей вважають педагогічні умови, метою яких є віддзеркалення «структури готовності майбутніх фахівців до діяльності в умовах профільного навчання» [52]. Педагогічні умови виступають як система певних форм, методів, реальних ситуацій, матеріальних умов, що складаються об'єктивно або створюються суб'єктивно і спрямовані на досягнення встановленої педагогічної мети [53, с. 110].

Необхідно відзначити взаємозв'язок педагогічних умов та особистісних якостей студента. Науковиця Н. Тверезовська педагогічні умови розподіляє на декілька рівнів, де до першого рівня відносить особистісні характеристики студента, які впливають на успішність фахової підготовки, а другий рівень

науковиця окреслює як реалізацію освітнього процесу та його складові, тобто, класичні педагогічні умови. Авторка пропонує різні підходи до трактування та розуміння суті педагогічних умов, та розглядає їх як характеристику педагогічного середовища; обставини проходження освітнього процесу; шляхи та напрями педагогічного процесу; прогнозовані результати педагогічного процесу; форми, методи, технології педагогічних прийомів [54, с. 90].

Дослідники виокремлюють низку вимог, яким мають відповідати педагогічні умови, до таких вимог відносять: системний характер; чітко визначену структуру; забезпечення взаємозв'язків елементів структури; врахування особливостей професійної підготовки здобувачів освіти в контексті їх готовності до професійної діяльності [56].

Отож, педагогічні умови спрямовані на мотивацію до здобуття професійних знань здобувачами освіти, впровадження в освітній процес проєктних, інноваційних та цифрових технологій навчання, інтегрування різних знань у професійний простір майбутніх учителів, орієнтація на самоосвіту студентів.

Проаналізувавши підходи науковців нами було сформовано власне визначення поняття *педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій* які вважаємо сукупністю вимог, що базуються на психологічних особливостях суб'єктів освітнього процесу, позитивному психолого-педагогічному середовищі, педагогічних особливостях впровадження проєктних технологій навчання відповідно професійної підготовки і орієнтовані на поставлені педагогічні цілі та отримання позитивного результату.

Для отримання результату у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій нами виокремлено низку необхідних педагогічних умов: *гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО; забезпечення мотиваційного освітнього середовища для застосування засобів проєктних*

технологій в освітньому процесі; використання індивідуальної та самотійної роботи студента у проєктних технологіях спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО. Виокремлення педагогічних умов спрямовує до розробки необхідних методів та технологій навчання, що будуть сприяти засвоєнню професійних знань та розвитку професійної компетентності. Тому, пропонуємо детальніше розглянути характеристику педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій.

2.2.1. Гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО.

Розвиток сучасної освіти тісно пов'язаний із запитами здобувачів освіти та потребами сучасного ринку праці. Динамічні зміни та модифікація новітніх технологій зумовила перегляд використання навчальних засобів, технологій, форм та методів навчання, що зумовило удосконалення інноваційних та інтерактивних методів та технологій навчання, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтацію на дистанційне та змішане навчання на відміну від традиційних аудиторних занять.

Нині в педагогіці існує багато підходів та трактувань поняття «технології». У загальному розумінні технологію розглядають як майстерність, здатність володіння процесом, певну послідовність будь-яких процесів із використанням різноманітних засобів, так цей процес відбувається в освіті.

Низка вітчизняних науковців у своїх дослідженнях вважають, що вперше офіційне визначення «педагогічної технології» з'явилося наприкінці минулого століття в публікації Асоціації з комунікацій і технологій США та мало визначення як «комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечування, оцінювання і керування розв'язанням проблем, що стосуються усіх аспектів засвоєння знань» [57].

У педагогічній науці одночасно використовують поняття «освітні технології», «педагогічні технології», «навчальні технології», «технології навчання» тощо. Нам імпонує підхід вітчизняних науковців які розмежовують ці поняття та зазначаючи, що стратегією в освітньому процесі виступає освітня технологія, тактична реалізація якої залежить від педагогічної технології, тоді як навчальна технологія відповідає за навчально-пізнавальну діяльність особистості [58, с. 29].

Освітні технології у вітчизняній науці розглядають як такі, що призначені для прогнозування розвитку освіти, освітнього простору, розробці освітніх стандартів. Нам імпонує думка дослідників які вважають навчальну технологію складовою освітньої технології [59, с. 129].

Поняття «технологія навчання» розглядають як універсальну послідовність навчальних ситуацій які легко відтворюються, є оптимальними і необхідними для забезпечення природного досягнення мети навчання [60].

Питання технологізації сучасної вітчизняної освіти та педагогічні технології аналізує багато учених, які розглядають її як: педагогічну систему що використовує методи для ефективного засвоєння навчального матеріалу та досягнення певної освітньої мети (Л. Пироженко [61], І. Прокопенко [62], О. Пометун [61]); моделювання засвоєння матеріалу та проектування навчального процесу відповідно поставленої мети (І. Дичківська [63], Н Дудник [64], М. Чепіль [64]); система упорядкованих дій та операцій, які забезпечують реалізацію педагогічних цілей (Д. Чернілевський [65]); майстерність вчителя у застосуванні технологій (І. Зязюн [66]); метод усього процесу викладання і засвоєння знань з використанням технологій (С. Гончаренко [15]); послідовність і цілісність діяльності педагога (С. Дубяка [67]); втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання (В. Ортинський [68]); психолого-педагогічні настанови, що визначають спеціальний підхід до освітнього процесу (О. Степанов [69], М. Фіцула [69]); знання спрямовані на продукт діяльності через забезпечення виховного процесу (І. Бех [70]) та ін. Проте вітчизняні деякі

науковці і дослідники ототожнюють поняття «педагогічна технологія» та «технологія навчання» (Н. Волкова [71], І. Осадченко [60], О. Пошетун [61] та ін.).

У наукових доробках розглядають методологічні вимоги щодо педагогічних технологій, до яких відносять наукову базу, обґрунтовану наукову мету, опиратися на відповідну наукову концепцію. Також окреслюють відповідні вимоги, яким має відповідати педагогічна технологія: проектування освітнього процесу; послідовна діагностика; змінювати засоби і методи; керувати процесом; проводити діагностику результатів [72, с. 87].

Серед завдань педагогічних технологій науковці акцентують увагу на досягненні, закріпленні знань, умінь та навичок; уміння використовувати технологічний інструментарій; формувати відповідний тип соціально цінних форм поведінки; здатності до самостійного планування; розвиток технологічного мислення; дотримуватися вимог технологічної дисципліни як на заняттях та і під час суспільної діяльності [69].

До педагогічних технологій відносять структурно-логічні; інтеграційні; ігрові; комп'ютерні; діалогові; тренінгові, проєктні технології які охоплюють широкий спектр діяльності та взаємодії суб'єктів освіти, їх співробітництва, використання засобів навчання [73]. Тобто, вони охоплюють когнітивні, соціально-значущі, психологічні, особистісні аспекти особистості і залучення у цей процес різноманітних засобів навчання.

У наукових педагогічних дослідженнях відбуваються активні диспути щодо використання понять технології та методи навчання, їх значення та вплив на освітній та навчальний процес. Метод потрактують як шлях до чогось, а в педагогіці – це спосіб діяльності що має за основу досягнення мети, взаємодії суб'єктів освіти, що спрямоване на досягнення результату [74]. Методи навчання також розглядають як спільну діяльність усіх учасників освітнього процесу, що спрямоване на результативне розв'язання навчальних завдань [75]. Низка науковців, незважаючи на різницю у трактуванні цих понять, сходяться на думці, що технології навчання є ширшим поняттям аніж методи навчання і вони є

спрямованими на результат освітнього процесу (А. Алексюк [74], С. Гончаренко [72], Х. Коморовська [75], Л. Пироженко [61], О. Пометун [61] та ін.).

Цікавий підхід до визначення методів і технологій навчання прослідковується у роботах вітчизняних науковців В. Стрельнікова та І. Брітченко, які вважають, що методи навчання є комбінованою діяльністю між викладачами та студентами і полягають у вирішенні складних навчальних завдань. Тоді як методологією навчання вважають сукупність наукових та обґрунтованих правил навчання і технічних систем. Технологію навчання розглядають інструментом досягнення цілей навчання, тому вона є системою методів і засобів досягнення цілей управління навчальним процесом [76].

Отож, проаналізувавши підходи науковців, на нашу думку, технології навчання є ширшим поняттям аніж методи навчання але вони можуть бути складовими один одного та взаємо підкріплюючими, в залежності від поставлених цілей навчання.

Нині в освітньому процесі застосовують традиційні та інноваційні технології навчання але питання доцільності використання традиційних методів і технологій навчання залишається актуальним уже не одне десятиліття, розпочинаючи з того періоду коли, у 1978 році на засіданні Римського клубу було запропоновано альтернативу традиційному навчанню у вигляді інноваційного навчання. Традиційне навчання перестало виконувати освітню функцію, яка задовольняла попит здобувачів освіти, тоді як інноваційне навчання вважали таким, що буде мати перспективи та виведе освіту на новий рівень розвитку. Але питання відмови від традиційного навчання залишається повністю не розкритим.

Традиційні технології навчання активно використовуються до нині і вони є доволі поширеними в освітніх закладах різних ступенів. Суть такого навчання полягає у вивченні нового матеріалу, запропонованого викладачем, засвоєння, відтворення та оцінювання знань. Провідну роль у процесі традиційного навчання відводиться викладачу, тоді як студент залишається пасивним слухачем. У такій моделі викладання викладач є суб'єктом освіти, а студенти –

об'єктами його педагогічних впливів. Тобто, відбувається такий послідовний процес: викладання – засвоєння – відтворення.

До традиційних технологій відносять пояснювально-ілюстративне навчання, проблемне, програмоване, диференційоване навчання, які є різновидами репродуктивного навчання, яке у більшій мірі проявляється у пояснювально-ілюстративному навчанні, а у інших технологіях більшою мірою передбаченні різного типу творчі завдання, які виконуються під керівництвом викладача [57, с. 114].

Засоби традиційного навчання поділяють на категорії до яких відносять: підручники та різні друковані засоби (навчальні посібники, довідники, методичні вказівки, спеціальна література тощо); прості візуальні засоби (діаграми, графіки); механічні візуальні засоби; аудіозасоби; засоби, що автоматизують процес навчання (тренажери, комп'ютери тощо) [57, с. 112].

Серед переваг традиційного навчання науковці визначають: науковість (акцент на повноту знань); чіткість педагогічного процесу; оптимальні витрати ресурсів при масовому навчанні; усвідомлення навчань; впорядкована, логічно структурована подача навчального матеріалу; орієнтація на розвиток пам'яті; досупність; системний контроль. Тоді як серед недоліків виокремлюють такі: відносини між викладачем і студентом суб'єкт – об'єкт; недостатня самостійність студента; обмежена увага до розвитку творчих здібностей, не сприяння можливості їх прояву; пригнічення ініціативи, стереотипне та стандартне мислення; пасивність студентів; різне розподілення уваги до здобувачів освіти; керована викладачем інформація; епізодичний контроль, відсутність між контролем і самоконтролем [77, с. 80].

Активні наукові диспути щодо питань використання у вищій школі традиційних та інноваційних технологій навчання, проблеми вибору цих технологій, порівняльний аналіз традиційних та інноваційних технологій у ЗВО, їх значення у модернізації вищої освіти є актуальними до нині, про що свідчать праці таких науковців як Л. Андрюшиної [78], Н. Борисової [81], О. Братанич

[77], М. Волікової [77], І. Голубевої [79], Л. Ребухи [80], В. Савченко [78], Н. Христич [81] та ін.

Дослідники вважають, що для ефективного поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання необхідно спрямувати освітній процес на студентоцентрований та особистісно-орієнтований підхід до студента через впровадження таких технологій до яких входять особистісно-орієнтовані технології (інтеарактивні ігри, тренінги розвитку тощо); когнітивно-орієнтовані технології (діалогічні методи навчання, інтелект-карти, диспути, проблемне навчання тощо); діяльнісно-орієнтовані технології (методи проєктів, імітаційно-ігрове моделювання, комплексні дидактичні завдання тощо) [82, с. 7].

Про необхідність впровадження інновацій йдеться у державотворчих документах. Так у Законі України про інноваційну діяльність вказано, що «інновацією» можна вважати новоутворення або вдосконаленні конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення будь-якого характеру, що впливає на подальшу результативність виробництва і соціальної сфери [83].

Пошуки ефективного впровадження інноваційних технологій навчання та отримання результативності від їх запровадження у процесі формування майбутніх фахівців прослідковуються у працях багатьох науковців, які розглядають інноваційні технології навчання в контексті розвитку та модернізації сучасної освіти (І. Білоус [84], А. Демянюк [84], О. Кричківська [84], Л. Куліненко [85], А. Остапенко [59], Л. Ребуха[80]); вивчають переваги та недоліки інноваційних та традиційних технологій навчання (О. Братанич [77], М. Волікова [77], В. Стрельников [76]); зв'язок традиційного та дистанційного навчання (А. Глен [86]); поєднання теорії і практики у застосуванні технологій навчання (Л. Даниленко [87]); використання технологій у педагогічній майстерності викладача (О. Калінська [88]); класифікація інноваційних технологій навчання (Л. Даниленко [87], А. Остапенко [59], О. Пометун [61], Л. Пироженко [61]); поєднання в лекції традиційних та інноваційних технологій

навчання (О. Федорцова [89]); традиційні та інноваційні технології у формуванні професійної мобільності майбутнього фахівця (Л. Сушенцева [90]) та ін.

Український науковець В. Стрельников, зауважує, що інноваційна технологія навчання має в основі не просто новацію, а те, що заперечую уже існуюче, а якщо цього немає, тоді немає сенсу називати щось інновацією. У підтвердження цього науковець вказує на визначення та особливості перекладу слова «інновація» акцентуючи увагу на тому, що префікс *in* означає заперечення, а *novatio* – оновлення, зміна – нововведення [91, с. 22]. На нашу думку, втрата традиційного викладання не дасть змоги створювати щось нове.

Отже, ми вважаємо, що удосконалені, модернізовані та доповнені новітніми технологіями традиційні технології навчання необхідно використовувати за умови якщо вони задовольняють попит здобувачів освіти і є результативними.

Інноваційні технології вважають цілеспрямованим системним скупченням прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплюють увесь освітній процес – від мети до результатів. Така система має в основі внутрішні умови навчання, що пов'язує педагогічні технології з психологічними ідеями та концепціями, соціологічними теоріями, системним аналізом тощо [92, с. 213]. Також педагогічна інноватика допомагає детальному огляду процесу створення, освоєння і застосування нових освітніх парадигм, концепцій, технологій, які пов'язані із діями суб'єктів педагогічної взаємодії [88, с. 83].

Серед переваг інноваційного навчання науковці виокремлюють такі переваги як активне засвоєння і накопичення знань, отриманих з різних джерел; основою навчання є створення умов проблемних ситуацій за допомогою яких формуються знання, уміння та навички у вирішенні проблемних питань; діяльність викладача є багатогранною, а навчання студентів базується на творчості; індивідуалізовані форми контролю та самоконтроль студентів; викладання орієнтоване на студентоцентризм [77, с. 80].

Інноваційні технології не позбавлені недоліків до яких науковці відносять: значна кількість часу для підготовки до заняття усіх суб'єктів

навчальної діяльності; технічна обізнаність студентів та здатність знаходити необхідну інформацію; проблеми дисципліни під час занять (міжособистісна комунікація, конфлікти між студентами); викладачу необхідно урізноманітнювати аудиторну та позааудиторну роботу орієнтуючись на рівень теоретичних знань студентів; викладач має бути науково обізнаним у своїй дисципліні, креативним, активним, творчим, здатним до пошуків нових форм та методів проведення занять [77, с. 81].

Інноваційні технології навчання вважаємо таким, що спрямовані на формування професійно необхідних компетентностей майбутнього учителя із застосуванням форм, методів і технологій, що безперервно еволюціонують, змінюються в залежності від суспільних запитів до визначеної професії та відповідають новітнім освітнім процесам.

Нині існують різні класифікації інноваційних технологій: технології кредитно-модульного, проблемного, проектного навчання, ігрові технології [59, с. 135]; технології проблемного навчання, ситуативного моделювання, ділові ігри, технології розвивального навчання, кейс-технології, технології колективного та групового способу навчання, розвитку критичного мислення, програмного та проектного навчання тощо [57]. Тобто, низка науковців відносять проектну діяльність в освітньому процесі до інноваційних технологій. Також науковці відзначають, що проектні технології в освіті є універсальним способом прояву інновацій, які сприяють їх реалізації у стратегіях навчального закладу, що допомагають у переході від традиційних до інноваційних парадигм освіти [93, с. 245]. Процес проектування в освіті не буде мати сенсу без подальшого розвитку та реалізації [94, с. 52], що також вказує на необхідність безперервного процесу розвитку проектних технологій.

У зарубіжних та вітчизняних дослідженнях все більше уваги привертають педагогічні практики у яких використовуються проектні технології (Л. Баран [95], Н. Голуб [79], О. Задерей [96], І. Зязюн [94], В. Докучаєва [93], Г. Ісаєва [97], Л. Козак [98], І. Коновальчук [99], О. Косович [100], Т. Маркхем [101],

М. Монрад [102], Р. Невел [103], А. Остапенко [59], А. Роляк [104], Т. Сілакова [105], О. Пехота [106], З. Шацька [107] та ін).

Окрім того, що проєктну технологію відносять до інновацій, її вважають такою, що допомагає у формуванні багатьох життєвих вмінь. Цю технологію розглядають як метод, що поєднує навчання та життя через інтереси здобувачів освіти. Проєктна технологія є перспективною в освітній діяльності, так як створює умови для творчості, самореалізації, формуванню життєвих компетентностей. Важливим у проєктних технологіях науковці також відзначають здатність студентів самостійно здобувати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розуміти та вирішувати проблеми [95].

Предметом проєктних технологій вважають розроблені логічні послідовності та системи, що спрямовані на розвиток інновацій які залежать від відповідних умов, ресурсів, засобів. Ця технологія конкретизує відповідну модель інноваційної діяльності та може поєднувати елементи різних моделей. У результаті отримуємо завершений проєкт, який потребує творчого підходу учасників для створення унікальності та новизни у дослідженні; є протиположністю інноваційних технологій від традиційних через вирішення питань за допомогою нових технологій, які додають відповідних ресурсів; має чіткий дедлайн та чітко визначені цілі; є чітко структурованою, має послідовні етапи які вирішують визначені завдання на кожному етапі; вказує на структурні та педагогічні зміни в педагогічній системі; є способом розвитку інноваційних технологій та поєднує інновації освітньої системи з іншими системами; чітко конкретизує завдання, форми, методи, засоби, зміст діяльності нововведень, регламентує дії, час, затрати способи, моніторинг, корекцію [99].

Проєктна діяльність в освітньому процесі може впроваджуватися через ігрову діяльність, дискусії, творчі роботи студентів (складання загадок, нестандартних завдань, інтерв'ю тощо); логічні вправи; пошуково-дослідні завдання (аналіз наукових джерел, ілюстративного матеріалу, написання дослідницьких робіт); ілюстративне проектування (малюнки, карикатури тощо). Результати проєктної діяльності поділяють на : технологічні (модернізація

існуючих і розробка нових технологій); дослідницькі (підлягають логіці дослідження, структуровані, наближенні до наукової роботи); творчі (не структуровані, не мають чіткої структури, розвиваються та підпорядковуються кінцевому результату та інтересам учасників); інформаційні (опрацювання та збирання інформації, аналіз і узагальнення фактів); практично-орієнтовані (зорієнтований на соціальні інтереси учасників та з початку зорієнтований на відповідний результат) [100]. Результативність зазначених видів проєктів залежить від активних дій та взаємодії усіх учасників проєкту, тому ми вважаємо, що реалізація проєктних технологій неможлива без впровадження у них інтерактивних технологій навчання.

У зарубіжній педагогічній науці розглядають проєктні технології через призму інтерактивних технологій та вважають, що вони є ключовими в інтерактивній підготовці майбутніх фахівців [108]. Нам імпонує такий підхід науковців, так як вважаємо, що формування компетентностей (професійних і життєвих) неможливе без інтерактивних технологій, про що свідчать дослідження вітчизняних науковців, які вважають проєктування видом діяльності, який синергує у собі елементи ігрової, пізнавальної, професійної, навчальної, виховної, ціннісної, комунікативної діяльності [109].

Питання впровадження інтерактивних технологій навчання у вищій школі розкривають у своїх роботах науковці: Л. Акпинар [110], Н. Волкова [71], В. Гаргін [92], Н. Коваль [111], С. Наход [112], Л. Пироженко [61], О. Пометун [61], та ін.

Цікавим та актуальним є підхід низки дослідників щодо впровадження інтерактивних технологій в освітній процес. Науковці наголошують на тому, що при застосуванні в освітньому процесі вищої школи інтерактивних технологій традиційні змінюють форми організації навчання та набувають нових характеристик [57]. Тобто, інтерактивні технології модернізують та активізують традиційні технології трансформуючи їх і вклинюючи у них інноваційність, що відображається на впровадженні проєктних технологій. На сучасному етапі використання *інтерактивних технологій* можна розглядати як самодостатній

системно організований процес навчання, що спрямовує отримання знань через акти дії та сприяє взаємодії усіх учасників освітнього процесу, і при цьому здатний гармонійно поєднувати інноваційні, традиційні форм навчання з проєктними технологіями.

У рекомендаціях ЮНЕСКО адресованих ООН з питань освіти, науки та культури щодо освіти для медіа та цифрової ери технологію навчання розглядають через системний підхід до реалізації освітнього процесу з урахуванням технічних і кадрових ресурсів [113, с. 123].

Тобто, технології навчання спрямовані на процес який пов'язаний також із засобами навчання, що використовуються в освітньому процесі, а розвиток і модернізація різних технологій навчання буде залежати від сучасності та активності використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання. Вважаємо, що безперервне осучаснення технологій навчання безпосередньо впливає на застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Реалізація проєктних технологія неможлива без застосування ІКТ, тому у науково-педагогічних джерелах зустрічаємо багато наукових напрацювань зарубіжних та вітчизняних науковців, які висвітлюють питання застосування та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання та їх засобів в освітній процес (А. Безуглий [114], К. Блартон [115], В. Бойчук [114], А. Гуржій [116], Р. Гуревич [58], Г. Дегтярова [118], І. Заярна [119], М. Кадемія [117], Л. Лісіна [120], А. Лобанова [121], Ю. Триус [122], В. Уманець [114], Н. Фоміних [123], Л. Шевченко [58], І. Шахіна [117] та ін.)

У педагогічному огляді інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) пов'язують із різними напрямками обробки інформації і до провідних засобів ІКТ в освітньому процесі відносять комп'ютер, який оснащений відповідним програмним забезпеченням і телекомунікаціями разом з розміщеною на ньому інформацією [58; 117].

Також науковці акцентують увагу на інформаційних технологіях, які, на думку академіка Р. Гуревича та професорки М. Кадемії слугують способами і засобами збирання, переробки, передавання інформації з метою отриманні нової

інформації про об'єкт, що вивчається. Також ІКТ можуть слугувати сукупністю знань про способи і засоби роботи з інформаційними ресурсами. Нам імпонує думка науковців про те, що освітній процес не можливий без обміну інформації, тому усі педагогічні технології є інформаційними [58, с. 5]. Також, з огляду на те, що педагогічні технології, що використовуються у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів засобами проєктних технологій потребують комунікації, то ми вважаємо, що доцільним є застосування інформаційно-комунікаційних технологій, які не лише пов'язанні з процесами навчальної інформації, а також включають її передачу, відтворення, ретрансляцію у процесі взаємодії з іншими, тобто, комунікації, які необхідні на усіх етапах роботи над проєктом.

У системі освіти виокремлюють також засоби ІКТ, які є ефективними і до яких відносять: технічні засоби (комп'ютери, мультимедійні проектори, сенсорні дошки тощо); програмні засоби, різні види програмного забезпечення; усі засоби, що спрямовані на під'єднання до Інтернету та його безперебійної роботи; інформаційне наповнене (контент) в Інтернеті, спрямований на відповідне освітнє середовище; методичне забезпечення через засоби інформаційно-комунікаційних технологій [124].

Отже, *інформаційно-комунікаційні технології* можна розглядати як одну із складових освітнього процесу, що взаємопов'язана із усім педагогічними технологіями, у тому числі з проєктними технологіями та сприяє їх оновленню, модернізації і спрямована на активізацію роботи з навчальними матеріалами.

Усі зазначені нами педагогічні технології (традиційні, інноваційні, інтерактивні, інформаційно-комунікативні) вважаємо такими, що впливають на проєктні технології, допомагають реалізації проєктів, взаємодіють на результативність і є ефективними у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів засобами проєктних технологій. Вони не виступають у будь якій ієрархії і є взаємопов'язані між собою (рис. 2.2) та впливають на реалізацію проєктів через такі форми навчального процесу як

навчальні заняття, семінари, практичні заняття, індивідуальні завдання, самостійна робота, контрольні заходи тощо.



Рис. 2.1. Структура взаємозв'язку педагогічних технологій навчання з проектними технологіями у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів

Така універсальність та новація проектних технологій робить їх актуальними в освітньому процесі, а методологія проектів доволі часто використовується для розвитку професійних компетентностей. Проектні технології допомагають розвивати комунікативні здібності, які є важливими для майбутніх учителів. Зарубіжні науковці також акцентують увагу на тому, що проектні технології, окрім комунікативних здібностей, формують інформаційну культуру особистості та такі необхідні соціальні персональні якості, як активність, креативність, самостійність, здатність до адаптації та бути гнучкими у швидкозмінному світі [102].

Звичайно, що у процесі впровадження проектних технологій в освітній процес виникають певні проблеми, до яких науковці відносять: не достатній рівень теоретичних і практичних знань викладача, його системного та креативного мислення; неадекватність вибору викладачем форми навчального

процесу, що буде суперечити поставленні меті, завданням, цілям проєкту, що призведе до негативних результатів та втрати мотивації у студентів; не структурованість предметі та нечітке визначення кола проблем для розробки проєкту; не розуміння студентами мети, цілі і завдань проєкту, що не сприятиме його результативності; неготовність студентів до виконання проєкту (недостатність теоретичних знань, складність проєкту, складність роботи у команді); недостатня матеріально-технічна база університету (обмеженість доступу до Інтернету, технічних засобів тощо); відсутність взаємодії у процесі роботи над міжпредметними проєктами; неможливість залучення комп'ютера; недосконала розробленість оцінювання [107].

Нам імпонує думка вітчизняних науковців про те, що проєктні технології спрямовані допомагати студентам знаходити творчий підхід до розв'язання проблемних питань навчального характеру, розвивати креативне мислення, що сприятиме у майбутньому стати ініціативним педагогом [125, с. 137], тобто, проєктні технології створюють позитивну атмосферу для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів.

Проєктні технології ми розглядаємо як перспективну, активну діяльність, яка динамічно розвивається та модернізується, об'єднуючи усіх учасників, які задіяні у роботі над проєктом. Проєктні технології зорієнтовані на самостійне отримання та засвоєння теоретичних знань (іноді через самоосвіту), які закріпленні практичним досвідом та сприяють отриманню нових соціальних та професійних знань, умінь та навичок, що сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх учителів.

Проєктні технології мають багато варіантів їх використання для засвоєння професійних знань. Під час навчального заняття (лекції чи семінару) може використовуватися не одна інтерпретація методів проєкту, в залежності від поставлених цілей та мети завдання але основою, здебільшого, слугує самостійна робота студентів. Ефективність виконання проєкту відбувається за умови виконання чітко окреслених етапів його виконання, продуманих викладачем. У

своїй роботі, для результативного виконання студентами проєкту, нами окреслено такі етапи:

- підготовчий етап складається із розробки тем, які можемо запропонувати студентам для виконання. На цьому етапі пропонуємо студентам обрати тих людей з якими вони бажають створювати проєкт (якщо це груповий проєкт) та тему яку вони мають бажання досліджувати. Такий вільний вибір дасть змогу обрати тих людей, з якими їм комфортно комунікувати, що буде сприяти результативності проєкту. Також на цьому етапі відбувається розділення «ролей» між учасниками проєкту та окреслюється їх відповідальність у груповій роботі;

- етап створення проєкту характеризується пошуками інформації для проєкту та її опрацюванням, складання плану та окреслення проблеми. Також на цьому етапі студенти готують матеріал для виступу у який входить усе, що необхідно для представлення готового проєкту: виступ, мультимедійна презентація, відео або аудіо матеріали, графіки тощо. Студенти не обмежуються у засобах, методах, формах представлення готової презентації. Адже саме це характеризує та демонструє творчий підхід студентів до виконання роботи;

- завершальний етап роботи над проектом – це виступ та презентація готового проєкту для інших, його оцінювання. Важливим на цьому етапі є рефлексія студентів та враження від роботи над проектом, обговорення позитивних та негативних сторін роботи, висновки.

Звичайно, що для створення проєкту необхідно велика затрата часу, від півтора до двох місяців, для того, що розкрити суть обраної теми, а викладач не завжди має у своєму розпорядженні такий час. Тому, у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ми використовуємо міні-проєкти, кілька таких проєктів можуть входити у одне заняття, що дає можливість розглядати тему із різних сторін.

Заняття на тему «Штучний інтелект в освітньому процесі». Мета заняття: ознайомити студентів з особливостями використання штучного інтелекту у розвитку особистості та освітньому процесі, вивчення нових слів та передача

інформації про штучний інтелект англійською мовою. Обрана нами тема складалася із низки підтем або міні-проектів: «Штучний інтелект: історія та види»; «Застосування ШІ в освітньому процесі»; «Академічна доброчесність та ШІ»; «Штучний інтелект та мислення». Студенти розділилися на групи та методом жеребкування обирали теми для виконання міні-проекту. Завдання може виконуватися під час заняття (якщо є достатньо для цього часу, наприклад декілька занять поспіль) або дається для самостійного виконання. Групи працюють окремо але в результаті ми можемо побачити загальну картину основної теми, за умови визначення чіткої та логічної послідовності тем. По закінченню виконання міні-проектів можна побудувати орієнтовну мапу проекту, яка може мати вигляд інтелект-карти, з розгалуженнями за темами міні-проектів. для підбиття підсумку також можна використовувати різні методи, наприклад такий як «Шість капелюхів», який сприяє об'єднанню різних бачень проблеми та рефлексії (Додаток Б). З урахуванням того, що заняття проводиться для майбутніх учителів іноземних мов, то у процесі захисту міні-проектів студенти не лише розповідають про його суть, а ознайомлюють присутніх з ключовими словами теми українською та англійською мовами, що розширює словниковий запас студентів та надає розуміння ситуацій у яких доцільно застосовувати ці слова.

