

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ГОЛЄВА МАРІЯ СЕРГІЇВНА

УДК 378.147.6:005.33

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
01 «Освіта/Педагогіка»

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник
ВАСЮК Оксана Вікторівна,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Голєва М. С. Формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктор філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (01 «Освіта/Педагогіка»). Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2023.

У дисертації здійснено цілісний комплексний аналіз проблеми формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки. Сформульовано низку теоретичних і практичних висновків, пропозицій щодо формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки. Особливого значення дисертаційна робота набуває у зв'язку з приєднанням України до Європейського освітнього простору та науково-технічним прогресом, що вимагають модернізації освіти в Україні. Відповідно до вимог ринку праці, ЗВО готують менеджерів, які здатні до кваліфікованого виконання професійних функцій, креативного мислення, творчості та саморозвитку. Тож, однією з найважливіших компетентностей, які повинні мати майбутні менеджери, є проєктна компетентність. Вона охоплює здатність володіти нормами проєктування, здійснювати проєктну діяльність та розробляти робочі проєкти.

З'ясовано, що проєктна компетентність зародилася, як метод діяльнісного підходу в навчанні, згодом трансформувалась у метод проєктів та проєктну технологію, коли й були зроблені спроби описів самого поняття «проєкт» та їхня класифікація. Представлено зарубіжний досвід (Австралія, США, Фінляндія, Франція та Китай) використання проєктної технології та сформульовано висновки, що використання проєктної технології у навчанні здійснюється давно і має як прибічників, так і противників серед вчених і практиків, проте у Китаї цей метод лиш починає набирати популярність і одностайно оцінюється дослідниками і педагогами позитивно.

Сформульовано визначення поняття «проєктна компетентність майбутнього менеджера» як інтегративну якість особистості, яка виявляється в здатності

майбутнього менеджера до проєктної діяльності і використання ним знань, умінь та навичок, необхідних для планування, організації, контролю ефективної проєктної діяльності, управління командою, людськими ресурсами та кліматом у колективі, керівництві, самотивації та мотивації підлеглих, прийнятті рішень, стресостійкості тощо. Крім цього, сформована проєктна компетентність майбутнього менеджера має сприяти його успішній участі в житті професійних співтовариств і об'єднань.

Означено, що проєктна компетентність є одним із складників професійної компетентності та формує дослідні, мультимедійні, інтегративні, когнітивні та креативні уміння та навички.

Узагальнення теоретичного матеріалу дослідження, що розкриває компоненти проєктної компетентності майбутніх менеджерів, дозволило в її структурі виокремити наступні: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний, рефлексивний.

Окреслено, що ефективність формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у вітчизняній практиці можлива за допомогою застосування саме проєктної технології, тренінгової технології, інтерактивних форм і методів (кейс-метод, «мозковий штурм», робота в парах, робота в групах тощо) навчання в аспекті формування вказаної якості особистості. Наголошено, що проєктна компетентність майбутніх менеджерів також формується за допомогою вивчення циклу дисциплін професійної та практичної підготовки, написання курсових проєктів, а також під час проходження виробничої практики.

Зазначено, що ефективне формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів можливе за умови дотримання таких педагогічних принципів: науковості (передбачає включення у проєктну діяльність наукових знань), систематичності (передбачає комплексне системне вивчення об'єкта, забезпечує взаємозв'язок, логічність і цілісність формування проєктної компетентності), самостійності (забезпечує формування навчальної мотивації, оснащує здобувачів методами і формами проєктної технології, виховує впевненість у власних силах), рефлексивності (дозволяє контролювати результати своєї діяльності та свого

професійного розвитку, порівнювати очікувані результати з отриманими, вдосконалюватися, розвивати здатність до самоаналізу, прогнозування та самомотивації).

Дослідження наукової літератури щодо педагогічних принципів та умов, врахування особистого педагогічного досвіду дозволяє стверджувати, що ефективність реалізації методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів забезпечується такими педагогічними умовами: забезпечення безперервної позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією; оптимальна побудова процесу проєктної діяльності майбутніх менеджерів у контексті професійної підготовки; комплексне навчально-методичне забезпечення процесу вивчення фахових дисциплін; використання в освітньому процесі ЗВО інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей проєктної взаємодії.

Обґрунтовано, що у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів доцільно застосовувати системний (дозволяє розглядати освітній процес як цілісну систему, що складається із сукупності виокремлених нами конкретних компонентів), методологічний (формує цілісну методологічну основу проєктної діяльності, забезпечує вибір науково обґрунтованої адекватної позиції майбутнього менеджера при пізнанні та перетворенні об'єктів проєктної діяльності), особистісно орієнтований (забезпечує ставлення до студента як суб'єкта вільної, відповідальної, цілеспрямованої поведінки, що володіє автономною, стійкою, цілісною системою різноманітних, самобутніх та неповторних індивідуальних якостей), компетентнісний (цілеспрямований на визначення мети освіти й організацію навчання за сукупністю набутих студентами професійних компетентностей) та технологічний (забезпечує реалізацію освітнього процесу як спільної діяльності студента і викладача) підходи.

Побудовано модель формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, що є конструктором методологічного, змістово-діяльнісного та оціночно-результативного блоків. Методологічний блок представлений методологією формування проєктної компетентності та складається з

визначених нами наукових підходів та принципів; змістово-діяльнісний блок розкриває форми: проблемно-проектні лекції, семінари, рольові та проектно-ділові ігри, предметно-групова робота, творчі курси; проектно-орієнтовані курси, самостійна креативна робота; методи: творчі, проблемно-пошукові методи, кейс-метод, «мозкового штурму», робота в групах, робота в парах; технології: проектна, проблемного навчання, контекстова, імітаційно-ігрова; науково-дослідну роботу студентів; навчальні та виробничі практики; зміст освітніх компонентів тощо; оціночно-результативний блок визначає критерії оцінки результативності освітнього процесу, методику та включає діагностичні характеристики.

Охарактеризовано реалізацію методики формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, що здійснюється шляхом інтеграції виокремлених у розділі фахових дисциплін, написанні курсових проєктів, виробничої практики та ряду педагогічних технологій, зокрема: технологія контекстового навчання (запропоновано застосування «проблемно-проектних» лекцій, розроблена й апробована лекція-консультація «Підготовка освітнього проєкту»); технологія проблемного навчання (передбачає створення проблемних ситуацій, які спонукають здобувачів до самостійного пошуку знань і рішень. Відтак, як «розвантаження» студентів від суто освітніх компонентів було запропоновано авторський метод під назвою «Творча буря»); технологія проектного навчання (передбачає розробку та реалізацію навчальних проєктів. У рамках цієї технології було запропоновано авторську імітаційну гру «Інноманія»); імітаційно-ігрова технологія (передбачає використання ігор для формування проектної компетентності. У рамках цієї технології була розроблена й апробована інтерактивна гра «Буря в пустелі»). Крім того, використовувалися такі методи активізації проектної діяльності, як кейс-метод, «мозковий штурм», робота в групах, робота в парах, що дозволили організувати колективну діяльність здобувачів, розвивати їхні комунікативні навички, критичне мислення та творчий підхід до вирішення проблем.

Метою експериментального дослідження на констатувальному етапі було визначення стану сформованості проектної компетентності майбутніх менеджерів. У

процесі формувального етапу дослідження було реалізовано та перевірено ефективність методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

Описано реалізацію педагогічного експерименту, що здійснювалася у три етапи: підготовчий, основний та заключний. На підготовчому етапі визначалися мета та завдання дослідження, розроблявся план експерименту, виділялися методи вимірювання та обробки результатів, відбиралися контрольні та експериментальні групи, перевірялася їх однорідність. На основному етапі проводилися констатувальний та формувальний експерименти. На заключному етапі аналізувалися результати експерименту, підтверджувалася їх достовірність, робилися висновки про педагогічний ефект експерименту.

На основі визначених компонентів проєктної компетентності як інтегративної якості особистості було виділено чотири критерії її сформованості у майбутніх менеджерів: мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний та креативний. Для кожного з цих критеріїв було встановлено чотири показники, які використовувалися при діагностиці сформованості проєктної компетентності у майбутніх менеджерів. На основі результатів констатувальних досліджень та аналізу наукової літератури було уточнено характеристики рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів: низький, середній, достатній та високий.

