

УДК 378.011

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.08>

Голєва М. С.

РОЗВИТОК ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ЄВРОПІ ТА МОЖЛИВІСТЬ ЇЇ ІНТЕГРАЦІЇ В СИСТЕМУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

Проектна технологія є однією зі стандартних методів навчання в Європі. Зазвичай вона вважається засобом, за допомогою якого студенти можуть розвивати незалежність і відповідальність, а також практикувати соціальні та демократичні моделі поведінки. Проектна технологія є справжнім продуктом європейського руху прогресивної освіти.

У статті наведено короткий екскурс в історію становлення поняття “проектна технологія”. Починаючи з сільськогосподарського експерта Руфуса В. Стімсона з його “планом домашнього проекту” 1908 року, якого вважають першим педагогом проектної технології та попередником Вільяма Г. Кілпатріка. Стаття дає зрозуміти, що навчання за допомогою проектної технології почалося на триста років раніше, ніж прийнято вважати, а це, у свою чергу, відкриває нові перспективи для її тлумачення. Проектна технологія пропонує ідеальну можливість для вирішення питань спадкоємності та поширення освітніх інновацій. Ці питання є центральними для сучасної реформи освіти та постушової інтеграції в єдиний європейський освітній простір України.

Описано внесок Вільяма Г. Кілпатріка в розвиток проектної технології. Він зробив висновок, що “психологія дитини” є вирішальним елементом процесу навчання. Діти повинні мати можливість вільно вирішувати, що вони хочуть робити, а їхня успішність у навчанні зростатиме пропорційно їхній мотивації до навчання.

Навчання за проектною технологією є одним із найперспективніших шляхів, тому що вона створює умови для творчої самореалізації учнів і активізації їхньої мотивації до навчання, сприяння розвитку інтелекту. Кожен учень має власний досвід вирішення проблем, тобто майбутнє самостійне життя вони проєктують у навчанні.

Незважаючи на деякі недоліки, реалізація проектної технології в освітньому процесі є перспективним напрямом для вітчизняних закладів освіти. У результаті такого навчання особливу увагу необхідно приділити предметам практичного спрямування, які цікавлять студентів, за допомогою чого можна покращити не лише мотивацію студентів, а й якість освіти загалом.

Ключові слова: проектна технологія, метод проєктів, заклади освіти, історія проектної технології, історія проєкту.

Проектна технологія є справжнім продуктом європейського руху прогресивної освіти. Вона була детально описана і вперше остаточно розмежована під поняттям “метод проєкту” Вільямом Гердом Кілпатріком у його есе “Метод проєкту”, яке стало відомим у всьому світі [3].

Проектна технологія є однією зі стандартних методів навчання в Європі. Зазвичай вона вважається засобом, за допомогою якого студенти можуть:

1. Розвивати незалежність і відповідальність.
2. Практикувати соціальні та демократичні моделі поведінки.

У 1970-х роках вона пережила значне відродження, особливо в Північній і Центральній Європі. Багато сучасних рухів освітніх реформ (рух загальноосвітніх шкіл, рух за громадську освіту, відкриті навчальні програми) посилюються на проектну технологію, що стосується реалізації їхніх програм. Те ж саме стосується США із численними підходами до оновлення освіти. Щоразу коли у професійно-технічній і промисловій освіті, а також в інших галузях американської освіти обговорюються конструктивістські концепції, навчання на основі запитів, “проєкт” вважається одним із найкращих і найдоцільніших методів навчання. Незважаючи на велику кількість книг і статей на цю тему, існують деякі важливі моменти, які викликають занепокоєння. Зокрема, залишається незрозумілою концептуальна відмінність між проєктом та іншими методами навчання. Ситуація в Німеччині особливо заплутана. Наприклад, Н. Pütt визначає проєкт як “методичний засіб”, Н. Stubenrauch як “дидактичну концепцію”, а Suin de Boutemard як “контрафактну ідею”, за допомогою якої можна подолати існуючу капіталістичну систему [7; 8]. Значна частина цієї плутанини пояснюється тим фактом, що історія проектної технології натеper висвітлюється поверхнево та суперечливо. Так, наприклад, американські історики вважають сільськогосподарського експерта Руфуса В. Стімсона з його “планом домашнього проекту” 1908 року першим педагогом проектної технології та попередником В. Г. Кілпатріка, тоді як німецькі історики простежують походження проектної технології від професорів університету Чарльза Р. Річардса та Джона Дьюї з їхніми програмами промислового мистецтва 1900 року [5].