Українські науковці зазначають, що у процесі організації вивчення іноземної мови з використанням проектної діяльності у студентів є взаємозалежність; особиста відповідальність перед іншими членами команди; спільна творча, аналізуюча, пізнавальна діяльність; реалізація функцій успішної комунікації; загальна оцінка виконаної роботи [126].

У процесі роботи над міні-проектами у студентів формуються та удосконалюються необхідні у професійній діяльності соціальні, професійні та психологічні знання, уміння, навички: уміння використання Інтернет-ресурсів для пошуку достовірних науково-літературних джерел та оцінювати їх достовірність; застосовувати інформаційно-комунікативні технології у професійній сфері; працювати у команді; безконфліктно комунікувати у процесі

виконання поставлених завдань; безупереджено оцінювати себе та інших; робити висновки по окресленому питанню. Такі уміння важливі для майбутнього учителя, так як вони є невід'ємною частиною професійної майстерності майбутнього учителя. Виконання завдань засобами проєктних технологій будуть результативними за умови створення відповідного освітнього середовища, яке буде мотивувати здобувачів освіти до проєктної діяльності.

2.2.2. Забезпечення мотиваційного освітнього середовища для застосування засобів проєктних технологій в освітньому процесі.

Особливого значення, у період складних реформ та соціально-політичних змін, набуває формування майбутнього фахівця. Освітній процес у нинішніх складних умовах постковідного стану та повномаштабної війни приносять відчуття подальшої невизначеності, особливо у майбутніх вчителів, коли втрачається цінність професії, помітний низький економічний стан країни і нелегкі соціальні умови примушують замислитись про доцільність отримання такої спеціальності. Тому, процес підготовки майбутніх учителів обумовлений багатьма чинниками, серед яких розглядаємо провідним розвиток мотивації до навчання та отримання професійних знань.

Проблема мотивації в цілому є провідною у вивченні розвитку особистості. Цьому питання присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Серед науковців і психологів значний внесок у розкриття проблеми мотивації внесли М. Заброцький [127] (детермінація поведінки та ієрархія мотивів у педагогічній психології); С. Занюк [128] (мотивація до отримання професійних знань); Р. Гуревич [129] (зв'язок діяльності, освіти і мотивації); А. Маслоу [130] (проблеми мотивації особистості; самоактуалізація через мотиви та потреби); Д. Маккеланд [131] (мотивація досягнення); Т. Меденцова [132] (мотивація як комплекс спонукань до учбової діяльності); В. Михайличенко [133], В. Полянська [133] (полімотивована навчальна діяльність); О. Пінська [134] (професійна мотивація); К. Роджерс [135] (ідеї і

почуття до мотивації в навчанні); Р. Уайт [136] (взаємозв'язок компетентності та мотивації); Ф. Хміль [137] (мотивація у поведінці) та ін.

Науковці розмежовують поняття «мотив» і «мотивація». Мотив визначають як спонукальну складову, що має вплив на особистість через дію, вчинки людини та спрямована на задоволення тих чи інших потреб за допомогою дії. Тоді як мотивація є системою мотивів, які детермінують діяльність людини, корегують її поведінку. Такий підхід свідчить про те, що поняття «мотивація» є більш ширшим та глибшим поняттям аніж «мотив» та охоплює широкий спектр особистісних потреб особистості, враховуючи детермінацію поведінку. Зміст діяльності особистості визначається через ієрархію мотивів, що є головною характеристикою мотиваційної сфери особистості [138, с. 48]; [127]. Мотивація слугує потужним рушієм у спонуканні особистості до певної поведінки яка пов'язана із потребами та можливістю їх задоволення [137].

У педагогічній науці мотивацію розглядають через зв'язок діяльності та освіти, розглядаючи її стимулом будь-якої, враховуючи і навчально-пізнавальну діяльність особистості [129, с. 380]. Також навчально-пізнавальну діяльність студентів вважають полімотивованою діяльністю, так як вона поєднує у собі різні мотиви [133]. Тобто, прослідковується чіткий зв'язок із отриманням професійних знань та силою мотивації для їх отримання.

Вітчизняні науковці акцентують увагу на тому, що мотивація має значний вплив на результативність та засвоєння знань та розділяють мотивацію на позитивно та негативно підкріплену мотивацію. Позитивно підкріплена мотивація є такою на яку мають вплив, окрім внутрішніх факторів, зовнішні фактори які пов'язані із оточенням, соціумом, схвалення оточуючих. Таку мотивацію вважають ефективною, так як вона має достатній вплив на формування особистості та є доволі стійкою. Позитивно підкріплена мотивація сприяє цілеспрямованості студента, вирішенні проблем та подоланні труднощів у процесі освоєння професійних знань. Але така мотивація підкріплена емоційно-вольовою сферою, а мотиви пов'язані з емоціями і у подальшому таке мотивування буде потребувати підтримки іншими факторами, які будуть

посилювати позитивний ефект. Негативно підкріплена мотивація несе негативний вплив на отримання професійних знань майбутніми фахівцями, так як вона базується на страху студента до можливих негативних наслідків, що можуть виникати від невиконання поставлених викладачем завдань, осуду оточуючих та ін. Такий тип мотивації є руйнівним для отримання позитивних результатів в освітньому процесі [128]. Позитивно підкріплена мотивація у формуванні фахової мобільності майбутніх бакалаврів готельно-ресторанної справи є ефективною, так як мобільність потребує соціального схвалення, щоб перерости у професійну мобільність.

Важливим різновидом мотивації діяльності є мотивація досягнення, яка пов'язана з потребою особистості до досягнення успіху та бажання уникати невдачі. Психологи вважають, що мотивація до успіху особистості має прямий зв'язок із самооцінкою та рівнем домагань. Досягнення успіху у справі залежить від багатьох факторів, які пов'язані не лише із здібностями та рівнем знань, а з прагненням самостверджуватися, досягати високих результатів. Рівень мотивації регулює та прогнозує можливості особистості у здобутті кар'єрного успіху, рівень активності або пасивності у професійній діяльності, професійний розвиток фахівця [139, с. 178].

Вітчизняні психологи мотив уникнення невдач вважають відносно стійким прагненням особистості уникнення невдач у будь-яких ситуаціях, пов'язаних із оцінкою їх дій іншими людьми. Мотивацію досягнення успіху пов'язують із особистісною характеристикою особистості, що проявляється у зовнішньому та внутрішньому локус контролі, де зовнішній локус - це здатність особистості приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім факторам і обставинам, а внутрішній – розрахунок на власні зусилля та здібності. Зовнішній локус контроль вказує на людей, які невпевнені у своїх силах, здібностях, неврівноважені, нездатні приймати самостійні рішення, безвідповідальні. Тоді як людям із внутрішнім локус контролем притаманні такі риси як наполегливість у досягненні мети, врівноваженість, здатність нести

відповідальність за власні дії, незалежні, схильні до самоаналізу і критичної самооцінки [128].

Упродовж навчання у студентів відбувається становлення мотивації досягнення, так як вона не є постійною та коливається в залежності від року навчання у ЗВО. Наприклад, перші курси проходять етап адаптації до освітнього процесу у закладі вищої освіти; налагоджують міжособистісні зв'язки; адаптуються до нового оточення та соціального статусу; намагаються самостійно приймати рішення; проходять активний період соціалізації; з'являються сумніви щодо вибору професії тощо. Усі ці фактори мають значний вплив на мотивацію та є провідним фактором, який не завжди є сприятливими під час навчання.

Зв'язок мотивації з формуванням компетенцій, у тому числі і професійних, прослідковується у роботах американського дослідника Р. Уайта, який вважав, компетенції ефективною взаємодією особистості з навколишнім середовищем, включаючи низку особистісних особливостей людини, серед яких вказував і мотивацію [136]. З урахуванням того, що професійна компетентність базується на низці компетенцій, що формуються у процесі здобуття професійних знань, умінь і навичок у ЗВО, вважаємо, що у становленні майбутнього фахівця повідне значення має мотивація до навчання.

В освітньому процесі мотивацію не обмежують засвоєнням знань з окремих предметів, а розглядають її як складне утворення зі своїми ознаками та є комплексом спонукань до засвоєння професійних знань [132]. Тому мотивацію навчання розглядають такою, яка має багато чинників, які є постійно змінними і проникають у нові взаємозв'язки один з одним [140, с. 174].

На мотивацію до навчання значний вплив має процес вибору професії, адже зацікавленість майбутнім фахом та його опанування буде сприяти результативності у навчанні, самоудосконалюватися та саморозвиватися. Тому мотивація до навчання пов'язана із професійною компетентністю та її розвитком.

У вітчизняній психології професійне становлення студента розглядають через особистісну активність та наявність відповідних мотивів які визначають різні рівні активності здобувача освіти у професійній діяльності. Науковці

виокремлюють вищий та виконавчий рівні активності. Вищий рівень відзначається внутрішнім підняттям та відчуттям радості творчості у процесі професійної діяльності. В основі виконавчого рівня лежить «споживання культури», копіювання здобутків та зразків виконання навчальної діяльності інших авторитетних осіб [141]. Такий підхід вказує на тісний зв'язок мотивації та професійної компетентності через проєктні технології які мають в основі активну дослідницько-пошукову та творчу діяльність.

Низка науковців зазначають, що становлення професійної мотивації у процесі навчання опирається на соціальну ситуацію професійного розвитку, яка є основним механізмом професіоналізації. Мотивація до навчання має певну динаміку, яка проявляється через «феномен «збідніння» мотиваційної структури незалежно від професійної підготовки, що пояснюється не психологічними, а соціально-економічними або культурологічними чинниками [142].

Цікавим підходом до професійної мотивації розглядаємо трактування науковиці О. Пінської, яка пов'язує психологічні якості особистості із професійними особливостями. Професійна мотивація розглядається через призму системи цілей та потреб, що сприяють активному засвоєнню знань, оволодінню уміннями та навичками, свідомому ставленню до професії. Авторка вважає, що професійна мотивація відіграє роль компенсаторного фактора. Тобто, за наявності професійної мотивації у студента, який має недостатньо розвинені здібності, може показати кращі результати, аніж здібний студент, у якого не сформована професійна мотивація [134, с. 112].

У психології мотивацію тісно пов'язують із потребами особистості, адже процес засвоєння нового базується на відповідних потребах людини, що є основою особистісного та професійного розвитку. Зв'язок між потребами та мотивацією покладена в основу теорії відомого психолога А. Маслоу [130], який стверджував, що після задоволення базових потреб виникають потреби із задоволення вищих «цінностей буття» і вони мають бути задоволені для повноцінного життя людини. Психологія 60-х років минулого сторіччя поділялася на біхевіористів («реакція-стимул»), позитивістів (ідея психології

набуває собівартості після того, як її доведуть). Психолог А. Маслоу започаткував гуманістичну психологію, через призму якої особистість розглядали не як машини на які мають вплив зовнішнього середовища, а як людину, яка є креативною, наділену свободою, має власні бажання та потреби.

Теорія А. Маслоу, яка відноситься до ранніх досліджень мотивації, а нині відома як ієрархія потреб Маслоу [130], представлена у вигляді піраміди важливих потреб особистості. Психолог вважав, що предметом вивчення психології особистості є не свідомість, а поведінка в основі якої лежить низка потреб поділених на групи – первинні та вторинні потреби. В основі піраміди лежать первинні потреби (біологічні потреби особистості, безпека тощо), без задоволення яких не можуть задовольнятися вищі потреби (кохання, культурне середовище, самоактуалізація тощо). Психолог зазначав, що повноцінне життя людини потребує прекрасного так само, як «шлунку необхідна їжа, а втомленому тілу – відпочинок». Вершиною потреб особистості є самоактуалізація.

Нам імпонує підхід вітчизняних науковців Я. Пінчук і О. Видри які виокремлюють такі структурні компоненти професійної самоактуалізації як: «усвідомлення професійних здібностей (рефлексія, саморозвиток і самовдосконалення своїх здібностей до конструктивної, продуктивної, творчої діяльності); професійно-ціннісні орієнтації (усвідомлення і визнання цінностей професійної самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення); професійне цілепокладання (свідома постановка цілей щодо професійної самоактуалізації відповідно своїм прагненням, здібностям, можливостям, розробка шляху їх реалізації, розподіл за пріоритетністю); рівень домагань особистості (реалістичне прагнення досягати поставлених цілей щодо професійної самоактуалізації відповідно своїм можливостям і здібностям, реалістична самооцінка); професійна ідентичність (прийняття і бачення себе в майбутньому, внутрішнє погодження з цим, задоволення від можливості реалізувати свій особистісний і духовний потенціал) [143].

Такий підхід вітчизняних науковців вказує на важливість самоактуалізації у професійній сфері, як життєвої необхідності особистості. Початковим етапом

до професійної самоактуалізації є вступ у ЗВО на обраний фах. У сучасній психології акцентують увагу на процесі становлення майбутнього фахівця як суб'єкта неперервної освіти яка залежить від змісту фахової підготовки і поступово набирає цілеспрямованого професійного розвитку. Результативність студента залежить від рівня його занурення у професійно спрямований освітній процес [144].

Тобто, неперервний розвиток у професійній компетентності можемо розглядати як прагнення до самоактуалізації особистості в обраній нею сфері, що проходить поетапно і одним із цих етапів є обрання професії та вступ до ЗВО, а збереження і розвиток цього етапу охоплює важливі компоненти професійної самоактуалізації, що сприяє їх результативності.

Майбутній учитель має мати відчуття потреби суспільства у його професійній діяльності, що, у свою чергу, буде спонукати до досягнення успіху. Тому проблеми формування мотивації є провідними у формуванні майбутнього фахівця і вирішення цієї проблеми, у великій частині, залежить від роботи викладача та його взаємодії із студентами. Важливими завданням викладача для збереження мотивації у студентів є: зацікавити студентів до вивчення дисциплін використовуючи не лише спеціальні знання, а здатність інтегрувати їх у професійну діяльність через фахову мобільність; активно підтримувати зворотній зв'язок із студентами; ставитися безупереджено та з повагою до студентів; застосовувати сучасні засоби, методи та технології навчання, які будуть зацікавлювати формою проведення та нестандартними підходами до подачі навчального матеріалу; формувати освітній процес таким чином, щоб враховувати знання і здібності студентів до виконання певних завдань; бути не керівником, а наставником та модератором для студента. Така мотивація створюється завдяки проєктним технологіям.

Отож, важливим для викладача є створення сприятливих умов для появи та збереження зовнішньої та внутрішньої мотивації студента, тобто, створення позитивного мотиваційного освітнього середовища що буде сприяти розвитку професійної компетентності.

Тлумачення у словниках поняття «середовище» має не одне значення. Його розглядають як оточення довкілля (природні умови життєдіяльності будь-якого організму); сфера (спеціальна речовина, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості); (соціально-побутові умови, у яких проходить життя людини) [145]; навколишнє соціальне середовище (сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів та ін.) [146].

Про значення середовища у розвитку людини прослідковується у працях вітчизняних дослідників, які вважають, що існування та розвиток формується нерозривно із середовищем та іншими людьми, і ця взаємодія, підкріплена уродженими здібностями і активністю формується особистість [147, с. 130]. На нашу думку, середовище, що спрямоване на когнітивний розвиток та спрямоване на отримання професійних знань утворюється у процесі навчання особистості у ЗВО і утворює освітній простір.

У вітчизняній педагогіці питання освітнього середовища як необхідного для ефективного навчання простору розкрито в наукових розвідках М. Братко [148], Н. Гонтаровська [149], О. Горшкова [150], Н. Мельник [151], Г. Полякова [152], О. Савченко [147], Р. Семенова [153], А. Цимбалару [154], О. Шапран [155], Ю. Шапран [155] та ін.

Освітнє середовище у вітчизняній педагогіці вважають складною системою, що акумулює різні ресурси, які мають вплив на повноцінний розвиток людини: інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси, що сприяють розвитку особистості у різноманітних проявах [154]. Освітнє середовище пов'язують із поєднанням об'єктивних соціальних умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти, що буде мати вплив на формування особистості, можливостей її розвитку, які є соціальним та просторово-предметним оточенням. Результативність такого середовища може забезпечити такий важливий психологічний фактор, як врахування вікових особливостей здобувачів освіти [149].

Зв'язок отримання професійних знань та освітнього середовища висвітлено у наукових пошуках дослідниці М. Братко, яка акцентує увагу на тому, що

освітнє середовище є цілісною, об'єднуючою, загальною основою розвитку людини, яка безпосередньо впливає на її поведінку, становлення та відбувається як результат запланованих і незапланованих впливів середовища, взаємодії особистості з ними. У системі освіти середовище науковця розглядає як системне утворення та розглядає його багатосуб'єктним та багатопредметним утворенням. Авторка вказує на особливість освітнього середовища закладу вищої освіти яке спрямоване на професійно-особистісний розвиток та готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності або продовження подальшого навчання (самоосвіти та самоактуалізації), готує здобувача освіти до успішного виконання соціальних ролей та життєвої самореалізації [148].

Науковці виокремлюють освітнє середовище для прояву обдарованості молоді яке впливає на прояв творчості природи психіки обдарованої особистості, враховуючи її здатність до саморегуляції своїх дій і станів, з урахуванням природних задатків, інтересів, потреб, вікових вимог у процесі соціалізації, соціального запиту [153].

Дослідниця Г. Полякова розглядає освітнє середовище як складну, відкриту, динамічну, інтегративну систему до якої входять такі складові: суб'єктивна, що включає розвиток пізнавальних процесів і навичок, засвоєння соціального досвіду, що передаються за допомогою взаємодії усіх суб'єктів освіти які мають його передавати за допомогою певних засобів, технологій, відповідних умов; соціальна складова полягає у формуванні та розвитку професійних знань, умінь, навичок, компетенцій на рівні їх відтворення, поєднання дії та творчості, самостійного пошуку, створення нового; просторопредметна складова базується на здатності розвитку спілкування як дії, як необхідності для комунікації з іншими суб'єктами; психодидактична складова в основі має усе, що пов'язане із навчально-виховною системою навчального закладу, включаючи технології методи, програми навчання тощо [152].

Отож, *освітнє середовище у закладі вищої освіти* можемо розглядати як психолого-педагогічні умови тимчасового існування та розвитку, що допомагають особистості у професійному становленні та спрямовують її на

подальше самовдосконалення, при цьому забезпечуючи їй задоволення психологічних, соціальних, освітніх потреб відповідно віковій категорії.

Мотиваційне освітнє середовище закладу вищої освіти вважаємо цілісним утворенням, що забезпечує реалізацію потреб майбутнього фахівця щодо обраної професії та мотивує його до професійної самоактуалізації. Несприятливе освітнє середовище не буде мотиваційним для майбутнього фахівця, що буде позначатися на його результативності.

Враховуючи те, що освітнє середовище є багатокомпонентним та складним утворенням, до його складових відносять увесь комплекс педагогічних умов, які зорієнтовані на розвиток певних якостей особистості або її освіти в цілому. Тобто, освітнє середовище не обмежується сукупністю методів, технологій та засобів навчання, а враховують і людей, які діють у цьому середовищі [150].

Розглядаючи освітній простір з позиції впровадження інновацій в навчальний процес майбутніх фахівців, вітчизняні науковці вважають його педагогічно спрямованим організованим простором життєдіяльності, який допомагає особистості розвивати свій інноваційний ресурс. Цей простір є інтегрованим засобом накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу [155].

Суть поєднання інноваційних та проєктних технологій полягають у тому, що студенти, у процесі виконання проєкту, мають можливість використовувати Інтернет-мережі та усвідомлюють реальні процеси пошуку інформації, проживають конкретну ситуацію, проникають у глибину явищ, конструюють нові процеси та явища. З використанням проєктних технологій в освітньому процесі будують на логічній діяльності, яка впливає на студента та створює мотивацію до навчання [103].

Проєктні технології у студентів збуджують інтерес до дослідження окресленої проблеми так як отриманні знання можна застосувати на практиці. Науковці окреслюють такі основні завдання проєктної технології: «розвиток умінь самостійно здобувати знання; формування комунікативних навичок; удосконалення умінь використовувати дослідницькі прийоми (пошук інформації,

аналіз ідей, висунення гіпотез, продукування нестандартних ідей, здатність підсумовувати); розвиток дивергентного та проєктного мислення» [105]. Окрім того, науковці акцентують увагу на розвитку творчого потенціалу студентів, у процесі проєктної діяльності, яка націлена на підвищення у студентів впевненості у своїй діяльності, розвитку командної роботи спрямованої на розвиток соціальних навичок, розвитку критичного мислення та здатності його застосування на практиці (з використанням інтернет-ресурсів), вдосконалення дослідницьких навичок, підвищення спостережливості та акцентування уваги на деталях, здатності робити висновки [156].

У вітчизняній педагогіці розвиток професійної компетентності першочергово розглядають через усвідомлення майбутнім учителем свого професійного досвіду та досвіду інших. Тільки через цей процес досвід має сенс, коли через аналітичну діяльність відбувається перетворення «сирого» досвіду у відповідне знання. Досвід, що пройшов рефлексію породжує нові знання, через корекційну діяльність педагог має змогу вибудовувати стратегію саморозвитку через повернення до творчого пошуку, набуваючи професійного самовдосконалення. Таким чином учитель може розвивати професійну компетентність у сучасних умовах [157, с. 15]. Саме проєктна діяльність сприяє цьому процесу, так як поєднує у собі здобуття на накопичення досвіду, аналіз досвіду інших, розвиває творчі здібності та професійну рефлексію.

Проєктне навчання спрямоване на підсилення інтересу студентів до навчання та розвитку професійної компетентності завдяки особисто орієнтованому та студентоцентристському підходах, застосування різноманітних дидактичних підходів та технологій навчання у процесі виконання завдання (мозковий штурм, рольові ігри, диспути, командне навчання, бесіди та дібати тощо), сприяє засвоєнню матеріалу здобутого особисто та поділитися досвідом з іншими.

Питання створення мотиваційного середовища через проєктну діяльність можна визначити як поетапний процес, де кожен етап ґрунтується на зацікавленості студентами та включає в себе: перший етап – добровільний вибір

теми, що вказує на зацікавленість темою, актуалізація та об'єднання однією метою здобутого матеріалу у одне ціле; другий етап – усвідомлення та опрацювання отриманої інформації, критичне осмислення отриманих знань, їх аналіз; третій етап – практичне застосування знань, що включає в себе формування та внесення змін у проект, застосування інформаційно-комунікаційних та комп'ютерних технологій навчання (основний етап роботи над проектом, який потребує утримання рівня зацікавленості студентів роботою та потребує підтримки викладача); четвертий етап – презентаційний, представлення результатів проєктної діяльності; п'ятий етап – узагальнення роботи, оцінка власної діяльності та діяльності інших.

Викладач, під час роботи студентів над проектом, відіграє провідну роль у їх мотивації: сприяє у пошуку інформаційних джерел, формуванні мети та гіпотези, заохочує студентів до продовження роботи (пропонує застосовувати у створенні проєкті різні методи та технології навчання, візуальні засоби тощо, усе те, що може зацікавити студентів під час роботи над проектом), підтримує безперервний зворотний зв'язок (що є необхідним під час змішаного або дистанційного навчання). Викладач організовує роботу таким чином, щоб студенти навчалися окреслювати основні і проміжні етапи створення проєкту, аргументувати свій вибір теми та мети, безупереджено оцінювати свої досягнення.

Розглядаючи забезпечення мотиваційного освітнього середовища для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій ми вважаємо необхідним врахування психологічного клімату закладу освіти, особливо на перших курсах (відбувається процес адаптації та соціалізації; складностей у спілкуванні з іншими; процес соціальної, етнічної ідентифікації тощо). Адже, не комфортне перебування у закладі освіти знижує мотивацію до отримання знань та подальшої самоосвіти. Провідну роль відіграє навчальний процес, який залежить від викладачів і, окрім засобів, методів та технологій навчання, має акцентуватися увага на спілкуванні зі студентом, постійна взаємодія з ним

(особливо, якщо відбувається навчання у дистанційному чи змішаному форматі). Необхідним для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти є поєднання теоретичних знань з практичними діями, які надають змогу відчутти студенту рівень власних знань, зрозуміти, що необхідно засвоювати і які навички потрібно розвивати. Таке поєднання знань і практики можливе за використання сучасних інноваційних та інтерактивних технологій навчання, використання сучасних технічних засобів навчання, поєднання традиційних підходів до подання матеріалу із ігровими та тренінговими технологіями навчання, які допоможуть здобувачам адекватно та безупереджено оцінювати власні знання та знання інших, здобувати досвід в обраній професії.

2.2.3. Використання індивідуальної та самостійної роботи студентів у проєктних технологіях спрямованих на розвиток професійної компетентності.

Рівень кваліфікації фахівця безпосередньо залежить від його здатності до саморозвитку, самосвдосконалення, що у професійній діяльності потребує безперервного процесу. Адже саморозвиток і самовдосконалення допоміг людині еволюціонувати у своєму розвитку і діяльності, перейти від примітивних знарядь праці до штучного інтелекту. Не відбулося ніяких досліджень і не було видатних науковців без навчання у якому людина мала бажання удосконалюватися, реалізуватися, розвиватися, тобто, проходила процес самовдосконалення та саморозвитку. У Законі України «Про освіту» зазначається, що самоосвіту можна вважати інформальною освітою, яка передбачає самоорганізоване здобуття людиною певних компетентностей, яку можна здійснювати під час повсякденної діяльності, що поєднується з громадською, професійною або іншою діяльністю [40].

У «Енциклопедії освіти» самоосвіта тлумачиться як самостійна пізнавальна діяльність особистості, що спрямована на досягнення цілей, у тому числі освітніх, спрямована на задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій діяльності, підвищення професійної діяльності тощо [158,

с. 798]. Якщо розглядати самоосвіту в освітньому процесі, то самоосвіта студента відбувається за сприяння самостійної роботи студента, яка є мотиватором для удосконалення та спрямована на покращення професійних знань, умінь і навичок особистості.

Самоосвіта, в залежності від мети і мотивації, орієнтована на самостійну діяльність через креативне опрацювання інформації сучасними способами і засобами для сприймання та опрацювання нових знань, спрямованих на самовдосконалення, самоактуалізацію [159, с. 99].

Самоосвіта має низку функцій, що спрямовані на: мотивування студентів до активності в навчальному процесі; оцінювання рівня знань та досягнень студентів; глобалізацію знань та швидкої взаємодії за допомогою мережі Інтернет; мотивування самовдосконалення та професійного зростання майбутнього фахівця після завершення навчання в ЗВО; забезпечення реалізації принципу навчання протягом життя, безперервному вдосконаленню знань відповідно до наукового та технологічного розвитку суспільства [160, с. 114].

Актуальним питанням у самоосвіті студентів є їх готовність до цього процесу і ми погоджуємося із вітчизняною науковицею І. Мартинюк, яка виокремила показники готовності таких як: усвідомлення соціального і особистого значення самоосвіти; позитивна оцінка здійснення самоосвіти; стійкий пізнавальний інтерес у галузі знань та їх збагачення; самостійно ставити самоосвітні задачі та шукати шляхи їх вирішення; ініціативність у пошуку необхідної інформації та здатності її опрацьовувати і використовувати; опанування відповідних знань, умінь та здатності їх застосування; здатність усувати перешкоди на шляху досягнення мети (докладання зусиль у процесі самоосвіти); задовільний емоційний фон у процесі здійснення самоосвітньої діяльності і емоційне задоволення у результаті пізнання нового тощо [161].

Українські науковці вважають самоосвіту процесом, який опирається на мотивацію і технології отримання відповідних знань, умінь та навичок, а організація самоосвіти забезпечує їх рівень. Тобто, самоосвіта залежить від її організації. Самоосвіта розглядається як специфічний інформаційно-

забезпечувальний вид діяльності, технологія роботи з різними текстами, впливає на розширення і поглиблення раніше отриманих знань, є засобом вторинної соціалізації, індивідуалізації, саморозвитку, самосвдосконалення, самоактуалізації, самоконструювання особистості [162, с. 371].

Аналізуючи підходи науковців до поняття самоосвіти, її функцій, готовності студентів до самоосвіти спостерігаємо тісний зв'язок із самостійною роботою студентів, адже саме цей вид навчальної діяльності сприятиме самоосвіті. Отож, організовану, цілеспрямовану самоосвіту, що використовується в освітньому процесі, опирається на поглиблене вивчення відповідних знань, мотивує до безперервного удосконалення розглядаємо як *самостійну роботу студента*.

Питання самостійної роботи студента через процеси самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти розглядаються у наукових доробках вітчизняних і зарубіжних науковців, які розкривають такі проблеми: самоосвіта як психологічне явище (А. Адлер [163], Ф. Гербер [164], С. Кузікова [165]); самоосвіта та саморозвиток як соціокультурне явища (О. Бурлука [166], О. Федан [167]); самовдосконалення особистості у самостійній роботі (С. Грищенко [168], І. Мартинюк [161]); самостійна робота у професійному становленні особистості (Т. Картель [169], Л. Коростіль [159]); самостійна робота в освітньому процесі (В. Ковальчук [170], Г. Костишина [171], Т. Медведовська [160], Є. Пилипенко [172], С. Табінська [173], Д. Чернілевський [65]); соціалізація самоосвіти особистості (Л. Сідак [174]); підвищення якості самостійної роботи студентів (О. Сліпенька [175], І. Коц [175]); ефективні форми самостійної роботи (А. Решитько [176]) та ін.

Про провідне значення самостійної роботи студента у процесі вивчення другої іноземної мови у майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної роботи у відсотках становить 53% до 47%, з яких практичні заняття складають 48 годин, а самостійна робота – 72 години, про свідчать робочі програми та освітньо-професійні програми зі спеціалізації «Англійська мова і література». Тобто,

більшість завдань для засвоєння знань відводиться для самостійної роботи студентів, тому самостійна робота розглядається нами як провідний компонент у розвитку професійної компетентності.

Самостійна робота пов'язана із самостійністю особистості, що відбувається за активізації роботи думки, почуттів і волі. Такий зв'язок має вплив на когнітивні та емоційно-вольові процеси, як необхідної складової передумови самостійних суджень та дій. Одночасно судження та дії, що виникають у процесі самостійної діяльності, сприяють формуванню та закріпленню приймати мотиваційні дії та досягати успішного виконання прийнятих рішень, не зважаючи на можливі труднощі [175].