На констатувальному етапі експерименту було встановлено наявний рівень сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки. Сформульовано висновок про недостатній рівень спрямованості процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів на формування їх проєктної компетентності як важливої умови професійної діяльності. Після формувального етапу експерименту було доведено, що зростання рівня сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів експериментальної групи носить системний, виражений, валідний характер, визначений впливом запровадженої методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки. Динаміка змін в експериментальній групі є більш вираженою й дозволяє значно зменшити кількість здобувачів з

низьким рівнем сформованості проєктної компетентності, підвищити – з високим рівнем сформованості означеної компетентності майбутніх менеджерів та підтвердити ефективність розробленої методики.

Ключові слова: проєкт, проєктна компетентність, професійна підготовка майбутніх менеджерів, менеджер, технологія контекстового навчання, технологія проблемного навчання, технологія проєктного навчання, імітаційно-ігрова технологія, інтерактивні форми та методи навчання.

ABSTRACT

Holieva M. S. Formation of project competence of future managers in the process of professional training. Qualifying scientific work is on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 015 "Professional Education (by Specialization)" (01 "Education/ Pedagogy"). National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Kyiv, 2023.

The dissertation provides a comprehensive analysis of the problem of forming the project competence of future managers in the process of professional training. A number of theoretical and practical conclusions and proposals for the formation of project competence of future managers in the process of professional training are presented. The dissertation is of particular importance in connection with Ukraine's accession to the European Education Area and scientific and technological progress, which require the modernization of education in Ukraine. In accordance with the requirements of the labor market, higher education institutions train managers who are capable of performing professional functions, creative thinking, creativity and self-development. Therefore, one of the most important competencies that future managers must have is project competence. It includes the ability to master design standards, carry out design activities, and develop work projects.

It has been found that project competence originated as a method of an activity-based approach to learning, later transforming into a project method and project technology, when attempts were made to describe the very concept of "project" and their classification. The dissertation analyzes the foreign experience (Australia, USA, Finland,

France and China) of using project-based technology. It concludes that the use of project-based technology in education has been carried out for a long time and has both supporters and opponents among scientists and educators. However, in China, this method is just beginning to gain popularity and is unanimously positively evaluated by researchers and teachers.

The definition of the concept of *"project competence of the future manager"* is formulated as an integrative quality of a personality, which is manifested in the ability of the future manager to project activities and use the knowledge, skills and aptitudes necessary for planning, organizing, controlling effective project activities, managing a team, human resources and team climate, leadership, self-motivation and motivation of subordinates, decision-making, stress resistance, etc. In addition, the formed project competence of the future manager should contribute to his or her successful participation in the life of professional communities and associations.

It is determined that project competence is one of the components of professional competence and forms research, multimedia, integrative, cognitive, and creative skills.

The generalization of the theoretical material of the study, which reveals the components of the project competence of future managers, allowed us to distinguish the following in its structure: motivational and value, cognitive, activity-operational, and reflective.

It is outlined that the effectiveness of the formation of project competence of future managers in domestic practice is possible through the use of project technology, training technology, interactive forms and methods (case method, brainstorming, work in pairs, work in groups, etc.) of learning in terms of forming this personality quality. It is emphasized that the project competence of future managers is also formed by studying a cycle of disciplines of professional and practical training, writing course projects, as well as during internships.

It is noted that the effective formation of the project competence of future managers is possible subject to the following pedagogical principles: scientific (involves the inclusion of scientific knowledge in project activities), systematic (involves a comprehensive systematic study of the object, ensures the interconnection, logic and

integrity of the formation of project competence), independence (ensures the formation of learning motivation, equips students with methods and forms of project technology, fosters self-confidence), reflexivity (allows you to control the results of your activities and your professional development, compare the expected results with the obtained ones, improve yourself, develop the ability to self-analyze, forecast and self-motivate).

The study of the scientific literature on pedagogical principles and conditions, taking into account personal pedagogical experience, allows us to assert that the effectiveness of the methodology for the formation of project competence of future managers is ensured by the following pedagogical conditions: ensuring continuous positive motivation to master the future profession; optimal construction of the process of project activities of future managers in the context of professional training; comprehensive educational and methodological support for the process of studying professional disciplines; use of interactive methods and forms of education in the educational process of higher education institutions based on the creation of project interaction models.

It is substantiated that in the process of professional training of future managers it is advisable to use a systematic approach (allowing to consider the educational process as an integral system consisting of a set of specific components identified by ourselves), methodological (forms a holistic methodological basis for project activities, ensures the choice of a scientifically based adequate position of the future manager in the knowledge and transformation of project objects), personality-oriented (ensures the attitude to the student as a subject of free, responsible, purposeful behavior with an autonomous, stable, integral system of diverse, original and unique individual qualities), competence-based (aimed at defining the purpose of education and organizing training according to the set of professional competencies acquired by students) and technological (ensuring the implementation of the educational process as a joint activity of the student and the teacher) approaches.

A model of the formation of project competence of future managers in the process of professional training has been built, which is a construct of methodological, content-activity and evaluation-resultant blocks. The methodological block is represented by the methodology for the formation of project competence and consists of the scientific

approaches and principles we have identified; the content and activity block reveals forms: problem-project lectures, seminars, role-playing and project-business games, subject-group work, creative courses; project-oriented courses, independent creative work; methods: creative, problem-solving methods, case method, brainstorming, group work, work in pairs; technologies: project, problem-based learning, contextual, simulation and game; student research; educational and industrial practices; content of educational components, etc.; the evaluation and result block defines the criteria for assessing the effectiveness of the educational process, the methodology and includes diagnostic characteristics.

The article describes the implementation of the methodology for forming the project competence of future managers in the process of professional training, which is carried out through the integration of the professional disciplines highlighted in the section, writing course projects, industrial practice, and a number of pedagogical technologies, in particular: the technology of contextual learning (the use of "problem-project" lectures is proposed, a lecture-consultation "Preparation of an educational project" has been developed and tested); Problem-based learning technology (involves creating problem situations that encourage students to search for knowledge and solutions on their own. Thus, an author's method called "Creative Storm" was proposed as a way to "unload" students from purely educational components); project-based learning technology (involves the development and implementation of educational projects. Within the framework of this technology, the author's own simulation game "Innomania" was proposed); simulation and game technology (involves the use of games to develop project competence. As part of this technology, the interactive game "Desert Storm" was developed and tested). In addition, such methods of intensifying project activities as the case method, brainstorming, group work, and pair work were used to organize the collective activities of applicants develop their communication skills, critical thinking, and creative approach to problem solving.

The purpose of the experimental study at the ascertaining stage was to determine the state of formation of the project competence of future managers. During the formative

stage of the study, we implemented and tested the effectiveness of the methodology for forming the project competence of future managers in the process of professional training.

The article describes the implementation of the pedagogical experiment, which was carried out in three stages: preparatory, main and final. During the preparatory stage, we determined the purpose and objectives of the study, developed an experiment plan, selected methods for measuring and processing the results, chose control and experimental groups, and checked their homogeneity. At the main stage, we conducted the confirmatory and formative experiments. At the final stage, we analyzed the results of the experiment, confirmed their reliability, and drew conclusions about the pedagogical effect of the experiment.

Based on the identified components of project competence as an integrative quality of a personality, four criteria for its formation in future managers were identified: motivational, cognitive, activity, and creative. For each of these criteria, four indicators were identified that were used to diagnose the formation of project competence in future managers. Based on the results of the surveys and analysis of scientific literature, the characteristics of the levels of project competence of future managers were clarified: low, medium, sufficient and high.

At the ascertaining stage of the experiment, the existing level of formation of the project competence of future managers in the process of professional training was established. The conclusion is that the process of professional training for future managers insufficiently focuses on forming their project competence, which is considered an important condition for professional activity. After the formative stage of the experiment, it was proved that the increase in the level of project competence of future managers of the experimental group is systematic, pronounced, and valid, determined by the impact of the implemented methodology for the formation of project competence of future managers in the process of professional training. The dynamics of changes in the experimental group is more pronounced and allows us to significantly reduce the number of applicants with a low level of project competence, increase the number of future managers with a high level of this competence, and confirm the effectiveness of the developed methodology.

Keywords: project, project competence, professional training of future managers, manager, contextual learning technology, problem-based learning technology, project-based learning technology, simulation and game technology, interactive forms and methods of teaching.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Васюк О. В., Голєва М. С., Формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів за допомогою інтерактивних форм та методів навчання. Український педагогічний журнал. 2021. Вип. 4. С. 165–169.