Однак останнім часом історичні дослідження досягли значного прогресу у відповіді на питання, коли і де з’явився термін “проєкт” – “progetto” італійською, “projet” французькою та “projekt” німецькою мовами. Згідно з останніми дослідженнями, “проєкт” як метод інституціоналізованого навчання не є породженням індустріального та прогресивного освітнього руху, який виник у Сполучених Штатах наприкінці 19 століття. Радше він виріс із руху за архітектурну й інженерну освіту, який розпочався в Італії наприкінці 16 століття [4].

Довгу та видатну історію методу проєктів можна розділити на п’ять етапів:

- 1590–1765 роки: початок проектної роботи в архітектурних школах Європи;

- 1765–1880 роки: проєкт як звичайний метод навчання, його перенесення в Америку;
- 1880–1915 роки: робота над проєктами в ручному навчанні та в загальних державних школах;
- 1915–1965 роки: перевизначення проєктної технології і її перенесення з Америки назад до Європи;
- 1965 рік – дотепер: повторне відкриття ідеї проєктної технології та третя хвиля її міжнародного поширення.

Розуміння того, що навчання за допомогою проєктної технології почалося на триста років раніше, ніж прийнято вважати, відкриває нові перспективи для її тлумачення. Проєктна технологія пропонує ідеальну можливість для вирішення питань спадкоємності та поширення освітніх інновацій. Ці питання є центральними для сучасної реформи освіти, як показано в роботах Кьюбан, Оелкерса й інших [6].

Проєктна технологія в Академії мистецтв у Римі та Парижі.

У 16 столітті італійські архітектори прагнули зробити своє покликання “професійним”, не бажаючи більше належати до класу ремісників, а бажаючи бути піднесеними до рівня художника. Навчання, яке вони традиційно здобували як будівельники або каменярі, на їхню думку, не відповідало вимогам мистецтва та науки, а також дозволяло їм проєктувати будівлі, які були б справжніми, красивими та корисними. Щоб бути готовими реалізувати свої професійні та соціальні амбіції, вони повинні були створити важливу передумову. Щоб отримати статус професії, архітектура мала розробити теоретичну основу, щоб створити мистецтво будівництва як схоластичний предмет. Оскільки цю потребу поділяли як художники, так і скульптори, архітектори уклали з ними союз і заснували художню академію – Accademia di San Luca в Римі під патронатом папи Григорія XIII у 1577 році [2]. Однак перші роки були досить важкими. Коли академія була вперше відкрита в 1593 році засновники зіткнулись із браком приміщень, навчальних програм і обмеженням коштів.

Від початку було зрозуміло, що навчання в академії обов’язково залишатиметься незадовільним, доки лекції не супроводжуватимуться другим елементом, а саме змаганнями. З епохи Відродження конкуренція відіграла важливу роль у будівництві. Це сприяло становленню архітектури як незалежної професії, яка спонукала архітекторів стати творчими художниками. Розвиток художньої творчості був, звичайно, і метою академічної підготовки. Учителі давали передовим учням складні завдання, наприклад проєктувати церкви, пам’ятники чи палаци. Ці завдання познайомили студентів із вимогами їхньої професії та водночас дали їм змогу самостійно та творчо застосовувати правила та принципи композиції та побудови, набуті на лекціях і практичних заняттях. Перший конкурс академії відбувся в 1596 році, але лише в 1702 році він був остаточно включений до календаря шкільного року.