Актуальною є думка науковців, які акцентують увагу на тому, що реалізація навчання, яке охоплює пізнавальний (когнітивний), розвивальний, виховний компоненти, не реалізується, якщо не буде базуватися на самостійній діяльності. Науковці влучно зауважують, що «теорія стає досвідом і переконаннями лише через практику, тобто діяльність, а самостійна робота є основою процесу пізнання [168].

Самостійну роботу студентів (СРС) вважають процесом організації цілеспрямованої самостійної роботи майбутніх фахівців, яка націлена на культивування у майбутніх фахівців професійних якостей, умінь, навичок, інтересів до професії, бажання нею займатися. У застосуванні СРС в освітньому процесі відбувається поєднання індивідуальної та колективної діяльності студентів, яка відбувається під керівництвом викладача але без його втручання, у відповідно відведений для такої роботи час [169].

В освітньому процесі спрямованому на роботу зі студентами ЗВО науковці виокремлюють такі форми самостійної роботи: спеціальна професійна освітня підготовка; підвищення кваліфікації; індивідуальна самоосвіта за допомогою інформаційно-комунікативних засобів навчання; опрацювання наукових джерел та робота у бібліотеці; спеціалізовані виставки, семінари, симпозиуми, майстер-класи, конференції тощо; самостійні наукові дослідження, пошуково-дослідницькі проекти; розробка творчих завдань тощо [173, с.33].

Цікавими є роздуми вітчизняних науковців щодо самостійності студентів у процесі виконання самостійної роботи та мотивації до її виконання. Нам імponує думка, що самостійна пізнавальна діяльність може ґрунтуватися на пізнавальній потребі особистості або інтересі, але також не завжди може бути ініційована студентом, так як на неї можуть впливати зовнішні фактори, такі як страх перед поганою оцінкою або інші перепони. Тобто, відіграє роль зовнішньої (позитивної, негативної) і внутрішньої (позитивної, негативної) мотивації, що впливає на розвиток когнітивної діяльності особистості. Студент може виконувати пізнавальну діяльність за чітко визначеними алгоритмами, відповідним контролем та регламентом виконання. Вимоги до такої самостійної роботи викладаються викладачем у відповідних дидактичних матеріалах. Але, у таких випадках, студент не є самостійним, а його діяльність залежить від керівництва викладача. Якщо студент засвоює інформацію, яка не скерована на відповідні способи пізнавальної діяльності, не контролюється і не оцінюється, то студент самостійний у виборі. Якщо студент після лекції або побаченої діяльності намагається сам її відтворити, він теж не є самостійним, так як напрям його діяльності заданий, хоч і не явно [65, с. 283]. На нашу думку, самостійна робота може відбуватися за завданнями викладача і мають відповідати поставленій меті, викладач може консультувати студента щодо виконання самостійної роботи але реалізація та виконання завдань, креативність, нестандартність є цілком самостійною і індивідуальною роботою студента. Позбавити виконання СРС вказівок викладача і базуватися лише на виборі студента може суперечити поставленим освітнім цілям дисципліни.

Індивідуальна робота студента вважають «формою організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для як найповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність» [177]. Індивідуальну роботу студента розглядаємо через виконання індивідуальних завдань, що пов'язані із поглибленням знань та їх творчим виконанням, тому індивідуальну роботу вважаємо складовою самостійної роботи.

До видів індивідуальної роботи відносяться завдання, що вимагають творчості та індивідуалізації виконання, до таких завдань можна віднести виконання курсових та дипломних проектів; підготовку рефератів; написання есе; розробку моделей; підготовку презентацій; науково-дослідні проекти; виконання вправ різного виду складності; написання творів, статей, літературних перекладів; підбір інформації для вивчення досвіду; робочі зошити для виконання завдань тощо.

Нам імponує думка науковців, які до складових самостійної роботи студента відносять різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, яка відбувається як у процесі навчання, так і в позаурочний час, під керівництвом викладача, так і без його участі [178, с. 148]. На відмінну від самостійної роботи індивідуальна робота може не підпорядковуватися вимогам викладача і має окремі завдання, які поєднуються у цілісну самостійну роботу, а вид його виконання повністю залежить від бачення та креативності студента. Низка індивідуальних завдань може складатися в одне ціле самостійної роботи. Навіть при виконанні групової самостійної роботи студенти працюють індивідуально (роздумують, аналізують) над будь-яким етапом усього завдання (генерація ідей, розробка таблиці, оформлення, текст тощо). Групова самостійна робота поєднує дрібні індивідуальні завдання як виконує кожен студент, а їх результат складає цілісність усієї роботи.

Самостійну роботу студента також визначають як інтелектуальну діяльність яка здійснюється самостійно, власною працею та будується на знаннях, здобутих під час лекції, практичних заняттях, у позаурочий час, тобто усе, що охоплює та пов'язане зі шляхом пізнання. Науковці зауважують, що застосування різноманітних засобів та методик навчання сприяють удосконаленню та розвитку самостійної роботи студента, що є важливим аспектом освітнього процесу та його результативності [171].

Низка вітчизняних науковців, зауважують, що через значний наплив обсягу інформації, освітній процес вимагає вдосконалення форм, методів і технологій навчання. До ефективних технологій навчання, що будуть здатні

сприяти інтенсифікації, індивідуалізації освітнього процесу, розвивати ініціативність і творчість суб'єктів освіти, відносять інформаційно-комунікаційні технології навчання [179]. До ефективної організації та сприяння у виконанні самостійної роботи студента відносять використання Інтернету, який нині є основним джерелом інформації для молоді. Також він є мотиватором у вивченні дисципліни, сприяє індивідуалізації у виконання завдань, забезпечує інтерактивність навчання, моделює особливе навчальне середовище, підвищує якість навчання. Важливим та беззаперечним фактом є те, що студент за допомогою Інтернету може не лише завоювати знання, а навчається вибирати з великої кількості інформаційних джерел необхідну інформацію, аналізувати, моніторити, систематизувати її [180].

У процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти самостійну роботу можна використовувати для реалізації проєктних технологій, а так як проєктні технології ґрунтуються на самостійній роботі, то можемо вважати ці процеси взаємопов'язаними. Під час самостійної роботи можна використовувати як командна так і моно проєкти. Вітчизняні педагоги вважають, що вибір виду проєктів надається студентам. Так як командна робота є складною і має бути комплексною [96].

Самостійна робота студента може включати в себе: ґрунтовне опрацювання наукових джерел або професійної літератури (після отримання навчального матеріалу під час занять); орієнтацію на виокремленні теми чи питання, які цікавлять студента та мотивують його до їх вивчення; пошук додаткової інформації та літератури, що не пропонувалася на заняттях; підготовка до виступів на семінарських і практичних заняттях; систематичне вивчення навчального матеріалу; робота на творчими завданнями; оформлення таблиць, схем, графіків тощо; проведення аналітики по обраній темі; підготовка матеріалів засобами інформаційно-комунікативних технологій та новітніми технологіями; застосування творчого підходу до виконання завдань тощо. Застосування творчості у виконанні самостійної роботи студента є необхідною складовою такого типу робіт, адже саме творчість і особисте бачення студента

на проблему створює самостійність та індивідуальність виконання, сприяє розвитку креативного та критичного мислення, дає досвід пошуку самостійного вирішення проблем.

У процесі індивідуальної і самостійної роботи, що пов'язана із проєктними технологіями, окрім знань вимагає креативності студентів. Сучасні дослідження зарубіжних науковців вказують на те, що у широкому сенсі, креативність є конструкцією, яка спрямована на передбачення створення нового продукту, який є водночас новим і корисним. Тоді як творче пізнання розглядають як набір когнітивних процесів, які підтримують створення нового і корисні ідеї [181]. Створення нового і корисного ми відносимо також і до інновацій в освіті, які мають за мету на фундаменті уже існуючого створити щось нове, що буде результативним та продуктивним. Тобто, креативність у проєктних технологіях, що пов'язані із розвитком професійної компетентності є рушієм інновації у виконанні самостійної роботи та удосконаленню знань, адже не дарма одна із необхідних сучасних навичок майбутніх фахівців є креативність.

Однією із перших моделей креативності прийшла до нас з економічних наук і була запропонована англійським соціальним психологом, співзасновником Лондонської школи економіки Г. Уоллісом на початку ХХ ст. (1926 р.). У своїй моделі психолог виділив чотири фази креативної діяльності. Першою фазою є підготовка, на етапі якої відбувається формулювання завдань, збір інформації, планування роботи над їх виконанням та результативності; друга фаза – інкубація, у процесі якої відбуваються ментальні процеси у сфері безсвідомого, які дозволяють цим процесам працювати; третя фаза – осяяння або просвітлення, поява інтуїтивного вирішення проблеми, що, доволі часто, виникає у випадковій ситуації та являється результатом ланцюга асоціацій; четверта фаза – перевірка, що дозволяє з'ясувати правильність рішень, що виникли та їх реалізацію [182]. У моделі Г. Уолліса прослідковуються акцентування уваги на вольові зусилля та дії особистості, які необхідно прикладати для досягнення результату, що є особливою компонентою самостійної роботи. У процесі розвитку професійної компетентності майбутніх

учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій самостійна робота спрямована на удосконалення знань. Тому, для удосконалення самостійної роботи студентів під час виконання проєктів ми використовували завдання, які поєднували інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, інноваційні технології.

Проєктні технології потребують впровадження та використання різноманітних технологій навчання. Наприклад, у процесі вивчення тем з іноземної мови ми використовували такі технології навчання, які спрямовані на зацікавлення та покращення засвоєння слів, словосполучень і одночасно сприяють розвитку професійної компетентності майбутніх учителів. Однією із таких технологій, що є ефективною та дієвою у запам'ятовуванні слів та словосполучень розглядаємо створення «хмари слів», яку вважають одним із різновидів складної інфографіки, яка є ефективним інструментом візуалізації та обміну знаннями [183]. Науковці зауважують, що у вивченні іноземної мови «відтворення ключових слів у вигляді зваженого списку на символічному зображенні за визначеною темою сприяє успіху у вирішенні навчальних завдань, невимушеному засвоєнню знань, активізує пізнавальну діяльність» [184, с. 59]

Важливим у використанні «хмари слів» є візуалізація створеного матеріалу, що сприяє збільшенню обсягу тематичного словникового запасу студента; створює візуалізацію досліджуваних понять, критичному осмисленню матеріалу [185, с. 54–55]; розвитку інформаційної культури та творчого мислення, використанню новітніх технологій [186, с. 54; 187, с. 16]. Також необхідно зауважити, що візуалізація допомагає студентам розуміння складних слів, їх написання, а прочитання вголос або повтор за викладачем дасть змогу аудіально запам'ятати необхідний матеріал. Зазначена технологія може використовуватися як один із елементів загального проєкту або як основне розкриття мети проєкту але, також, він є самостійною технологією у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів.

Дієвим є використання «хмари слів» для розкриття теми або як підсумок (висновок) проєкту. Для групи студентів, які працювали над одним проєктом,

нами було запропоновано об'єднати завдання для «хмари слів» за тематикою, наприклад, теми пов'язані з професійною діяльністю. Ця технологія пов'язали із перевіркою знань студентів по темах які обиралися, а також охопили самостійну роботу, яка проходила у декілька етапів. Студенти обирають напрями на які необхідно зробити «хмару слів», тобто, індивідуальне завдання по кожному напрямку. Завданням є створення «хмари» яка складається зі слів іноземною мовою по вивчених темах, яких у «хмарі» має бути не менше 25 по кожному напрямку. Кожна команда презентує свій напрям у «хмарі слів», що може відбуватися із представленням результатів роботи, а може із використанням «мозкового штурму», коли представлений результат обговорюють усі учасники. Обов'язковою частиною є оцінювання, яке є складним процесом, так як відбувається без участі викладача, а роботи оцінюються за заданими критеріями: відповідність умовам завдання (достатня кількість слів); вірна орфографія; правильність вимови слів; творче оформлення; кількість використання нових слів, які не вивчалися під час занять.

Слід наголосити також на недоліках такої самостійної роботи, особливо на перших курсах, які не сприяють здійсненню та результативності самостійної роботи, серед них слід відзначити такі чинники: нездатність студентів планувати свою роботу (не завжди виконується позааудиторна самостійна робота), що у подальшому впливає на роботу у команді; труднощі у пошуку необхідної інформації (слів та словосполучень, термінів) і не розуміння їх застосування у тій чи іншій темах; недостатність керівництва викладача (не адаптованість до освітнього середовища ЗВО та потреба у керівництві); нездатність приймати самостійні рішення; недостатнє володіння комп'ютерними технологіями для створення візуалізації виконаного завдання; нездатність працювати у команді (конфліктні ситуації, неузгодженість у розподіленні ролей тощо); низький рівень мотивації до виконання завдань та вивчення дисципліни.

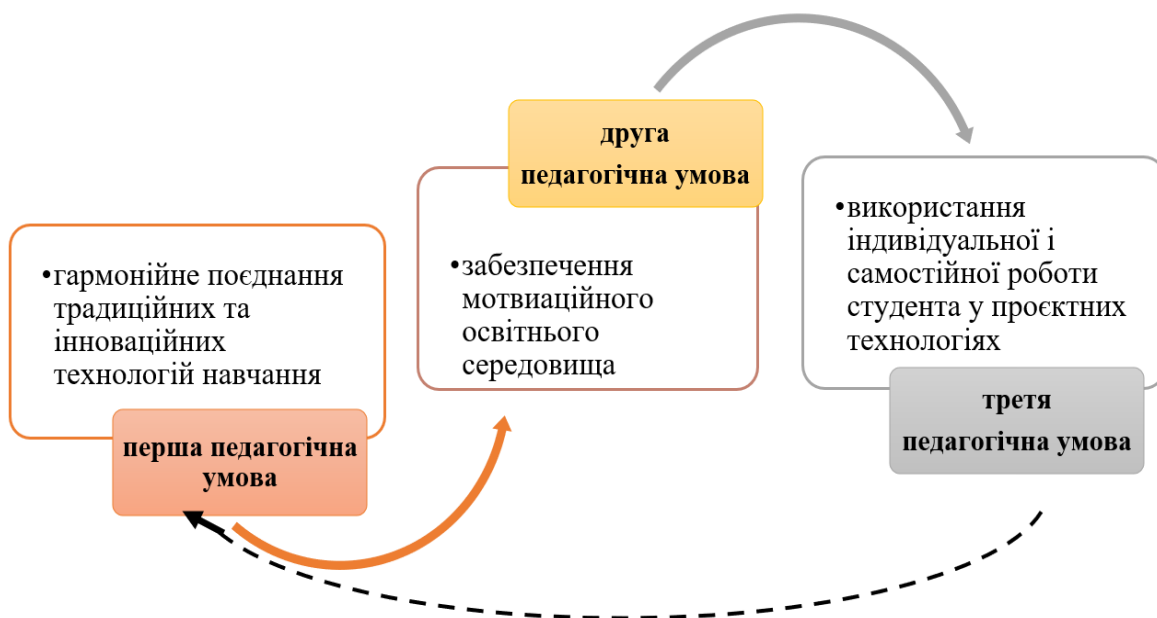


Рис. 2.2. Взаємодія педагогічних умов у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій

Отож, для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій необхідно забезпечення усіх запропонованих педагогічних умов. Запропоновані нами умови мають працювати у безперервній взаємодії (рис. 2.2). Для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій перша педагогічна умова має в основі впровадження та застосування в освітньому процесі сучасних технологій навчання, які гармонійно поєднують традиційні, інноваційні, інтерактивні, інформаційно-комунікативні, тренінгові технології. Без мотивації буде не результативним впровадження зазначених технологій навчання, тоді як мотивовані студенти будуть активно приймати участь у таких заняттях. Тому друга педагогічна умова спрямована на мотивацію студентів та створення такого освітнього середовища, яке мотивує до удосконалення, самоосвіти та саморозвитку. Основою впровадження будь-яких технологій навчання, особливо проєктних є самостійна робота студентів, тому третя педагогічна умова спрямована на самостійну роботу майбутніх учителів ЗЗСО. Забезпечення усіх педагогічних умов дає поштовх до наступної мотивації

у розвитку професійної компетентності і переходить на вищий рівень, наприклад, до виконання складніших професійних завдань чи вирішення складних задач, тому взаємодія між собою педагогічних умов є безперервною, що проявляється у вищих результатах і що є розвитком професійної компетентності.

2.3. Модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій

У процесі створення або дослідження будь-якого явища необхідна системність, яка може візуально зображуватися як модель. В освіті, яка відповідальна за професійний та особистісний розвиток особистості, система є основою усього процесу. Систему, в загальному розумінні, вважають сукупністю елементів, що є у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють одне ціле [17].

В освітньому процесі систему розглядають як сукупність елементів, що окреслюють її особливість, а в сукупність входить система знань, що розкриває картину світу; досвід здійснення відомих способів діяльності; досвід творчої діяльності, що дає розвиток культури, науки, суспільства та сприяє розв'язанню нових проблем; досвід ціннісного ставлення до світу [17, с. 51]. Отож, система є необхідним елементом у педагогіці, що систематизує і об'єднує різні процеси в освіті в одне ціле та забезпечує їх діяльність. Також використовують поняття «система навчання» до складових якого включають системно пов'язаних компонентів, таких як цілі навчання, зміст, форму, методи, засоби навчання, що складають цілісну функціональну структуру, яка спрямована на досягнення цілей навчання [188].

Системність в освіті є процесом який потребує досліджень, які дадуть уявлення про діяльність того чи іншого освітнього явища і цей процес потребує використання різноманітних способів наукового пізнання одним з яких є моделювання. Актуальною є думка М. Трухан про те, що в основі як

теоретичного так і експериментального методу наукового дослідження є метод моделювання. У теоретичному дослідженні яке базується на використанні знакових моделей, експериментальному – предметних моделей [189].

У педагогічній науці моделювання вважають побудовою або вибором і вивчення будь-якого об'єкта, тобто, моделі, у результаті якого отримаємо об'єкт, який здатен замінити оригінал, а його вивчення дасть нам нову інформацію про досліджуваний об'єкт [190].

У словниках різних наукових сфер немає однозначного підходу до тлумачення поняття «модель», його пов'язують із уявним або умовним образом якогось об'єкту, процесу або явища метою якого є його презентація [47, с. 683]; аналогом (графіком, схемою, структурою тощо) певного об'єкту (оригіналу), фрагментом реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо [191, с. 391]; фіксованим поєднанням різних елементів, що передбачають структурування для реконструювання необхідних внутрішніх зв'язків [15, с. 134]; уявною або матеріалізованою системою, яка відображає об'єкт дослідження, що дає більше інформації стосовно цього об'єкта [158]; схемою, що пояснює предмет, явище або процес у суспільстві [192, с. 461]; узагальненим синтезованим образом об'єкта (явища, процесу), що сприяє вивченню, дослідженню, систематизації, виявлення ключових ознак виокремлених процесів, допомагає визначити динаміку, причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами дослідження [193, с. 238].

Доречним та актуальним є визначення моделі у «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» де цей процес потрактують як сукупність взаємозалежних ієрархічних компонентів, які спрямовані на забезпечення цілісності, відкритості, синергетичної та цілеспрямованості на протікання підготовки фахівців, яка базується на систематизації, підборі, використанні засобів педагогічної взаємодії, що пов'язані із забезпеченням якості вищої освіти [194].

Питання педагогічного моделювання, проблеми впровадження моделі у педагогічні наукові дослідження описано у наукових доробках багатьох

науковців, які висвітлюють це питання через призму компетентнісного підходу та розвитку необхідних професійних компетентностей (О. Бородієнко [195], О. Войтович [196], О. Ішутіна [197], А. Теплицька [198], Є Шаповалова [197], В. Ягупов [199]); педагогічних та методологічних досліджень (С. Гончаренко [200], І. Зязюн [201]); моделювання педагогічних систем і процесів (Є. Лодатко [202]); моделювання у застосуванні проєктних технологій (А. Власенко [203], В. Каламаж [204], Л. Кондратова [205], С. Купчак [206]) та ін.

Модель у педагогічному процесі є оболонкою, усередині якого розвивається цілісний педагогічний процес з усіма структурними елементами, а за допомогою освітньої моделі можна відтворити дидактичний процес як наукове дослідження та показати його у єдиній структурі [199, с. 31].

Слушною є думка знаного науковця, академіка І. Зязюна, який акцентував увагу на тому, що модель є штучно створеним схематичним об'єктом, який є подібним до досліджуваного явища, який відображає, відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості та взаємозв'язки між компонентами об'єкта [201, с. 209]. Також цікавим є підхід науковців, які зазначають, що модель у педагогічному процесі може бути спрямована на прогнозування, планування, цілеутворення педагогічної діяльності, яка створює образ не лише теперішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої [197].

Моделювання у педагогіці вважають актуальним через його здатність до інтегрування та об'єднання теоретичних, емпіричних основ, поєднувати аналіз педагогічного об'єкта і здійснення експерименту та основі побудови логічних конструкцій та наукових абстракцій [207].

Моделювання є неспонтанним процесом, вона має відповідну логіку побудови та відповідну послідовність у якій моделювання вимагає такого порядку: формування ідеї та припущення щодо її результативності; визначення провідних напрямів моделювання системи на основі аналізу попередніх моделей; побудова моделі, що базується на провідних ідеях і цінностях особистісно орієнтованих (студентоцентризованих) парадигм освіти; структуризація основної частини, яка є ядром моделювання (провідні частини дослідження, професійні

особливості); визначення методичної системи; реалізація етапів методичної системи [198]; виокремленні критерії та рівні оцінювання; визначенні організаційно-педагогічні умови; результативність.

Серед моделей у педагогіці використовують такі: прогностичні (обґрунтування цілей, ресурсів); концептуальні (основа інформаційна база даних тощо); інструментальні (педагогічні інструменти та засоби); моніторингові; рефлексивні (прийняття рішень). Вітчизняний науковець С. Гончаренко зауважує, що механізми побудови педагогічної моделі базуються на переході від природного до об'єкта, визначення інформаційних потоків, встановлення їх взаємозалежності та структурування, перевірка достовірності моделі методом експериментування, використання моделі у процесі її оновлення. Не зважаючи на ретельне дослідження науковцем процесу моделювання у педагогіці, він акцентує увагу на тому, що навіть створена складна модель не дає повного уявлення про об'єкт і не дає можливості точно спрогнозувати розвиток, траєкторію та результативність у власному просторі [200, с. 120].

Вітчизняні науковці вважають, що метою моделювання у педагогічному закладів вищої освіти у процесі застосування проєктних технологій є орієнтування на розробку такої моделі, яка дала б можливість підвищити ефективність освітнього процесу відповідно до сучасних вимог і забезпечити готовність майбутніх учителів до зазначеного виду діяльності [206].

Моделі, зорієнтовані на застосування проєктних технологій майбутніми учителями, на думку українських науковців, можуть включати в себе такі елементи як: мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний модулі [205]; методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і результативно-оцінний блоки [203];

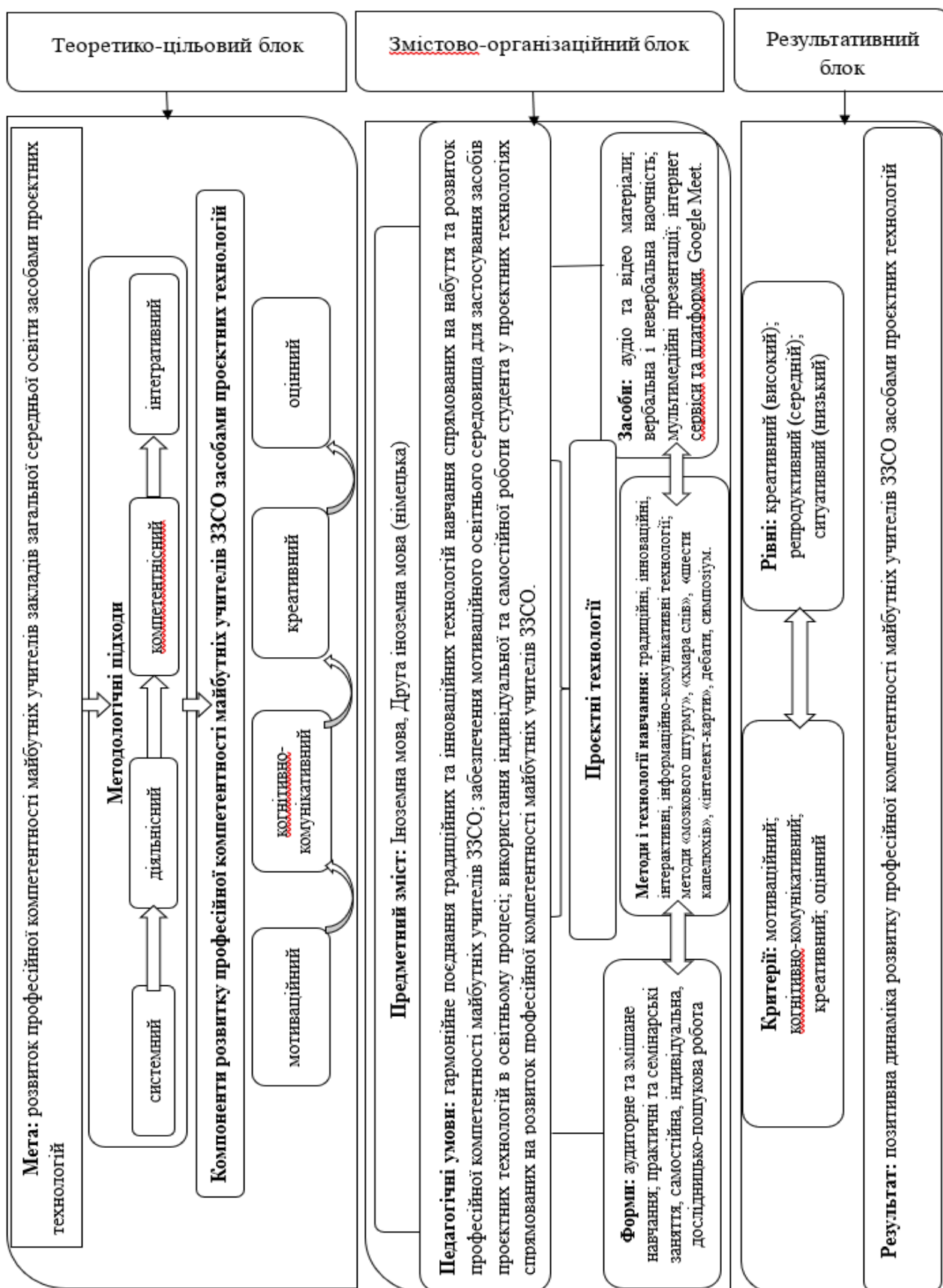


Рис. 2.3. Модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій

теоретико-концептуальний (мета, завдання, стратегія, провідні підходи, принципи навчання); змістовий; процесуально-діяльнісний (основні форми і методи навчання); результативно-оцінювальний (метод контролю, рівні, прогнозований результат) [206].

Результатом втілення моделі в освітній процес вбачаємо у підвищенні рівня розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій за спеціальністю 014 Середня освіта. Мови і літератури (англійська, німецька).

Проаналізувавши підходи науковців щодо педагогічного моделювання, дало змогу нам сформулювати власне визначення *моделі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій* вбачаючи у ньому об'єднання та взаємодію необхідних блоків і елементів, що дає змогу візуалізувати необхідний процес та прогнозувати його результативність.

Запропонована нами модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій включає три блоки, а саме: теоретико-цільовий, змістовно-організаційний, результативний. Усі вони поєднанні між собою та взаємодіють, а їх елементи складають основу педагогічного дослідження. У моделі поєднанні мета, зміст, педагогічні умови, форми, методи, технології навчання, засоби навчання, критерії, рівні та результативність розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. Модель спроектована таким чином, що дає змогу у подальшому її удосконалювати (рис. 2.3).

У *теоретико-цільовий блок* входить мета, яка є стрижнем запропонованої нами моделі і проголошує розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. Цей блок включає методологічні підходи без чіткого визначення та взаємодії яких не буде ефективним досягнення результатів. Схематично показано те, що методологічні підходи розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій мають відповідну послідовність та взаємодіють один з одним.

Методологічні підходи пов'язані із структурними компонентами розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій серед яких виокремлено мотиваційний, когнітивно-комунікативний, креативний, оцінний компоненти. Вони вступають у взаємодію один з одним та не мають ієрархії і можуть формуватися паралельно, разом або послідовно, так як це залежить від поставленої заздалегідь мети. Але, не сформованість одного із компонентів може призвести до порушення системності розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій, що негативно відіб'ється на реалізації усієї моделі. Теоретико-цільовий блок пов'язаний із наступним змістово-організаційним блоком.

Змістово-організаційний блок є центральним блоком моделі і включає у себе предметний зміст, педагогічні умови, форми, засоби, методи і технології навчання та візуально демонструє їх взаємодію у процесі використання проєктних технологій у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів. У предметний зміст входять дисципліни, на основі яких відбувалося формування фахової мобільності майбутніх бакалаврів з готельно-ресторанної справи, нами визначено іноземна мова основна, так як на базі цієї мови уже сформована професійна основа для вивчення другої іноземної мови (німецької). Педагогічні умови є сукупністю вимог, що в основі мають психологічні особливостях суб'єктів освітнього процесу, позитивне психолого-педагогічне і мотиваційне середовище, педагогічні особливості впровадження технологій навчання відповідно професійної підготовки і орієнтовані на поставлені педагогічні цілі та отримання позитивного результату. Нами було виокремлено такі педагогічні умови: гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО; забезпечення мотиваційного освітнього середовища для застосування засобів проєктних технологій в освітньому процесі; використання індивідуальної та самостійної роботи студента у проєктних технологіях спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО. Використання зазначених

педагогічних умов вважаємо необхідним та розглядаємо їх як важливу зв'язкову ланку між двома блоками – теоретико-цільовим та змістово-організаційним. Педагогічні умови спрямовують до застосування проєктних технологій через розробку та запровадження необхідних форм методів, технологій, засобів навчання, що є наступним елементом нашої моделі.

Форми навчання які нами визначені використовувалися у процесі вивчення другої іноземної мови та були ефективними у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. До таких форм навчання віднесено аудиторне та змішане навчання; практичні та семінарські заняття, самостійна, індивідуальна, дослідницько-пошукова робота. Форми навчання пов'язанні із методами та технологіями навчання, так як без їх чіткого визначення неможливо здобути позитивну динаміку розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. Серед методів та технологій, які також пов'язані із педагогічними умовами, ми виокремили традиційні, інноваційні, інтерактивні, інформаційно-комунікативні, тренінгові, ігрові технології; методи «мозкового штурму», технологію «хмара слів», «шести капелюхів», «інтелект-карти», дебати, симпозіуми, заняття-конференції.

