

The article analyzes approaches to overcoming the manifestations of procrastination thanks to the extrapolation of trending methods of self-management and the use of the “rule of small steps”. Attention is focused on the formation of cases with instructions for the successful completion of a number of tasks / exercises during the lesson / lessons. It has been proven that the actions mentioned above will contribute to the successful implementation of the professional guidelines of the growing generation.

The main aspects of the problem of intelligence are investigated thanks to the use of theoretical methods in the context of scientific and pedagogical progress. Among them: methods of analysis and synthesis, generalization and specification. The article provides indicative advice on solving the issues that have become the focus of the article's issues. Further prospects of the thematic vectors of the research are determined, taking into account domestic and international experience.

Key words: *personality socialization, time management, educational institution, relevant aspects, educational narratives, performance – self-management, procrastination, “agents” of socialization, extrapolation.*

УДК 37.091.313(477+100)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.16>

Михайленко О. В., Бутко Т. О.

МЕТОД ПРОЄКТІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

У статті розглянуто історичні аспекти становлення методу проєктів у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії та практиці, виділено етапи розвитку цього методу. Зазначено, що розвиток проєктної технології відбувався від розуміння її як універсальної у 20–30-х рр. ХХ ст. до усвідомлення комплексності у 60–80-х рр.; до переходу від методу проєктів у 90-х рр. до проєктного навчання, проєктного виховання та проєктної освіти у ХХІ ст. Підкреслюється значна роль, яку відігравав і відіграє метод проєктів у вирішенні проблеми розвитку пізнавальних навичок учнів, формування у них уміння самостійно здобувати знання, бачити, формулювати і розв'язувати проблему, використовувати здобуті знання на практиці. Пропонується класифікація проєктів – за провідним методом діяльності (інформаційні, дослідницькі, практико орієнтовані, ігрові, творчі, телекомунікаційні); за змістовим аспектом (літературно-творчі, природничо-наукові, екологічні, лінгвістичні, культурологічні, рольово-ігрові, спортивні, географічні, історичні, музичні); за кількістю учасників проєкту (індивідуальні, парні, групові); за рівнем реалізації міжпредметних зв'язків (монопредметні, міжпредметні, позапредметні); за тривалістю проведення (короткотермінові, середньо тривалі, довготермінові).

Наголошується, що проєктна робота має великий навчально-виховний потенціал, оскільки, працюючи над проєктом, учні спілкуються, співпрацюють і допомагають один одному в процесі навчання, тобто розвивають соціальні, розумові та комунікативні навички, вчать співпрацювати у команді. Цей вид навчальної діяльності сприяє здійсненню принципу індивідуалізації навчання в класах із різним рівнем підготовки під час вивчення та засвоєння нового матеріалу.

Отже, метод проєктів – це педагогічна система, що охоплює певну сукупність взаємопов'язаних засобів і процесів, необхідних для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості учня.

Ключові слова: проєктне навчання, метод проєктів, проєктна діяльність, педагогічна теорія, педагогічна практика, етапи розвитку методу проєктів, види проєктів, пізнавальна діяльність.

Сучасна школа повинна створити умови для формування відповідальної особистості здатної до саморозвитку і навчання впродовж життя, критичного мислення й творчого використання отриманих знань й умінь на практиці. Досягти цього можливо не лише внесенням відповідних змін у зміст освіти, але й завдяки використанню певних технологій навчання.

Метою статті є здійснення історико-педагогічного аналізу методу проєктів, який уже понад століття відомий у світовій педагогіці.

У загальному розумінні термін “проєкт” (від лат. “*projectus*” – “кинутий вперед”) розглядається як попередня пропозиція, розробка попереднього тексту закону (законопроєкту), плану забудови, кошторису витрат; план, задумана справа, викладення її у кресленні; прототип, прообраз можливого об'єкта чи стану, комплект необхідної документації та матеріалів [7, с. 7].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про те, що поняття “проєкт” трактується досить широко: це комплекс взаємозалежних одномоментних заходів, що спрямовані на досягнення певних цілей при обмежених часових, бюджетних, кадрових та інших ресурсах [7, с. 12]; сукупність певних дій, документів, план, задум реалізації майбутньої діяльності [1]; “процес, який дає початок змінам у штучному середовищі” [10, с. 50].