Структура академічних конкурсів безпосередньо відповідала архітектурним конкурсам; в обох випадках потрібно було виконати доручення, дотриматися термінів і переконати присяжних. Однак, на відміну від реальних конкурсів архітектурних комісій, проєкти в академічних конкурсах були суто гіпотетичними завданнями. Із цієї причини їх називали “progetti”. “Проєкти мали бути вправами в уяві, оскільки вони не були призначені для будівництва”, – зазначив Егберт [1, с. 11]. Отже, в Accademia di San Luca в Римі термін “проєкт” уперше з’явився в освітньому контексті. Однак це не означає, що проєктна технологія стала основним навчальним засобом, оскільки конкурси, організовані Accademia di San Luca, не розглядалися як невід’ємна частина навчання. Участь у ньому міг взяти кожен молодий архітектор, незалежно від того, був він студентом академії чи ні.

Проєктна технологія в європейських і американських технічних університетах.

Навчання за проєктами недовго залишалося унікальним для архітектури. До кінця 18 століття була створена інженерна професія (тісно пов’язана з архітектурою), яка була включена в нові технічні та промислові коледжі й університети. Важливі приклади включають (у порядку їх створення):

1. Ecole Centrale des Arts et Manufactures у Парижі (1829 рік).
2. Герцогська політехнічна школа в Карлсруе (1833 рік).
3. Швейцарський федеральний технологічний інститут у Цюріху (1854 рік).
4. Массачусетський технологічний інститут у Бостоні (1864 рік).

Ця трансплантація проєктної технології з Європи в Америку та з архітектури в інженерію мала важливий вплив на те, як проєктна технологія використовувалася надалі та підтримувалася теоретично.

Стілман Г. Робінсон, професор машинобудування в Іллінойському індустріальному університеті в Урбані, уважав, що теорія і практика пов’язані одне з одним: студент повинен бути майстром, щоб стати інженером. Ця думка ізолювала С. Г. Робінсона від його колег у Парижі, Карлсруе та Бостоні, де “вчений” інженер уважався ідеалом. Студенти повинні були навчитися застосовувати закони науки і техніки, а також мати можливість розробляти машини, апарати та турбіни. Для Робінсона цього було не досить; він вимагав від своїх учнів здійснити “повний акт творення”. Це включало не лише складання їхніх “проєктів” на креслярській дошці, але й фактичне конструювання їх у майстерні. У своїй доповіді на Раді опікунів С. Г. Робінсон зауважив: “На практиці навчання полягає в основному у виконанні проєктів, у яких від учня вимагається конструювати машини або їх частини за власним проєктом і за власними робочими кресленнями”. За допомогою цієї вимоги “будівництва” С. Г. Робінсон хотів досягти двох цілей: дати студентам можливість стати “практичними” інженерами та “демократичними” громадянами (тобто громадянами, які вірять у рівність людей і гідність праці).

Навчання проектної технології у промисловості.

Проте концепція С. Г. Робінсона мала один явний недолік. Це обмежувало кількість часу, який залишався у студентів для вивчення та проведення досліджень. Тому інженери шукали альтернативний підхід. У 1876 році ця альтернатива з'явилася через експозицію на столітній виставці у Філадельфії. Виставка мала потужний вплив на Джона Д. [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re - Runkle](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re-Runkle) Ранкла, президента Массачусетського технологічного інституту, Келвіна М. Вудворда, декана Політехнічного інституту О'Феллона Вашингтонського університету. Дж. Д. [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re - Runkle](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re-Runkle) Ранкл [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re - Runkle](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re-Runkle) К. М. Вудворд запропонував перенести навчання ремесла з коледжу на рівень середньої школи та використовувати цю систему як засіб навчання. У 1879 році К. М. Вудворд реалізував цю пропозицію на практиці, заснувавши першу школу навчання ремісничої роботи в Сент-Луїсі.

У школі ремісничого навчання учні працювали послідовно у столярній майстерні, на токарному верстаті, у кузні, ливарні, верстатній майстерні. Там учні знайомилися з ремісничим мистецтвом у два етапи. Спочатку, пройшовши низку базових вправ, вони засвоїли “азбуку” засобів і прийомів. Наприклад, у механічному цеху напилювали кубики, точили гвинти, свердлили циліндри. По-друге, наприкінці кожного навчального розділу та навчального року їм давався час для самостійної розробки та реалізації “проектів”. К. М. Вудворд розглядав проекти як “синтетичні вправи”. Техніки, вивчені раніше ізольовано (тобто під час створення токарних верстатів, парових двигунів або електричних апаратів), потім застосовувалися в контексті. Отже, навчання було розроблено таким чином, щоб систематично переходити від елементарних принципів до практичного застосування, або, словами К. М. Вудворда, від “навчання” до “конструювання”. Наприкінці третього року курс ремісничого навчання завершувався так званим “проектом для випуску”. Як було зазначено в “Ордо-нансі про заснування школи ручного навчання” від червня 1879 року.