Освітній процес не можливий без використання відповідних засобів навчання, а зважаючи на сучасні технології вони набувають великого потенціалу у формування професійно-важливих знань, умінь та навичок, тобто, професійних компетентностей засобами проєктних технологій. Нині в освітньому процесі використовують різноманітні засоби навчання але не для кожної технології навчання можуть підходити однакові засоби навчання або використання їх усіх відразу. Гармонійне поєднання форм, методів, технологій та засобів навчання урізноманітнює процес розвитку професійної компетентності майбутніх учителів засобами проєктних технологій, що сприяє здобуванню знань, формує зацікавленість майбутніх фахівців до професії. Зважаючи на те, що розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій відбувається через призму вивчення другої іноземної мови, нами

окресленні ті засоби навчання, які є ефективним у вивченні іноземних мов і є цікавими для студентів цієї спеціальності. Серед засобів навчання нами використовувалися такі як аудіо та відео матеріали; вербальна і невербальна наочність; мультимедійні презентації; інтернет сервіси та платформи, Google Meet тощо.

Результативний блок відображає ефективність впровадження моделі для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій та включає у себе критерії, за які нами було прийнято компоненти розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО: мотиваційний; когнітивно-комунікативний; креативний; оцінний. До рівнів віднесено креативний (високий), репродуктивний (середній) та ситуативний (низький) рівні.

Впровадження та використання запропонованих блоків моделі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій сприяє визначенню рівню сформованості або позитивної динаміки розвитку професійної компетентності. Нами у результативності моделі вказана позитивна динаміка розвитку, так як вважаємо, що розвиток не є кінцевим результатом, а розвиток професійної компетентності розглядаємо таким, що потребує безперервного удосконалення на різних рівнях навчання та професійної діяльності.

Отож, мета дослідження передбачає створення та реалізацію моделі, яка допоможе візуально усвідомити науково-педагогічні процеси, що відбувалися під розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. Нами представлена модель, яка об'єднала усі необхідні блоки та елементи, а їх взаємодія створила ефективне середовище для позитивної динаміки розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій.

Висновки до другого розділу

У сучасних умовах, які виникають на ринку педагогічних послуг відбувається ретельна підготовка фахівців, які є конкурентоспроможними у цій галузі, а професійна компетентність є одним із необхідних компонентів цього процесу. Нами розглянуто та проаналізовано методологію роботи у процесі використання проєктних технологій. Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО неможливо без визначення методологічних підходів, серед яких ми зацентували увагу на таких підходах як системний, діяльнісний, компетентнісний, інтегративний.

Розвиваючи професійну компетентність майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій необхідно орієнтуватися на кінцевий результат та позитивну динаміку, яку можуть забезпечити *педагогічні умови*, які вважаємо сукупністю вимог, що базуються на психологічних особливостях суб'єктів освітнього процесу, позитивному психолого-педагогічному середовищі, педагогічних особливостях впровадження технологій навчання відповідно професійної підготовки і орієнтовані на поставлені педагогічні цілі та отримання позитивного результату. Нами виокремлено низку необхідних педагогічних умов: *гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО; забезпечення мотиваційного освітнього середовища для застосування засобів проєктних технологій в освітньому процесі; використання індивідуальної та самостійної роботи студента у проєктних технологіях спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО.*

У першій педагогічній умові гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО розкрито впровадження сучасних інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток необхідних навичок для професійної діяльності із застосуванням проєктних технологій. У цій умові нами проаналізовано поняття «педагогічні технології»,

«освітні технології», «технології навчання». Проведено порівняльний аналіз методів та технологій навчання, що дало змогу нам розглядати технології ширшим поняття аніж методи навчання але вважати їх складовими один одного та взаємо підкріплюючими, в залежності від поставлених цілей навчання.

Здійснено характеристику традиційних, інноваційних, інтерактивних технологій навчання та проаналізовано їх вплив на проєктні технології. Також з'ясували, що удосконалені, модернізовані та доповнені новітніми технологіями традиційні технології навчання можна використовувати в проєктних технологіях за умови якщо вони задовольняють попит здобувачів освіти і є результативними.

Інноваційні технології навчання вважаємо таким, що спрямовані на формування професійно необхідних компетентностей майбутнього учителя із застосуванням форм, методів і технологій, що безперервно еволюціонують, змінюються в залежності від суспільних запитів до визначеної професії та відповідають новітнім освітнім процесам.

Використання *інтерактивних технологій* розглядаємо як самодостатній системно організований процес навчання, що спрямовує отримання знань через акти дії та сприяє взаємодії усіх учасників освітнього процесу, і при цьому здатний гармонійно поєднувати інноваційні, традиційні форм навчання з проєктними технологіями.

Розглянуто особливості застосування інформаційно-комунікаційні технологій у поєднанні з проєктними технологіями в освітньому процесі і визначено, що *інформаційно-комунікаційні технології* є однією із складових освітнього процесу, що взаємопов'язана із усім педагогічними технологіями, у тому числі з проєктними технологія та сприяє їх оновленню, модернізації і спрямована на активізацію роботи з навчальними матеріалами. Усі зазначені нами педагогічні технології (традиційні, інноваційні, інтерактивні, інформаційно-комунікативні) вважаємо такими, що впливають на проєктні технології, допомагають реалізації проєктів, взаємодіють на результативність і є ефективними у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів засобами проєктних технологій.

Охарактеризовано особливості методики використання зазначених технологій і засобів з проєктними технологіями. Нами виокремлено такі заняття як «Штучний інтелект в освітньому процесі» з використанням методу «Шість капелюхів» як елементу проєктної технології, міні-проєкти, технологія «хмара слів», «мозковий штурм», заняття-конференція (захист проєктів). Подано поетапний опис роботи над проєктами та виконання ролей викладача та студентів у цьому процесі.

Друга педагогічна умова спрямована на забезпечення мотиваційного освітнього середовища для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. Нами було проаналізовано психолого-педагогічну літературу та бачення зарубіжних і вітчизняних науковців щодо мотивації студентів, що дало змогу нам визначити та охарактеризувати *освітнє середовище у закладі вищої освіти* можемо розглядати як психолого-педагогічні умови тимчасового існування та розвитку, що допомагають особистості у професійному становленні та спрямовують її на подальше самовдосконалення, при цьому забезпечуючи їй задоволення психологічних, соціальних, освітніх потреб відповідно віковій категорії. Тоді як *мотиваційне освітнє середовище закладу вищої освіти* вважаємо цілісним утворенням, що забезпечує реалізацію потреб майбутнього фахівця щодо обраної професії та мотивує його до професійної самоактуалізації. Несприятливе освітнє середовище не буде мотиваційним для майбутнього фахівця, що буде позначатися на його результативності.

У третій педагогічній умові було зосереджено увагу на застосуванні сучасних підходів до організації індивідуальної та самостійної роботи спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. Сформовано авторське визначення *«самостійна робота студента»* яке потрактуємо як організовану, цілеспрямовану самоосвіту, що використовується в освітньому процесі, опирається на поглиблене вивчення відповідних знань, мотивує до безперервного удосконалення. Тоді як *індивідуальну роботу студента* розглядаємо через

виконання індивідуальних завдань, що пов'язанні із поглибленням знань та їх творчим виконанням, тому індивідуальні роботи вважаємо складовою самостійної роботи. Визначено види самостійної та індивідуальної роботи які застосовуються при виконання проєктної діяльності. Запропоновано поетапний опис підсумкового заняття, що пов'язує самостійну та індивідуальну роботу студентів із використанням методу «хмара слів» та проєктних технологій.

Нами схематично визначено взаємодію педагогічних умов у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. Забезпечення усіх педагогічних умов спрямоване на результат, який дає поштовх до наступної мотивації у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО і переходить на вищий рівень, наприклад, до виконання складніших завдань чи вирішення складних задач, тому взаємодія між собою педагогічних умов є безперервною, що проявляється у вищих результатах.

У другому розділі спроектовано та реалізовано модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій та запропоновано у ній об'єднання і взаємодію необхідних блоків і елементів, що дає змогу візуалізувати необхідний процес та прогнозувати його результативність. Модель включає три блоки, а саме: теоретико-цільовий, змістовно-організаційний, результативний блоки, які описані та охарактеризовані.

Основні результати дослідження відображено у публікаціях автора [208; 209; 210; 211; 212].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Залозна С. В. Проектні технології у школі. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/metodika-vikoristannya-proektnih-tehnologiy-proekti-v-shkoli-288319.html>
2. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис. На здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. Мелітополь, 2007. – 290 арк.: рис., табл. – арк. 265-290.
3. Карабін О. Проектна діяльність в освітньому процесі початкової школи як засіб розвитку молодших школярів // «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи», 8–9 листопада 2018, С. 262–264.
4. Мартинець Л. Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу // Освіта та розвиток обдарованої особистості № 3 (34) /03/2015, с. 10-13.
5. Рід Дж. Фази життєвого циклу управління проектом: які етапи? 21. 08. 2024. Режим доступу: <https://www.guru99.com/uk/initiation-phase-project-management-life-cycle.html>
6. Слободяник О. Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. Наукові записки: Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Т.3, №7, 2017.
7. Toal R. Fundraising Essentials: Creating the perfect fundraising mix for your NGO Режим доступу: <http://www.fundsforngos.org/free-resources-for-ngos/fundraising-essentialscreating-perfectfundraising-mix-ngo/>
8. Michael Hernandez. The «Uncheatable» Projects Students Want. November 1, 2024. Vol. 82. No. 3. <https://ascd.org/el/articles/the-uncheatable-projects-students-want..>
9. Чорна М. В. Проектний аналіз. Навчальний посібник. Харків: Консум, 2003. 228 с.

10. Юрчик О.В. Впровадження проектної технології в навчальний процес. Навчальний посібник. Хмельницький: НВО №5 ім. С. Єфремова, 2015. - 88 с.

11. Project-based learning. [Institute for Teaching and Learning Innovation](https://itali.uq.edu.au/teaching-guidance/teaching-practices/active-learning/project-based-learning).
Режим доступу: <https://itali.uq.edu.au/teaching-guidance/teaching-practices/active-learning/project-based-learning>.

12. Ковшун Н. Е., Левун О. І. Аналіз та реалізація проєктів. Навчальний посібник. [Електронне видання]. Рівне : НУВГП, 2022. 350. Режим доступу: <https://ep3.nuwm.edu.ua/23305/1/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%20%D1%82%D0%B0%20%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%96%D0%B2.pdf>

13. Міжнародна проектна діяльність – актуальна проблема позиціонування загальноосвітнього закладу в сучасному освітньому просторі / О. В. Припотень // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. - 2018. - Вип. 150. - С. 116-119.

14. Guy Berger A systems approach to teaching and learning procedures: a guide for educators / Guy Berger, Étienne Brunswic. 2nded. Paris: The UNESCO Press, 1981. – (2nded). – 203 p., с. 24

15. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. с. 376

16. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 124 с

17. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури/ Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. – Д.: НГУ, 2014. – 120 с.

18. Голуб Н.Б. Підходи до навчання української мови в основній школі / Н.Б. Голуб // [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>

19. Молнар Т. Діяльнісний підхід до організації навчального процесу в початковій школі. Молодь і ринок. 2016. № 1. С. 76-79. URL: <http://dspace.msu>.

edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/1384?locale=de (Дата звернення: 18.10.2022)., с. 77

20. Капіруліна С.Л. Мотиваційно-ціннісне ставлення вчителя географії та основ економіки до підвищення рівня особистої педагогічної та методичної професійної культури. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 16. – Кам'янець Подільський: Аксіома, 2012. – С. 440-450.

21. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика. Монографія. Вінниця: ТОВ «Твори», 2018 492 с., С. 47.

22. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики. Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. Харків: ОВС, 2002. Ч. 1. С. 96-97.

23. Пасічник О. О. Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ. IV-а Міжнародна науково-практична онлайн-інтернет конференція «Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті». С. 154-156 Режим доступу: https://www.cuspu.edu.ua/images/.../6-Пасічник_тези.pdf

24. Бех І. Діяльнісний і компетентнісний підходи: сутність та сфери застосування / І. Бех // Директор школи, ліцею, гімназії. - 2014. - № 1-4. - С. 28-34. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dslg_2014_1-4_5.

25. Бовсунівська Г., Трохименко Т. Діяльнісний підхід як основа організації освітнього процесу в початковій школі. Житомирщина педагогічна № 2 (26) 2022 . Режим доступу: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2022/07/7.-%D0%91%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0-%D0%93.%D0%93.-%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%85%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-%D0%A2.%D0%9E-56..pdf> (дата звернення: 14.07.2023)

26. Верченко Н. В. Особистісно-діяльнісний підхід як головна передумова сучасної освіти Вісник післядипломної освіти. 2020. Вип. 4. С. 20–27
27. Дженіфер М.Зош, Емілі Дж.Хопкінз Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів. Данія, The Lego Foundation 2019. 38 с
28. Балл Г. О. Чи є творчість атрибутом особистості? (Спроба реалізації діалогічного дискурсу в теоретичних людинознавчих студіях) / Г. О. Балл // Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки : монографія / за ред. Г. О. Балла. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 98 с.
29. Психологічний словник [Текст] / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; ред. Н. А. Побірченко. - К. : Науковий світ, 2007. - 274 с.
30. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під. заг. ред. О. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. С. 45–50.
31. Гуревич Р. С. Професійна компетентність педагога – необхідна умова його професіоналізму / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. - 2013. - Вип. 35. - С. 9-14. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_35_4.
32. Діордіященко О. Формування професійної компетентності вчителя іноземних мов на сучасному етапі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. Філологічні науки*. 2010. № 89(2), С. 290–294.
33. Durand T. Strategizing innovation: Competence Analysis in Assessing Strategic Change. In A. Heene & R. Sanchez (eds) *Competence-Based Strategic Management*. Chichester: Wiley. 1997. P. 127–51.
34. Dr. Hans-Jürgen Lindemann The principle of Action-Oriented Learning Berlin, Februar 2002 <http://www.halinco.de/html/docde/HOL-prinzip02002.pdf>
35. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11–12). С. 266–268., с. 267

36. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.

37. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.

38. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя / Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://zakippro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 02.06.2020)

39. Мілорадова Н.Е., Шевченко В.В. Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості. Соціальна психологія. Юридична психологія. Габітус. 2020. № 16. С. 233–237. <http://habitus.od.ua/journals/2020/16-2020/40.pdf>

40. Про освіту : Закон України від 2017р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> Концепція НУШ. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola/compressed.pdf>

41. Дятлова О. М. Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті-30-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика професійної освіти». Київ, 2008. 20 с.

42. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. В. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

43. Антонова О.Є., Ващук О.В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів // Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика : зб. наук. праць. / за заг. ред. проф. С.С. Вітвицької, доц. Н.Є. Колесник. – Житомир: ФОП "Н.М. Левковець", 2017. – Ч. 1. – С. 174-182.

44. Peretti A. Compétences sociales et relations à autrui / Peretti A. Paris : L.Harmattan, 2000. 68 p.

45. Лутаєнко О. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах сучасної освіти: теоретичні аспекти. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O_Lutayenko_GI.pdf (дата звернення: 24.01.2021).

46. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. – Київ: КВІЦ, 2020. – 274 с.

47. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Перун, 2011. 1440 с.

48. Тлумачний словник української мови: близько 7000 слів / за ред. Д. Г. Гринчишина. Київ : Освіта, 1999. 302 с.

49. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий [та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336с.

50. Бех І. Д. Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення і шляхи реалізації. Педагогіка і психологія. Київ, 2014. № 1. С. 12–17

51. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Криворізький державний педагогічний університет, 2001. 238 с.

52. Гуцан, Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс] / Гуцан Тетяна Григорівна. – Режим доступу : <http://intkonf.org>

53. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник. К. : В-во А.С.К., 2003. 240 с., С. 5.

54. Тверезовська Н. Сутність та зміст поняття "педагогічні умови" / Н. Тверезовська, Л. Філіппова // Нова пед. думка. - 2009. - № 3. - С. 90-92

55. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови : на допомогу здобувачам наукового ступеня». Львів : СПОЛОМ, 2014. - 76 с.

56. Ашерів А. Т., Логвіненко В. Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / Українська інженерно-педагогічна академія. — Х. : УПА, 2005. — 164с.

57. Інноваційні технології навчання: Навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / [Кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х.Ш.; наук. ред. Арістова А.В.; упорядн. словника Волобуєва С.В.]. — К. : НТУ, 2017. — 172 с.

58. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.

59. Остапенко А.К. Використання педагогічних технологій як дидактична проблема у контексті модернізації вищої школи: теоретичний аспект. Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 8 (Ч. 2), 2013. С. 128–136.

60. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2011. 414 с. URL : <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/6533> (дата звернення: 04.09.2022)

61. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Методичний посібник / Автор.-укл. : О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : А.С.К., 2002. 136 с., С. 19, с. 17

62. Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. — Харків : Основа, 1995. — 105 с.

63. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. К. : Академвидав, 2004. 352 с.

64. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології. Київ: Академія. 2012. 224 с.

65. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи / [за ред. Д. В. Чернілевського]. Вінниця : АМСКП, Глобус – Прес, 2010. 408 с.

66. Зазюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища школа, 1997. 349 с

67. Педагогічні технології в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта» / Авт.-укл. С. М. Дубяка. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – 160 с.

68. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

69. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології та педагогіки : навч. пос. К. : Академвидав, 2005. 520 с., с. 280

70. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 2. Чернівці : Букрек, 2015. 640 с.

71. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2003. 576 с.

72. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000 – 230 с.

73. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навчальний посібник. Рівне: РЛГУ, 2001. 233 с.

74. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. Київ, 1981, 206 с.

75. Komorowska H. Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa : Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007. 204 s.

76. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПІК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

77. Волікова М. М., Братанич О. Г. Традиційне та інноваційне навчання у вищих навчальних закладах України: переваги та недоліки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (194), 2021, С. 78-84. Режим доступу: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-78-84>

78. Савченко В. Г., Андрюшина Л. Л. Традиційні та інноваційні технології у вищій школі: навчальни посібник для здобувачів II і III ступенів вищої освіти. Дніпро: «Візіон», 2019. 83 с.

79. Голубєва І. В. Порівняльний аналіз використання традиційних та новітніх методик вивчення іноземних мов. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип 64. Том 1. С. 322-328. URL: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/64_2023/part_1/48.pdf

80. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с

81. Христич Н. С., Борисова Н. В. Проблема вибору традиційних та інноваційних технологій навчання у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови. (2022). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: Серія «Філологія», 13(81), 198-201. <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3517>

82. Ніколаєнко С. М. Якість вищої освіти в Україні: погляд в майбутнє. *Вища школа*. 2006. № 2. С. 3–22.

83. Закон України про інноваційну діяльність. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>

84. Білоус І., Дем'янюк А., Кричківська О. Інноваційні технології навчання в контексті розвитку сучасної освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 1 (349), 2022. С. 136 – 147., с. 137.

85. Куліненко, Л. Педагогічна інноватика і сучасна реформа школи: праксеологічний вимір. Збірник наукових праць ЛОГОС. 2021. Режим доступу: <https://doi.org/10.36074/logos19.03.2021.v3.04> (дата звернення: 23.01.2022).

86. Glenn, A. A comparison of distance learning and traditional learning environment. 2001. Режим доступу: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457778.pdf>

87. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі. Управління освітою. 2001. №3. С. 18–24.

88. Калінська О.П. Розвиток педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін у вищому навчальному закладі: дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2018. 345 с.

89. Федорцова О. Лекція інноваційного типу як одна з форм організації навчального процесу в системі вищої лінгвістичної освіти. *Молодий вчений*, 4.1 (104.1), 2022. С. 69-71. Режим доступу: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-104.1-17>

90. Сушенцева Л. Інноваційні педагогічні технології у процесі підготовки майбутнього професійно мобільного педагога професійного навчання у вищому навчальному закладі (теоретичний аспект). Наукові записки [Кіровоградського держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка]. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2016. Вип. 9(3). С. 65–70.

91. Стрельников В. Ю. До проблеми складання тезаурусу інноваційних технологій навчання / В. Ю. Стрельников // Вісник Київського національного ун-ту технологій та дизайну. – 2008. – Том 1. – С. 20–23.

92. Гаргін В.В. Використання інтерактивних технологій навчання у проектно-технологічній діяльності. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 137, 2016. С. 213-216. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_137_52 (дата звернення: 20.09.2022).

93. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.

94. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

95. Баран Л.І. Використання проектних технологій навчання на уроках технології. – Бібрський ОЗЗСО І – ІІІ ст. імені Уляни Кравченко. 2021. – 31с.

96. Задерей О.А. Метод проектної технології та його застосування на заняттях української мови та літератури: методична вказівка – Каховський

державний агротехнічний коледж. – КДАК.: 2012. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: olgazaderey.nethouse.ua/.../44364.gtm7umkh4

97. Ісаєєв Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання / Г.Ісаєєв // Підручник для Директора. –К.: Плеяди. – №9-10. – 2005. – С.4- 10

98. Козак Л.В. Застосування проектних технологій у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології // Л.В. Козак/ Педагогіка. – 2013. С.54-65. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: e-learning.kubg.edu.ua/.../Л.В.%20Козак%20%

99. Коновальчук І. І. Проектні технології здійснення інноваційної освітньої діяльності / І. І. Коновальчук // Проблеми освіти: зб. наук. праць / Інститут модернізації змісту освіти МОН України. – Київ, 2017. – Вип. 87. – С. 133–139.

100. Косович О. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання / О. Косович // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. - 2011. - Вип. 22. - С. 76-78. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_22_28

101. Markham T. Project Based Learning. Teacher Librarian, 39(2), 2011. pp. 38-42. Режим доступу: <https://www.sciepub.com/reference/191753>

102. Monrad M., Merete A.K. Problem-Based Learning in Social Work Education: Students' Experiences in Denmark. Journal of Teaching in Social Work. 2017. Vol. 37. No 1. P. 71–86.

103. Newell R. J. Passion for learning: How project-based learning meets the needs of 21st-century students. Manchester: R&L Education, 2003. 136 p.

104. Роляк, А. О. Застосування проектної методики на заняттях з англійської мови: український контекст. *Професійно-прикладні дидактики*, (1), 2023. С. 41–44. Режим доступу: <https://journals.pdu.khmelnitskiy.ua/index.php/pad/article/view/341/302>

105. Сілакова Т. Т. Проектні технології підготовки студентів. Вісник національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка і психологія». 2017. No 11. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12571>(дата звернення: 10.08.2023)

106. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Піктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с
107. Шацька З. Я. Впровадження проектних технологій в діяльність ВНЗ: переваги та недоліки. Вісник КНУТД. Серія «Економічні науки». 2015. С. 374–383.
Режим доступу: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/808/1/V90sp_P374-383.pdf
108. Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction / C. Howe & K.Littleton (Eds.). London: Routledge, 2010. 368 p.
109. Коберник О. М. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. / О. М. Коберник, С. М. Ящук – Умань, 2001. – 80 с.
110. Акпинар Л. Е. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ: Слово, 2014. 285 с., с. 28.
111. Коваль Н. В. Інтерактивні технології навчання як засіб формування професійних компетентностей майбутніх менеджерів. Професійно-прикладні дидактики, 1, 2016, С. 70–77.
112. Наход С. А. Інтерактивні технології у формуванні прогностичних умінь майбутніх фахівців. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 3. С. 211–217.
113. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization in Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999. С. 273–274.
114. Безуглий А. І., Бойчук В. В., Уманець В. О. Інформаційно-комунікаційні технології як інноваційний чинник удосконалення підготовки сучасного вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 52. С. 205–210.
115. Blurton C. New directions in Education [Electronic resource]. *Communication, Information and Informatics Sector. World Communication and*

Information Report 1999-2000. 1999. Р. 46–61. Mode of access : <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=42605>

116. Гуржій, А. М. та ін.. Розроблення та використання мережевих навчально-методичних комплексів для підготовки кваліфікованих робітників. Житомир: Полісся, 2020. 214 с.

117. Кадемія, М. Ю., Шахіна, І. Ю. (2011). Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі. Вінниця: ТОВ «Планер», 220 с

118. Дегтярова Г. А. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін. Інформаційні технології і засоби навчання, 2016, Том 56, № 6. С. 107 - 120

119. Заярна І. С. Деякі аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні англійської мови. *Педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 15–24.

120. Лісіна Л. О., Веремієнко В. О. Особливості підготовки вчителя початкової школи за допомогою інформаційних технологій в умовах дистанційного навчання. *Наука і техніка*. 2022. № 7 (7). С. 142-151.

121. Лобанова А., Петрухін С. Інформаційно-комунікативні технології в освітньому просторі: актуалізація потреб в умовах російсько-української війни (2022–2023 рр.). Інформаційне суспільство і Природа у фокусі соціологічної аналітики : колективна монографія / за наук. ред. д. соц. н., проф. А. Лобанової, д. соц. н., проф. Л. Калашнікової, к. соц. н., доц. І. Грабовець. Київ : Вид-во «Каравела», 2023. 298 с.

122. Триус Ю. В. Інноваційні технології навчання у вищій школі. *Сучасні педагогічні технології в освіті* : Х Міжвузівська школа-семінар. Харків, 2012. 52 с. Режим доступу : <http://www.slideshare.net/kvntkf/tryus-innovacai-iktvnz>.

123. Фоміних Н. Ю. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та їх значущість на сучасному етапі інформатизації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / наук. ред. Сущенко Т. І. та ін. Запоріжжя, 2009. Вип. 5 (58). С. 396–400.

124. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : монографія [Текст] / [В. В. Лапінський, А. Ю. Пилипчук, М. П. Шишкіна та ін.]; за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 160 с.

125. Голуб Н. М., Проценко Л. І. Роль методу проектів у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови (до методики викладання у вищій школі). Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. 2012. № 7. С. 136–139.

126. Пехота О.М. Освітні технології: навчально-методичний посібник / за ред. О.М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2004. 256 с.

127. Заброцький М. М. Педагогічна психологія. К., 2000. 356 с.

128. Занюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посіб. К. : Либідь, 2002. 304 с.

129. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с., с. 380

130. Abraham H. Maslow. *Motivation and Personality* (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1954, 404 p

131. McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321–333.

132. Меденцова Т. М. Аналіз понять «мотиви» та «мотивація навчання» особистості. *Народна освіта*. 2009. Вип. № 1 (7), URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/7/statti/2medencova.htm (дата звернення: 12.02.2023).

133. Михайличенко В. Є., Полянська В. В. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. 2011. Вип. 17. С. 320–327

134. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. 2009. Випуск 14. С. 111–115.

135. Rogers C. R. Bringing Together Ideas and Feelings in Learning. *Learning Today*, 5, Spring, 1972. P. 32–43.
136. White R. W. Motivation reconsidered : the concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66 (5). P. 297–333
137. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: підручник/ Хміль Ф.І. – Вид 2-ге, випр. доп. – К.: Академвидав, 2007. – 576 с.
138. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Вид. 2-ге, доп. й випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
139. Прядко Н. О. Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості / Н. О. Прядко // Вісник. – 2015. – № 127. – С. 177–180. – Режим доступу : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1574
140. Староста В. І., Попадич О. О. Мотивація навчальної діяльності студентів-першокурсників у процесі їх адаптації в умовах класичного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. Випуск 2 (45). С. 173–177.
141. Гилюн О.В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані*. 2012. № 1. С. 102–104.
142. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів : навч. посіб. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. 40 с.
143. Пінчук, Я. Ю., Видра, О. Г. (2015). Проблема формування потреби у професійній самореалізації у майбутніх учителів технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*, 124, 200-202. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_53
144. Гриньова, М. В., Кононова, М. М. (2021). Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 384.
145. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальновживана лексика / за заг. ред. В. Калашника. Харків : ФОП Співак, 2009. 960 с.

146. Великий тлумачний словник (ВТС) сучасної української мови. Режим доступу: <http://slovopedia.org.ua/93/53409/983136.html>

147. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

148. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки.* 2015. Вип. 135. С. 67–72.

149. Гонтаровська Н. В. Теоретичні та методичні засади освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра. Дисер. На зд. Наук. Ступеня доктора педагогічних наук. 13.00.07 Національна академія педагогічних наук України, Інститут проблем виховання. Київ. 2012. 480 с.

150. Горшкова О. Г. Формування креативного мислення дитини дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі.* Запоріжжя : КПУ, 2009. Вип. 5. С. 37–40.

151. Мельник Н. Нові форми впровадження та поширення педагогічного досвіду як важлива умова створення інноваційного освітнього середовища. *Управління школою.* 36 (408), 2009, с. 45–56.

152. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця. *Вища школа.* 10, 2010, с. 78–87.

153. Семенова Р.О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці. *Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія.* Київ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. С. 23–51.

154. Цимбалару А. Д. Теоретичні та дидактико-методичні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі І ступеня : автореф. дис на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.09. Київ, 2014. 41 с.

155. Шапран, О., Шапран,Ю. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка,*

психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 9, 2010, с. 108–110.

156. Orchestrating inquiry learning / K. Littleton, E. Scanlon & M. Sharples (Eds.). Abingdon: Routledge, 2012. 240 p.

157. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

158. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

159. Коростіль Л.А. Самоосвіта як умова профільного навчання та адаптації до життя. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Суми: Видавництво СумДПУ. 2009. № 1. С. 95–105.

160. Медведовська Т. Самоосвіта студентів вищих навчальних закладів в Україні та її роль у процесі професійної підготовки фахівців в умовах Болонського процесу / Т. Медведовська. – Слов'янськ : Вища школа, 2010. – Вип. 5. – С. 114–118.

161. Мартинюк, І. Сутність готовності особистості до самоосвітньої діяльності. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (34). <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-34.>, 2016. С. 327–353

162. Бурлука О.В. Самоосвіта особистості як необхідний компонент сучасного освітнього процесу. Гілея: науковий вісник. 2015. Вип. 101. С. 369–372.

163. Alfred Adler. The Science of Living. London: George Allen W Unwin Ltd Museum Street. 1929. Режим доступу: file:///C:/Users/human/Downloads/epdf.pub_the-science-of-living.pdf

164. Herzberg, F. The hygiene-motivation theory. The Motivation to Work. 1959. 2nd edition, New York: John Wiley. Chartered Management Institute Management House, Cottingham Road, Corby NN17 1TT. Режим доступу: <https://www.managers.org.uk/~media/Campus%20Resources/Frederick%20Herzberg%20-%20The%20hygiene%20motivation%20theory.ashx>

165. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : Видавництво СумДПУ, 2020. 24 с.