2. Васюк О. В., Голєва М. С., Проєктна технологія навчання: методичні аспекти. Міжвузівський збірний наукових праць: Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип 47. С. 301–314.

3. Голєва М. С. Розвиток проєктної технології навчання у Європі та можливість її інтеграції у систему вітчизняної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Спецвипуск, присвячений євроінтеграційній тематиці. Том 1. 2022. С. 39–44.

Стаття у науковому виданні іншої держави

4. Holieva M. Project Approach to Learning: Experience in Different Countries. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*. 2022. 53 (4). P. 26–35.

Тези наукових доповідей

5. Голєва М. С. Формування професійної компетентності менеджерів: досвід України та Польщі. Україна-Польща: стратегічне партнерство в системі геополітичних координат: II Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 14–15 травня 2020 року: тези доповіді. Київ, 2020. С. 136–137.

6. Голєва М. С. Особливості професійної компетентності майбутніх менеджерів. Новації і традиції перекладу: українські студії в європейському вимірі:

Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 12–13 листопада 2020 року: тези доповіді. Київ, 2020. С. 152–153

7. **Голєва М. С.,** Васюк О. В. Формування проектної компетентності у процесі професійної підготовки. Theoretical and empirical scientific research: concept and trends: II International Scientific and Practical Conference, м. Мюнхен, 25–26 грудня 2020 року: тези доповіді. Мюнхен, 2020. С. 97–98.

8. Голєва М. С. Проектна діяльність як основа розвитку проектної компетентності менеджерів. Соціокомунікативний простір України: історія та сьогодення: IV Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 25–26 лютого 2021 року: тези доповіді. Київ, 2021. С. 107–108.

9. Голєва М. С. Практика використання методу проектів у професійній підготовці: досвід Китаю. Україна між Сходом і Заходом: проблеми і перспективи міжкультурної комунікації: Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 21–22 жовтня 2021 року: тези доповіді. Київ, 2021. С. 95–97.

10. Голєва М. С. Проектний підхід у формуванні комунікативної компетентності учнів у процесі інклюзивної освіти. Інклюзивний розвиток національної економіки: глобальні тенденції, можливості України та роль агропродовольчого сектору: V Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 18–19 листопада 2021 року: тези доповіді. Київ, 2021. С. 11–13.

11. **Голєва М. С.,** Васюк О. В., Філософські основи методу проектів та сучасна освіта. Роль і значення людини в трансформації соціальних практик: минуле і сучасність (до 300-ліття Г. Сковороди): Всеукраїнський науково-практичний семінар, м. Київ, 12 травня 2022 року: тези доповіді. Київ, 2022. С. 6–8.

12. Голєва М. С. Вплив філософської спадщини Г. Сковороди на самореалізацію особистості через проектну діяльність. Духовний код української ідентичності у вимірі міжкультурної комунікації» (до 300-річчя від дня народження Г. С. Сковороди): Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 10–11 листопада 2022 року: тези доповіді. Київ, 2022. С. 78–79.

13. Голєва М. С. Проектна технологія навчання в Європі та її інтеграція у вітчизняну систему освіти. Трансформація системи міжнародних відносин в умовах

російсько–української війни (до дня спротиву окупації Автономної Республіки Крим та м. Севастополя): Міжнародна науково–практична конференція, м. Київ, 23 лютого 2023 року: тези доповіді. Київ, 2023. С. 270–272.

14. Голєва М. С. Особливості використання методу проектів у полікультурному освітньому середовищі. Світ мов і мови світу: VI Міжнародна науково–практична конференція, м. Київ, 30 березня 2023 року: тези доповіді. Київ, 2023. С. 194–195.

15. Голєва М. С. Використання проектної технології в освіті в умовах глобальних викликів. Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України і світу: Міжнародна науково–практична конференція, м. Київ, 25 травня 2023 року: тези доповіді. Київ, 2023. С. 51–53.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	17
ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ	25
1.1. Історико-педагогічний аналіз формування проєктної компетентності у процесі професійної підготовки.....	25
1.2. Сучасні підходи до визначення, формування та розвитку проєктної компетентності майбутніх менеджерів у педагогічній теорії.....	44
1.3. Особливості формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у вітчизняній практиці	67
Висновки до розділу першого.....	79
Список використаних джерел у розділі першому.....	80
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	89
2.1. Педагогічні умови цілеспрямованого формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів	89
2.2. Модель формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.....	111
2.3. Методика формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.....	127
Висновки до розділу другого	152
Список використаних джерел у розділі другому.....	155
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	164

3.1. Критерії, показники та рівні сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів.....	164
3.2. Результати констатувального експерименту та їх аналіз.....	175
3.3. Аналіз результатів формувального експерименту	186
Висновки до розділу третього.....	203
Список використаних джерел у розділі третьому	205
ВИСНОВКИ.....	207
ДОДАТКИ.....	212

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЕГ – експериментальна група.

КГ – контрольна група.

ЗВО – заклад вищої освіти.

ПРН – програмний результат навчання.

ОПП – освітньо-професійна програма.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасних умовах основними завданнями менеджменту є підвищення якості діяльності підприємств та організацій. Однією з ключових компетентностей, що дозволяє досягти цього, є вміння самостійно здобувати нові знання, збирати необхідну інформацію, формулювати гіпотези та робити висновки. Для розвитку цих навичок варто використовувати ефективні методи і прийоми, а саме проєктну діяльність. Цей вид діяльності дозволяє проходити всі етапи творчого процесу, що включає виникнення ідеї, обґрунтування її, осмислення та прийняття рішення, технологічне розроблення, практичну роботу над реалізацією, апробування, доопрацювання і самооцінку результатів. Упровадження проєктної технології в освітній процес може значно покращити якість підготовки майбутніх менеджерів та забезпечити їх професійний розвиток. Відтак, у сучасному світі, який характеризується високим ступенем мінливості, здатність ефективно реалізовувати будь-яку діяльність, що спрямована на досягнення певної мети в умовах обмежених ресурсів і часу є однією з найважливіших вимог до менеджерів, тож проєктна компетентність є ключовою для їхнього успіху.

Приєднання України до Європейського освітнього простору та науково-технічний прогрес вимагають модернізації освіти в Україні. Необхідно узгодити освітні програми підготовки майбутніх менеджерів із вимогами ринку праці, потребами працедавців, запитами суспільства та інтересами здобувачів вищої освіти. Ця необхідність знайшла своє відображення в нормативних документах, що визначають стратегію розвитку освіти в Україні. Зокрема, це Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2022-2032 роки, Стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року, Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», Національна доктрина розвитку освіти, Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» тощо.

Важливо розуміти, що підготовка до професійної діяльності є предметом багатьох наукових досліджень у філософії, педагогіці, психології. Серед них: І. Безпалько, Л. Задорожна-Княгницька, Н. Іванова, Н. Коломієць, Н. Конопліна, О. Кучерук, Ю. Мазій, В. Макаренко, К. Нагорна, Т. Рудько, Т. Рускова, І. Федь, М. Шарапова І. Шумілова та ін. Важливо мати на увазі, що ці дослідження можуть допомогти в розв'язанні питань, пов'язаних з професійною підготовкою та формуванням проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

Дослідження таких науковців, як Т. Башинська, О. Біда, Н. Биковець, І. Буцик, О. Васюк, Т. Герлянд, Н. Зимівець, І. Зязюн, С. Ізбаш, С. Карпов, О. Касьянов, А. Клименко, В. Ковальчук, Л. Козак, О. Кучай, О. Любарська, Л. Мартинець, К. Мелашенко, І. Мельниченко, Н. Нагорна, Н. Наконечна, Б. Павлюк, С. Пальчевський, М. Пелагейченко, О. Пехота, А. Піктенко, О. Пометун, що стосуються формування проєктної компетентності студентів, дозволяють зробити висновок про те, що цей процес має позитивний вплив на готовність майбутніх менеджерів до професійної діяльності. Він сприяє розвитку професійної мобільності, самостійності в розробці та реалізації проєктів.

Також інтерес до цієї якості особистості простежується в роботах іноземних науковців, як: Дж. Дьюї, В. Кілпатрік, Е. Колінгс, Дж. Оелкерс, Дж. Томас, К. Цейхнер та ін.