Перш ніж отримати диплом школи, кожен студент повинен виконати проект, який задовольняє викладачів Політехнічної школи. Проект складається з фактичної конструкції машини. Готовий верстат повинен супроводжуватися повним набором робочих креслень, за якими виготовляється верстат, і формою, що використовується для виливків. І малюнки, і зліпки повинні мали бути роботою студента.

Завдяки невтомним зусиллям К. М. Вудворда підхід до ремісничої роботи швидко завоював довіру та підтримку по всій країні. Через десятиліття після заснування Школи ремісничого навчання тисячі чоловіків і дівчат в американських середніх школах брали участь у навчанні теслярської та слюсарної справи, кулінарії та шиття. Ремісниче навчання стало настільки популярним, що під впливом вихователів дитячих садків воно також було запроваджено в початкових школах у 1890-х роках. Саме в цей момент концепція К. М. Вудворда була піддана жорсткій критиці. Виник реформаторський рух, який критично ставився до вимог кінцевої роботи учнів як основного стимулу для навчання. Радше вважалося, що ремісниче навчання має ґрунтуватися на інтересах і досвіді дитини. Креативність, як було зазначено, така ж важлива, як і технічні навички. Навчання має бути не тільки системним, а й організованим так, щоб воно виходило від “психології дитини” до “логіки предмета”. Головним представником цього реформаторського руху був Джон Дьюї, філософ і провідний представник прагматизму в американській освіті. Його ідею “конструктивних занять” швидко сприйняв Чарльз Р. Річардс, професор ремісничого навчання в Педагогічному коледжі Колумбійського університету в Нью-Йорку.

Як і Дж. Дьюї, Ч. Р. Річардс уважав, що “конструювання”, отже, і проектна робота не повинні бути кінцевою метою навчального процесу. Радше конструкція має бути відправною точкою ремісничого навчання або, як він назвав новий предмет, промислових мистецтв. Діти повинні працювати із “природними цілими”, перш ніж мати справу зі штучними частинами. У міру того, як вони розумітимуть завдання загалом, вони будуть готові ідентифікувати свою роботу, розпізнавати та вирішувати виявлені проблеми. Діти не повинні були розробляти весь план і дизайн для кожної зробленої речі, оскільки це призвело б лише до “необроблених проектів” і “незадовільної роботи”. Коментуючи тепер відоме речення Дж. Дьюї про те, що “єдиний спосіб підготуватися до соціального життя – це брати участь у соціальному житті”, Ч. Р. Річардс додав: “Там, де проект є спільною метою, яка надихає всіх єдністю думок і зусиль, така робота є, мабуть, найприроднішим і найефективнішим засобом привнесення духу спільноти й умов у школу” [9, с. 256]. Концепція природничого та соціального навчання Ч. Р. Річардса була реалізована на практиці у Школі Горація Манна Педагогічного коледжу. З ініціативи вчителя, наприклад, учні другого класу вирішили здійснити індійський проект. Прочитали поему Г. В. Лонгфелло “Гайавата”, поговорили про звичаї й обряди індіанців, відвідали музей природознавства. Потім вони будували намети, шили костюми, вирізали луки та стріли, щоб хоч один день прожити як індіанці. Учні здобули знання та сформували навички, необхідні для виконання проекту. Отже, “інструкція” не передувала (як у К. М. Вудворда) проекту, а була інтегрована в “конструктивну” проектну роботу [9, с. 267].

Психологізація проектної технології В. Г. Кіппатріка.