166. Бурлука Олена Вікторівна. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : дис... канд. філос. наук: 17.00.01 / Харківська держ. академія культури. – Харків, 2005.

167. Федан О. В. Теоретичні підходи до проблеми саморозвитку особистості. 2017. URL: 127
<https://lib.iitta.gov.ua/709003/1/Теоретичні%20підходи%20до%20проблеми%20саморозвитку%20особистості.pdf>

168. Грищенко С.В. Самовдосконалення особистості: монографія. Під науковою редакцією: Курлянд З. Н., Бужиної І. В. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. 188 с.

169. Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення. Педагогічні науки. Наукові праці. Том 50. Випуск 37 , С. 76-82. Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2006/50-37-13.pdf>.

170. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.

171. Костишина Г.І. Теоретико-методичні аспекти розробки і проведення лабораторно-практичних робіт з фізики: нові підходи. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка і психологія». 2001. Вип. 4. С. 13–16.

172. Пилипенко, Є. О. Самоосвіта як педагогічна проблема. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, (27), 2015. С. 145-150. Режим доступу: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/3570>

173. Табінська С. Динаміка показників стану готовності студентів інститутів фізичної культури вирішувати завдання з особистісно-професійного самопізнання / С. Табінська, В. Приходько // Спортивний вісник Придніпров'я. - 2009. - № 2-3. - С.32-36., с.33

174. Сідак Л.М. Особливості соціалізації самоосвіти особистості / Л.М. Сідак, О.В. Бурлука. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. 2014. Вип. 43. С. 231–243.

175. Сліпенька О. П., Коц І. В. Підвищення якості самостійної роботи студентів. Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06sopsrs.php>

176. Решитько А.Д. Ефективні форми самостійної роботи студенти в процесі вивчення англійської мови. «Дослідження та впровадження в навчальний процес сучасних моделей викладання іноземної мови: лінгводидактичні, методичні та міжнародні перспективи» *Збірник матеріалів конференції* / М-во освіти та науки; Одеський нац. університет імені І. І. Мечникова. – Одеса: 2019. – С. 230-233

177. Сафонська І. М. Організація індивідуальної роботи студентів при вивченні аналітичних дисциплін. *Збірник тез доповідей Міжнародної навчально-методичної конференції. Українська академія банківської справи Національного банку України*. Суми. 2010. С. 65 – 67.

178. Фіцула М.М. Педагогіка [Текст]: підручник / М.М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 544 с.

179. Активізація самостійної роботи студентів-стоматологів за допомогою комп'ютерного програмного забезпечення / [Чулак Л.Д., Шутурмінський В.Г., Бас А.О., Вальда В.В.] // Вісник стоматології. – 2005. – №2. – С.92-94] [Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.

180. Літвінчук С. Б. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів у вищій школі / С. Б. Літвінчук // Наукові праці. – 2012. – Вип. 146, т. 158. – С. 65-69.

181. Roger E., Beaty Mathias Benedek, Paul J. Silvia, Daniel L. Schacter. Creative Cognition and Brain Network Dynamics. *Trends in Cognitive Sciences*/ Volume 20, Issue 2, February 2016, Pages 87-95 Режим доступу: <http://sber.me/?p=tpBRN> (дата звернення: 05.12.2023).

182. Kevyn Yong, Pier Vittorio Mannucci, Michel W. Lander. Fostering creativity across countries: The moderating effect of cultural bundles on creativity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* Volume 157, March 2020, Pages 1-45. Режим доступу: <http://sber.me/?p=4zcpq> (дата звернення: 15.12. 2023)

183. Antonova A. Building sophisticated infographics as effective knowledge visualization and knowledge sharing tool. *Rhetoric and Communications e-Journal*. Sofia, 2016. Issue 25. Режим доступу: <https://journal.rhetoric.bg/journal/?p=1250>

184. Паламар С. П., Нежива Л. Л. Особливості застосування хмари слів у мовно-літературній галузі початкової освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2021. № 36 (2). С. 54–60.

185. Tafazoli D. Wordling: using word clouds in teaching English language. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2013. № 10. Р. 53–58.

186. Позднякова Т., Тимчина В., Тимчина Н. Створення та ідеї використання хмарин слів на уроках біології. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 1(97). С. 49–54.

187. Friendly M. A. Brief History of Data Visualization. *Handbook of Computational Statistics: Data Visualization*. 2008. New York : Springer. pp. 15–56.

188. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.

189. Трухан М. А. Модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»* / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2014. Випуск 30. С. 170–173.

190. Брюханова Н. О., Корольова Н. В. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами. Розділ: Навчально-педагогічна діяльність: методика та технології викладання*. 2015. № 3. Режим доступу: <http://tipus.khpi.edu.ua/article/view/50855>

191. Філософський енциклопедичний словник: 1700 статей / уклад. В. Шинкарук та ін. Київ : Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ, 2002. 742 с.
192. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука К. : УРЕ, 1985. 966 с.
193. Городяненко В. Г. Соціологічна енциклопедія. Київ : Академвидав, 2008. 456 с.
194. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А.В.Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 364 с.
195. Бородієнко О. В. Теорія і практика розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку : монографія / за ред. Радкевич В. О. Біла Церква: Видавець Пшонківський О. В., 2017. 422 с., с. 225
196. Войтович О. П. Теоретичні і методичні засади формування технологічної компетентності майбутніх екологів у процесі фахової підготовки : дис. на здобуття ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 457 с.
197. Ішутіна О., Шаповалова Є. Педагогічне моделювання як засіб формування методичної кмпетентнсті майбутнього вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 7. С. 87–96. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.7.2018.140601>
198. Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. Вип. 6. С. 181–191. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_6_22
199. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки НаУКМА. Серія: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. Київ, 2007. Т. 71. С. 3–8.
200. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с., с. 120
201. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.

202. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.

203. Власенко А. О. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності в початковій школі: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2017. 24 с.

204. Каламаж В. О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» (053 – психологія). – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2019. 225 с.

205. Кондратова Л. Г. Підготовка вчителя до організації проектної діяльності учнів основної школи в позаурочній роботі: автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2018. 23 с.

206. Купчак С. Б. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проектної технології у професійній діяльності. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. Рівненський державний гуманітарний університет, 2023. 247 с.

207. Короткова Л. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера: теоретичні і методичні основи : монографія / за наук. ред. Радкевич В. О. Запоріжжя : Просвіта, 2020. 558 с.

208. Natalia Ivanichkina «Lingually-communicative competence of the New Ukrainian School's teacher as a formation factor of the development of student's national identity» - 5th International Conference Language as the basis of national identity, 2023

209. Сергій Загородній, Наталя Іванічкіна, Інна Улиська «Педагогічні та соціальні умови адаптації іноземних слухачів підготовчого відділення для іноземців» - Наукові записки Вінницького державного педагогічного

університету імені Михайла Коцюбинського, серія: Педагогіка і психологія, № 71, 2022 р. – с.73-77

210. Наталя Іванічкіна «Педагогічні умови використання новітніх технологій у процесі викладання іноземних мов у вищій школі» - тези доповіді (III Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання іноземних мов», Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»), 2022 р. - с.78-80.

211. Іванічкіна Н. Безперервний професійний розвиток вчителя як одна з трудових функцій професійного стандарту за професією «вчитель закладу загальної середньої освіти». Матеріали всеукраїнської вебконференції «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (м. Вінниця, 26 травня 2023 року).URL:

https://ito.vspu.net/pages/konferenc/konf_digital_education/2023/Ivanichkina.pdf

212. Іванічкіна Н. Участь у міжнародній проєктній діяльності як чинник безперервного професійного розвитку педагога. Матеріали всеукраїнської вебконференції «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (м. Вінниця, 23 травня 2023 року). URL: https://ito.vspu.net/pages/konferenc/konf_digital_education/2023/Ivanichkina.pdf

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗЗСО ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Критеріально-діагностичний апарат перевірки ефективності педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій

Дослідники виокремлюють низку проблем, які є актуальними у процесі підвищення рівня професійної компетентності майбутнього учителя, який має активно мислити, моделювати освітній процес, самостійно генерувати та впроваджувати в навчально-виховних процес нові ідеї, впроваджувати інновації. Актуальність проблемного питання є важливим тому що професійно компетентний учитель позитивно впливає на формування творчих проявів учнів у процесі навчальної роботи, добивається кращих результатів у педагогічній діяльності, спрямовує зусилля на реалізацію професійних можливостей [1]. Тому ефективність професійної підготовки майбутніх учителів ЗЗСО передбачає визначення відповідного критеріально-діагностичного апарату який необхідний для оцінювання усього шляху освітнього процесу та його якості. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців складний і багатовекторний процес кінцевий результат якого залежить від вірного визначення критеріїв, показників, рівнів. Їх розробка сприяє прослідкувати ті трансформації, що відбуваються у період навчання у закладі вищої освіти. Критеріально-діагностичний апарат дозволяє здійснити послідовний контроль за процесом розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ззсо засобами проєктних технологій, здійснювати моніторингові та корекційні дії, вживати необхідні заходи для розкриття потенціалу студентів. Проблема оцінювання та його важливості в освітньому процесі присвячено багато праць зарубіжних та вітчизняних науковців (Л. Андерсон [2], Б. Блум [3], Дж. Бігс [4], Н. Гловня [5],

Т. Канівець [6], Д. Кетвол [2], К. Кнеппер [7], О. Кузнецова [8], І. Мельничук [9] та ін.).

Для з'ясування ефективності запропонованих у нашому дослідженні педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів зсо засобами проєктних технологій необхідно з'ясувати значення понять «критерії», «показники» та «рівні». Нині відсутні загальноприйняті і єдині значення для цих понять, а їх взаємозв'язок розглядається науковцями в залежності від мети та сфери діяльності до яких їх застосовують. Детальніше охарактеризуємо зазначені поняття.

У словниках з різних сфер діяльності поняття «критерій» має різноманітне тлумачення, його вважають «визначенням способу чогось з позиції присутності, відсутності чи ступеню наявності певних характеристик, якостей; мірило чогось» [10, с. 723]; підставою для оцінки, визначення або класифікації чогось [11]; «ознакою, за якою класифікуються, оцінюються відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність, зокрема при їхній формалізації» [12, с. 122].

У вітчизняній освіті термін «критерій» (від грец. criterion – засіб для судження) розглядають як «мірило, на основі якого відбувається оцінювання, класифікація або визначення процесу чи явища» [13, с. 262]; «засіб перевірки гіпотези дослідження за допомогою інтеграції експериментальних даних» [14, с. 131].

Також у якості освітнього процесу поєднують поняття критерії та показники які вважають сукупністю ознак, на основі яких «складається оцінка умов, процесу й результату освітньої діяльності, що відповідає поставленій меті» [15, с. 434].

Зарубіжні науковці у просторі вищої освіти та навчання упродовж життя вважають критерієм ознаку, орієнтуючись на яку відбувається оцінювання. Засіб перевірки, а через призму філософського бачення теорії пізнання, критерій є ознакою істинності, вірності положення [7, с. 174].

Сучасні вітчизняні науковці у процесі формування майбутнього учителя критерій вважають мірилом оцінки, важливою, необхідною умовою існування

будь-якого явища чи процесу [16, с.9]; об'єктивний вияв чого-небудь; психологічну установку учасників дослідження; правила діагностики; рівень виявлень певних якостей відповідно дослідження тощо [17].

У формуванні майбутнього педагога вітчизняна науковиця Н. Головня акцентує увагу на критеріях як сформованості необхідних якостей фахівця, що відповідають окресленій структурі фахової мобільності і відносять до них рівень професійних знань та якостей, їх над-рівень, прагнення до кар'єрного зростання, рівень сформованості позитивної «Я-концепції». Також науковиця через призму готовності майбутнього вчителя до фахової мобільності виділяє відповідні показники, які базуються на психологічних особливостях особистості, до яких віднесено повнота, глибина, усвідомленість професійних компетентностей; організація навчально-професійної діяльності, яка проявляється через швидкість мислення, самостійність, здатність постановки цілі, проектування власного професійного розвитку; активність самовираженості, здатність до рефлексії, генерування ідей, креативності, аналізувати власні дії тощо [18].

До розроблення критеріїв педагоги окреслюють низку вимог до яких входять об'єктивність відображених даних, що є відповідними для предмета дослідження; ознаки предмета дослідження має мати сталий характер; узгодженість з освітнім процесом; зручність і простота у використанні [19, с. 33]; ознаки досліджуваного предмета мають бути сталими, повторюватися і відображати сутність явища; систем взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв [20].

Також науковці класифікують критерії та розподіляють на інтегральні - узагальнені оцінки явища чи стану; часткові – оцінка складників явища чи стану; одиничні – оцінка окремих сторін явища чи стану [21].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів засобами проектних технологій не існує єдиного та узагальненого підходу до виокремлення критеріїв. Серед критеріїв виокремлюють: досягнення навчальних результатів (мовні, мовленнєві та інші уміння, навички, стратегії, знання); якість кінцевого продукту; якість процесу та групової взаємодії [22]; особисто-мотиваційний,

інформаційно-когнітивний, операційно-технологічний [23]; критерії сформованості дослідницьких умінь і навичок (теоретичний, діяльнісний, професійний, комунікативний, творчий) [24].

Відповідно до окреслених критеріїв визначаються рівні сформованості якості, властивості, ознаки об'єкта і визначаються показники, що зорієнтовані на кількісні та якісні характеристики [25].

Поняття «показник» у словниках тлумачиться як «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результат якоїсь роботи чи процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [26, с. 10]. Показники дають можливість спостерігати та робити результати щодо досліджуваного об'єкта або явища.

У процесі педагогічних досліджень показник виступає засобом, що сприяє вимірюванню найбільш оптимальних вирішень завдань у існуючих чи завданих конкретних умовах [27, с. 21].

Науковці акцентують на тому, що показники фіксують стан або рівень розвитку критерію. Показник є явищем або подією за допомогою яких створюється можливість розглядати динаміку будь якого процесу [21]. Тобто, критерії і показники є взаємопов'язані та взаємозалежні один від одного, а від їх гармонійного поєднання та адекватності залежить об'єктивність усього оцінювання.

Нам імponує думка вітчизняного дослідника Р. Чубука, який розглядає критерій по суті ширше, ніж показник, що дає змогу за одним критерієм застосовувати систему показників, що також дає змогу вважати показник складовим критерію [28, с. 255].

Щодо визначення результативності педагогічної діяльності доцільною є думка науковця О. Тогочинського, який у процесі дослідження проблем критеріїв та показників зацентрував увагу на тому, що вони спрямовані на визначення відповідної сукупності характеристик, які можуть бути якісні та/або кількісні і це дозволяє системно здійснювати оцінювання діяльності педагогічної системи, що дає можливість відстежувати її ефективність [29, с. 2].

Науковці вважають, що показники дають змогу прослідкувати розвиток у динаміці та допомагають визначити рівень сформованості необхідних якостей чи властивостей майбутнього фахівця [30]. Тобто, показники є необхідним елементом у процесі формування майбутніх учителів, так і в процесі їх розвитку.

Сучасні науковці визначають показники готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності як повноту, достатність, системність та інтегрованість в межах одного критерія через сукупність знань, умінь, навичок, здатностей, розуміння, володіння, що застосовуються для визначення кількісних і якісних модифікацій здобувачів освіти [31].

Визначити та виміряти сформованість будь-якого об'єкта дослідження неможливе без визначення рівнів. У словнику української мови зазначено, що «рівень» є величиною, ступеню якості, досягнень у будь-чому. Він є мірилом досягнень підготовки, особистості у різних сферах освіти, культури тощо [11].

Отже, критерії можна розглядати як засіб, що допомагає розумінню характерних ознак того (об'єкта чи явища), що досліджується, тоді як показник дає можливість виміряти ступінь того чи іншого критерію, а основа критеріїв і показників відображені у рівнях. Виокремлення критеріїв, показників та рівнів мають адекватно відображати формування означених в дослідженні компонентів та готовності до професійної діяльності у сучасних умовах.

Виходячи із особливостей нашого дослідження для визначення ефективності педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій нами було визначено критерії, показники та рівні. За критерії ми взяли компоненти розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО *мотиваційний, когнітивно-комунікативний, креативний, оцінний*. Виокремлення цих критеріїв є умовним і пов'язаний із формуванням тих компонентів, які були нами виокремленими для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. До критеріїв було визначено показники (Додаток В). Відповідно до кожного критерію охарактеризовано кожен рівень –

перший рівень - *творчий (високий)*; другий рівень - *репродуктивний (середній)*; третій рівень – *ситуативний (низький)*.

Перший рівень - *креативний (високий)* базується на відтворенні отриманих знань із застосуванням власного бачення вирішення необхідних навчальних питань, використанні критичного та креативного мислення. У процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій креативний рівень охоплює зацікавленість студентами опанування знань, включаючи іноземну мову. Здобувачі освіти, на цьому рівні, прагнуть самостійності та активності у професійній діяльності та прикладають максимум зусиль для удосконалення необхідних знань. Відповідно дослідженням вітчизняних дослідників щодо типів професійної мотивації (І. Грицюк [32, с. 97], креативному рівню відповідає домінантний тип мотивації, який характеризується стійким інтересом до професії, що співпадає із бажанням студента. Важливим є мотивація студента до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації, здатність прояву знань через поєднання теоретичних та практичних знань, що сприяє зацікавленості до майбутньої професійної діяльності та позитивно впливає на процес розвитку професійної ідентифікації, відповідно і на розвиток професійної компетентності. Позитивні тенденції в мотивації сприяють адаптації особистості та її здатності прийняття нової соціальної ролі - «студент». Креативний рівень характеризується здатністю студента самостійно виконувати завдання, проявляти креативність у процесі їх виконання, бажання навчатися та отримувати знання, що співпадає із особистими уподобаннями та соціальними запитами, проявляється через активну діяльність у професії та її розвитку. Студент на цьому рівні із задоволенням приймає участь в інноваційних та інтерактивних заняттях.

З урахуванням того, що розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій базується на здатності спілкуватися з іншими, важливим є високий рівень знань. Тому, креативний (високий) рівень включає в себе значний обсяг культурологічних знань, який не базується лише на знаннях загальноосвітнього навчального закладу.

Особистість, яка відповідає креативному рівню, проявляє спрямованість на творчу діяльність під час засвоєння знань та проявляє зацікавленість цим процесом, є активним учасником у командній роботі, проявляє себе як креативний лідер із нестандартним мисленням. Такий студент удаю трансформує свої ідеї та запроваджує їх в проєктну діяльність, при недостатності знань намагається дізнатися більше. Здатен прислухатися до думки інших та пропонувати нестандартні підходи до вирішення проблемної ситуації. Така особистість у безперервному пошуку альтернативних джерел інформації для ефективного спілкування та розвитку креативності та здатна відокремлювати та узагальнювати основну інформацію та застосовувати її у проєктній діяльності.

У поведінці студентів прослідковується спрямування на покращення професійних знань, умінь і навичок та всього, що пов'язано із професійною діяльністю. Під час навчального процесу майбутній учитель ЗЗСО сприймає та усвідомлює навчальну інформацію, проявляє ініціативу у самостійному здобуванні знань, застосовує отриманні знання на практиці та намагається удосконалюватися. При вирішенні навчальних завдань використовує критичне мислення та креативність, проявляє ініціативу під час інтерактивних та інноваційних занять. Студент з креативним рівнем синергує практичні і теоретичні знання для удосконалення професійної діяльності та розвитку професійної компетентності, намагається приймати нестандартні рішення та відступає від стереотипності професійного мислення.

В процесі оцінювання, яке може відбуватися під час освітнього процесу та особистісних взаємовідносин, адекватно оцінює власні можливості та здібності, є самокритичним, справедливо і об'єктивно оцінює інших. Студент з високим рівнем є стересостійкими, не провокує конфлікти, а коли вони виникають намагається їх розв'язати. Він впевнений у власних знаннях та відстоює власну думку, здатний моніторити, сприймати та застосовувати професійну інформацію отриману від викладача, здатен сам оцінювати отриману інформацію, приймає активну участь у нестандартних заняттях, які вимагають самооцінювання або оцінювання інших.

Другий рівень - *репродуктивний (середній)* – задовільне сприйняття інформації, запам'ятовування та відтворення отриманих знань без змін, застосовуючи лише отриманні приклади, безініціативність. Мотивація студентів репродуктивного рівня є достатньою для засвоєння професійних знань та розвитку професійної компетентності але відсутнє бажання прикладати зусилля для удосконалення знань. Переважає ситуативний тип професійної мотивації який залежить від життєвих обставин та не завжди співпадає з бажаннями та інтересами студента. Мотивація до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації та прояв знань через практичну діяльність з'являється через зацікавленість до окремих тем, а не через бажання дізнатися більше з професійної діяльності. Студент самостійно виконує завдання які цікавлять але не проявляє ініціативність у завданнях, що вважає для себе не цікавими або недоцільним. Достатня комунікативна ініціативність у спілкуванні іноземною мовою але опирається на знання, які були отриманні і не удосконалює їх.

Здобувач освіти на цьому рівні проявляє достатній рівень креативності у виконанні завдань але не відходить від стандартів, цікавиться творчим процесом та спрямований на виконання креативних завдань, що спряє командній роботі під час проведення нестандартних занять та виконання групових проєктів. Студент намагається трансформувати свої ідеї але має недостатній рівень знань, під час вирішення проблемних питань намагається мислити не стандартно, прислуховується до думки інших. Особистість намагається шукати нові способи передачі чи пошуку інформації для ефективного спілкування, відокремлює та узагальнює основне в інформації але у межах отриманих знань.

Знання у професійній сфері, риси, поведінка спрямовані на покращення засвоєння знань, умінь та навичок. Студент сприймає та усвідомлює навчальну інформацію але не прагне до розширення цих знань (додатковому вивченні), намагається застосовувати отриманні знання на практиці але за відсутності самостійно отриманих знань не завжди є позитивний результат. У процесі навчання застосовує креативне та критичне мислення при вирішенні навчальних завдань але «за оцінку», без прояву ініціативи, намагається гнучко

трансформувати свої ідеї та підлаштовуватися під зміни але цей процес не завжди відповідає поставленим завданням. Синергує теоретичні та практичні знання для розвитку професійної компетентності але приймає стандартні рішення, не пропонує нестандартні підходи, намагається відходити від стереотипного вирішення проблем.

Адекватно оцінює власні можливості та здібності але не завжди справедливо оцінює інших, є стресостійким у процесі критики, не провокує конфлікти але може бути їх учасником, впевненість у власних знаннях присутні лише при підтримці інших (похвала від викладача), будь-яка критика ідеї може призвести студента до відмови продовжувати роботу. Студент із середнім рівнем здатен моніторити та сприймати професійну інформацію отриману від викладача але також не ставиться критично до сумнівних джерел інформації. Сприймає думку інших у тих випадках, коли вона підтверджує його знання але аналізує власні знання вибірково, в залежності від обставин. Є активним учасником нестандартних та інноваційних заняттях, які вимагають самооцінювання або оцінювання інших.

Третій рівень - *ситуативний (низький)* – характеризується низьким рівнем необхідних знань, умінь і навичок, а для вирішення будь-яких професійних питань використовується минулий досвід, здебільшого орієнтується на неперевірену інформація, стереотипне та упереджене мислення.

У студентів на ситуативному (низькому) рівні спостерігається відсутність або низька мотивація до опанування професійних знань, або тих, що пов'язані із професійною діяльністю і розвитком професійної компетентності засобами проєктних технологій, знижене бажання займатися професійною діяльністю. Прослідковується конформіський тип професійної мотивації, який залежить від соціального впливу ззовні та пристосування до обставин, що призводить до відсутності бажання до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації та прояву знань через практичну діяльність. Майбутній учитель ЗЗСО не проявляє здатність до застосування набутих способів і прийомів для розв'язання професійних завдань. Відбувається складність у адаптації до освітнього процесу закладу вищої освіти,

відсутність самостійності у виконанні завдань, недостатня комунікативна активність у спілкуванні, включаючи іноземну мову.

Студент має недостатній рівень прояву креативності у виконанні завдань, у нього відсутня спрямованість до творчої діяльності і не проявляє зацікавленість цим процесом, що негативно проявляється на заняттях пов'язаних з креативних підходом до виконання завдань, проєктної діяльності. У здобувача освіти на цьому рівні відсутнє «інноваційне мислення», що спряє здатності гнучко трансформувати свої ідеї, він приймає стандарті рішення та притримується стереотипного вирішення проблемних питань. Для пошуку інформації не намагається знаходити нові способи її передачі чи пошуку для ефективного спілкування, не проявляє оригінальність у виконанні завдань, не здатен узагальнювати та виокремлювати основне із інформації, що є необхідним при виконанні проєктів.

Студент із низьким рівнем не має необхідних базових знань для освоєння професійних знань, умінь та навичок. Такий студент не сприймає та не усвідомлює навчальної інформації, не здатний застосовувати отримані знання на практиці, використовувати критичне та креативне мислення у процесі розв'язання професійних завдань. Здобувач освіти не здатний гнучко трансформувати свої ідеї у змінному середовищі та синергувати теоретичні і практичні знання для розвитку професійної компетентності, схильний приймати стандарті рішення, притримуватися стереотипного вирішення проблемних питань.

В оцінюванні власних можливостей та здібностей інших прослідковується необ'єктивність та упередження. У процесі критики відсутня стресостійкість та відбувається не сприйняття критики, здатен провокувати конфлікти, не відчуває впевненості у власних знаннях. Такий студент не вміє оцінювати та моніторити інформаційні джерела, не контролює поведінку при спілкуванні з іншими, є безініціативним під час проведення нестандартних, інноваційних та інтерактивних занять які потребують самооцінювання або оцінювання інших.

Отож, у результаті аналізу психолого-педагогічних джерел нами було визначено та охарактеризовано критерії, показники та рівні сформованості розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій.

3.2. Організація та методика проведення педагогічного експерименту

Одним із основних методів наукового дослідження є експеримент, який є спробою, дослідом необхідним для підтвердження або спростування тих чи інших явищ. Цей процес допомагає вивчати явища у природньому чи штучно створеному середовищі, встановлювати зв'язки між ними, прослідковувати закономірності взаємозв'язків. Експеримент надає надійність та валідність досліджуваних процесів, тому його розглядають як емпіричний підхід до знань.

Цікавими є дослідження британсько-австрійського професора, філософа, логіка і соціолога К. Поппера, який у своїй роботі «Припущення і спростування» (1963) розглядав шляхи, якими просуваються наукові знання і дійшов висновку, що воно полягає у невиправданих очікуваннях, які підлягають жорсткій критиці або спростуванню. Такий процес допомагає нам усвідомлювати допущенні помилки, учитися на них, розуміти усю складність дослідження, що дозволяє нам спростовувати попередні теорії, що є кроком вперед. Завдяки дослідженням науковця з'явилася можливість створення експерименту, який відрізняє науку від псевдо науки (метафізичної). Бачення дослідження через спростовуваність є важливою концепцією філософії науки яка має в основі те, що для спростування гіпотези, необхідно вказати дослідження чи фізичний експеримент який можуть її спростувати. У наукових джерелах цей феномен має назву критерій Поппера [33]. Такий підхід до наукових досліджень вказують на те, що педагогічній науці експеримент є необхідною складовою дослідження освітніх явищ, педагогічних систем, дієвості запропонованих методик викладання та педагогічних умов тощо.

У педагогіці «експеримент» вважають методом впливу на процеси, що створюють нові умови, мають спрямування на мету дослідження, спричиняють конструктивні зміни та відокремлення досліджуваних процесів та умов педагогічного впливу на учасників дослідження. Педагогічний експеримент розширює можливості перевірки нововведень, сприяє порівнянню факторів у педагогічних структурах, обранню оптимального поєднання складових, виявлення належних педагогічних умов [34, с. 122].

У вітчизняній педагогічній науці експеримент вважають процесом, який дозволяє упродовж необхідного часу робити спостереження стільки раз, скільки це необхідно для вивчення досліджуваного явища. Експеримент дозволяє нам розділяти явище на його складові елементи та детально вивчати кожен із них [35, с. 123]. Про важливість експерименту у наукових знаннях, включаючи педагогічні науки, свідчать дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців, які розкривають не лише суть експерименту, а його вплив на обґрунтування гіпотез, необхідності застосування математичних методів дослідження (Г. Ващенко [35], О. Жосан [36], В. Кислий [37], В. Петрук [38], С. Сисоєва [34], Е. Панасенко [39], К. Поппер [33] та ін.).

Педагогічний експеримент є унікальним явищем, яке не може бути повтореним декілька раз. Якщо для науковців, дослідження яких базуються на природничих (хімії, фізики) чи технічних науках дослід можливо повторювати не один раз з використанням одних і тих матеріалів, створюючи однакові умови, то педагоги-дослідники стикаються з такою проблемою, як неможливість повторювання, так як змінюються умови роботи і в результаті дослідження з'являються інші результати, тому «чистий» експеримент у педагогіці неможливий [40]. Тобто, педагогічний експеримент є складним як у методологічній так і у доказовій базі, тому потребує емпіричних підтверджень.

Вітчизняні науковці також вказують, що експеримент, як метод емпіричного наукового дослідження поєднує у собі теоретичні та імперичні знання, що робить його ефективним засобом доказу ефективності розроблених та впроваджених інновацій в освітній процес, що сприяє розвитку освіти загалом,

а удосконалення вітчизняної освіти безпосередньо залежить від процесу експериментування, що дає змогу впроваджувати новітні педагогічні практики [39].

Педагогічний експеримент як самостійний метод має відповідні ознаки, такі як діяльність, що організована на основі наукових даних відповідаючи теоретично обґрунтованій гіпотезі; створення інноваційних явищ та вплив на досліджуваний об'єкт; узагальнення отриманих результатів та ґрунтовний аналіз; багаторазові повторення; дотримання відповідних умов. До відповідних умов відносять перевірку ефективності запропонованих новацій в освітній процес; порівняння різних факторів на освітній процес; вибір оптимальних позицій для організації навчально-виховного процесу; виявлення умов реалізації впровадження відповідних педагогічних умов; з'ясування закономірностей протікання освітнього процесу, також з урахуванням заданих умов. Основною метою педагогічного експерименту вважають встановлення закономірностей та законів [36, с. 26].

Важливим для експерименту є планування, яке допомагає досліднику покроково розглянути етапи проведення експерименту, визначити кількість респондентів чи досліджуваних, визначити способи вибірки, спрогнозувати результативність, перевірити достовірність результатів тощо [37].