Зазначимо, що відповідно до вимог ринку праці, ЗВО готують менеджерів, які здатні до кваліфікованого виконання професійних функцій, креативного мислення, творчості та саморозвитку. Тож, однією з найважливіших компетентностей, які повинні мати майбутні менеджери, є проєктна компетентність. Вона включає в себе здатність володіти нормами проєктування, здійснювати проєктну діяльність та розробляти робочі проєкти.

Аналіз теоретичних та практичних засад підготовки менеджерів свідчить про наявність низки суперечностей у цьому процесі:

- існує розбіжність між зростаючими вимогами ринку праці до проєктних знань та здатностей майбутніх менеджерів та браком інноваційної діяльності у процесі професійної підготовки;

– у науковій літературі існує значний теоретичний фундамент щодо формування проєктної компетентності. Однак, у практичній площині існує недостатньо розроблених методик, які дозволяють ефективно формувати проєктну компетентність здобувачів вищої освіти;

– неусвідомлення здобувачами вищої освіти важливості формування проєктної компетентності та вимогами роботодавців щодо необхідності володіння широким спектром знань та різнобічними професійними навичками сучасних фахівців.

Актуальність цієї проблеми, її науково-практична значущість, виявлені недоліки і суперечності у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана в межах науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів та природокористування України за темою «Теоретико-методичні основи навчально-виховної роботи у природоохоронних та аграрних вищих навчальних закладах» (номер державної реєстрації 0115U003561).

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукового напрямку кафедри виробничого та інвестиційного менеджменту Національного університету біоресурсів та природокористування України за темою «Розробка концепції інклюзивності агропродовольчого сектору України в умовах сучасних глобальних викликів» (номер державної реєстрації 0122U001644).

Тему дисертаційного дослідження затверджено протокол № 2 від 22.11.2019 р.) та уточнено (протокол № 2 від 20.10.2020 р.) вченою радою Національного університету біоресурсів та природокористування України.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

Для досягнення мети дослідження було визначено наступні **завдання**:

1. Уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження, а саме сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «проектна компетентність майбутніх менеджерів». Схарактеризувати структуру проектної компетентності майбутніх менеджерів.

2. Описати принципи проектної компетентності та обґрунтувати педагогічні умови її формування у професійній підготовці менеджерів.

3. Розробити модель формування проектної компетентності майбутніх менеджерів.

4. Конкретизувати критерії, показники, схарактеризувати рівні проектної компетентності майбутніх менеджерів.

5. Розробити та експериментально перевірити ефективність методики формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки майбутніх менеджерів у ЗВО.

Предметом дослідження є методика формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

У процесі дослідження застосовано комплекс **методів**, які забезпечують досягнення його мети та завдань, а саме:

теоретичні: системний аналіз наукових досліджень та літератури з метою порівняння різних поглядів на досліджувану проблему, аналіз нормативно-правових документів Міністерства освіти та науки України (МОН) щодо організації освітнього процесу, аналіз навчальних планів й освітніх програм підготовки майбутніх менеджерів та дослідження педагогічного досвіду;

емпіричні: застосування методів спостереження, бесід, опитування, тестування та анкетування. Проведення бесід із викладачами ЗВО, щоб вивчити особливості формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки; проведення педагогічного експерименту для збору даних щодо ефективності запропонованої методики формування проектної компетентності;

статистичні: реєстрація та обробка результатів експерименту з використанням комп'ютерних програм, зокрема MS Excel та SPSS (Статистичний пакет для соціальних наук), для статистичної обробки отриманих даних;

графічні: унаочнення та порівняння результатів експериментальної роботи: гістограми, діаграми, таблиці.

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження проводилося від 2019 по 2023 рік на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України, Мукачівського державного університету та Вінницького торговельно-економічного інституту. Усього в експерименті (констатувальному та формуальному) брали участь 204 студенти спеціальності 073 «Менеджмент». На етапі формуального експерименту було задіяно 118 студентів. Із них у контрольних групах – 21 особа в 2019–2020 навчальному році та 41 у 2021–2022 навчальному році. В експериментальній групі в 2020–2021 навчальному році налічувалося 20 здобувачів вищої освіти та 36 у 2022–2023 навчальному році.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів:

уперше: науково обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, що є системою взаємопов'язаних та взаємообумовлених цілей, змісту, методів, форм організації навчання, педагогічних технологій; сформульовано педагогічні умови ефективного формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки (забезпечення безперервної позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією; оптимальна побудова процесу проєктної діяльності майбутніх менеджерів у контексті професійної підготовки; комплексне навчально-методичне забезпечення процесу вивчення фахових дисциплін; використання в освітньому процесі ЗВО інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей проєктної взаємодії); обґрунтовано критерії (мотиваційний, діяльнісний, пізнавальний, креативний), показники та рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів; побудовано модель формування проєктної компетентності

майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, що є конструктом методологічного, змістово-діяльнісного та оціночно-результативного блоків;

уточнено сутність змісту поняття «проектна компетентність майбутніх менеджерів» як інтегративну якість особистості, яка виявляється в здатності майбутнього менеджера до проектної діяльності і використання ним знань, умінь та навичок, необхідних для планування, організації, контролю ефективної проектної діяльності, управління командою, людськими ресурсами та кліматом у колективі, керівництві, самотивації та мотивації підлеглих, прийнятті рішень, стресостійкості тощо;

удосконалено зміст та організацію освітнього процесу щодо формування проектної компетентності студентів під час професійної підготовки в ЗВО шляхом поліпшення навчально-методичних комплексів із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки в аспекті формування проектної компетентності, усталених методів і форми навчання, педагогічних технологій;

дістали подальшого розвитку положення про теоретичні та практичні основи методики формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає в упровадженні у практику ЗВО методики формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки і науково-методичного забезпечення цього процесу; лекцій, практичних, лабораторних занять з імітаційно-ігровими елементами (інтерактивна гра «Буря в пустелі»); контекстової технології навчання (лекція-консультація «Підготовка освітнього проєкту»); проектної технології навчання (імітаційна гра «Інноманія»); проблемної технології навчання (метод під назвою «Творча буря»); рекомендацій з написання курсових проєктів для підготовки студентів спеціальності 073 «Менеджмент»; оновленні змісту циклу дисциплін практичної та професійної підготовки за спеціальністю 073 «Менеджмент».

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Національного університету біоресурсів та природокористування України (акт про впровадження від 11.12.2023 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 1041 від

28.06.2023 р.), Вінницького торговельно-економічного інституту (довідка №01-55/814 від 13.12.2023 р.).

Апробація результатів дослідження. Теоретичні положення та прикладні результати дослідження доповідалися та обговорювалися на міжнародних науково-практичних конференціях: «Україна-Польща: стратегічне партнерство в системі геополітичних координат» (м. Київ, 2020 р.); «Іновації і традиції перекладу: українські студії в європейському вимірі» (м. Київ, 2020 р.); «Theoretical and empirical scientific research: concept and trends. II International Scientific and Practical Conference» (м. Оксфорд, 2020 р.); «Соціокомунікативний простір України: історія та сьогодення» (м. Київ, 2021 р.); «Україна між Сходом і Заходом: проблеми і перспективи міжкультурної комунікації» (м. Київ, 2021 р.); Інклюзивний розвиток національної економіки: глобальні тенденції, можливості України та роль агропродовольчого сектору» (м. Київ, 2021 р.); «Роль і значення людини в трансформації соціальних практик: минуле і сучасність» (до 300-ліття Г. Сковороди)» (м. Київ, 2022 р.); «Трансформація системи міжнародних відносин в умовах російсько-української війни» (до дня спротиву окупації Автономної Республіки Крим та м. Севастополя) (м. Київ, 2022 р.); «Світ мов і мови світу» (м. Київ, 2023 р.); «Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України і світу» (м. Київ, 2023 р.) та всеукраїнському науково-практичному семінарі: «Роль і значення людини в трансформації соціальних практик: минуле і сучасність» (м. Київ, 2022 р.)

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено в 15 публікаціях (11 одноосібних), з яких: 4 статті (із них – 3 у наукових фахових виданнях України, 1 – в періодичному науковому виданні держави, яка входить до Організації економічного співробітництва та розвитку та Європейського Союзу, 11 тез і матеріалів конференцій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел до розділів (що містить 174 найменування) та додатків на 20 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 233 сторінки. Робота містить 10 таблиць і 20 малюнків.

РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1.1. Історико-педагогічний аналіз формування проєктної компетентності у процесі професійної підготовки

Все в сучасному світі підпорядковується єдиній динаміці розвитку, яка спрямована на зміни і поліпшення. Реформа системи освіти, яка орієнтована на входження у світовий освітній простір, передбачає перегляд завдань підготовки фахівців в університеті відповідно до тенденцій суспільного розвитку, а також розширення спектру засобів, які необхідні для вирішення цих завдань.

Проведений Дж. Оелкерсом історико-педагогічний аналіз літератури з формування проєктної компетентності показав, що це явище має не просту історію. Проєктна компетентність, як метод діяльнісного підходу в навчанні, виникла ще в XVI ст. у архітектурних майстернях Італії. Довгу і досить продуктивну історію розвитку проєктної компетентності й її поширення в світовій практиці можна розділити на п'ять етапів:

- 1590–1765 рр.: виникнення проєктної діяльності в архітектурних школах Європи;
- 1765–1880 рр.: застосування проєктного методу в систематичній педагогічній практиці та його розповсюдження на американському континенті;
- 1880–1915 рр.: впровадження проєктної компетентності у промисловому навчанні та загальноосвітніх школах;
- 1915–1965 рр.: переосмислення проєктної компетентності та її повернення з американського континенту до Європи;
- 1965 р. – дотепер: нове відкриття проєктної компетентності, третя хвиля її міжнародного поширення [19].

З вищевикладеного можна зробити висновок, що проєктна компетентність не є кардинально новою в історії розвитку освіти. Як метод діяльнісного навчання вона виникла у другій половині XIX ст. у сільськогосподарських школах США і ґрунтувалася на теоретичних концепціях «прагматичної педагогіки»,

основоположником якої був американський філософ-ідеаліст Дж. Дьюї. Згідно з його поглядами, правдивим і цінним є лише те, що корисно людям, що дає практичний результат і спрямовано на благо всього суспільства. Він вважав, що слідом за людством дитина повинна повторити шлях пізнання навколишнього світу. Основна ідея – навчання на активній основі через доцільну діяльність учня, пов'язуючи з його особистим інтересом саме в цьому знанні.

Виховання проєктної компетентності в дітей припускало навчання, через особистий інтерес учня в тому чи іншому предметному знанні. Звідси надзвичайно важливо було показати дітям їх особисту зацікавленість у придбаних знаннях, які можуть і повинні стати в нагоді їм у житті. Для цього необхідна проблема, взята з реального життя, знайома і значуща для дитини, для вирішення якої їй необхідно докласти отримані знання, нові знання, які ще належить придбати.

Ідеї Дж. Дьюї досить широко реалізувалися в 1884–1916 рр. у різноманітних закладах освіти його учнями і послідовниками – американськими педагогами Е. Паркхерстом і В. Кілпатріком.

Одним із шляхів впровадження ідей Дж. Дьюї стало навчання по методу проєктів. Діти виконували «проєкти» – конкретні завдання, пов'язані з навчальним матеріалом, але фактично обсяг теоретичних знань при цьому був звужений. Основна ж ідея – організація діяльності дитини в соціальному середовищі з метою розширення і збагачення життєвого досвіду учнів, як правило, реалізовувалася [40]. Натомість шкільної системи, заснованої на придбанні і засвоєнні знань, Дж. Дьюї запропонував, навчання «шляхом дій», при якому учні отримували знання з власного досвіду вирішуючи ті чи інші проблеми, взяті з реального життя, тим самим визначив головним завданням школи – готувати дітей до зіткнення з проблемами, поки ще не проявленими, але вже прихованими в майбутньому.

Постає завдання теоретично осмислити і описати такий підхід до навчання. За це і взявся В. Кілпатрік, учень Дж. Дьюї, в 1918 р. Діти повинні були отримувати знання і набувати необхідного досвіду при вирішенні практичних проблем у реальних життєвих ситуаціях. Відзначимо, що В. Кілпатрік перебував під впливом психологічних ідей Е. Торндайка навіть у більшій мірі, ніж Дж. Дьюї. Відповідно до

«закону вчення» Е. Торндайка, виконання дії, до якої в учня є схильність, приносить йому більше задоволення, ніж виконання дії, яка йому не подобається і, що він виконує примусово. З цього твердження В. Кілпатрік зробив висновок, що психологія дитини, її бажання та схильності повинні відігравати вирішальну роль у освітньому процесі [80].

Таким чином, В. Кілпатрік під методом проєктів розумів «задум, який виконується від душі» [40]. Його типологія проєктів відносилась практично до будь-якої області: від побудови механізмів до вирішення математичних задач, вивчення французьких слів, спостережень за заходом сонця або прослуховування сонат Бетховена. На відміну від своїх попередників В. Кілпатрік не пов'язував проєкт з якоюсь конкретною предметною областю. На його думку, проєкт мав чотири фази: задум, планування, виконання та оцінку. В ідеалі всі частини проєкту учні повинні були виконувати без участі вчителя. Тільки тоді, коли учні можуть демонструвати свободу дій, вони стають дійсно незалежними, можуть самостійно судити про результати. Саме така діяльність, на думку В. Кілпатріка, давала учням можливість пізнати дух демократії. Ця концепція швидко поширилася серед вчителів американських шкіл, проте, дуже скоро вона викликала критику як з боку «консерваторів», так і «прогресистів». Дж. Дьюї, учитель і друг В. Кілпатріка, піддав його концепцію різкій критиці. Головне заперечення Дж. Дьюї було пов'язано з односторонньою орієнтацією В. Кілпатріка на інтереси дітей, на їх повну самостійність. Учні, на думку Дж. Дьюї, не можуть обходитися без допомоги вчителя. З точки зору Дж. Дьюї, проєкт повинен бути спільною діяльністю вчителя і учнів.

Дж. Дьюї критикував і визначення методу проєктів, дане В. Кілпатріком, звертаючи увагу на те, що задум часто виникає імпульсивно і не отримує подальшого розвитку через складність, брак знань в учнів. Тільки якщо вчитель переконує учнів у необхідності пройти повний цикл «мислення» – від виявлення протиріч, проблем, через розробку плану дій для вирішення проблем, вони можуть збагатити власний досвід і отримати потрібні знання. На думку Дж. Дьюї, всі методи навчання базуються на науковому знанні і педагогічному досвіді [40].

На відміну від В. Кілпатріка, Дж. Дьюї підкреслював роль учителя в організації та управлінні всією пізнавальною діяльністю учнів при використанні методу проєктів, особливо на перших порах, поки вони ще не в повній мірі засвоїли цей метод. Дійсно, учні іноді перебільшують свої можливості і вибирають задум проєкту, який їм не під силу. Але вмінню обмежувати свої імпульсивні бажання, об'єктивно оцінювати свої можливості теж корисно навчатися.

Таким чином, розуміння Дж. Дьюї методу проєктів принципово відрізнялося від розуміння В. Кілпатріка. Дж. Дьюї не вважав метод проєктів універсальним методом, здатним вирішити всі педагогічні проблеми. Він розглядав метод проєктів як один з можливих ефективних методів навчання. Критика подіяла і, починаючи з 1930-х рр, популярність методу проєктів стала трохи знижуватися. Навіть В. Кілпатрик визнав свої помилки.

Провівши аналіз праць В. Кілпатріка, можна сказати, що основним елементом у освіті має бути ініціатива учнів, а напрямок роботи мають обирати самі діти. Розроблена вченими система виходить із власних інтересів дитини та стимулює її самостійне мислення. «Навчання має відбуватися в процесі вирішення завдань, які цікавлять учня, виходячи з їхніх інтересів, що зробить виховний процес ефективним засобом формування потрібних суспільству моральних якостей підлітків» [13].

Слід зазначити, що у своїй роботі автор пропонує створити освітній процес на основі індивідуального досвіду учня або студента як організацію діяльності людини в соціальному середовищі. Цей процес можливий лише в тому випадку, якщо навчальний план не для всіх, а індивідуальний, розроблений спільно викладачем і студентом. Проєкти на цьому етапі організовуються через «цільову поведінку», яка дає можливість здобувачам орієнтуватися в конкретній ситуації. Мета полягає в тому, щоб оснастити студентів методами вирішення проблем, пошуку та дослідження. Так, викладач повинен поставити собі за мету підтримувати і спиратися на інтерес студентів до створення будь-яких планів.

Згаданий вище вчений вживав слово «проєкт» у контексті пов'язування набутих знань із новими цілями, викликаючи нові інтереси.