Проблема проєктної діяльності як педагогічного явища є предметом досліджень вітчизняних та зарубіжних учених (В. Асаул, Дж. Джонс, С. Ізбаш, Дж. Кнеллер, О. Коберник, О. Онопрієнко, О. Пехота, В. Тименко, М. Уйсімбасва, А. Цимбалару, Ю. Якімець на ін.). У педагогічній науці проєктування розглядається у двох аспектах:

1) як педагогічне проєктування – процес розроблення окремими педагогами або педагогічними колективами навчальних цілей і конструктивних схем їх досягнення, теоретичних моделей – навчально-виховних програм і методик їх застосування;

2) як проєктна діяльність учнів – складова навчальної діяльності, як засіб навчання та виховання, способом організації якої є метод проєктів.

Дослідники історії виникнення методу проєктів зауважують, що його передісторія сягає корінням у XVI–XVII ст., коли у Вищій Школі мистецтв у Римі курс лекцій був доповнений новим елементом – конкурсом на виготовлення ескізів споруд, а у 1702 р. Королівська Академія Архітектури у Парижі оголосила серед студентів конкурс будівельних планів, ескізи яких були названі проєктами. Зазначається, що з того часу не втратили своєї актуальності три ознаки проєкту, а саме: здобуття знань учнями в процесі його створення; залучення дійсних фактів під час виконання практичних завдань в умовах, максимально наближених до реального життя; одержання конкретного кінцевого продукту, який передбачає застосування знань із різних галузей наук [5].

Німецький педагог М. Кнолль визначив п'ять етапів розвитку методу проєктів в освіті:

1) 1590–1765 рр. – започаткування проєктної діяльності в європейській освіті;

2) 1765–1880 рр. – становлення методу – проєкти посідають суттєве місце у процесі навчання в Європі та розпочинається застосування цього методу в американській педагогіці;

3) 1880–1915 рр. – активне використання проєктів на уроках ручної праці в американських загальноосвітніх школах – учні спочатку розробляють проєкти, а потім виконують їх у виробничих майстернях;

4) 1915–1965 рр. – переосмислення проєктного методу, його трансформація із специфічного методу професійно-технічної освіти у загальний метод навчання; його повернення з Америки назад до Європи;

5) з 1965 р. відбувається повторне відкриття проєктної ідеї як раціонального поєднання теоретичних знань та їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем, нова хвиля міжнародного визнання та розповсюдження методу проєктів [13, с. 58].

Один із основоположників цього методу американський філософ, педагог і психолог, один із провідних представників прагматизму Дж. Дьюї вважав, що важливим є лише те, що має практичний результат, і закликав розвивати в учнів критичне й абстрактне мислення, а також вміння працювати з інформацією. Його метод навчання ґрунтувався на принципово новій схемі мислення: “усвідомлення труднощів і формулювання проблеми, яку потрібно вирішити; аналіз даних і всіх можливих шляхів вирішення проблеми; висування гіпотези та її практична або уявна перевірка; висновки” [9, с. 93–94]. Шкільне навчання, вважав Дж. Дьюї, слід починати з діяльності учнів, яка має практичну значущість, і лише, базуючись на цьому, починати теоретичне осмислення навчального матеріалу.

З метою практичної перевірки власних теорій Дж. Дьюї заснував при університеті Чикаго експериментальну школу-лабораторію (1896–1904), в якій традиційні навчальні плани, програми і методи викладання були замінені трудовою та ігровою діяльністю, що базувалася на інтересах учнів і визначалася їх особистим досвідом. Модель навчального процесу, розроблена ученим, характеризувалася наступними рисами:

- реальність навчального матеріалу – вирішення проблем, які пов'язані з потребами життя, мають практичне значення для дитини;
- цілісність (об'єднання в пізнавальній діяльності фізичних, розумових, емоційно-вольових сил дитини);
- діяльнісний підхід у навчанні (введення в навчальні програми проєктів, ручна праця як системотворний чинник шкільного життя – практичні заняття не лише розвивають технічні навички, навколо них сконцентровані наукові заняття, які забезпечують учнів знаннями з різних предметів);
- проблемність у навчанні як обов'язкова умова розвитку самостійного, творчого й критичного мислення;
- ігрова діяльність як важливий засіб виховання та навчання дитини;
- уява й інтерес як найважливіші фактори стимулювання дитини до навчання.

Таким чином, педагогічні погляди Дьюї можна розглядати як теоретичне підґрунтя методу проєктів.