Отож, педагогічний експеримент у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій вважаємо методом дослідження який спрямований на підтвердження запропонованих педагогічних умов та методик навчання із застосуванням необхідних методів дослідження. Серед методів педагогічного експерименту ми використовували ті, які вбачали необхідними для ретельного дослідження визначеної нами теми. До методів дослідження відносимо:

- аналіз документації – ознайомлення та моніторинг із законодавчими документами; вивчення документації, у тому числі освітньо-професійних програм, робочих планів, силабусів із відповідної спеціальності (Середня освіта. Мови і літератури (англійська, німецька)); узагальнення отриманої інформації

для з'ясування необхідності розвитку професійної компетентності майбутніх учителів засобами проєктних технологій);

- вивчення передового педагогічного досвіду (ознайомлення із філософськими, психологічними, педагогічними науковими джерелами відповідно заданій тематиці дослідження; вивчення проблем на новачій у вітчизняній та зарубіжній педагогіці стосовно розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій; опрацювання апробованих методик викладання та застосування їх на практиці; на основі вивченого матеріалу створення авторського підходу до розвитку професійної компетентності майбутніх учителів засобами проєктних технологій);

- метод спостереження (визначення психолого-педагогічних особливостей та проявів професійних якостей майбутніх учителів засобами проєктних технологій у природніх умовах експерименту; визначення прагнення студентів до самореалізації та самоосвіти для розвитку професійної компетентності; з'ясування впливу впроваджених інноваційних та інтерактивних технологій навчання на мотивацію до розвитку професійної компетентності; використання результатів методу спостереження для подальшого планування дослідження та проведення експерименту);

- методи опитування (бесіди, анкетування, психолого-педагогічне тестування пов'язані із розвитком професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій, з'ясування мотивації до навчання, рівня самооцінки, визначення рівня креативності у процесі виконання проєктних завдань, визначення рівня професійної компетентності тощо);

- методи математичної статистики (визначення стану сформованості визначених компонентів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій; підтвердження запропонованих нами методів та технологій навчання, ефективності педагогічних умов).

Педагогічний експеримент для визначення запропонованих педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами

проектних технологій проходив протягом 2021-2024 років у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. У педагогічному експерименті приймало участь 356 студентів (ЕГ – 188 осіб, КГ – 168 осіб).

Експериментальна перевірка дослідження відбувалася у три етапи: аналітико-констатувальний, експериментально-діагностичний; завершально-узагальнюючий.

Перший етап - аналітико-констатувальний (2021-2022 роки) - дав змогу опрацювати необхідні наукові джерела, законодавчі документи у галузі педагогіки, ознайомитися з освітньо-професійними програмами, робочими планами, силабусами, що пов'язані із темою дослідження та спеціальністю досліджуваних; розробити критеріально-діагностичний апарат перевірки ефективності педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО; зробити вибірку учасників експерименту; визначити тривалість проведення експерименту; розробити методики педагогічного експерименту та вибрати необхідні для дослідження методи.

Другий етап - експериментально-діагностичний (2022-2024 роки) – передбачав забезпечення теоретичного обґрунтування складових розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проектних технологій; визначення зовнішні та внутрішні умов експерименту, виокремлення педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проектних технологій; визначення і обґрунтування критеріїв оцінки ефективності запропонованих нами педагогічних умов; реалізацію запропонованих нами методи та технології навчання, що спрямовані на розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проектних технологій; апробацію матеріалів одержаних в процесі експерименту; здійснення експериментальної перевірки запропонованих педагогічних умов, формулювання висновків по розділах.

Третій етап - завершально-узагальнюючий (2024 рік) – передбачав підведення підсумків, описання реалізації педагогічного експерименту; аналіз і

систематизацію отриманих даних педагогічного експерименту; формулювання загальних висновків, оформлення додаткових матеріалів.

Під час педагогічного експерименту важливим етапом є визначення однорідності груп. У наукових джерелах поняття однорідності пов'язують з наявністю в усіх одиниць сукупності таких спільних властивостей і рис, які визначають їх однаковість, належність до одного й того ж типу. Оцінювання ступеня однорідності здійснюється за допомогою критеріїв математичної статистики, більшість з яких орієнтовано на аналіз форми одновершинних розподілів. Отже, експериментальна та контрольна групи не повинні суттєво відрізнятися за показниками одна від однієї. В однорідності груп можливо виявити закономірності які є сталими і які можна застосувати до усіх учасників експерименту.

З урахуванням вікової категорії досліджуваних і терміну їх перебування у ЗВО (перші курси) нами було з'ясовано, що доцільним для визначення вхідного рівня однорідності груп ЕГ та КГ є визначення стану самооцінки, яка є однаковим фактором для усіх учасників експерименту. Визначення самооцінки є доволі актуальним питанням щодо формування та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів, оскільки крізь призму самооцінки регулюються важливі психологічні процеси, поведінка особистості, її діяльність. Питання самооцінки студентів досліджувалися такими науковцями як Л. Березовська [41], М. Волобуєв [42], І. Мартинюк [43], Н. Пасічник [44], С. Пухно [45], В. Смітанка [46], Л. Співак [47] та ін.

У наукових психологічних дослідженнях самооцінку, окрім того, що це є оцінювання самого себе, дослідники вважають складним особистісним утворенням, яке є фундаментальним утворенням особистості [46 с. 168]; автономною рисою та основним компонентом особистості, формування якої відбувається за активної участі самої людини і відображає особливості її внутрішнього світу [42, с. 28].

Самооцінку розглядають як складне особистісне утворення, яке є автономною рисою особистості та її важливою складовою, яка може

формуватися лише за умови участі самої людини, акцентуючи увагу на її неповторний внутрішній світ. У формуванні особистості самооцінку пов'язують із основними потребами людини, такими як самоствердження, самоповаги як показника співвідношення успіху людини та рівня її домагань. До функцій самооцінку відносять регуляторну (саморегуляція поведінки людини продиктована свідомими зусиллями для досягнення мети) та захисну (збереження соціальної стабільності особистості). Самооцінку вважають формою саморегуляції яка складається із самопізнання, емоційної оцінки до самого себе та саморегуляції [42, с. 29].

У психологічній науці самооцінку розділяють на адекватну та неадекватну, яка поділяється на завищену та занижену самооцінку. Характеристикою адекватної самооцінки є об'єктивна оцінка власних якостей та особливостей, здібностей, здатності аналізу власних можливостей. Особистість має відчуття впевненості, здатна самостійно приймати рішення та будувати міжособистісні взаємовідносини. Люди з адекватною самооцінкою менше схильні до депресій, психологічних розладів та переживання почуття провини або сорому. На відміну від адекватної самооцінки, люди із завищеною самооцінкою схильні до гіперболізації власних успіхів, якостей та досягнень. Вони можуть досягати визнання шляхом приниження здібностей чи досягнень інших людей. Такі люди ідеалізують себе та свою цінність у суспільстві. Іншим видом неадекватної самооцінки є занижена самооцінка, яка пов'язана із недооцінкою своїх можливостей особистістю. Характерним для людей із таким видом неадекватної самооцінки є невпевненість людини у своїх діях та можливостях, боязнь спроб, що стає перепорою реалізації потенціалу здібностей, створюють проблеми у самореалізації особистості. Такі люди обирають легкі цілі. Неадекватність самооцінки свідчить про нестійкий зв'язок між такими складниками особистості як «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Суттю показників завищеної самооцінки слугує переоцінка власних досягнень та ігнорування недоліків, тоді як заниженій самооцінці характерним є почуття провини, самокритичність, особиста тривожність, бажання догоджати [45].

Студентський вік є самим продуктивним серед вікових категорій розвитку особистості. Молода людина проходить новий етап у своєму житті, який відповідає за її подальше професійне становлення. У цей період важливим є формування самооцінки у професійній сфері, тому вивченню самооцінки студентського віку присвячено низка психологічних досліджень (Л. Котлова [48], І. Мартинюк [49], Н. Моргунова [50], Т. Тарасова [51] та ін).

Науковці зазначають, що студентство закладів вищої освіти знаходиться на періоді ранньої та зрілої юності або на початку дорослості, що характеризує їх з одного боку як особистість, яка проявляє особливості юнацького віку, аз іншого – пов'язана із специфічними умовами життя і діяльності у ЗВО [51]. Такий перехід відбивається і на адекватності самооцінки та поведінки в оточенні яке спрямоване на професійний розвиток. Розвиток студента як особистості відбувається у складній системі соціальних стосунків. на цей процес впливає орієнтація особистості на самовиховання, стосунки у групі, групова думка. Навчальна діяльність є тією основою спілкування, довкола якого відбувається інша діяльність [49]. Особливою рисою освітнього процесу у ЗВО є те, що він тісно пов'язаний із інтеграцією студента у нову дійсність, досягнення кожного з її елементів, здійснення переходу до кожного компонента. Такі переходи та інтеграції збагачують особистість студента, перетворює його психіку, формує свідомість [50].

У наукових доробках самооцінку студентів також порівнюють із досягненням успіху та уникненням невдач та акцентується увага на тому, що люди із високою самооцінкою відрізняються мотивацією до досягнення успіху і є наполегливими у досягненні мети, тоді як особистість із заниженою самооцінкою схильна до мотивації уникнення невдачі та бачать себе нижчими порівняно з тими, хто міг досягти мети, оскільки вони перебільшують значення невдач [48].

Такі психологічні процеси, відбуваються під час діяльності у академічній групі, що займає більшість часу студента та орієнтується на навчальне середовище, під впливом якого в особистості формується самооцінка, яка може

відрізнятися від тієї, яка було до вступу у ЗВО. Тому важливим у відборі експериментальної та контрольної груп вважаємо визначення самооцінки студентів. Для визначення однорідності груп нами було використано психологічна методика «Самооцінка особистості» [52]. В обраній нами методиці визначається три рівні самооцінки особистості – завищений, адекватний, низький (Додаток Д).

У результаті проведеної методики було визначено рівні самооцінки КГ та ЕГ які вказували на те, що у більшості опитуваних був адекватний рівень самооцінки. У ЕГ адекватна самооцінка виявилася у 81% опитаних, завищена у 3%, занижена самооцінка була у 15% студентів. Тоді як у КГ адекватна самооцінка спостерігалася у 83% респондентів, завищена самооцінка – 4%, занижена – у 13% опитаних. Зазначена методика посприяла визначенню однорідності груп для педагогічного експерименту (табл. 3.1, рис. 3.1).

Таблиця 3.1

**Розрахунки рівнів самооцінки ЕГ та КГ
на констатувальному етапі педагогічного експерименту
(визначення однорідності груп)**

Групи	Рівні самооцінки		
	адекватна	завищена	занижена
ЕГ	153	6	29
КГ	140	8	20
Різниця d	13	2	9

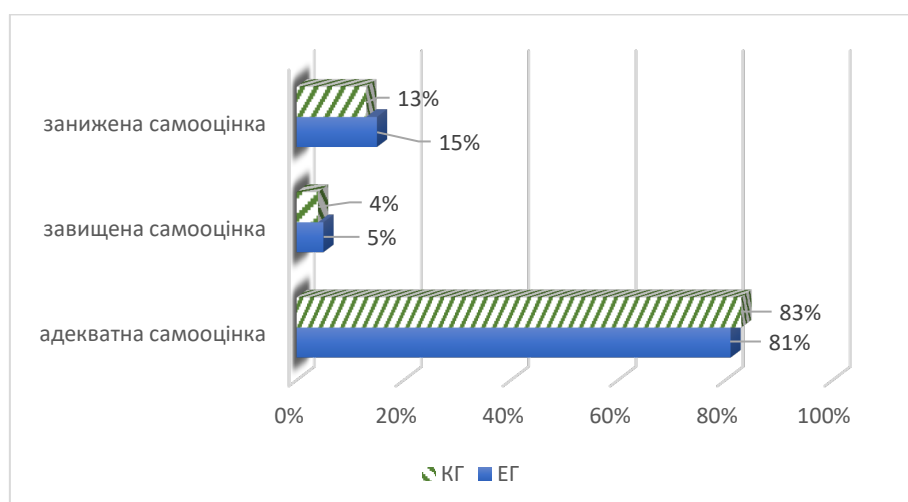


Рис. 3.1. Порівняльна гістограма діагностики рівнів самооцінки ЕГ та КГ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (у відсотках)

Для підтвердження отриманих кількісних результатів визначення однорідності груп було застосовано критерій узгодженості

$D_{\lambda}(\max) = \left| \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} \right|$, де $\lambda_{\text{кр}}(0,05)=1,36$ [32, с.15-18], для якого має бути виконана умова $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр}}$, що відповідно до прийнятих у педагогічних дослідженнях на рівні достовірності 95%, можемо стверджувати, що відмінність елементів що порівнюються відрізняються несуттєво.

На суттєву різницю між порівнювальними елементами вказує нерівність $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$. Результати розрахунків на констатувальному етапі педагогічного експерименту по визначеності однорідності груп наведено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Розрахунки результатів методики «Самооцінка особистості»
у ЕГ та КГ на констатувальному етапі педагогічного експерименту**

Рівні самооцінки	Розрахунок рівнів самооцінки ЕГ та КГ на констатувальному етапі педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			$d_{\max}$
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	$\left \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} \right $
Адекватна	153	0,8138	0,8138	140	0,8333	0,8333	0,0195
Завищена	6	0,0319	0,8457	8	0,0476	0,8809	0,0352
Занижена	29	0,1543	1,000	20	0,1191	1,0000	0,0000
Σ	188	1,0000		168	1,0000		$d_{\max} = 0,0352$

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,0352 \sqrt{\frac{188 \cdot 168}{188 + 168}} = 0,0352 \cdot 9,4191 = 0,3316;$$

Маємо $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр}}$ на рівні помилки 0,05% можемо стверджувати, що відмінність рівнів самооцінки за методикою кількісних ознак самооцінки особистості ЕГ та КГ на констатувальному етапі педагогічного експерименту є несуттєвою, що підтверджує однорідність вибраних груп для педагогічного експерименту

Але, маємо зазначити, що професійна компетентність майбутнього учителя ЗЗСО є багатогранною і, як зазначалося нами раніше (розділ 2, параграф

2.1), вона має охоплювати особистісні якості майбутнього вчителя, професійні знання, уміння та навички які мають акумулюватися у досвід, що через активну діяльність сприяють професійній компетентності. Тоді як у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО відбувається процес удосконалення професійно важливих знань, умінь, якостей, що направлені на безперервне удосконалення професійної діяльності. Тому, для визначення однорідності груп доцільно також визначити рівні спрямованості майбутнього педагога, що об'єднують усі перераховані вище особливості, необхідні для педагогічної діяльності. Нами було застосовано опитувальник «Оцінки професійної спрямованості особистості вчителя» [53]. У обраному нами опитувальнику наведено властивості, які, у більшій чи меншій мірі, притаманні майбутньому вчителю і які розподіленні на шкали (товариськість, організованість, спрямованість на предмет, інтелігентність, мотивація до схвалення), які відповідають типу учителя: організатор, предметник, комунікатор, інтелегент. Тип вчителя «Організатор» характеризується проявом в особистості вимогливості, організованості, сили волі, енергійності. Студенти із переважанням цим типом є лідерами, має організаторські здібності, є ретрансляторами своїх знань, що базуються на проведенні заходів. Але також може бути занадто активним, втручатися в особистісні проблеми інших людей та бути нав'язливим та почати усіх як необхідно «жити правильно». Особистість, що відповідає типу учитель-«предметник» відрізняється раціоналізмом, твердо впевнена у провідному значенні свого предмету та його необхідності у житті будь-якої людини. Такий студент спрямований на зміну світосприйняття учня та необхідність його залучення до активної виховної роботи. Позитивними рисами є спостережливість, розвиток професійної діяльності, бажання прояву творчості у своїй роботі. Особистість типу «Комунікатор» характеризується товариськістю, добротою, високою моральністю, безконфліктністю. Такі люди у педагогічній діяльності проявляють здатність до емпатії та рефлексії, що необхідно у процесі роботи з учнями. Також ці професійні риси можуть перебільшуватися, що буде проявлятися у надмірній товариськості, зверненням

до іншої людини як до недосвідченої особистості, скороченням комунікативної дистанції. У студентів, яким притаманні риси учителя-«інтелігента» притаманні загальна культура, моральність, принциповість щодо отриманої професії учителя, спрямованість на просвітницьку діяльність та саморозвиток, це особистості, які реалізують свою професійну потребу в духовності.

Звичайно, що цей опитувальник спрямований на визначення професійних особливостей вчителя але, для студентів які розвивають професійну компетентність визначення провідних професійних особливостей теж є важливим етапом для подальшого удосконалення та самооцінки, здатності до роботи з проєктними технологіями. Нами була акцентована увага на переважаючі риси студентів.

Отож, результати опитування студентів за методикою оцінки професійної спрямованості особистості вчителя вказали на рівномірну різносторонню поліспрямованість студентів груп ЕГ та КГ. За результатами, відповідно шкалам опитувальника, нами було отримано дані представленні таблицею 3.3 (кількісний показник) та рисунком 3.2 (у відсотках).

Таблиця 3.3

Розрахунки результатів опитувальника оцінки професійної спрямованості ЕГ та КГ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (визначення однорідності груп)

Шкали опитувальника	Групи		
	ЕГ	КГ	Різниця d
Товариськість	42	37	5
Організованість	29	35	6
Спрямованість на предмет	48	27	21
Інтелігентність	33	28	5
Мотивація до схвалення	36	41	5

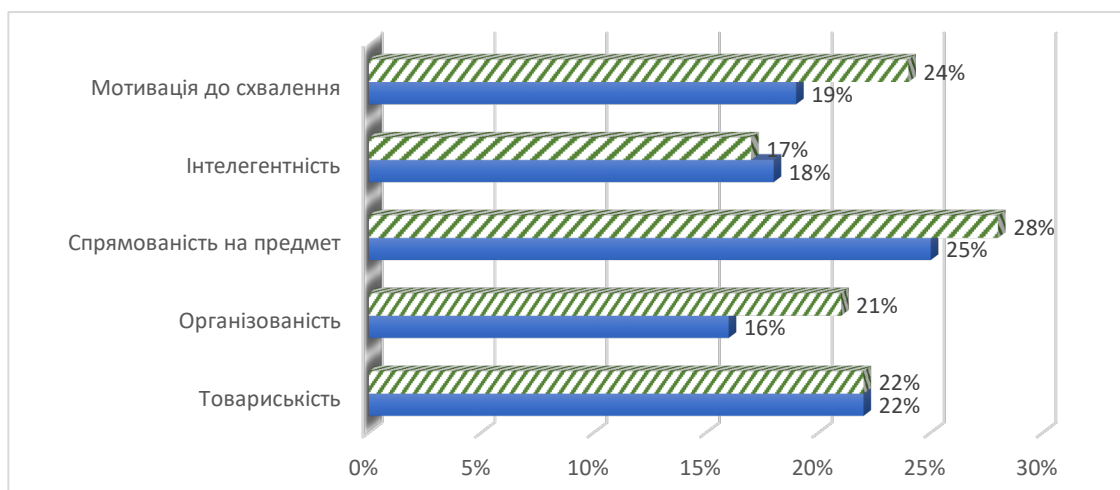


Рис. 3.2. Порівняльна гістограма результатів опитувальника оцінки професійної спрямованості особистості вчителя ЕГ та КГ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (у відсотках)

3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Основною ознакою з'ясування рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій буде слугувати порівняння сформованості компонентів структури професійної компетентності майбутнього учителя засобами проєктних технологій під час констатувального та формуального етапів педагогічного експерименту. До важливих компонентів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів засобами проєктних технологій ми віднесли мотиваційний, когнітивно-комунікаційний, креативний, оцінний компоненти (розділ 3.1, Додаток В). Метою поведеного педагогічного експерименту були перевірка запропонованих методів навчання в основі яких було впровадження проєктних технологій та їх апробація у процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів. Під час формуального етапу педагогічного експерименту реалізовано на практиці формування компонентів запропонованої моделі. Визначення результативності рівнів сформованості виокремлених компонентів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій відбувалося завдяки розробленим критеріям, показникам та рівням (Додаток В). До огляду надаємо опис формування компонентів розвитку

професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій за результатами розрахунків методами математичної статистики.

Мотиваційний компонент у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій слугує як потужний психологічний аспект, що опирається на задоволення відповідних потреби особистості, у тому числі і професійних. Мотивація до професійної діяльності полягає у реалізації особистості у певній професійній діяльності, здатності до самоствердження та базується на процесі розвитку професійної компетентності. З урахуванням того, що у центрі дослідження є студенти педагогічного ЗВО, а розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ми розглядаємо як діяльнісну складову формування професійної компетентності, то без мотиваційного компоненту відбувається формування компетентності, без активної діяльності, але не може відбуватися розвиток, який потребує діяльнісного підходу. Якщо для розгляду формування професійної компетентності можуть використовуватися методики або опитувальники спрямовані на мотивацію в загальному, то для розвитку професійної компетентності необхідно з'ясувати рівень потреби студентів до перебування у педагогічному ЗВО. Тому нами було обрано методику для визначення мотивації навчання у ЗВО [54].

Обрана методика посприяла визначенню мотивації студентів до розвитку професійної компетентності крізь призму їх професійних потреб. Методика «Мотивація навчання у вузі» спрямована на визначення низки шкал професійних потреб студентів: отримання диплому, оволодіння професією, здобування знань. У невмотивованого до розвитку професійної компетентності студента буде відсутня потреба до будь-чого, що пов'язано з професією. Перебування у закладі вищої освіти буде розглядатися як безвихідь, примусове виконання соціального обов'язку який залежить від впливу ззовні і немає внутрішнього відгуку. Така характеристика відповідає конформіському типу професійної компетентності та безініціативності в оволодінні педагогічною професією. За визначеними нами рівнями ця шкала відноситься до ситуативного (низького) рівня. Такі студенти

не приймають активної участі у роботі над проєктами. У групових проєктах займають позицію більше стороннього спостерігача, який за проханням команди може щось допомогти, не проявляє ініціативи та не включається у диспути. Під час роботи над індивідуальними проєктами притримується стереотипного виконання (проста, інформація, відсутність пошуково-долідної роботи, не цікава презентація) або використовує інтернет-ресурси для пошуку готового проєкту і вносить у нього зміни.

Відповідно обраній методиці шкала «здобування знань» полягає в оволодінні студентом знаннями та зв'язок їх із майбутньою професією. Ця шкала вказує на прояв зацікавленості та вмотивованості до отримання обраної професії та поєднує отримання знань з різних галузей і професійну діяльність. Знання, які бажають отримати студенти у процесі навчання можуть обирати самостійно, що вказує на потребу їх отримання але наскільки необхідні вони для майбутньої професії необхідно з'ясувати. Тому, нами було проведено опитування студентів щодо зазначеної шкали і отримано відповідь, що знання, які вони отримують розглядаються до застосування не лише у педагогічній сфері. Тобто, здобування знань студенти розглядають як засіб забезпечити себе також професією в іншій сфері. Наприклад, освоєння програмування вважають як спосіб отримання професії в ІТ-сфері і не пов'язують із професійною компетентністю. Цю шкалу ми розглядаємо як процес формування професійної компетентності майбутнього учителя, який орієнтується на отримання знань і розглядає варіанти інших професій, які можуть бути більш необхідними у майбутньому але також не відкидають роботу учителя у ЗЗСО. Така характеристика відповідає ситуативному типу професійної мотивації яка залежить від життєвих ситуацій. Такі студенти є активними під час виконання проєктів і під час групових проєктів можуть брати відповідальність на себе але можуть відходити від теми пошуку поглиблюючись у другорядні аспекти проєктів. Уміють працювати в команді та задоволенні здобуттям будь-якого професійного досвіду. В індивідуальних проєктах старанно ставляться до їх виконання, намагаються позбавитися стереотипів у їх виконанні, використовують інтернет-ресурси для дослідно-

пошукової роботи. Такий тип студентів за рівнем розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій відповідають репродуктивному (середньому) рівню.

Важливим у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО є бажання оволодіння професією, що є однією із шкал обраної нами методики. Студенти, які відповідають цій шкалі відрізняються самовизначенням, що могло бути ще у загальноосвітньому закладі та свідомо обирати професію. Така готовність включає в себе знання з професії, моральну, психологічну та практичну готовність до її освоєння та безперервного розвитку. Особи, які мають бажання оволодіти професією зацікавленні до самостійної та активної діяльності в освітньому процесу та прикладає максимум зусиль для удосконалення професійно необхідних знань. У здобувачів освіти з переважаючим домінантним типом професійної мотивації в основі якого є стійкий інтерес до професійних знань, що співпадає з його бажаннями та потребами. Такі студенти із задоволенням приймають участь у заняттях з використанням проєктних технологій, проявляють ініціативу у колективному виконанні завдань. Індивідуальні проєкти відрізняються нестандартністю виконання та насиченні цікавою інформацією із застосуванням різних візуальних та аудіо засобів навчання, уміють зацікавити темою слухачів. Студенти із зазначеним типом професійної мотивації відповідають креативному (високому) рівню розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО.

Для достовірності отримання даних нами було використано метод математичної статистики, результати вхідного рівня мотиваційного компонента розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій з використанням психолого-педагогічного тестування представлено у таблиці 3.4.

Висунемо гіпотезу H_0 - групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво та альтернативну до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

Таблиця 3.4

Рівні мотиваційного компоненту	Визначення <i>вхідного</i> рівня мотиваційного компоненту розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО за результатами використання психолого-педагогічного тестування						
	ЕГ			КГ			d _{max}
	n _i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m _i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	$ \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} $
Творчий	36	0,1915	0,1915	31	0,1845	0,1845	0,0070
Репродуктивний	91	0,4840	0,6755	79	0,4702	0,6547	0,0208
Ситуативний	61	0,3245	1,0000	58	0,3453	1,0000	0,0000
Σ	188	1,0000		168	1,0000		d_{max} = 0,0208

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,0208 \cdot 9,4191 = 0,1959. \quad \lambda_{\text{кр}} = 1,36$$

Оскільки $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр}}$ на підставі висунутої гіпотези H_0 можна, на рівні помилки 0,05%, стверджувати, що результати використання психолого-педагогічного тестування груп майбутніх учителів ЗЗСО перед початком педагогічного експерименту свідчать щодо *їхнього однорідного складу з розвитку мотиваційного* компоненту професійної компетентності.

Мотивація до розвитку професійної компетентності майбутніх учителів є складним психологічним утворенням, яке потребує додаткових досліджень. Тому нами було розроблено опитувальник самооцінки визначення рівня мотиваційного компонента (Додаток Е). Опитувальник складається із п'ятнадцяти запитань, відповідь на які дають змогу визначити рівень сформованості мотиваційного компонента. Більшість отримання балів відповідає таким рівням: «так» - креативний; «можливо» - репродуктивний; «ні» - ситуативний. Результати опитування представлено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні мотиваційного компоненту	Визначення вхідного рівня мотиваційного компоненту розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО						
	ЕГ			КГ			$d_{\max}$
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	$ \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} $
Творчий	43	0,2287	0,2287	35	0,2083	0,2083	0,0204
Репродуктивний	86	0,4575	0,6862	77	0,4584	0,6667	0,0195
Ситуативний	59	0,3138	1,0000	56	0,3333	1,0000	0,0000
Σ	188	1,0000		168	1,0000		$d_{\max} = 0,0204$

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,0204 \cdot 9,4191 = 0,1922. \quad \lambda_{\text{кр}} = 1,36$$

Результат $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр}}$, що групи майбутніх учителів ЗЗСО на вхідному рівні є однорідними за складом рівнів (креативного, репродуктивного, ситуативного) розвитку мотиваційного компоненту професійної компетентності.

Освітній процес є явищем, яке покликане не лише на отримання професійних знань, а й способом підвищення мотивації до формування та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів. Тому викладачеві необхідно обирати такі методи та технології навчання, що є більш дієвими та мотиваційними для студентів. Для результативності та досягнення високого рівня у розвитку професійної компетентності необхідна взаємодія внутрішніх та зовнішніх мотивів які визначають професійну спрямованість особистості. Проектна діяльність передбачає пошуково-дослідницький аспект який поєднує теоретичні знання, здатність їх впровадження в практику та професійну діяльність. Робота над проектами зацікавлює студентів, так як розвиває у них інтерес до досліджуваної теми та надає право самостійного вибору методів та технологій його виконання (вкладають цікаві дослідження, працюють з науковими джерелами, використовують новітні досягнення ІТ-технологій тощо). На відміну від традиційних занять, заняття з використання проектних технологій є інноваційними та інтерактивними які дають майбутнім учителям

проаналізувати на практиці вплив проєктних технологій на здобувачів освіти, що є неоціненним досвідом для розвитку професійної компетентності.

Наприкінці проведення низки занять засобами проєктних технологій відбулося повторне опитування студентів та опрацювання методом математичної статистики отриманих результатів (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Рівні сформованості мотиваційного компонента	Результат сформованості мотиваційного компонента розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій						
	ЕГ			КГ			$d_{\max}$
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	$ \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} $
Творчий	71	0,3777	0,3777	38	0,2262	0,2262	0,1515
Репродуктивний	74	0,3936	0,7713	80	0,4762	0,7024	0,0689
Ситуативний	43	0,2287	1,0000	50	0,2976	1,0000	0,0000
Σ	188	1,0000		168	1,0000		$d_{\max} = 0,1515$

$$\lambda_{emn} = 0,1515 \cdot 9,4191 = 1,4270. \lambda_{kp} = 1,36$$

На рівні достовірності 95% маємо $\lambda_{emn} > \lambda_{kp}$, це вказує на те, що ми маємо прийняти сформульовану вище альтернативну гіпотезу: H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво. Отож, можна впевнено стверджувати, що застосування проєктних технологій має позитивний ефект на сформованість мотиваційного компонента, як запоруки розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО під час навчання у ЗВО.