Першу спробу класифікувати освітні проєкти зробила американська професорка Е. Колінгс, яка розділила проєкти на такі категорії:

- ігровий проєкт – заняття зі здубовачами: різноманітні рольові ігри, народні танці, вистави тощо;
- екскурсійний – здійснення різноманітних екскурсій з метою вивчення питань суспільного життя;
- оповідальний – розповіді студентів у різноманітних формах: усна, письмова, художня, музична тощо;
- конструктивний – проєкт, спрямований на створення власного продукту [4, с. 8].

В. Кіппатрік також запропонував класифікацію освітніх проєктів:

- практичні чи діяльнісно-орієнтовані проєкти: пошук інформації, підготовка макетів, дизайнерська діяльність тощо;
- цільовий (мета – певна ціль діяльності) – підготовка екскурсій, надання різноманітних послуг (ігор, інформаційних послуг тощо), проєкти, спрямовані на вирішення проблем життєдіяльності людей тощо;
- проблемні проєкти (науково-дослідницькі проєкти);
- дослідницькі проєкти, вирішення різноманітних проблем (проходять переважно в формі дискусій);
- проєкти-вправи (проєкти навчання та вправи для оволодіння певними навичками) [4, с. 8].

Поняття проєктної компетентності виникло в контексті розвитку інноваційних технологій та освітніх парадигм. Перші згадки поняття саме «проєктна компетентність» з'явилися в середині 1990 рр., коли відбувалося активне використання проєктної методики в освітньому процесі.

У 1996 р. і в США було опубліковано документ «National Science Education Standards» [18], в якому було зазначено, що проєктна діяльність є ключовим компонентом наукової освіти. У 2000 р. і Європейський Союз затвердив Декларацію Болонського процесу [23], в якій було закріплено важливість розвитку проєктної

компетентності як однієї з ключових компетентностей для розвитку знань, навичок та інтелектуальних здібностей студентів.

У 2006 р. і в Україні було затверджено «Концепцію розвитку національної системи професійної освіти» [56], де було закріплено розвиток компетентнісного підходу до професійної підготовки. Проєктна компетентність виступає як одна з основних компетентностей здобувачів у контексті розвитку їхніх професійних здібностей та підготовки до практичної діяльності.

З того часу поняття проєктної компетентності стало досить поширеним в освітніх закладах та серед професійних педагогів. Сьогодні вона вважається однією з ключових компетентностей, яка забезпечує підготовку здобувачів до практичної діяльності та дозволяє їм ефективно вирішувати різноманітні завдання в різних сферах життєдіяльності.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців важливо формувати їх проєктну компетентність, яка є необхідною для успішної реалізації у практичній діяльності. Отож, проведений аналіз дозволяє розкрити етапи формування проєктної компетентності у процесі професійної підготовки.

Першим етапом формування проєктної компетентності є включення проєктних методів у освітній процес. Це стало можливим завдяки появі концепції проєктної діяльності в освіті в другій половині ХХ ст. У цей період з'явилися різні моделі проєктної діяльності, зокрема, проєктне навчання, дослідницьке навчання та ін.

Другим етапом є визначення компетентностей, необхідних для реалізації проєктної діяльності. У процесі підготовки майбутніх фахівців з'явилася потреба в формуванні компетентностей із проєктування, організації та керування проєктами, комунікації, творчості, самоорганізації, критичного мислення та ін.

Третім етапом є розробка та впровадження проєктних завдань у освітній процес. Цей етап сприяє формуванню проєктної компетентності майбутніх фахівців, оскільки дозволяє їм набувати практичних навичок із проєктування та реалізації проєктів, співпраці та комунікації зі співробітниками, розвитку творчого мислення та ін.

Сьогодні метод проєктів та формування проєктної компетентності в майбутніх фахівців є одними з найпопулярніших у світі, оскільки це дозволяє раціонально поєднувати теоретичні знання й їх практичне застосування для вирішення конкретних проблем навколишньої дійсності в спільній діяльності тих, хто навчається. У США, Нідерландах, Великій Британії, Ізраїлі, Бельгії, Німеччині, Італії, Фінляндії, Бразилії і багатьох інших країнах ідеї гуманістичного підходу до навчання Дж. Дьюї, його метод навчання з використанням проєктної компетентності знайшли широке поширення і набули більшої популярності. «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба, де і як я можу ці знання застосувати» – ось основна ідея сучасного розуміння проєктної компетентності. Ця ідея приваблює багато освітніх систем, які намагаються знайти розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними навичками [64].

Ми здійснили аналіз практики використання проєктної технології в навчанні та особливостей її застосовування в освітніх системах різних країн далекого зарубіжжя, щоб в подальшому була можливість спрогнозувати розвиток проєктної технології, а також її поширення в Україні.

Виходячи з мети нашого дослідження, ми обрали як основний інструментарій роботи методику кейс-стаді [6]. При відсутності можливості вивчення всіх існуючих практик застосування проєктної технології в навчанні в різних країнах, випадки її використання відбиралися за принципом максимізації відмінностей між ними. Такий підхід дозволив оцінити та проаналізувати найбільш повний спектр існуючих варіантів реалізації методики. Джерелом інформації про кожен кейс стали статті, опубліковані за останні 20 років у наукових журналах (проте, слід зазначити, що перевага надавалася зарубіжним дослідженням останніх 7 років).

Ми аналізували роботи, які відповідають двом критеріям:

- наявність у роботі докладного опису формування та досвіду використання проєктної технології в одній із освітніх організацій;
- присутність посилань на релевантну літературу про проєктну технологію.

Спираючись на наукові публікації ми змогли отримати достовірну інформацію щодо застосування проєктної технології у різних країнах.

На основі аналітичного огляду наукових джерел про проєктно-орієнтоване навчання та соціальне проєктування було відібрано декілька найбільш показових і не схожих між собою кейсів, що описують реалізацію цієї методики у Франції, Австралії, Фінляндії, США та Китаї. У кожному з вибраних кейсів ми намагалися знайти відповіді на два запитання:

- хто ставить мету в реалізації проєктної технології в навчанні (ринок, держава, самі учасники)?;
- хто визначає засоби, які можна використовувати для досягнення вибраних цілей?

Деякі сучасні дослідники ставлять під сумнів ефективність проєктної технології в навчанні, проте навіть вони не заперечують, що вона має позитивні «додаткові ефекти» розвитку різних соціальних компетенцій у студентів, зокрема навичок міжособистісного спілкування, самостійного управління часом, вирішення конфліктів та ін.

Досвід Франції. У французькій системі вищої освіти розглянутий нами методичний інструментарій отримав назву «індустріальний проєктний метод» [7]. Дослідники виділяють три етапи його розвитку.

У 1985–1991 рр. було запроваджено нову програму, яка передбачає формування класів технічної спеціалізації та перенавчання вчителів, які викладають відповідні дисципліни [8]. Це був важливий крок у процесі модернізації освіти, але часто при використанні традиційного аудиторного навчання губилася практична значимість навчального матеріалу.

У 1992 р. рішенням міністерства освіти у французьких школах було запроваджено навчання на основі «індустріального проєктного методу» [8], ідея якого близька до тієї, що закладена у проєктній технології навчання: школярам пропонувалися завдання щодо реалізації навчальних проєктів, актуальних для сучасного бізнесу. Однак, неспроможним залишалося майбутнє такого навчання: щороку школярі отримували нове завдання, що майже не перетиналося з попереднім.

На третьому етапі, що розпочався в 1999 р., «індустріальний проєктний метод» зазнав суттєвих трансформацій, причиною яких стали зміни соціально-економічних умов розвитку. На зміну однорічним проєктам прийшли тривалі проєкти тривалістю 2–3 роки. Їхня тематика та зміст стали в обов'язковому порядку бути пов'язаними з потребами конкретних компаній, а успішність робіт почала оцінюватись ще й за ступенем сформованості додаткового ресурсного потенціалу для комерціалізації.

У дослідженні Ж. Жінесті, проведеному в 2002 р., проаналізовано досвід 212 французьких компаній, які пропонували свої проєкти для освітніх організацій Франції. Аналіз виявив наявність певного розриву між так званими бажаними проєктами (цілями) та реальними освітніми проєктами (результатами). Причина розриву, на думку Ж. Жінесті, в тому, що організація роботи в компаніях (з виробництва) принципово відрізняється від організації освітнього процесу [16]. Тобто для більш ефективної технологічної підготовки учнів необхідне подальше вдосконалення методичного інструментарію, що дозволяє адаптувати практики комерційних підприємств до освітнього процесу.