Подальший розвиток ідеї Дж. Дьюї отримали у роботах його співвітчизника В. Х. Кілпатрика, який ввів у педагогічний обіг поняття “метод проєктів”. Зазначимо, що під цим терміном він розглядав, по-суті, форму організації навчання. Продовжуючи ідеї Дж. Дьюї, В. Х. Кілпатрик радить надавати учневі повну свободу мислити самостійно, переглянути й оновити зміст навчальних програм з метою наближення їх до реального життя та потреб дитини. Для активізації творчої діяльності В. Х. Кілпатрик рекомендує проведення проблемних лекцій і роботу над проєктами, вважаючи, що навчання має ґрунтуватися на постановці мети, виділенні проблеми, складанні плану її вирішення, реалізації проєкту й оцінюванні його виконання. У процесі організації проєктної діяльності головне, на думку В. Х. Кілпатрика, – це активна взаємодія членів проєктної групи. Проєкт – “будь-яка одиниця цілеспрямованого досвіду, будь-який приклад цілеспрямованої діяльності, де домінувальна мета, як внутрішнє спонукання, встановлює мету дії, керує його ходом, надає стимул, внутрішню мотивацію. Проєкт може ставитися до будь-якого виду життєвого досвіду, отримання якого фактично збудується домінуючою метою” [11, с. 288].

У роботі “Метод проєктів. Застосування цільової установки у педагогічному процесі” учений виділяє декілька типів проєктів, в залежності від завдань, які вони вирішують [12]. Так, *виробничий* проєкт передбачає виготовлення чогось, втілення задуму в матеріальну форму. *Споживчий* проєкт означає накопичення

пасивного досвіду шляхом естетичного сприймання та співпереживання відповідно до поставленої мети: тобто, якщо митець намалював картину – він розробляв виробничий проєкт, якщо ж люди прийшли подивитися на цю картину – це вже споживчий проєкт. Проєкт *розв'язання проблем*, як зрозуміло із назви, пов'язаний із вирішенням складної проблеми або усуненням інтелектуальних, психологічних перешкод. Проєкт *спеціалізації* спрямовується на безпосереднє застосування знань, які учень опанував свідомо. Крім того, залежно від кількості учасників проєкти розподіляються на індивідуальні або групові.

Ще одна послідовниця Дж. Дьюї вчителька Х. Паркхерст із м. Долтон (шт. Массачусетс, США) застосувала систему індивідуалізованого навчання, названу згодом Дальтон-план. В основі цієї системи навчання лежать три основні принципи: свобода вибору занять і вивчення навчальних дисциплін, самостійність і співробітництво. Мета цієї системи полягала у тому, щоб надати учневі можливість вчитися з оптимальною для нього швидкістю та у власному темпі, що відповідає його здібностям. Змістовною основою цієї системи навчання були завдання дослідницького характеру із постановкою експерименту, розробкою проєкту.

Ідеї проєктного навчання Дж. Дьюї були сприйняті та розроблені в інших країнах, де назріла потреба реформувати суспільство, де основу реформ вбачали у вихованні нового громадянина, здатного творчо й неупереджено мислити і діяти – Ж.-О. Декролі (Бельгія), С. Френе, П. Кергомар (Франція); М. Монтессорі (Італія); Г. Кершенштейнер, В. Лай, Е. Мейман (Німеччина) та ін.

Метод проєктів знайшов своїх прихильників (Г. Ващенко, Ш. Зельський, С. Русова та ін.) і в Україні як результат дидактичних пошуків щодо зв'язку навчання з життям і виробництвом, здійснення трудового виховання учнів [2, с. 3]. Зокрема, С. Русова зазначала: “Навчання шляхом проєктів відповідає потребам сучасної педагогіки, бо таке навчання ставить перед учнем можливість широкого реального об'єднання знання як найкращої підвалини для навчання” [8, с. 103]. Інтерес педагогів до метода проєктів був зумовлений його спрямованістю на безпосереднє залучення учнів до проблем навколишнього світу, виховання в учнів ініціативи, самостійності, колективізму; розвиток вміння планувати діяльність; врахування нахилів та інтересів дитини; індивідуалізацію методів роботи і темпів виконання завдань.

З'ясовано, що відмінною ознакою проєктів у вітчизняній освіті того часу був їх тісний зв'язок із життєвим досвідом та інтересами дитини. Метод проєктів вважався засобом: усебічного тренування розуму та розвитку мислення й творчих здібностей; формування самостійності, підготовки школярів до подальшої самостійної трудової та професійної діяльності; розвитку соціальних навичок; поєднання теорії і практики навчання [5].