Когнітивно-комунікаційний компонент розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій спрямований на розвиток важливої складової професійної діяльності учителя – поєднання теоретичних професійних знань із здатністю комунікувати із тими хто навчається, вести професійні розмови на високому рівні із колегами, дотримуватися толерантності під час спілкування, спрямовувати свої знання на використання їх на практиці. Для визначення вхідного рівня цього компонента було розроблено опитувальник (Додаток Є), який охоплює дванадцять запитань

які розпочинаються із фрази «На якому рівні Ви...», а далі йдуть питання, що базувалися на показниках сформованості когнітивно-комунікаційного компоненту та відповіді у вигляді рівнів (високий, середній, низький). Результати розрахунків якого представлено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Рівні когнітивно-комунікаційного компоненту	Визначення <i>вхідного</i> рівня когнітивно-комунікаційного компоненту розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО						
	ЕГ			КГ			$d_{\max}$
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	$ \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} $
Творчий	29	0,1543	0,1543	37	0,2202	0,2202	0,0659
Репродуктивний	102	0,5426	0,6969	78	0,4643	0,6845	0,0124
Ситуативний	57	0,3031	1,0000	53	0,3155	1,0000	0,0000
Σ	188	1,0000		168	1,0000		$d_{\max} = 0,0659$

$$\lambda_{emn} = 0,0659 \cdot 9,4191 = 0,6207. \quad \lambda_{кр} = 1,36$$

Отже, результат $\lambda_{emn} < \lambda_{кр}$, підтверджує, що групи майбутніх учителів ЗЗСО на вхідному рівні є однорідними за *складом когнітивно-комунікаційного компоненту розвитку професійної компетентності*.

Визначення ефективності запропонованих педагогічних умов у формування когнітивно-комунікаційного компоненту було проведено низку занять з використанням проєктних технологій. Тематику таких занять також було запропоновано групі КГ але використовуючи традиційні технології навчання. Одним із ефективних занять в ЕГ вважаємо заняття на тему «Штучний інтелект в освітньому процесі», який охоплював як знання щодо застосування ШІ для навчання, так і надає змогу знайомства з відповідною термінологією на іноземній мові. Проєктні технології під час зазначеного заняття поєднувалися із інтерактивними та ІТ-технологіями. Студенти вчилися працювати в команді, використовувати міні-проєкти в освітній діяльності, займатися пошуково-дослідницькою діяльністю. Таке заняття спрямоване не лише на роботу у міні-групах, а й досвід і розуміння виконання елементів роботи які сформовують одне ціле, що дає можливість більш ширше розглядати проблемне питання. Адже, по закінченню міні-проєктів складався один великий проєкт поєднаний тематикою.

У його формуванні приймають участь усі учасники і можуть висловлювати свою думку щодо презентації загального проєкту. Такий підхід сприяє розвитку комунікаційних навичок у професійній сфері, навчає толерантного та безконфліктного підходу до вирішення проблеми. Також у створення загального проєкту ми використовували метод «Шести капелюхів», який допомагав студентам у розвитку критичного мислення та адекватного підбору необхідної інформації. Для з'ясування рівня сформованості когнітивно-комунікаційного компоненту майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій, нами було проведено повторне опитування за розробленою таблицею. Окрім цього увага акцентувалася на моніторингу організації навчальної діяльності – аудиторна робота під час практичних занять та самостійна робота під час виконання проєктних технологій (використання та перевірка використаної інформації, вчасне виконання етапів проєкту, використання професійної термінології на рідній та іноземній мовах). Також відбувалося спостереження за комунікацією учасників проєктів та їх взаємодія між собою під час практичних занять.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту виявилися наступними.

Висунемо гіпотезу H_0 - групи майбутніх учителів ЗЗСО за досліджуваною ознакою (сформованість когнітивно-комунікаційного компоненту розвитку професійної компетентності) відрізняються несуттєво та альтернативну до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

Таблиця 3.8

Рівні когнітивно-комунікаційного компоненту	Результат сформованості когнітивно-комунікаційного компоненту розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій						
	ЕГ			КГ			$d_{\max}$
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	$ \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} $
Творчий	48	0,2553	0,2553	31	0,1845	0,1845	0,0708
Репродуктивний	121	0,6436	0,8989	95	0,5655	0,7500	0,1489
Ситуативний	19	0,1011	1,0000	42	0,2500	1,0000	0,0000
Σ	188	1,0000		168	1,0000		$d_{\max} = 0,1489$

$$\lambda_{emp} = 0,1489 \cdot 9,4191 = 1,4025. \quad \lambda_{кр} = 1,36$$

За результатом розрахунку на рівні достовірності 95% маємо $\lambda_{emp} > \lambda_{кр}$, це вказує на те, що ми маємо прийняти гіпотезу: H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво. Отож, можна впевнено стверджувати, що застосування проєктних технологій має позитивний ефект на сформованість когнітивно-комунікаційного компоненту розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО.

Креативний компонент. Розвивати професійну компетентність майбутнього учителя неможливо без діяльності яка, окрім теоретичних знань умінь, навичок і їх задіяння в практичній діяльності, допомагає генерувати та впроваджувати в освітній процес нові ідеї та підходи, тобто, застосування креативності. Креативність можна розглядати як поштовх до реалізації інновацій. Тому креативний компонент є обов'язковим елементом у реалізації запропонованих умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. Для виконання завдань засобами проєктних технологій потребують творчого мислення, так як проєкти потребують креативного підходу до їх виконання.

Визначити рівень креативності в особистості складний процес, тому, перед застосуванням розробленого опитування самооцінки креативного компоненту ми провели психолого-педагогічне тестування з використанням методики визначення загальних творчих здібностей особистості (Додаток Ж). Обрана методика дає змогу визначити дуже високий, високий, середній, низький та дуже низький рівні творчих здібностей. У роботі з методикою ми об'єднали рівні дуже високий і високий, дуже низький та низький так як їх характеристики схожі і під час опитування кількість респондентів була відсутня. Тому, для підведення результатів нами визначено рівні: 26 – 13 балів – творчий рівень; 13 – 25 балів – репродуктивний; 12 - 0 – ситуативний.

Особистостям з високим рівнем творчого потенціалу притаманна спрямованість на творчу діяльність у процесі засвоєння знань засобами проєктних технологій, що проявляється як в командні, так і індивідуальній

роботі. Студенти з високим рівнем творчого потенціалу здатен пропонувати нестандартні підходи до вирішення проблемних ситуацій або завдань, здатен приділяти увагу інформації, що сприяє розвитку креативності та уміє відокремлювати необхідну інформацію. Високий рівень креативності свідчить про високий рівень інтелекту та здатність поєднувати когнітивну та творчу сфери в одне ціле для виконання важливих завдань.

Студенти, яким притаманні характеристики репродуктивного (середнього) рівня сформованої креативності при виконанні завдань опираються на стандартні рішення або зразки, цікавиться творчим процесом але використовує свої здібності лише у вибіркових ситуація, які пов'язанні із зовнішньою мотивацією (для покращення оцінки тощо). Інформацію, що стосується креативних підходів, використовує інтуїтивно, не вникаючи у її важливість до освітнього процесу.

Ситуативний рівень притаманний студентам, які не проявляють креативність під час виконання завдань і не спрямовують свою діяльність для її розвитку, так як не вважають це необхідною складовою педагогічної діяльності. У таких здобувачів освіти відсутнє «інноваційне мислення», яке спрямоване на гнучку трансформацію знань у практичну діяльність. Вони не здатні відокремлювати та узагальнювати основне у процесі пошуку інформації, що є необхідним під час виконання проєктів. Результати, на основі психолого-педагогічно тестування і міжсесійного контролю, представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Рівні креативного компонента	Визначення <i>вхідного</i> рівня креативного компонента розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО						
	ЕГ			КГ			$d_{\max}$
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	$ \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} $
Творчий	43	0,2287	0,2287	44	0,2619	0,2619	0,0332
Репродуктивний	92	0,4894	0,7106	84	0,5000	0,7619	0,0513
Ситуативний	53	0,2819	1,0000	40	0,2381	1,0000	0,0000
Σ	188	1,0000		168	1,0000		$d_{\max} = 0,0513$

$$\lambda_{emn} = 0,0513 \cdot 9,4191 = 0,4832. \quad \lambda_{кр} = 1,36$$

Результат $\lambda_{emn} < \lambda_{кр}$, підтверджує, що групи майбутніх учителів ЗЗСО на вхідному рівні є однорідними за складом наявного рівня креативного компоненту розвитку професійної компетентності.

Креативний компонент пов'язаний із багатьма процесами, що пов'язані із виконанням завдань з проєктної діяльності. Тому доцільним було порівняти рівень креативності студентів під час виконання самостійних практичних завдань. Цікавим та показовим було заняття, у якому студентам необхідно було створити проєкт із використанням технології «хмара слів» та методом їх використання під час створення проєкту міні-групами. Таке заняття поєднувало у собі індивідуальні та групові завдання для студентів та презентація результатів іншим присутнім в аудиторії. Також, у процесі проведення експерименту ми орієнтувалися на міжсесійний контроль знань з дисципліни «Англійська мова: розвиток усної комунікації» (таблиця 3.10).

Висунемо гіпотезу H_0 - групи майбутніх учителів ЗЗСО за досліджуваною ознакою (сформованість креативного компоненту розвитку професійної компетентності) відрізняються несуттєво та альтернативну до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

Таблиця 3.10

Рівні креативного компоненту	Результат сформованості креативного компоненту розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій						
	ЕГ			КГ			d_{max}
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{інак}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{інак}}{m}$	$ \frac{n_{інак}}{n} - \frac{m_{інак}}{m} $
Високий	72	0,3830	0,3830	55	0,3274	0,3274	0,0556
Середній	102	0,5426	0,9256	74	0,4405	0,7679	0,1577
Низький	14	0,0744	1,0000	39	0,2321	1,0000	0,0000
Σ	188	1,0000		168	1,0000		$d_{max} = 0,1577$

$$\lambda_{emn} = 0,1577 \cdot 9,4191 = 1,4854. \quad \lambda_{кр} = 1,36$$

Отож, за результатом розрахунків на рівні достовірності 95% отримано $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$, це вказує на те, що ми маємо прийняти гіпотезу H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво. Це дає нам право зробити висновок, що застосування проєктних технологій має позитивний вплив на сформованість креативного компоненту розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО.

У педагогічній діяльності оцінювання є невід’ємним елементом освітнього процесу, так як виконує багато необхідних функцій (символічна форма вираження, позитивна або негативна коротка характеристика досягнень, емоційне ставлення тощо) але незамінним залишається завершальний етап роботи, мотивація і винагорода для подальших досягнень. Для майбутнього учителя ЗЗСО важливим є не лише вміння оцінювати діяльність учнів, а й уміти безупереджено ставитися до інших, оцінювати власну поведінку, діяльність, досягнення. Тому, оцінний компонент є вагомим у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО.

Адекватність оцінювання власних можливостей та здібностей робить людину самокритичною, справедливою та сприяє в оцінюванні інших. Студенти, які мають високий рівень оцінювального компоненту, є стресостійкими до критики та здатні відстоювати власну думку або прислухатися до думки іншого та підтримати оптимальний варіант рішення, що допомагає у вирішенні суперечливих питань у процесі виконання групових проєктів. Такі студенти є активними учасниками інтерактивних занять у яких необхідно уміти оцінити здобутки інших або оцінювати власні. Тоді як студенти із низьким рівнем можуть проявляти неадекватність в оцінюванні власних можливостей та інших. Вони можуть не контролювати свою поведінку під час роботи у групі, провокувати конфлікти, так як не здатні сприймати критику та сприймати думку інших. Відсутність самооцінювання не сприяє активній роботі під час проведення інтерактивних занять, які потребують уміння оцінювати свої досягнення та інших учасників проєкту.

Для визначення вхідного рівня оцінного компоненту сформованості професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій нами було використано підсумкові результати занять, які проводилися під час занять з використанням проєктних технологій, де оцінювалися проміжні результати виконання завдань (етапів виконання проєкту), що стосувалися загального або підсумкового проєкту. Під час оцінювання «відмінно» відповідає творчому (високому) рівню, «добре» – репродуктивному (середньому) рівню, «задовільно» - низькому рівню. Отримані результати наведено у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Рівні оцінного компоненту	Визначення вхідного рівня оцінного компоненту розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО						
	ЕГ			КГ			$d_{\max}$
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	$ \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} $
Творчий	35	0,1862	0,1862	39	0,2321	0,2321	0,0459
Репродуктивний	115	0,6117	0,7979	101	0,6012	0,8333	0,0354
Ситуативний	38	0,2021	1,0000	28	0,1667	1,0000	0,0000
Σ	188	1,0000		168	1,0000		$d_{\max} = 0,0459$

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,0459 \cdot 9,4191 = 0,4323. \quad \lambda_{\text{кр}} = 1,36$$

Оскільки $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр}}$ можна стверджувати, що обрані групи майбутніх учителів ЗЗСО на вхідному етапі є однорідними за складом наявного рівня оцінного компоненту розвитку професійної компетентності.

Для визначення результату сформованості оцінного компоненту розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій нами було порівняння результатів міжсесійного оцінювання студентів під час роботи над проєктами та оцінювання етапів роботи, таких як опрацювання та пошук інформації до проєкту, виконання індивідуального проєкту (як одного із елементів загального проєкту), підготовку мультимедійної презентації тощо. Також відбувалося спостереження під час проведення занять, що потребують самооцінювання та оцінювання інших за заданими критеріями

(заняття «Штучний інтелект в освіті» з використанням методики «Шість капелюхів», створення проєкту за допомогою технології «хмара слів»), орієнтування на кінцевий результат виконання проєктів групами ЕГ (з використанням запропонованих нами педагогічних умов) та КГ (заняття у звичному форматі). Результати представлено у таблиці 3.12.

Висунемо гіпотезу H_0 - групи майбутніх учителів ЗЗСО за досліджуваною ознакою (сформованість оцінного компоненту розвитку професійної компетентності) відрізняються несуттєво та альтернативну до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

Таблиця 3.12

Рівні оцінного компоненту	Результат сформованості оцінного компоненту розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій						
	ЕГ			КГ			$d_{\max}$
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	$ \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} $
Творчий	61	0,3245	0,3245	46	0,2738	0,2738	0,0507
Репродуктивний	114	0,6064	0,9309	85	0,5060	0,7798	0,1511
Ситуативний	13	0,0691	1,0000	37	0,2202	1,0000	0,0000
Σ	188	1,0000		168	1,0000		$d_{\max} = 0,1511$

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,1511 \cdot 9,4191 = 1,4341. \quad \lambda_{\text{кр}} = 1,36$$

Отже, на рівні достовірності 95% за результатом розрахунків отримано $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$, що дає можливість прийняти гіпотезу H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво й надає нам право зробити висновок, що застосування проєктних технологій має позитивний вплив на сформованість оцінного компоненту розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО.

Отримавши результати сформованості компонентів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО нами було визначено загальний результат сформованості розвитку професійної компетентності майбутніх

учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій, який посприяв виявленню динаміки рівнів сформованості рівнів.

Висунемо гіпотезу H_0 - групи майбутніх учителів ЗЗСО за досліджуваною ознакою сформованості компонентів розвитку професійної компетентності відрізняються несуттєво та альтернативну до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою сформованості компонентів розвитку професійної компетентності відрізняються суттєво.

Знайдемо значення $d_{\max} = \left| \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} \right|$ як загальне середнє всіх досліджених компонентів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій:

$d_{\max} = (0,1511+0,1577+0,1489+0,1515):4 = 0,15065$, отже маємо, що $\lambda_{\text{емп}} = 0,15065 \cdot 9,4191 = 1,4190$, а $\lambda_{\text{кр}} = 1,36$, тобто $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$. Таким чином, на рівні достовірності 95% , що визначено для дослідження з педагогічних наук, гіпотезу H_0 відхиляємо й приймаємо гіпотезу H_1 .

Для зручності сприйняття загального результату (табл. 3.13) побудуємо порівняльну гістограму (рис. 3.3).

Таблиця 3.13

Загальні рівні сформованості компонентів розвитку професійної компетентності	ЕГ		КГ	
	n_i	%	m_i	%
Творчий	63	34	43	25
Репродуктивний	104	55	83	49
Ситуативний	21	11	42	25
Σ	188	100	168	100

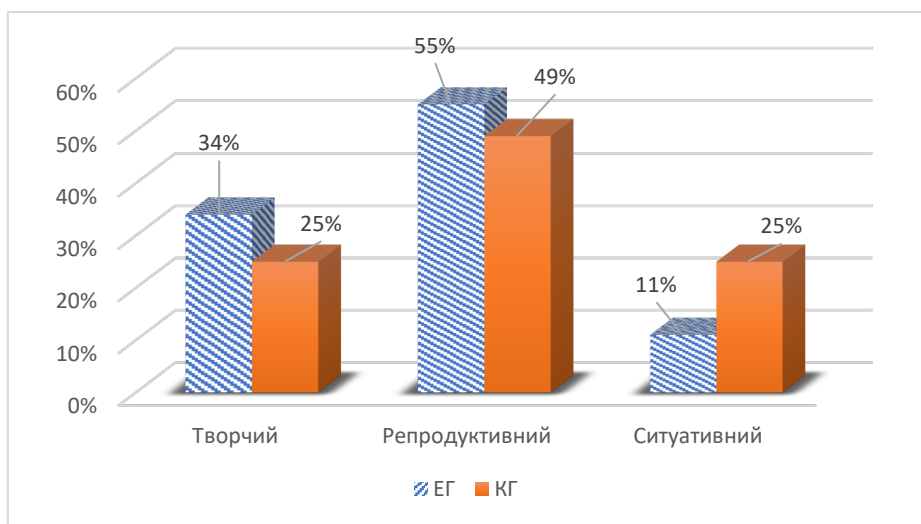


Рис. 3.3. Динаміка рівнів сформованості компонентів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗО засобами проєктних технологій.

Висновок: Маємо звернути увагу на аналіз отриманого результату.

Особливу увагу привертає вплив запропонованих проєктних технологій розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗО за результатами статистичного аналізу на:

значне підвищення творчого рівня в експериментальній групі по відношенню до контрольної, а саме, сформованості: мотиваційного компоненту (різниця ЕГ на +16%, КГ лише на +3%), когнітивно-комунікаційного (різниця ЕГ на +10%, КГ на – 4%), креативного компоненту (різниця ЕГ на +15%, КГ-лише на +7%), оцінного компоненту (різниця ЕГ на +14%, КГ лише на + 4%);

зниження ситуативного рівня в експериментальній групі по відношенню до контрольної: когнітивно-комунікаційного (різниця ЕГ на –20%, КГ лише на – 7%), креативного компоненту (різниця ЕГ на –21%, КГ лише на –1%), оцінного компоненту (різниця ЕГ на –13%, КГ на + 5%).

Статистичний аналіз отриманих даних доводить, що нами на основі запропонованих педагогічних умов створена ефективна модель формування компонентів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗО засобами проєктних технологій.

Висновки до третього розділу

Третій розділ дослідження розкриває особливості експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій. Нами визначено критеріально-діагностичний апарат перевірки ефективності педагогічних умов та виокремлено критерії, за які ми взяли компоненти розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО *мотиваційний, когнітивно-комунікативний, креативний, оцінний*. Також визначено та детально охарактеризовано рівні – перший рівень - *творчий (високий)*; другий рівень - *репродуктивний (середній)*; третій рівень – *ситуативний (низький)*.

У цьому розділі описано організацію методики та проведення педагогічного експерименту, його значення у наукових дослідженнях. Нами подано методи експерименту, які ми використовували у своєму дослідженні (аналіз документації, вивчення передового педагогічного досвіду, метод спостереження, методи опитування, методи математичної статистики). Також зазначено, що експериментальна перевірка дослідження відбувалася у три етапи: аналітико-констатувальний, експериментально-діагностичний; завершально-узагальнюючий та подано опис цих етапів. Під час педагогічного експерименту важливим етапом є визначення однорідності груп і нами було з'ясовано, що доцільним для визначення вхідного рівня однорідності груп ЕГ та КГ є визначення стану самооцінки, яку чого ми використали психологічну методику «Самооцінка особистості» та опитувальник «Оцінки професійної спрямованості особистості вчителя». Методом математичної статистики дослідження ми отримали результати які вказали на те, що на рівні помилки 0,05% відмінність рівнів самооцінки за методикою кількісних ознак самооцінки особистості ЕГ та КГ на констатувальному етапі педагогічного експерименту є несуттєвою, що підтверджує однорідність вибраних груп для педагогічного експерименту.

Аналіз результатів педагогічного експерименту охопив визначення рівня мотиваційного, когнітивно-комунікативного, креативного, оцінного компонентів за допомогою методу математичної статистики з використанням

критерій узгодженості $D_{\lambda}(\max) = \left| \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} \right|$, що посприяло отримати результати сформованості компонентів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО, визначити загальний результат сформованості розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій, та виявити динаміку рівнів. За результатами ми отримали *значне підвищення* творчого рівня в експериментальній групі по відношенню до контрольної, а саме, сформованості: мотиваційного компоненту (різниця ЕГ на +16%, КГ лише на +3%), когнітивно-комунікаційного (різниця ЕГ на +10%, КГ на – 4%), креативного компоненту (різниця ЕГ на +15%, КГ- лише на +7%), оцінного компоненту (різниця ЕГ на +14%, КГ лише на + 4%).

Список використаних джерел до третього розділу

1. Проценко І. Формування професійних компетентностей майбутніх учителів нової української школи у процесі педагогічної практики. Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа» С. 181 – 202 Режим доступу: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wpcontent/uploads/2021/06/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-2.pdf>
2. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. New York : Longman, 2001. 216 p.
3. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York : Longman, 1984. 207 p.
4. John Biggs. Aligning teaching and assessing to course objectives Teaching and learning in higher education: New trends and innovations. University of Aveiro, 2003. Р. 9. Режим доступу : https://www.dkit.ie/.../Aligning_Reaching_and_Assessing_to_Course_Ob (дата звернення: 14.10.2021)
5. Головня Н.М. Рівні і критерії готовності майбутнього педагога до професійної мобільності. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 41. С. 31–36
6. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 102 с.
7. Knapper K. Lifelong learning and higher education. Washington; London : Croon Heln, 1985. 198 p.
8. Кузнецова О., Штефан, Л. Оцінювання у вищій освіті: історичний розвиток й сучасні функції. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, С. 66–75. doi:<https://doi.org/10.34142/2312-1548.2023.60.04>
9. Мельничук І. М. Оцінювання навчальних досягнень студентів в сучасних умовах підготовки майбутніх фахівців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України* : електрон. наук. фах. вид. Хмельницький : [б. в.], 2009. С. 101–112.

10. Універсальний словник-енциклопедія/Гол. ред. ради чл. - кор. НАНУ М Попович. Київ, «Ірина», 1999. – VII – 1551 с., с.723
11. Словник української мови : у 11 т. Київ : Наук. думка, 1973. Т. 4 : I –М. 840 с.
12. Соціологічна енциклопедія / уклад. В. Г. Городяненко. Київ: Академвидав, 2008. 456 с.
13. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. Одеса, 2006. 364 с.
14. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. с. 376
15. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
16. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності./ З.Н.Курлянд – Одеса, 1995. – 160 с.
17. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта як складова становлення майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 103. С.183–190.
18. Головня Н.М. Рівні і критерії готовності майбутнього педагога до професійної мобільності. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 41. С. 31–36.
19. Івашков Ю.Б. Критерії показники та рівні розвитку дисциплінованості у майбутніх офіцерів-прикордонників. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2008. Вип. 424. С. 32–38
20. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки*. Вінниця : ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. Вип. 4. С. 74–76.
21. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх вчителів. Монографія. Одеса. Юридична література, 2009. 504 с.

22. Каламаж В. О. «Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови». Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» (053 – психологія). – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2019. 225 с.

23. Купчак С. Б. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проектної технології у професійній діяльності. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. Рівненський державний гуманітарний університет, 2023. 247 с.

24. Бабенко Т. П. Формування дослідницький умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності. Дисертація на здобуття наук. Ступеня кандидата педагогічних наук. 13.00.09 – теорія навчання. ДВНЗ «Криворізький національний університет». Кривий Ріг. 2015. 274 с.

25. Сушенцева Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / ред. Н. Ничкало. Кривий Ріг, 2011. 439 с.

26. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.]; [Словник української мови: Академічний тлумачний словник (1970–1980) [Електронний ресурс]. URL: <http://sum.in.ua/s/pryncyp> (дата звернення: 01.10.2022)., с. 10.

27. Лаврентьєва Г. П., Шишкіна М. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту. К. : ПТНЗ, 2007. 74 с.

28. Чубук Р. В. Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів. Наукові записки. Серія «Психологія». 2008. № 11. С. 253–263.

29. Тогочинський О. М. Критерії та показники сформованості соціальної компетентності майбутніх працівників органів внутрішніх справ та керівників

основних підрозділів МВС / О. М. Тогочинський. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - 2014. - Вип. 3. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_13.

30. Герасимова І.Г. Формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери: монографія/ за ред. Л.Б. Лук'янової; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. - Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К». –2015. – 512 с.

31. Бурак В. Г. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Херсонський державний університет, Херсон; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2023. 654 с.

32. Грицюк І.М. Мотиваційний простір професійної соціалізації майбутніх фахівців-психологів / І.М. Грицюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2009. – Т. XI. – Ч. 1. – С. 93–101., с. 97

33. Karl R. Popper. Conjectures and Refutations : The growth of scientific knowledge. London : Routledge. 1963. P. 412.

34. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с. , с. 122-123.

35. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів. К. : Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Г. Ващенко, 1997. 410 с.

36. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [укладач О. Е. Жосан]. – Кіровоград : Видавництво КОППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с., с. 26

37. Кислий В. М. Методологія та організація наукових досліджень: конспект лекцій для студ. спец. 8.050201 «Менеджмент організацій» усіх форм навчання. Суми: СумДУ, 2009. 111 с.

38. Петрук В. А. Кашканова Г.Г. Ймовірісно - статистичні моделі та статистична оцінка рішень. Навчальний посібник МОН України, „Універсум-Вінниця”, 2006. 131 с.

39. Панасенко Е. Педагогічний експеримент: основні аспекти методології. *Науково-дослідна робота молодих учених: стан, проблеми, перспективи*. ХДУ, Херсон. 2015. Режим доступу : <http://www.srw.kspu.edu/?p=1195>

40. Методи педагогічних досліджень. *Бібліотека он-лайн* [Електронний ресурс] Київ, МОН, 2007. Режим доступу : <http://www.readbookz.com/book/>.

41. Березовська Л. Самооцінка студентів, що поєднують навчання та роботу. *Вчені записки університету «КРОК»*, 2022, No 3(67), с. 153–160. URL: <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/531/561> (дата звернення: 12.02.2022)

42. Волобуєв М.І. Самооцінка та ефективність діяльності працівників. *Інвестиції: практика та досвід*. 2019. No 18. С. 27–30. URL: http://www.investplan.com.ua/pdf/18_2019/7.pdf (дата звернення: 02.02.2023).

43. Мартинюк І. Психологічні особливості студентського віку. *Психологія стресостійкості студентської молоді / за заг. ред. В. Шмаргуна*. Київ : Видав. центр НУБіП України. 2018. С. 55–65. Режим доступу: http://dglib.nubip.edu.ua/bitstream/123456789/5810/1/Martinjuk_kolektivna_monograf%D1%96ja.pdf (дата звернення: 29.01.2023)

44. Пасічник Н.С., Сидоренко Ю.В. Особливості формування самооцінки в умовах соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. *Габітус*. 2020. Випуск 19. С. 181–184. Режим доступу: <http://habitus.od.ua/journals/2020/19-2020/33.pdf> (дата звернення: 02.02.2023)

45. Пухно С. В. Самооцінка студентів закладів вищої освіти як чинник успішності навчання. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*, випуск 2, 2023. С. 35 – 39, Режим доступу: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/65/58>

46. Смітанка В. Психологічний аналіз самооцінки у наукових дослідженнях зарубіжних та вітчизняних вчених. *Наука. Освіта. Молодь* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.

2016. Ч. 2. С. 168–170. Режим доступу: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2016_2/62.pdf (дата звернення: 02.02.2023)., с. 168

47. Співак Л.М. Особливості становлення самооцінки власного національного «Я» у студентської молоді. Психологія: реальність і перспективи. 2018. Випуск 11. С. 134–139. Режим доступу: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/762508.pdf> (дата звернення: 02.02.2023).

48. Котлова Л.О., Тичина І.М., Шикирава Н.М. Статеві відмінності самооцінки та мотивації навчання студентів. Габітус. 2022. Випуск 34. С. 47–51. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/33851/1/7.pdf> (дата звернення: 03.02.2023)., с. 48

49. Мартинюк І. Психологічні особливості студентського віку. Психологія стресостійкості студентської молоді / за заг. ред. В. Шмаргуна. Київ : Видав. центр НУБіП України. 2018. С. 55–65. URL: http://dglb.nubip.edu.ua/bitstream/123456789/5810/1/Martinjuk_kolektivna_monograf%D1%96ja.pdf (дата звернення: 29.01.2023)

50. Моргунова Н. С. Психологічні передумови організації самостійної роботи студентів : монографія. Х.: Міськдрук, 2011. 134 с.

51. Тарасова Т. Б. Психологічні особливості студентства: навч.-метод. посіб. для магістрантів. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. 48 с.

52. Психологія діяльності та навчальний менеджмент. Навч. –методичний посібник / за ред. В. А. Козакова. – К.: КНЕУ. – 2003. – С. 407–410

53. Самоосвіта і підвищення кваліфікації вчителя: інструменти та підходи. Мотиваційні та інформаційні матеріали. *Додаткові матеріали інтернет-конференції «На урок»*. 2019. Режим доступу : <https://naurok.com.ua/post/samoosvita-ta-pidvischennya-kvalifikaci-vchitelya-pidsumki-internet-konferenci-na-urok> (дата звернення : 02. 05. 2020).

54. Пляка Л.В., Огарь С.В. П 37 Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента: практ. посібник / Л.В. Пляка, С.В.Огарь. – Х. : НФаУ, 2016. 124 с.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації пропонується теоретичний огляд та практичне втілення педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій. Результати наукових досліджень підтверджують виконання завдань дослідження, що дало змогу сформулювати загальні висновки.

1. Проаналізовано психолого-педагогічні, методичні, наукові джерела по обрані тематиці, що сприяло встановленню актуальності використання проєктних технологій у процесі розвитку майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти. Окреслено роль та необхідність застосування проєктних технологій для здобуття знань, умінь і навичок майбутніх учителів.

У контексті дослідження *педагогічну проєктну технологію* тлумачимо як освітня технологія, яка передбачає динамічний підхід до організації навчального процесу викладачем ЗВО, при якому у майбутніх учителів ЗЗСО відбувається формування та розвиток професійної компетентності через активну діяльність знаходження відповідей на запитання або розв'язання завдань під час навчання шляхом залучення їх до дослідження пошуку рішення нетривіальних проблем з метою розвитку їхньої здатності створення індивідуальних проєктів. При цьому, *розвиток професійної компетентності майбутніх учителів* розглядаємо як процес удосконалення та консолідування професійно важливих знань, умінь, навичок, практичного досвіду спрямованих на покращення ефективності педагогічної діяльності, внаслідок чого вникають покращенні досягнення у професійній діяльності та удосконаленні особистісні якості особистості.