З роками проектна технологія привернула більше прихильників, але вона не привертала уваги нікого, окрім ремісників або послідовників промислових мистецтв, доки Руфус В. Стімсон з Управління освіти штату Массачусетс не розпочав свою кампанію з популяризації “плану домашнього проекту” у сільському господарстві приблизно в 1910 році. Відповідно до цього плану теоретичні знання (наприклад, про овочі)

учні здобували у школі спочатку самостійно, а потім застосовували їх у вирощуванні квасолі, гороху чи моркви на батьківських фермах. Тисячі примірників брошур Р. В. Стімсона розповсюдило Бюро освіти США. Завдяки цим зусиллям викладачі навчальних предметів уперше ознайомилися з ідеєю проекту. Раптом проектна технологія стала сприйматися як процес прогресивної освіти. Її високо оцінювали як взірцевий механізм реалізації вимог нової педагогічної психології, згідно з яким дітей не варто було пасивно наповнювати знаннями, а радше залучати до прикладного навчання, спрямованого на розвиток ініціативи, творчості та здатності до суджень. Однак для більш загального застосування термін “проект” спочатку мав бути переосмислений. Це завдання взяв на себе, зокрема, Вільям Г. Кілпатрік, філософ та колега Ч. Р. Річардса та Дж. Дьюї в Педагогічному коледжі Колумбійського університету, у своєму есе “Метод проекту” восени 1918 року.

В. Г. Кілпатрік заснував свою концепцію проекту на теорії досвіду Дж. Дьюї. Діти повинні були отримати досвід і знання у вирішенні практичних завдань у соціальних ситуаціях. Варто зазначити, що на В. Г. Кілпатріка значно вплинула психологія навчання Едварда Л. Торндайка, навіть більше, ніж теорія досвіду Дж. Дьюї. Відповідно до “законів навчання” Е. Л. Торндайка, дія, до якої існувала “схильність”, приносила “задоволення” і мала більше шансів повторитися, ніж дія, яка “дратувала” і відбувалася під “примусом”. Звідси В. Г. Кілпатрік зробив висновок, що “психологія дитини” є вирішальним елементом процесу навчання. Діти повинні були мати можливість вільно вирішувати, що вони хочуть робити; віра полягала в тому, що їхня мотивація й успішність у навчанні зростатимуть пропорційно тому, якою мірою вони досягатимуть власних “цілей”.

Використовуючи ці ідеї, В. Г. Кілпатрік визначив проект як “сердечний цілеспрямований акт” (а не як “сердечний запланований акт”, як це сказано в німецькому перекладі). “Мета” передбачала свободу дій і не могла бути продиктована. Якщо ж “мета вмирає, а вчитель все ще вимагає завершення розпочатого, тоді проект стає завданням” – простою працею та нудною роботою. Отже, В. Г. Кілпатрік встановив мотивацію студентів як вирішальну рису проектної технології. За що б не бралася дитина, якщо це робилося “цілеспрямовано”, було проектом. Жоден аспект цінного життя не був виключений. В. Г. Кілпатрік розробив типологію проектів, починаючи від конструювання машини через розв’язання математичної задачі та вивчення французької лексики, до споглядання заходу сонця та прослуховування сонати Л. ван Бетховена. На відміну від своїх попередників, В. Г. Кілпатрік не прив’язував проект до конкретних предметів і сфер навчання, як-от ремісниче навчання чи конструктивні професії; проект навіть не передбачав активної діяльності й участі. Діти, які показали виставу, виконали проект, як і ті діти, які сиділи в залі й отримали задоволення. На думку В. Г. Кілпатріка, проекти мали чотири фази: визначення мети, планування, виконання й оцінки. Ідеальний прогрес був, коли всі чотири фази були розпочаті та завершені учнями, а не вчителем. Лише тоді, коли учні мали “свободу дій”, вони могли набути незалежності, сили судження та здатності діяти – чесноти, які, на думку В. Г. Кілпатріка, були незамінними для підтримки та подальшого розвитку демократії.