Науковці зазначають, що розвиток проєктної технології відбувався від розуміння її як універсальної у 20–30-х рр. ХХ ст. до усвідомлення комплексності у 60–80-х рр., коли метод проєктів передбачав використання різних проблемних методів: навчання в малих групах, “мозковий шторм”, дискусії, рольова гра проблемної спрямованості, рефлексія тощо; до переходу від методу проєктів у 90-х рр. до проєктного навчання, виховання та освіти у ХХІ ст. [3, с. 37]. Сьогодні використання проєктних технологій навчання є популярним у системах освіти різних країнах (США, Англія, Німеччина, Нідерланди та ін.), що зумовлено як соціально-економічними, так і педагогічними чинниками.

За провідним методом діяльності виділяють проєкти інформаційні, дослідницькі (пошукові), практико орієнтовані, ігрові, творчі, телекомунікаційні [6, с. 119–120]. *Інформаційні проєкти* потребують чіткої структури, вони спрямовані на збір інформації про який-небудь об'єкт або з певної теми з метою аналізу, узагальнення та ознайомлення учасників із цією інформацією. *Дослідницькі проєкти* передбачають пошукову роботу та мають структуру, наближену до наукової (виявлення проблеми, визначення завдань і методів їх вирішення, формулювання гіпотези, розроблення шляхів розв'язання проблем, аналіз одержаних результатів, формулювання висновків, визначення питань для подальшого дослідження). *Практико орієнтовані проєкти* потребують продуманої структури із визначенням функції кожного учасника; відзначаються чітко визначеним із самого початку кінцевим результатом проєкту, який зорієнтований на інтереси самих учасників (випуск газети, зйомка відеофільму, постановка спектаклю, тощо). Структура *ігрових проєктів* чітко не визначена і залишається відкритою до закінчення проєкту, в якому кожен учасник має певну роль, обумовлену характером і змістом проєкту, особливістю проблеми, яка вимагає вирішення. *Телекомунікаційні проєкти* – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність учнів, організована на основі комп'ютерної телекомунікації, яка має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності спрямовані на досягнення спільного результату. *Творчий проєкт* не має чітко продуманої структури, припускає вільний і часом нетрадиційний підхід до виконання й до презентації результатів (показ мод, відеофільм, вистава тощо). Оскільки проєктна діяльність переважно вимагає креативного підходу, в цьому сенсі будь-який освітній проєкт вважаємо творчим.

За змістовим аспектом проєкти можуть бути: літературно-творчими; природничо-науковими; екологічними; мовними (лінгвістичними), спрямованими на оволодіння мовним матеріалом, вивчення етимології слів, дослідження літератури; культурологічними, що мають зв'язок з історією та традиціями різних країн; рольово-ігровими, які імітують різні комунікативні ситуації; спортивними; географічними; історичними; музичними.

Крім того проєкти поділяють за обсягом контактів (класні, шкільні, міські, обласні, всеукраїнські, міжнародні); за кількістю учасників проєкту (індивідуальні, парні, групові); за рівнем реалізації міжпредметних

зв'язків (монопредметні, міжпредметні, позапредметні); за тривалістю проведення (короткотермінові (1–2 уроки), середньо тривалі (тиждень-місяць), довготермінові (місяць-рік).

Усі дослідники підкреслюють, що проектна робота має великий навчальний і виховний потенціал, оскільки в ній кожен з учасників не втрачає свого статусу активної особистості, намагається зайняти в групі позицію, що відповідає його знанням, умінням, здібностям. Працюючи над проектом, учні спілкуються, співпрацюють і допомагають один одному в процесі навчання, тобто розвивають соціальні, розумові та комунікативні навички, вчаться співпрацювати у команді. Цей вид навчальної діяльності сприяє здійсненню принципу індивідуалізації навчання в класах із різним рівнем підготовки під час вивчення та засвоєння нового матеріалу. Метою методу проектів є створення умов, за яких учні самостійно й охоче отримують знання з різних джерел, вчаться застосовувати отримані знання для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань, удосконалюють комунікативні вміння, працюючи в різних групах, розвивають дослідницькі вміння та аналітичне мислення [4].