Загалом можна констатувати, що у Франції приділяється велика увага забезпеченню зв'язків проєктно-орієнтованого навчання з практикою та потребами ринку. Успішність цього підходу визначається тим, наскільки педагогам та роботодавцям вдається перевести комерційні потреби у формат навчального проєкту, а результати навчальних проєктів використати в реальній діяльності підприємств.

Досвід Австралії. Застосування проєктно-орієнтованого навчання в деяких ЗВО цієї країни свідчить про цікаву прикладну специфіку його можливостей. Проєктна технологія в навчанні використовується тут не як засіб досягнення будь-якої чіткої мети (створення конкретного продукту), а як методичні рамки для впровадження в освітній процес інноваційних технологій, таких як 3D-моделювання. З погляду австралійських викладачів вищої школи, з одного боку, подібні технології рано чи пізно все одно стають частиною освітньої практики, незалежно від обраної методики впровадження. З іншого боку, проєктна технологія,

що створювалася без урахування появи таких інноваційних технологій, є тим не менш хорошим орієнтиром для розуміння того, яким чином їх краще інтегрувати в освітній процес.

Основною складністю, з якою стикаються сучасні інженери в Австралії, є проблема управління командою фахівців, які мають різні компетенції. Вчені з Мельбурнського королівського технологічного університету вважають, що подолати ці проблеми можна за допомогою створення V-системи циклу розробки конкретного інженерного проєкту [16]. Система отримала таку назву тому, що всі стадії роботи над інженерним проєктом згідно з цією моделлю розташовуються у вигляді літери «V» і діляться на дві частини: ліва частина літери-символу – послідовна фазова розробка продукту, наміченого як кінцева мета проєкту, права частина – послідовне його створення. Кожному етапу створення відповідає свій етап розробки, які пов'язані між собою системами планування.

У статті Дж. Мо та М. Танга описана практика використання V-моделі в навчанні студентів. Цю схему викладачі університету почали використовувати, зрозумівши, що здобувачам буває досить складно побачити загальну картину роботи над інженерним проєктом. Можливість «відчути» інженерний процес на всіх його стадіях з'явилася завдяки технології 3D-принтерів. Один із перших досвідів із застосування навчальної V-моделі виглядав наступним чином. Учасники навчального проєкту (студенти) розбивалися на 6 груп по 4 особи в кожній та виконували одне й те саме завдання. Мета навчального проєкту полягала у створенні робота, який міг би пройти відстань 1 метр, застрибнути на перешкоду, подолати її, зістрибнути та пройти ще не менше метра. Студенти мали не тільки придумати технічне рішення, а й реалізувати його з використанням 3D-моделювання та 3D-принтера. У процесі виконання завдання студенти запропонували декілька варіантів досягнення поставленої мети та успішно реалізували свої групові проєкти [16].

Інший приклад дієвості проєктної технології – навчальний проєкт, реалізований у 2011–2013 рр. у Квінслендському університеті. Здобувачів 4-го курсу факультету кібертроники поділили на групи по 4 особи та після серії лекцій

запропонували сконструювати кораблик, який зможе пропливти по змодельованій на 3D-принтері місцевості, з різними перешкодами (мілинами, рифами, сильним вітром тощо). Проєкт виконувався протягом семестру під наглядом викладачів. Оцінка команди залежала від того, як складні перешкоди зможе подолати її корабель. Ігрові елементи та отримання командою-переможцем нагороди (захованого на одному з островів позолоченого ідола) жодним чином не знижували серйозності та складності проєкту, здійснення якого вимагало від учасників глибоких знань безлічі дисциплін та добре сформованих соціальних навичок [22].

Представлені в *Australasian Journal of Engineering Education* практики показують, як впровадження нових технологій може поєднуватись із проєктно-орієнтованим навчанням. Завдання, поставлені перед здобувачами, відповідали основним принципам цього виду підготовки, описаним раніше: проблеми були одночасно і складними, і можливими до подолання; їх вирішення вимагали командної роботи; успіх залежав від залучення знань із різних областей.

Згадані вище проєкти розраховані на добре підготовлених студентів, які завершують програму навчання в університеті. Проте, до навчальної проєктної діяльності можуть залучатися не лише старшокурсники, а й студенти молодших курсів. Наприклад, в Університеті Гріффіта першокурсникам пропонуються різні проєктні завдання типу підготовки дизайну гоночної машинки, розробки графічних моделей для сайту та ін. [20]. Опитування учасників подібних проєктів показує значне зростання їхньої мотивації до навчання при розробці проєктів та високий ступінь задоволеності власною діяльністю.

Таким чином, в Австралії в рамках проєктно-орієнтованого навчання відбувається активне освоєння інноваційних освітніх технологій.

Досвід Фінляндії. Виходячи саме з позитивного впливу проєктно-орієнтованого навчання, ряд освітніх програм у фінських ЗВО розроблені на формування умінь працювати в команді, вести переговори, здобуття навичок комунікації, лідерства тощо [25] – тобто тих базових соціальних компетенцій, без яких переважна більшість сучасних професіоналів, незалежно від сфери зайнятості, обійтись не може.

Так, у школі хімічних технологій Університету Аалто було запущено міждисциплінарний курс, присвячений темі обробки дерев'яних поверхонь. Курс, при освоєнні якого використовуються методики проєктно-орієнтованого навчання, об'єднує здобувачів, які навчаються за різними програмами: технологів, інженерів та архітекторів. У рамках курсу студенти виконують практичні завдання з розроблення інженерних та дизайнерських рішень та створення конкретних продуктів (наприклад, дерев'яного вимикача світла). Аналізуючи результати виконаних проєктів за останні роки, К. Ватакарі, Д. Сільво та М. Каїрі дійшли висновку, що студенти, які пройшли навчальний курс, досить позитивно оцінили набутий ними досвід. Особливо важливо, що у процесі практичної роботи, учасники проєкту вчилися спілкуватися один з одним, розподіляти між собою обов'язки і самотійно долати труднощі, що виникають [25].

При описі прикладу автори відзначали класичні для проєктно-орієнтованого навчання труднощі, такі як необхідність підтримувати мотивацію студентів протягом тривалого часу [9] та обмеженість компетенцій викладачів [25].

Таким чином, у фінських закладах освіти проєктно-орієнтоване навчання спрямоване на розвиток загальних навичок та формування метапредметних компетенцій в учнів, що сприяє як освоєнню знань у межах здобуття тієї чи іншої освіти, але й гармонійному соціальному розвитку.

Досвід США. У Сполучених Штатах Америки проєктна технологія в навчанні практикується не одне десятиліття, причому в усьому розмаїтті версій, описаних вище. В американських університетах та коледжах за допомогою даного підходу створюються комплексні екологічні програми, розвиваються соціальні навички студентів, відбувається впровадження у освітній процес інноваційних технологій, проєктний інструментарій використовується як для встановлення зв'язків між системою освіти та ринком, так і при викладанні іноземних мов тощо [27].

Окремі американські автори навіть вважають, що весь сучасний світ (не тільки систему освіти) можна розглядати як сукупність різноманітних проєктів (з'явився навіть спеціальний термін «project-based world» – світ, заснований на проєктах) [14]. Справді, в режимі реалізації проєктів здійснюється як значна частина освітньої, так і

трудової, і навіть соціально значимої діяльності населення США. Так, за деякими оцінками, третина всіх працездатних американців у даний час є фрілансерами або зайняті будь-якою проєктною діяльністю. На проєктах заснована праця програмістів, дизайнерів, журналістів, науковців, фінансових аналітиків, що не піддаються уніфікації. У «непроєктних» сферах, навпаки, дедалі помітніше знижується потреба в робочій силі, оскільки подібні функції, зазвичай, можна легко стандартизувати чи навіть доручити роботу. На цьому тлі проєктно-орієнтоване навчання стає ще більш актуальним і затребуваним, оскільки воно не імітує реальну, що має на увазі творчий початок, діяльність, а по суті є нею.

Проєктна технологія як дієвий альтернативний варіант здобуття освіти починає широко застосовуватись і в загальноосвітніх установах. Наприклад, у статті Ю. Чо та С. Брауна представлений не тільки досвід його використання в американських школах (Columbus Signature Academy), але й висловлено конкретні рекомендації щодо розвитку методу на цьому щаблі освіти, а також наголошено на необхідності організації спеціалізованої перепідготовки вчителів [3].