З'ясовано, що *професійна компетентність майбутніх учителів* є гнучкою системою яка охоплює особистісні якості, професійні знання, уміння, навички що акумулюються у досвід, який, при активному професійному спрямуванні (через знання, комунікацію, психологічний та культурний аспекти) трансформується у високий рівень професійної підготовки за умови активної діяльності. Також вважаємо, що формування професійної компетентності майбутнього учителя та процеси, що з ним пов'язанні базуються на засвоєнні

необхідних знань, умінь та навичок, у процесі вивчення необхідних майбутньому професійному спрямуванню дисциплін, тоді як розвиток має в основі здатність застосування на практиці отриманих знань, удосконалення здобутого у процесі навчання досвіду, здатності до самовдосконалення та самоосвіти, уміння генерувати професійно спрямовані ідеї, що вважаємо основою професійного розвитку під час освітнього процесу. Адже отриманні знання без здатності їх застосування не можемо розглядати як розвиток, а сформованість професійної компетентності не може відбуватися без процесу розвитку.

Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів розглядаємо як процес удосконалення та консолідування професійно важливих знань, умінь, навичок, практичного досвіду спрямованих на покращення ефективності педагогічної діяльності, внаслідок чого виникають покращенні досягнення у професійній діяльності та удосконаленні особистісні якості особистості.

Ретельний аналіз наукових джерел дав змогу уточнити суть таких базових понять як «проект», «педагогічна проектна технологія», «професійна компетентність майбутніх учителів», «розвиток професійної компетентності майбутніх учителів», «інноваційні технології навчання», «інтерактивні технології навчання», «інформаційно-комунікаційні технології», «освітнє середовище у закладі вищої освіти», «мотиваційне освітнє середовище закладу вищої освіти», «самостійна робота студента», «індивідуальна робота студента».

2. Виокремлено та охарактеризовано складові структури розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО, до яких було віднесено такі компоненти: мотиваційний, когнітивно-комунікаційний, креативний, оцінний. Детально описано зазначені складові, які розглянуті як підґрунтя для становлення структури професійної компетентності та є своєрідною «клітиною» професійної компетентності майбутніх учителів, яка є функціональною основою, а у процесі формування складається із необхідних для окресленої спеціальності компонентів. Для з'ясування результативності розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проектних технологій визначено критерії, за які взято компоненти розвитку професійної

компетентності майбутніх учителів ЗЗСО *мотиваційний, когнітивно-комунікативний, креативний, оцінний*. Також визначено та детально охарактеризовано показники та рівні – перший рівень - *творчий (високий)*; другий рівень - *репродуктивний (середній)*; третій рівень – *ситуативний (низький)*.

3. Виокремлено та детально охарактеризовано педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій. Запропоновано власне визначення поняття *педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій* які вважаємо сукупністю вимог, що базуються на психологічних особливостях суб'єктів освітнього процесу, позитивному психолого-педагогічному середовищі, педагогічних особливостях впровадження проєктних технологій навчання відповідно професійної підготовки і орієнтовані на поставлені педагогічні цілі та отримання позитивного результату.

Виокремлено такі педагогічні умови: гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО; забезпечення мотиваційного освітнього середовища для застосування засобів проєктних технологій в освітньому процесі; використання індивідуальної та самостійної роботи студента у проєктних технологіях спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО.

Реалізація педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій відбувалася через гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО розкрито впровадження сучасних інноваційних технологій навчання спрямованих на набуття та розвиток необхідних навичок для професійної діяльності із застосуванням проєктних технологій. Описано використання методу «Шість капелюхів» як елементу проєктної технології, міні-

проектів, технології «хмара слів», «мозковий штурм», заняття-конференції (захист проектів). Подано поетапний опис роботи над проектами та виконання ролей викладача та студентів у цьому процесі. Закцентовано увагу на методології самостійної та індивідуальної роботи майбутніх учителів з використанням проектних технологій. Запропоновано поетапний опис підсумкового заняття, що пов'язує самостійну та індивідуальну роботу студентів із використанням методу «хмара слів» та проектних технологій.

Спрєктовано та реалізовано модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проектних технологій яку потрактуємо як об'єднання і взаємодію необхідних блоків і елементів, що дає змогу візуалізувати необхідний процес та прогнозувати його результативність. Запропонована нами модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проектних технологій включає три блоки, а саме: теоретико-цільовий, змістовно-організаційний, результативний. Усі вони поєднанні між собою та взаємодіють, а їх елементи складають основу педагогічного дослідження. У моделі поєднанні мета, зміст, педагогічні умови, форми, методи, технології навчання, засоби навчання, критерії, рівні та результативність розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проектних технологій.

4. Дієвість реалізації педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проектних технологій було визначено за допомогою методу математичної статистики з використанням критерій узгодженості $D_{\lambda}(\max) = \left| \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} \right|$. За результатами педагогічного експерименту було отримано *значне підвищення* творчого рівня в експериментальній групі по відношенню до контрольної, а саме, сформованості: мотиваційного компоненту (різниця ЕГ на +16%, КГ лише на +3%), когнітивно-комунікаційного (різниця ЕГ на +10%, КГ на – 4%), креативного компоненту (різниця ЕГ на +15%, КГ- лише на +7%), оцінного компоненту (різниця ЕГ на +14%, КГ лише на + 4%).

ДОДАТКИ

Додаток А

Дефініція поняття «професійна компетентність»

Автор, джерело	Визначення поняття
С. Гончаренко	сукупність знань, вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію <i>Професійна освіта. Словник : навч. посіб. / уклад.: С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. К., 2000. С. 78.</i>
Р. Гуревич	особлива організація знань і вмінь, що дають змогу спеціалісту успішно діяти у професійній галузі у будь-яких, у тому числі й екстремальних, умовах <i>Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології у навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2006. 390 с</i>
В. Аніщенко	це не лише знання та вміння як такі, а здатність використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для досягнення необхідного результату на конкретному робочому місці в даній робочій обстановці <i>Аніщенко В.М. Стандарт професійної компетентності – основа підготовки робітничого персоналу фірми у контексті європейської інтеграції. Професійно-технічна освіта. – 2008. – №3. – С. 41</i>
В. Кремінь	сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва <i>Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с., с. 722</i>
С. Лісова	здатність людини (фахівця) реалізовувати свій людський потенціал для професійної діяльності <i>С. В. Лісова, «Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід», Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир, Україна: ЖДУ ім. І. Франка, 2011, с. 39.</i>
Р. Рурик, С. Якименко	інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації <i>Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. Науковий посібник / за ред. С.І. Якименко. Київ : Слово, 2011. 464 с</i>

І. Щербак	належну педагогічну діяльність, безпосереднє спілкування з учнями, наявність професійних знань, умінь, психологічних якостей, які необхідні для здійснення самовдосконалення кожного спеціаліста <i>Щербак І.В. Підготовка майбутнього вчителя: сучасні підходи до проблеми. Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 12–14 травня 2011 р.). Миколаїв, 2011. С. 187–188.</i>
В. Берека, А. Галас	сукупність особистісних якостей вчителя, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат <i>Професійна компетентність вчителя початкових класів : навчально-методичний посібник для вчителів / автори-упоряд. В.Є. Берека, А.В. Галас. Харків : Ранок, 2018. 496 с</i>
С. Якименко	інтегральне утворення, що синтезує особливу психологічну та предметну підготовку, системність специфічних знань, сформованість особистісних якостей, навички творчо розв'язувати педагогічні завдання, прагнення до самовдосконалення та ознайомлення із сучасними світовими вимогами <i>Якименко С. І. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів як педагогічна проблема</i> <i>Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах № 66, Т. 2. 2019 р., С. 177 – 180. Режим доступу: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/66/part_2/37.pdf</i>
Л. Холмс	пов'язана не тільки з виконанням певних дій, які необхідні для організаційного складника професії, а й компліюється за рахунок сформованості комплексу особистісних, соціальних і технічних чинників у динамічному контексті професійної діяльності <i>Holmes L. Understanding professional Competence: beyond the limits of functional analysis. URL: http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm (дата звернення: 03.08.2022)</i>

Джерело розроблено автором

**Метод «Шість капелюхів» у міні-проекті
«Застосування ШІ в освітньому процесі»**
(один із етапів виконаного завдання для групового проєкту)



Критеріально-діагностичний апарат розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО засобами проєктних технологій

Критерії (компоненти)	Показники	Рівні
Мотиваційний	Низька або відсутня мотивація до опанування професійних знань, що пов'язані із професійною діяльністю і розвитком професійної діяльності; знижене бажання займатися професійною діяльністю; конформістський тип професійної мотивації, який залежить від соціального впливу ззовні; відсутність бажання до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації та прояву знань через практичну діяльність; не проявляє здатність до застосування набутих способів і прийомів для розв'язання професійних завдань; складність у адаптації до освітнього процесу закладу вищої освіти; відсутність самостійності у виконанні завдань; недостатня комунікативна активність у спілкуванні іноземною мовою; відсутність внутрішньої мотивації та зовнішніх проявів через діяльність у процесі навчання засобами проєктних технологій.	Ситуативний (низький)
	Достатня мотивація до опанування професійних знань, що пов'язані із професійною діяльністю; є бажання займатися професійною діяльністю але відсутнє бажання прикладати зусилля для удосконалення знань; ситуативний тип професійної мотивації який залежить від життєвих обставин та не завжди співпадає з бажаннями та інтересами студента; мотивація до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації та прояву знань через практичну діяльність з'являється через зацікавленість, а не через бажання дізнатися більше з професійної діяльності; адаптація до закладу вищої освіти відбувається легко та безконфліктно; самостійно виконуються завдання, які цікавлять але не проявляє ініціативність у їх виконанні; достатня комунікативна ініціативність у спілкуванні але відповідно тим знанням, які були отримані; зовнішня та внутрішня мотивація опирається не лише на соціальні впливи, а й іноді опирається на особистісні уподобання, що проявляється через діяльність у процесі навчання та розвитку професійної компетентності.	Репродуктивний (середній)
	Зацікавлений в опануванні професійних знань, вивченні іноземної мови; самостійно і активно займається професійною діяльністю, прикладає максимум зусиль для удосконалення необхідних знань; домінуючий тип мотивації в основі якого стоїть стійкий інтерес до професії, що співпадає з бажаннями студента; мотивація до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації та прояву знань через поєднання теоретичних та практичних знань і з'являється через зацікавленість до майбутньої професійної	Творчий (високий)

	діяльності; легка, безконфліктна адаптація, прийняття себе у новій соціальній ролі «студента», відбувається процес професійної ідентифікації; самостійно виконує завдання, проявляє креативність у процесі їх виконання, із задоволенням приймає участь в інноваційних та інтерактивних заняттях; зовнішня та внутрішня мотивація співпадають із особистими уподобаннями та соціальними запитаними, що проявляється через активну діяльність у професії навчання та розвитку професійної компетентності.	
Креативний	Недостатній рівень прояву креативності у виконанні завдань; відсутня спрямованість до творчої діяльності та проявляє не зацікавленість цим процесом, що негативно проявляється на заняттях пов'язаних з креативних підходом до виконання завдань, проєктної діяльності; відсутнє «інноваційне мислення», що сприяє здатності гнучко трансформувати свої ідеї; приймає стандартні рішення та притримується стереотипного вирішення проблемних питань; не намагається знаходити нові способи передачі чи пошуку інформації для ефективного спілкування; не проявляє оригінальність у виконанні завдань; не вміє узагальнювати та виокремлювати основне, що є необхідним при виконанні проєктів.	Ситуативний (низький)
	Проявляє достатній рівень креативності у виконанні завдань але не відходить від стандартів; цікавиться творчим процесом та спрямований на виконання креативних завдань, що сприяє командній роботі під час проведення нестандартних занять та виконання групових проєктів; намагається трансформувати свої ідеї але має недостатній рівень знань; під час вирішення проблемних питань намагається мислити не стандартно, прислуховується до думки інших; намагається шукати нові способи передачі чи пошуку інформації для ефективного спілкування; відокремлює та узагальнює основне в інформації але у межах отриманих знань.	Репродуктивний (середній)
	Проявляє високий рівень креативності у процесі виконання проєктів; спрямований на творчу діяльність під час засвоєння знань та проявляє зацікавленість цим процесом, є активним учасником у командній роботі, проявляє себе як креативний лідер із нестандартним мисленням; удало трансформує свої ідеї та запроваджує їх в проєкт, при недостатності знань намагається дізнатися більше; прислухається до думки інших та пропонує нестандартні підходи до вирішення проблемної ситуації; у безперервному пошуку альтернативних джерел інформації для ефективного спілкування та розвитку креативності; здатен відокремлювати та узагальнювати основну інформацію та застосовувати її у проєктній діяльності.	Творчий (високий)
Когнітивно-комунікативний	Відсутність необхідних знань, рис, поведінки для освоєння професійних знань, умінь та навичок; не сприймання та не усвідомлення навчальної інформації; не здатність та не бажання застосування отриманих знань на практиці; не здатність застосування критичного та креативного мислення у процесі	Ситуативний (низький)

	розв'язання професійних завдань; не здатність гнучко трансформувати свої ідеї у змінному середовищі; не синергує теоретичні і практичні знання для розвитку професійної мобільності;	Репродуктивний (середній)
	Присутні базові для майбутньої професії знання, риси, поведінка, що спрямовані на покращення засвоєння знань, умінь та навичок; сприймає та усвідомлює навчальну інформацію але не прагне до розширення цих знань (додатковому вивченні); намагається застосовувати отриманні знання на практиці але за відсутності самостійно отриманих знань не завжди є позитивний результат; застосовує креативне та критичне мислення при вирішенні навчальних завдань але «за оцінку», без прояву ініціативи; намагається гнучко трансформувати свої ідеї та підлаштовувати під зміни але цей процес не завжди відповідає поставленим завданням; синергує теоретичні та практичні знання; приймає стандартні рішення, пропонує нестандартні підходи, відходить від стереотипного вирішення проблем.	Репродуктивний (середній)
	Професійні знання високого рівня, яскраво виражені риси та поведінка, що спрямовані на покращення засвоєння професійних знань, умінь та навичок; сприймає та усвідомлює навчальну інформацію, прагне до самостійного розширення цих знань; застосовує отриманні знання на практиці та намагається удосконалюватися; застосовує креативне та критичне мислення при вирішенні навчальних завдань, проявляє ініціативу під час інтерактивних та інноваційних занять; здатен гнучко та доцільно трансформувати свої ідеї у практичну діяльність; синергує практичні і теоретичні знання для удосконалення професійної діяльності; намагається приймати нестандартні рішення та відступає від стереотипності професійного мислення.	Творчий (високий)
Оцінний	Неадекватність в оцінюванні власних можливостей та здібностей інших; відсутність стресостійкості та не сприйняття критики, провокування конфліктів, не відчуття впевненості у власних знаннях; не вміння оцінювати та моніторити інформаційні джерела; не бажання сприймати думку інших та аналізувати власну; не контролює поведінку при спілкуванні з іншими; не бажання приймати участь в активних та інтерактивних заняттях, які потребують самооцінювання або оцінювання інших.	Ситуативний (низький)
	Адекватно оцінює власні можливості та здібності але не завжди справедливо оцінює інших; стресостійкий у процесі критики, не провокує конфлікти але може бути їх учасником, впевненість у власних знаннях присутня лише при підтримці інших (похвала від викладача); моніторить та сприймає професійну інформацію отриману від викладача але також не ставиться критично до сумнівних джерел інформації; сприймає думку інших у тих випадках, коли вона підтверджує його власні знання, аналізує власні знання вибірково, в залежності від обставин; приймає участь у нестандартних заняттях, які вимагають самооцінювання або оцінювання інших.	Репродуктивний (середній)

	Адекватно оцінює власні можливості та здібності, є самокритичним, справедливо і об'єктивно оцінює інших; стресостійкий до критики, не провокує конфлікти та намагається усувати їх у процесі командної роботи; впевнений у власних знаннях та відстоює власну думку; моніторить, сприймає та застосовує професійну інформацію отриману від викладача, здатен сам оцінювати отриману інформацію; адекватно сприймає думку інших та аналізує власні знання та уміння; приймає активну участь у нестандартних заняттях, які вимагають самооцінювання або оцінювання інших.	Творчий (високий)
--	--	----------------------

Джерело розроблено автором

Методика «Самооцінка особистості»

Мета: Оволодіння прийомами вивчення самооцінки особистості, умінням аналізувати вплив самооцінки на учбову діяльність

Хід виконання: Оцініть вказані твердження за 4-бальною шкалою, враховуючи, наскільки правильно вони відповідають вашим уявленням про себе: «Я думаю про це дуже часто» – 4; «Іноді» – 3; «Зрідка» – 2. «Ніколи» – 0

Бланк до методики «Самооцінка особистості»

Твердження

1. Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене.
2. Постійно відчуваю свою відповідальність у навчанні.
3. Я хвилююсь за своє майбутнє.
4. Багато хто ненавидить мене.
5. Ініціативність в мене менша, ніж в інших
6. Я занепокоєний своїм психічним станом.
7. Зовнішність інших набагато краща, ніж моя.
8. Я боюся здатися дурником.
9. Я боюся виступати з промовою перед незнайомою аудиторією.
10. Я часто припускаюся помилок.
11. Як прикро, що я не вмію розмовляти з людьми як слід.
12. Як прикро, що мені не вистачає впевненості в собі.
13. Мені б хотілося, щоб мої дії частіше отримували схвалення інших.
14. Я занадто скромний.
15. Моє життя даремне і марне.
16. У багатьох склалася про мене хибна думка.
17. Мені ні з ким поділитися власними думками.
18. Люди очікують від мене занадто багато.
19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями.
20. Я дуже сором'язливий.
21. Я відчуваю, що чимало людей не розуміють мене.
22. Я не відчуваю себе в безпеці.
23. Я часто даремно хвилююсь.
24. Я почуваю себе незручно, коли заходжу в кімнату, де вже є люди.
25. Я відчуваю, що люди говорять про мене за мою спиною.
26. Я себе скутим.
27. Я впевнений, що люди розуміють все легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною повинна трапитися якась неприємність.
29. Мене хвилює, як люди ставляться до мене.
30. Як прикро, що я не дуже товариський.
31. У суперечках я висловлююсь тільки тоді, коли впевнений у своїй правоті.
32. Я думаю про те, чого очікують від мене оточуючі.

Обробка результатів:

Підрахуйте суму балів, яку ви набрали.

0-25 балів: Завищений рівень самооцінки призводить до деякої самовпевненості, перебільшення своєї значущості в житті інших.

25-45 балів: Адекватна самооцінка.

45 балів і вище: Низький рівень самооцінки породжує постійні переживання з приводу ставлення до себе оточуючих, сумніви, невпевненість у собі та власних вчинках.

(Література: Психологія діяльності та навчальний менеджмент. *Навч. –методичний посібник* / за ред. В. А. Козакова. – К.: КНЕУ. – 2003. – С. 407–410).

Опитувальник визначення рівня мотиваційного компонента розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО

Шановні студенти! Вам необхідно відзначити значком «+» відповідь яка вам імпонує.

№	Запитання	Відповіді		
		так	ні	можливо
1.	Професія обиралася свідомо і за власним бажанням			
2.	У заняттях з використанням засобів проєктних технологій приймаю активну участь			
3.	Заняття, спрямовані на розвиток професійної компетентності мені цікаві			
4.	Отримання професії вчителя для мене є «покликом душі»			
5.	У групових проєктах пов'язаних із професійним розвитком займаю активну позицію			
6.	Застосування отриманих знань у ЗВО розглядаю лише у професійній сфері			
7.	Маю стійкий інтерес до отримання професійних знань			
8.	Легко та безконфліктно адаптуюся до освітнього процесу в ЗВО			
9.	Прикладаю зусилля для виконання індивідуальних завдань (міні-проєктів), керуюся творчим підходом до їх виконання			
10.	Поскільки технології навчання розглядаю як прогресивний та інноваційний спосіб здобування знань			
11.	Із задоволенням приймаю участь в інтерактивних заняттях з використанням проєктних технологій			
12.	Маю бажання до саморозвитку та удосконалення професійної компетентності			
13.	Бажання розвиватися у професійній сфері є високим			
14.	Мій рівень мотивації до розвитку професійної компетентності є: високий (позначте відповідь «так»); середній (позначте відповідь «можливо»); низький (позначте відповідь «ні»))			
15.	Мої бажання і внутрішні потреби співпадають із моїми професійними уподобаннями			

Джерело розроблено автором

Додаток Є

Опитувальник визначення рівня когнітивно-комунікаційного компонента розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ЗЗСО

Шановні студенти! Вам необхідно відзначити значком «+» відповідь яка вам імпонує.

№	Запитання: «На якому рівні Ви:...»	Відповіді		
		високий	середній	низький
1.	сприймаєте професійні знання у процесі використання проєктних технологій			
2.	синергуєте теоретичні знання у практику			
3.	сприймаєте навчальну інформацію під час традиційних занять			
4.	прагнете до самостійного розширення професійних знань			
5.	проявляєте ініціативу під час проведення занять з використанням проєктних технологій			
6.	використовує критичне мислення під час пошуково-дослідницької діяльності			
7.	сприймаєте отримані знання під час занять з використанням інтерактивних технологій			
8.	здатні гнучко трансформувати теоретичні знання у практичну діяльність			
9.	здатні самостійно опрацьовувати отриману інформацію та впроваджувати її у виконання навчальних завдань			
10.	використовуєте ІТ-технології для виконання завдань проєктів			
11.	умієте толерантно спілкуватися під час виконання командних завдань			
12.	здатні використовувати проєктні технології у процесі виконання навчальних завдань			

Джерело розроблено автором

Методика визначення загальних творчих здібностей особистості

Інструкція: Уважно прочитай наведені нижче пункти і у відповідній клітинці «Бланку відповідей» простав знак «+» у колонці «Так», якщо ствердження співпадає з твоєю думкою про себе, або у колонці «Ні» — якщо воно не співпадає. Ніяких додаткових знаків чи записів робити не варто. Потрібно дуже уважно прослідкувати за тим, щоб номер ствердження і номер клітинки, куди записується відповідь, співпадали.

1. Як правило, я легко пристосовуюсь до людей, ідей та умов.
2. Мені подобається вирішувати типові, стандартні завдання.
3. Мені здається, що я б із задоволенням створював або конструював нове, ніж покращував та вдосконалював старе.
4. Зазвичай я обачливий, коли маю справу з колективом.
5. В більшості випадків я дію самостійно, без допомоги і підказки друзів та старших.
6. Ніколи не намагався змінити своє ставлення до себе та свої стосунки з друзями.
7. Дуже часто я утримувався від висування ідей, пропозицій, хоча і мав їх.
8. Мені часто вдається знайти нестандартні, оригінальні рішення завдань.
9. Мені подобається, коли відбувається швидка зміна різних видів діяльності.
10. Для мене є характерним прагнення реалізувати одночасно декілька ідей, вирішити декілька проблем.
11. Дуже часто я один вступаю в суперечку з однолітками або старшими.
12. Як правило, я легко погоджуюсь і підкоряюсь колективній думці.
13. У мене часто виникають оригінальні ідеї.
14. Мені подобається виконувати завдання за розробленим планом, схемою, інструкцією.
15. Я завжди охоче розповсюджую, пропагую нові ідеї.
16. Я надаю перевагу виконанню роботи по-новому, хоча знаю, що це пов'язано з ризиком стикнутися з нерозумінням товаришів, старших.
17. Зазвичай я працюю без суттєвих змін, відхилень від тих рекомендацій, які дають педагоги, батьки.
18. Мені часто доводилось виправдовувати свої дії інструкціями, правилами, рекомендаціями, авторитетами.
19. Мені подобається виконувати завдання дослідницького характеру.
20. Я завжди до кінця відстоюю свою точку зору.

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

Прізвище, ініціали _____ Група _____ Вік _____ Дата _____

№ з/п	Відповідь		№ з/п	Відповідь		№ з/п	Відповідь		№ з/п	Відповідь	
	Так	Ні		Так	Ні		Так	Ні		Так	Ні
1			6			11			16		
2			7			12			17		
3			8			13			18		
4			9			14			19		
5			10			15			20		

ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ: Обробка результатів проводиться за такою схемою. За допомогою дешифратора проводиться оцінка кожної відповіді оптанта. При цьому за кожну відповідь, яка співпала з номером питання в рядках «Так» чи «Ні», виставляється 2 бали.

Дешифратор до методики творчих здібностей:

Так - 3, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 20

Ні 1, 2, 4, 6, 7, 12, 14, 17, 18

Результати сумуються і записуються до матриці і на основі цього визначається рівень сформованості загальних творчих здібностей: від 33 до 40 балів, то цей рівень сформованості можна оцінювати як «дуже високий»; 26 – 32 бали — «високий»; 13 – 25 балів — «середній»; 6 – 12 балів — «низький»; 0 – 5 балів — «дуже низький». Висновок за результатами виконання методики робиться відповідно до найвищих балів, що вказує на відповідний розвиток творчих здібностей.

Література: Торба Н.Г. Психологічні аспекти творчого підходу в роботі педагога сучасної професійної школи : навчально-методичний посібник / укладач Торба Н.Г. – Біла Церква: БІНПО УМО, 2021. – 111 с., С. 89

ВПРОВАДЖЕННЯ


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

18.12.2024 № 06/40 на №

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Іванічкіної Наталії Петрівни на тему:
«Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної
середньої освіти засобами проєктних технологій»
за спеціальністю 015 Професійна освіта

Результати науково-дослідної роботи Іванічкіної Наталії Петрівни, представлені в дисертаційному дослідженні «Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій», були апробовані та впроваджені в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж 2021-2024 р.р.

В результаті експерименту було досліджено готовність студентів педагогічних спеціальностей до розвитку професійної компетентності та визначено сучасні технології навчання, які сприяють інтеграції проєктних технологій у розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти. Крім того, було розглянуто проєктні технології як такі, що можуть впроваджуватися в усі форми, методи і технології навчання, та впливати на результативність здобуття освіти. Так, застосування проєктних технологій в освітньому процесі (мультимедійні презентації, відео-конференції, використання методів «Шість капелюхів», Інтернет-ресурсів) позитивно вплинуло на формування освітніх компетентностей, зокрема оптимізувало розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти, що спонукало їх до самоосвіти та самовдосконалення.

Проректор з наукової роботи  Алла КОЛОМІЄЦЬ





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

29 листопада 2024 № *59-н*

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Іванічкіної Наталії Петрівни на тему:
«Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів
загальної середньої освіти засобами проєктних технологій»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 Професійна освіта**

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Іванічкіної Наталії Петрівни «Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій» здійснювалося упродовж 2021-2024 р.р. в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка.

У рамках власного дослідження авторка впроваджувала конкретні технологічні компоненти для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти, зокрема через поєднання традиційних, інноваційних технологій навчання із використанням засобів ІТ-технологій у процесі аудиторного та замішаного навчання.

Апробація роботи підтвердила ефективність та практичне значення розробленого автором підходу до розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій.

Результати впровадження матеріалів дисертаційної роботи Н. П. Іванічкіної підтверджують їх теоретичну і практичну значущість, доводять доцільність їх подальшого впровадження в освітній процес з метою підвищення якості підготовки майбутніх педагогів, розвитку їхньої професійної компетентності засобами проєктних технологій. Основні теоретичні положення та практичні результати дисертаційного дослідження Н. П. Іванічкіної оцінені як такі, що є вагомими для науки і практики й заслуговують на подальше поширення у сфері вищої освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Іванічкіної Наталії Петрівни «Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій» обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 6 від 21 листопада 2024 року).

Проректор з наукової роботи



Лілія КЛОЧЕК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

просп. Університетський, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34
 E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

05 ГРУ 2024

№ 08-648/3

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Іванічкіної Наталії Петрівни на тему:
 «Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої
 освіти засобами проєктних технологій»
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 015 Професійна освіта

Упровадження результатів дисертації Іванічкіної Наталії Петрівни «Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта відбувалося протягом періоду професійної підготовки майбутніх учителів до роботи у досліджуваних сфері та здійснено шляхом взаємодії системного, діяльнісного, компетентнісного, інтеграційного підходів, котрі й визначають методологічні засади дослідження.

Апробація виявила ефективність та практичне значення досліджуваних автором підходів до розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій у поєднанні з традиційними, інноваційними методами навчання із застосуванням ІТ-технологій. Аналіз впровадження підтвердив доцільність запропонованого методологічного супроводу для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій. Встановлено ефективність компетентнісного підходу до вивчення дисциплін із застосуванням проєктних технологій, як необхідної складової розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти.

Результати впровадження результатів дисертаційного дослідження Іванічкіної Наталії Петрівни «Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта обговорено і затверджено на засіданні кафедри технологічної та професійної освіти (протокол № 2 від 26 вересня 2024 року).

РЕКТОР



Ярослав ШРАМКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02
e-mail: rector@sspu.edu.ua, www.sspu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125510

04.12.2024 № 2880 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Іванічкіної Наталії Петрівни на тему:
«Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної
середньої освіти засобами проєктних технологій»
за спеціальністю 015 Професійна освіта

Наукові та методичні результати дисертаційного дослідження Іванічкіної Наталії Петрівни «Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій» були апробовані та впроваджені в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка впродовж 2021-2024 р.р.

У результаті експериментальної роботи, що ґрунтувалася на реалізації визначених у дослідженні організаційно-педагогічних умов і моделі професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти вдосконалено зміст навчальних занять з іноземної мови та визначено ефективність застосування проєктних технологій, зокрема проведення лекцій з використанням проєктних технологій у поєднанні із традиційними та інтерактивними, інформаційно-комунікативними технологіями, виконання самостійної роботи здобувачами освіти через використання методу проєктів з використанням ІТ-технологій та Інтернет-ресурсів, що спонукає майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти до самоосвіти та розвитку власної професійної компетентності.

Апробація роботи підтвердила ефективність розроблених автором рекомендацій та практичне значення запропонованого компетентнісного підходу до розвитку професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій, заснованого на новітніх методологічних підходах та теоретичних засадах сучасної педагогічної науки й професійного досвіду автора (результати обговорено на засіданні кафедри інформатики СумДПУ імені А.С. Макаренка, протокол №4 від 26.11.2024).



проф. Юрій ЛЯННОЙ

доц. Неля ДЕГТЯРЬОВА