Таким чином, відповідно до змістового та процесуального наповнення метод проектів можна розглядати як:

1) метод навчання, якщо він застосовується на окремому етапі навчальної діяльності, як комплекс дидактичних прийомів, спрямованих на досягнення освітньої мети в межах певної організаційної форми;

2) форму організації навчання, якщо діяльність учителя й учнів здійснюється за встановленими етапами й певним режимом (наприклад, уроки-проекти);

3) педагогічну технологію, що являє собою комплексний інтегративний процес, який передбачає цілепокладання, планування, відповідну організацію, використання певних методів і форм, аналіз результатів.

Отже, метод проектів – це педагогічна система, що охоплює певну сукупність взаємопов'язаних засобів і процесів, необхідних для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості учня.

Використана література:

1. Избаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис... канд. пед. наук. Мелітополь : Мелітопольський держ. педагогічний ун-т., 2007. 290 с.
2. Метод проектів 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. (Сер. “Педагогічні републікації” ; вип. 6).
3. Огієнко О. Тенденції розвитку проектної технології у зарубіжній педагогіці ХХ століття. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 31–38.
4. Онопрієнко О., Кондратюк О. Проекти в початковій школі: тематика та розробки занять. Київ : Шк. світ, 2007. 128 с.
5. Онопрієнко О. В. Проектна діяльність у початковій школі. URL : https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/09/Projektna_diyalnist.pdf.
6. Пенковець О. В. Метод проектів в навчальному процесі. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія : педагогічні науки. Вип. 80. Чернігів : ЧДПУ, 2008. С. 119–122.
7. Петрова І. В. Проектування в соціально-культурній сфері: навч. посіб. Київ : Вид-во КНУКіМ, 2007. 372 с.
8. Русова С. Ф. Нові методи дошкільного виховання. Прага : Сіяч, 1927. 111 с.
9. Dewey J. *The School and Society*. URL: <https://ia600907.us.archive.org/16/items/schoolsociety00dewerich/schoolsociety00dewerich.pdf>.
10. Jones J. Ch. *Design Methods. Seeds of Human Futures*. N. Y., Toronto, Chichester, Brisbane : Wiley-Interscience Publ., 1982. 342 p.
11. Kilpatrick W. H. Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms. *Teachers College Record*. 1921. Vol. 22, No. 4. P. 288–289
12. Kilpatrick, W. H. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*. 1918. № 19. P. 319–335.
13. Knoll M. 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. *Pedagogik*. 1993. № 7–8. P. 58–63.

References:

1. Izbash S. S. Projektna diialnist yak faktor sotsialno-profesiinoi adaptatsii studentiv pedahohichnoho universytetu : dys... kand. ped. nauk [Project activity as a factor of social and professional adaptation of students of a pedagogical university: PhD thesis]. Melitopol : Melitopolskyi derzh. pedahohichni un-t., 2007. 290 s. [in Ukrainian].
2. Metod proektiv v ukrainskii shkoli 1920–1930-kh rokov / Pedahohichni muzei Ukrainy [Project method in the Ukrainian school of the 1920s–1930s / Pedagogical Museum of Ukraine]; [ukladachi : V. O. Haidei, O. P. Mikhno ; nauk. konsultant O. V. Sukhomlynska]. Vinnytsia : Vydavets FOP Kushnir Yu. V., 2019. 192 s. (Ser. “Pedahohichni republikatsii” ; vyp. 6). [in Ukrainian].
3. Ohienko O. Tendentsii rozvytku projektnoi tekhnolohii u zarubizhnii pedahohitsi KhKh stolittia [Trends in the development of project technology in foreign pedagogy of the 20th century]. *Porivnialna profesiina pedahohika*. 2011. № 1. S. 31–38. [in Ukrainian].
4. Onopriienko O., Kondratiuk O. Proiektly v pochatkovii shkoli: tematyka ta rozrobky zaniat [Projects in primary school: topics and lessons development]. Kyiv : Shk. svit, 2007. 128 s. [in Ukrainian].
5. Onopriienko O. V. Proiektna diialnist u pochatkovii shkoli [Project activity at primary school]. URL : https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/09/Projektna_diyalnist.pdf. [in Ukrainian].
6. Penkovets O. V. Metod proektiv v navchalnomu protsesi [Project method in the educational process]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka*. Seriiia : pedahohichni nauky. Vyp. 80. Chernihiv : ChDPU, 2008. S. 119–122. [in Ukrainian].