Концепцію В. Г. Кілпатріка зазвичай ілюструють через “тифозний проект”, усесвітньо відомий захід, про який повідомив Елсуорт [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re - Collings](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re-Collings) Коллінгс [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re - Collings](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re-Collings) (докторант В. Г. Кілпатріка) у 1923 році. Коли 11 учнів третього та четвертого класів виявили, що двоє їхніх однокласників захворіли на черевний тиф, вони вирішили дослідити, як ця інфекційна хвороба виникла, поширюється, як з нею боротися. Діти працювали самостійно, без допомоги та втручання вчителя чи вказівок з офіційного плану уроку. Завдяки їхнім дослідженням і діяльності хворі однокласники швидко одужали, і громада ніколи більше не страждала від черевного тифу. Хоча розповідь Е. [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re - Collings](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re-Collings) Коллінгса захоплює [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re - Collings](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re-Collings), вона не підтверджується фактами.

Ренесанс проектної технології у 1960-х роках.

На відміну від своїх східноєвропейських сусідів і після закінчення гітлерівської диктатури Західна Європа пережила фазу відновлення. Ідеї, які процвітали в міжвоєнний період, виникли знову. Прогресивні методи навчання стали життєздатними варіантами в дискусіях про шкільну реформу як на історичних, так і на концептуальних підставах. Наприкінці 1960-х років ситуація знову докорінно змінилася. Студенти не лише протестували проти імперіалізму, капіталізму й авторитаризму, але й повставали проти структур репресій і панування, які, як уважалось, були центром академічних інституцій (уособленими в адміністраторах коледжів і університетів). Проекти виникли як альтернатива традиційним форматам лекцій і семінарів. Вони розглядалися як форма навчання через дослідження та пропагувалися через їхню практичну значущість, міждисциплінарність і соціальну значимість. Ідея проекту швидко поширилася з університетів до шкіл, а із Західної Європи по всьому світу; але центр і фокус цієї третьої великої хвилі обговорення проекту залишався в Німеччині.

Висновки. Розвиток терміна “проект” у його ширшому концептуальному й історичному контексті розширює його звичайне тлумачення.

Історія методу проектів показує, що прогресивний освітній рух на межі століть представляв лише один, і навіть не найважливіший, міжнародний реформаторський рух сучасності. Ми не можемо просто розглядати 19 століття як “передісторію”, а 20 століття просто як “післяісторію”. Ми повинні розглядати прогресивну освіту як частину безперервного, хоча й диференційованого, розвитку, що впливає з певних

соціальних і освітніх потреб і триває від 17 століття до сьогодення. Історія проєктної технології також ілюструє, наскільки необхідно вбудовувати сучасне мислення щодо освітньої реформи в історичний контекст. Інакше реформа рухається від ініціативи до ініціативи без чіткого розуміння того, чому вони розсіюються та зникають. Результати часто невтішні та безглузді.

На сучасному етапі поглиблення євроінтеграції в Україні, а саме поступової інтеграції в єдиний європейський освітній простір, національна система освіти постійно вдосконалюється. Без переходу на використання нових інноваційних технологій навчання вітчизняна система освіти не може розвиватися.

Навчання за проєктною технологією є одним із найперспективніших шляхів, тому що вона створює умови для творчої самореалізації учнів і активізації їхньої мотивації до навчання, сприяння розвитку інтелекту. Кожен учень має власний досвід вирішення проблем, тобто майбутнє самостійне життя вони проєктують у навчанні.

Особливістю проєктної технології є те, що вона передбачає використання набору різноманітних досліджень, пошуку, творчих методів, прийомів і засобів. Проєктна технологія працює як додаток з іншими методами навчання. Вона допомагає становленню особистості як діяльницького та соціального суб'єкта відносини, адже освіта має бути інноваційною.

Незважаючи на деякі недоліки, реалізація проєктної технології в освітньому процесі є перспективним напрямом для вітчизняних закладів освіти. У результаті такого навчання особливу увагу необхідно приділити предметам практичного спрямування, які цікавлять студентів, за допомогою чого можна покращити не лише мотивацію студентів, а й якість освіти загалом.