7. Petrova I. V. Projektuvannia v sotsialno-kulturnii sferi: navch. posib [Projecting in the social and cultural sphere]. Kyiv : Vyd-vo KNUKiM, 2007. 372 s. [in Ukrainian].
8. Rusova S. F. Novi metody doshkilnoho vykhovannia [New methods of preschool education]. Praha : Siiach, 1927. 111 s. [in Ukrainian].
9. Dewey J. The School and Society. URL : <https://ia600907.us.archive.org/16/items/schoolsociety00dewerich/schoolsociety00dewerich.pdf>. [in English].
10. Jones J. Ch. (1982). Design Methods. Seeds of Human Futures. N. Y., Toronto, Chichester, Brisbane : Wiley-Interscience Publ., 342 p. [in English].
11. Kilpatrick W. H. (1921). Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms. *Teachers College Record*, 22-4, 288–289. [in English].
12. Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319–335. [in English].
13. Knoll M. (1993). 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. *Pedagogik*, 7-8, 58–63. [in German].

Mykhailenko O., Butko T. Project method in domestic and foreign pedagogical theory and practice

The article examines the historical aspects of the project method formation in foreign and domestic pedagogical theory and practice and highlights the stages of this method development. It is noted that the development of project technology took place from its understanding as universal in the 20s and 30s of the 20th century to the awareness of its complexity in the 1960s and 1980s; to the transition from the project method in the 90s to project-based learning and project-based education in the 21st century. The important role that the project method played and plays in solving the problem of developing students' cognitive skills, forming their ability to independently acquire knowledge, see, formulate and solve a problem, and use the acquired knowledge in practice is emphasized. A classification of projects is proposed – according to the leading method of activity (informational, research, practically oriented, game, creative, telecommunication); by content aspect (literary-creative, natural-scientific, ecological, linguistic, cultural, role-playing, sports, geographical, historical, musical); by the number of project participants (individual, pair, group); according to the level of implementation of inter-subject connections (mono-subject, inter-subject, extra-subject); by duration (short-term, medium-term, long-term). It is emphasized that project work has great educational potential, because while working on a project, students communicate, cooperate and help each other in the learning process, i.e., they develop their social, mental and communicative skills, learn to cooperate in a team. This type of educational activity contributes to the implementation of the principle of individualization of learning in classes with different knowledge levels while studying and assimilating new material.

Therefore, the project method is a pedagogical system that includes a certain set of interconnected means and processes which are necessary to create an organized and targeted pedagogical influence on the formation of the student's personality.

Key words: project learning, project method, project activity, pedagogical theory, pedagogical practice, stages of development of the project method, types of projects, cognitive activity.

УДК 372.233(477) “1920/1930”

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.17>

Наровлянський О. Д.

ЕКСКУРСІЇ В СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ В 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена досвіду упровадження екскурсій в освітній процес вітчизняної середньої школи у двадцяті роки ХХ століття. Висвітлено практику використання освітянських екскурсій у період запровадження в Україні тодішніх освітніх інновацій – комплексової системи, дальтон-плану. Проаналізовано навчальні програми зазначеного періоду та виявлено місце в них навчальних екскурсій. Визначено, що включення екскурсій до навчальних програм як обов'язкових елементів навчального процесу було важливим чинником активізації екскурсійної роботи у школах. Показано, що екскурсії у цей період використовувалися у процесі викладання різних навчальних предметів, як природознавчого (фізика, хімія, природознавство тощо) спрямування, так і суспільствознавчих (зокрема історії), а також виробничі екскурсії. Проаналізовано методичні підходи до проведення навчальних екскурсій, основні рекомендації щодо їх підготовки як з боку вчителя, так і учнів, проведення, а також підведення підсумків та подальшого використання у навчальному процесі на уроках. Показано, що у ряді навчальних програм було розроблено цілісні екскурсійні плани, що передбачали як перелік екскурсій у взаємозв'язку із навчальними темами, так і методичні рекомендації щодо їх проведення. Привернуто увагу до застережень щодо відмінностей навчальних екскурсій від розважальних прогулянок, необхідність їх тісного зв'язку з навчанням, а також організацію навчальної діяльності учнів під час підготовки та проведення екскурсій та подальшої обробки зібраних матеріалів. Доведено, що у висвітлений період набуло певного поширення виокремлення екскурсійного методу, як особливої форми наочного методу навчання. Виявлено проблеми, що заважали більш широкому упровадженню освітніх екскурсій у практику середньої школи (нестача коштів, кваліфікованих кадрів, відсутність в системі освіти відповідних профільних закладів).

Ключові слова: середня освіта, освітні екскурсії, методи навчання, Дальтон-план.