Використана література:

1. Egbert D. D. The beaux-arts tradition in French architecture. Princeton : Princeton University Press, 1980. 240 p.
2. Hager H., Munshower S. S. Projects and monuments in the period of the Roman baroque. University Park : Pennsylvania State University, 1984.
3. Kilpatrick W. H. The project method. Teachers College Record. 1918. № 19. P. 319–335.
4. Knoll M., Calvin M. Woodward und die Anfänge der Projektmethode: Ein kapitel aus der amerikanischen erziehungsgeschichte. *Zeitschrift für Pädagogik*. 1988. № 34. P. 501–517.
5. Magnor M. Die Projektmethode: Ein ergebnis der philosophischen und erziehungstheoretischen ansätze John Deweys und William Heard Kilpatrick's : Doctoral dissertation. University of Osnabrück. 1976.
6. Oelkers J. Reformpädagogik: Eine kritische dogmengeschichte. Weinheim : Juventa Verlag GmbH, 2005. 387 p.
7. Pütt H. Projektunterricht und vorhabengestaltung. Essen : Neue deutsche Schule, 1982. 256 p.
8. Stubenrauch H. Die gesamtschule im widerspruch des systems: Zur erziehungstheorie der integrierten gesamtschule. München : Juventa, 1971.
9. Woodward C. M. The manual training school, comprising a full statement of its aims, methods, and results. Boston : Heath, 1887. 366 p.

References:

1. Egbert, D. D. (1980). The beaux-arts tradition in French architecture. Princeton: Princeton University Press. 1980. 240 p.
2. Hager, H., Munshower, S. S. Projects and monuments in the period of the Roman baroque. University Park: Pennsylvania State University. 1984.
3. Kilpatrick, W. H. The project method. Teachers College Record. 19. 1918. P. 319–335.
4. Knoll, M., Calvin M. Woodward und die Anfänge der Projektmethode: Ein kapitel aus der amerikanischen erziehungsgeschichte. 1988. *Zeitschrift für Pädagogik*. 34. P. 501–517.
5. Magnor, M. Die Projektmethode: Ein ergebnis der philosophischen und erziehungstheoretischen ansätze John Deweys und William Heard Kilpatrick's. Doctoral dissertation. University of Osnabrück. 1976.
6. Oelkers, J. Reformpädagogik: Eine kritische dogmengeschichte. Weinheim: Juventa Verlag GmbH. 2005. 387 p.
7. Pütt, H. Projektunterricht und vorhabengestaltung. Essen: Neue deutsche Schule. 1982. 256 p.
8. Stubenrauch, H. Die gesamtschule im widerspruch des systems: Zur erziehungstheorie der integrierten gesamtschule. München: Juventa 1971.
9. Woodward, C. M. The manual training school, comprising a full statement of its aims, methods, and results. Boston: Heath. 1887. 366 p.

Holieva M. Development of project-based learning technology in Europe and the possibility of integrating this technology into the national education system

Project technology is one of the standard teaching methods in Europe. It is generally considered a means by which students can develop independence and responsibility, as well as practice social and democratic behaviours. Project technology is a true product of the European progressive education movement.

The article provides a brief excursion into the history of the concept of “project technology”. Starting with the agricultural expert Rufus W. Stimson with his “home project plan” of 1908, who is considered the first educator of project technology and the predecessor of William G. Kilpatrick. The article makes it clear that project-based learning began three hundred years earlier than is commonly believed, and this, in turn, opens up new perspectives for its interpretation. Project-based technology offers an ideal opportunity to address the issues of continuity and diffusion of educational innovation. These issues are central to the modern education reform and gradual integration into the single European educational space of Ukraine.

The contribution of William G. Kilpatrick to the development of project technology was described. He concluded that “child psychology” is a crucial element of the learning process. Children should be able to freely decide what they want to do, and their academic performance will increase in proportion to their motivation to learn.

Learning by project technology is one of the most promising ways, because it creates conditions for creative self-realization of students and activation of their motivation to learn, promoting the development of intelligence. Each student has their own experience of problem solving, that is, they design their future independent life in learning.

Despite some shortcomings, the implementation of project technology in the educational process is a promising direction for domestic educational institutions. As a result of such training, special attention should be paid to practical subjects that interest students, which can improve not only the motivation of students, but also the quality of education in general.

Key words: project technology, project method, educational institutions, history of project technology, project history.

УДК 37.02 (378)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.09>

Горбач-Кудря І. А.

ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ ДИДАКТИКИ: ДОСВІД УКРАЇНСЬКИХ ВИШІВ

У статті розглянуто особливості, яких набула дидактика вищої школи в умовах європейської інтеграції. Визначено основні детермінанти, що впливають на трансформаційні процеси в ній. Зроблено висновок про вплив соціокультурних чинників і науково-технічного прогресу на обсяг, структуру та зміст освіти, появу нових, більш ефективних методів, організацію форм навчання, керування навчальним процесом. Обґрунтовано авторську позицію щодо недоцільності заміни терміна “дидактика” сполученням “електронна дидактика”. Зазначено, в умовах європейської інтеграції актуальною є взаємодія між суб’єктами навчання – викладачем і здобувачем вищої освіти, що перебувають у досить складних умовах вироблення нового досвіду.

Проаналізовано вплив ідеї індустріального ренесансу на освітню діяльність у закладах вищої освіти. Студентоцентризований підхід у навчанні визначено як реакцію на формування мережевого суспільства та мережевої людини. Зроблено огляд позитивних напрацювань у бік європейської стандартизації в умовах введення в Україні правового режиму воєнного стану. Зокрема, наведено досвід викладачів кафедри судової медицини Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, які вдосконалили навички проведення судово-медичних експертиз вогнепальних ушкоджень і вибухових травм, а також адаптували фотографії й описову частину загиблих осіб на території Ірпеня, Бучі, Бородянки та прилеглих територій як навчальний матеріал для студентів українських медичних вишів і навчальних закладів зарубіжних країн. Розглянуто ефективні принципи побудови навчальних занять, запропоновані кафедрою кібербезпеки Національного університету “Одеська юридична академія”.

Виділено характерні ознаки дидактики, що з’явилися в ній під впливом євроінтеграційних процесів. Продемонстровано власний досвід організації взаємодії учасників освітнього процесу в мультимедійному ресурсі.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційний простір, взаємодія, учасники, освітній процес, мультимедійний ресурс, Padlet, безпека, мережева людина, комунікація.

Освітній фронт у буремні часи широкомасштабної військової агресії Росії проти України як ніколи потужний, зібраний і цілеспрямований. Науково-педагогічні працівники вишів України у прагненнях до європейської інтеграції, добираючи методи, наповнюють навчання новим змістом, тим самим трансформують класичний вид мистецтва викладання. Актуальність заявленої теми зумовлена потребами суспільства, спричиненими глобальною інформатизацією від початку XXI ст., реформами Міністерства освіти і науки, що покликані покровоко утвердити кращі стандарти європейської освітньої і наукової традиції в українському суспільстві [15], воєнним станом, що триває в Україні від 24 лютого 2022 р., та численними науковими дискусіями щодо організації асинхронної та синхронної педагогічної взаємодії [2].

Метою статті є визначення особливостей дидактики вищої школи в умовах європейської інтеграції та пошук ефективних шляхів взаємодії між учасниками освітнього процесу. Завдання формувалися за таким переліком: виділити детермінанти, що є визначальними для теорії освіти та навчання, встановити властивості дидактики, поява яких зумовлена потребами сучасного реформування, описати ефективні способи взаємодії викладачів і здобувачів вищої освіти на прикладах викладання окремих дисциплін в українських вишах, окреслити перспективи подальших досліджень.

В. І. Бондар вказує на те, що сутність поняття “дидактика” змінювалася в різні історичні періоди впродовж XVI–XXI ст. і зумовлювалася пошуком практичної відповіді на питання, як, якими засобами та способами організувати діяльну сприйнятливості конкретного учня й учнівського співтовариства [6]. Виникнення кібернетики, що супроводжувалося бурхливим розвитком освіти, навчання і виховання, проникнення у сферу людської діяльності таких понять, як “ефективність”, “оптимізація”, “моделювання”, “комп’ютеризація”, спричинили появу терміносистеми “електронна дидактика” [6] із синонімічним рядом численних категорій – “нова дидактика”, “е-дидактика”, “цифрова дидактика”, “медіадидактика”, “комп’ютерна дидактика”, “дидактика в умовах інформаційного суспільства”, “E-didactics”. Зміст освіти, форми і методи