Якщо в Європі і в США метод проєктів відомий давно і встиг придбати як прихильників, так і супротивників серед дослідників і практиків [17], то в сучасному Китаї він тільки починає стрімко набирати популярність і практично одностайно оцінюється вченими і педагогами позитивно [26].

Судячи з наявної літератури в китайських школах і ЗВО дана методика отримала найбільшого поширення в контексті вирішення двох завдань: екологічної та інтеграційної. Перша пов'язана з необхідністю вирішити внутрішні державні проблеми екології, викликані швидким промисловим розвитком країни в останні десятиліття. Друга – з необхідністю в навчанні китайських студентів англійської мови, як засобу міжнародного спілкування в цілях більш ефективної інтеграції економіки країни в світову ринкову систему.

Відповідно до Талуарської декларації стійкого розвитку, підписаної в 1990 р. і керівниками 500 університетів з 50 країнами світу, заклади освіти бачать захист екології в якості одного зі своїх пріоритетних завдань. Багато ЗВО почали включати в освітні програми елементи, спрямовані на підвищення екологічної

відповідальності студентів. Китайські ЗВО стали на цей шлях нещодавно, і проєктна технологія в навчанні виявилася найбільш прийнятною і придатною для досягнення поставлених цілей [11].

Концепція сталого розвитку з її екологічною та культурною складовими виявилася органічною для сучасного Китаю. Такий розвиток передбачає, зокрема, пошук варіантів встановлення балансу між інтересами людини і суспільства, усунення перекосів і безумовна увага до культурних традицій. У зв'язку з цим, цікавим є досвід Шеньянського університету (Shenyang University), який став майданчиком для масштабного експерименту зі створення «зеленого» університету. Раніше подібні ініціативи мали місце в Швеції, Німеччині, Нідерландах і Мексиці [5].

Ідея «зеленого» університету полягає в організації закладу освіти, який на всіх рівнях своєї діяльності демонструє високу ступінь екологічності. Завдяки застосуванню проєктної технології в Шеньянському університеті вдалося гармонійно поєднати засвоєння студентами змісту основних освітніх програм із вирішенням актуальних проблем міста, в якому розташований ЗВО, і країни в цілому.

У одній із публікацій Journal of Biological Education наводиться цікавий приклад залучення студентів до життя місцевого населення міста Гуанчжоу [2]. У 2008 р. у рамках навчального проєкту 20 студентам було дано завдання щодо вивчення місцевих черепашачих ринків. Це дозволило студентам не тільки розвинути навички проведення дослідження, які вони не могли б отримати в ході лекцій і семінарів, але й відчути себе в певному сенсі першовідкривачами, так як виявилось, що раніше торгівля живими черепахами як самостійний культурний феномен не потрапляла в поле зору вчених. Крім того, автор публікації С. Чунг підкреслює, що участь у проєкті позитивно вплинула на ціннісні орієнтації студентів, на розвиток і закріплення таких їх якостей, як повага до інших людей і традицій, відповідальність, особистісна ідентифікація самих себе в суспільстві.

Такі ж результати відзначаються і в застосуванні методу проєктів при навчанні китайських студентів англійської мови. Підготовка фахівців зі знанням англійської мови (та інших іноземних мов) – одне з ключових завдань для сучасної

вищої освіти Китаю. Проектна технологія, для країни, яка прагне зміцнити свої лідерські позиції в світі, що наразі глобалізується і закріпити успішність процесів інтеграції національної економіки у світову, може поєднуватися з проблемно-орієнтованим підходом. Так, навчання ділової англійської мови нерідко відбувається в форматі обговорення окремих проблемних ситуацій.

Зроблений аналітичний огляд доступних наукових джерел, у яких описується реалізація методу проєктів у системі освіти Китаю, дозволяє зробити висновок про очевидну різницю між китайською практикою і досвідом інших країн. У Китаї описана технологія знаходиться на піку популярності і розцінюється як найбільш продуктивна. Водночас, було виявлено вкрай мало публікацій китайських авторів, які висвітлюють об'єктивні вимірювання ступеня ефективності відповідних технологій. Ймовірно, в Китаї, на відміну від США і Європи, такого роду дослідження майже не проводились.

У цілому, спираючись на підсумки проведеного нами наукового аналізу публікацій про застосування проєктної технології в навчанні, можна констатувати, що дана технологія активно використовується в різних освітніх організаціях у всьому світі. Переваги проєктної технології полягають:

- у можливості для того, хто навчається, багаторазово обробляти навчальну інформацію у доступному йому темпі та у зручний час;
- наявності досить стійкого «ціннісного ядра»;
- контекстуальності;
- колективності навчання;
- проблемної орієнтації;
- міждисциплінарності;
- навчання через практику.

Перелічені цінності майже в незмінному вигляді присутні в усіх наведених вище прикладах.

Упровадження проєктної технології у практику освіти продиктовано потребами суспільства та викликами часу, які, тим не менш, можуть змінюватись у різних державах залежно від особливостей сформованих внутрішніх економічних,

політичних, соціальних та інших реалій, і навіть ментальності населення. Наприклад, у Австралії до таких викликів відносяться бурхливий розвиток високих технологій, які активно проникають й у освіту, а в Китаї – екологічні проблеми, які загострилися в Китаї у зв'язку з промисловим зростанням.

Варіанти специфікації проєктної технології в навчанні та її цільової спрямованості в різних країнах в узагальненому вигляді представлені в таблиці.

Таблиця 1.1

Спрямованість проєктної технології в навчанні в зарубіжних країнах

Країна	Орієнтація проєктної технології	Постановка цілей / проблеми	Вибір засобів / інструментів
Франція	Інтереси ринку	Визначається потребами ринку	Зумовлений цілями
Австралія	Професійні навички	Зумовлена новими засобами навчання	Пов'язаний із технологіями / ринком
Фінляндія	Соціальні навички	Вільний вибір	
США	Освітня ефективність	Виробляються на основі аналізу досвіду попередніх проєктів	
Китай	Соціальна ефективність	Визначається інтересами держави	Зумовлений цілями

Джерело: сформовано авторкою на основі [10]

Отже, досвід різних країн свідчить про те, що запит на формування метапредметних компетенцій: уміння працювати в команді, лідерства, комунікаційних компетенцій тощо – може бути задоволений за допомогою проєктної технології в організації освітньої діяльності на всіх рівнях освіти [1, 21]. Цілісний погляд на застосування навчального проєктування в сучасній соціально-культурній реальності дозволяє говорити про нього як про особливу особистісно орієнтовану освітню технологію, що розвивається.

Наявні варіанти проєктної технології не суперечать один одному і потенційно можуть поєднуватись у різних комбінаціях, але вони будуть зумовлені різним ставленням до вибору проблеми, яка ставиться перед студентами та доступними їм

засобами її вирішення. Якщо розглядати проєктну технологію в навчанні як спосіб покращення базових соціальних навичок (наприклад, комунікативних, тайм-менеджменту та інших), то ні вибір цілей, ні вибір засобів упровадження неважливі: проєкт працюватиме на результат сам собою, і, щоб підвищити мотивацію його учасників, вибір можна надати їм. У разі орієнтації проєкту на потреби ринку, одночасно з конкретною метою і пропонованими засобами її досягнення формуються різні додаткові умови (відповідність потребам компанії, можливість комерціалізації тощо). Якщо в основі знаходяться професійні навички, то необхідно орієнтуватися на життєві засоби досягнення цілей – інструменти, з якими працюють професіонали. Саме цими інструментами будуть визначатися і завдання, з якими повинні впоратися студенти (наприклад, розробка бізнес-плану проєкту). Коли головним результатом виступає соціальна ефективність (наприклад, удосконалення екологічних аспектів агропромислового комплексу), ціль заздалегідь відома, і вона ж визначає спектр можливостей, які є у студентів. Зрештою, орієнтація на освітню ефективність передбачає організацію проєктно-орієнтованого навчання таким чином, щоб його результати піддавалися виміру та дозволяли коригувати методику на наступних етапах.

Слід визнати, що сучасний світ фактично стає однією великою лабораторією, в якій, зокрема, в експериментальному порядку створюються різні версії проєктно-орієнтованого навчання. Тим не менш твердження, що в сучасному розвиненому суспільстві «все засноване на проєктах» [17], що апелює до широкого поширення проєктної технології в освіті та трудовій діяльності, на наш погляд, є надмірним кон'юнктурним узагальненням та неприпустимим спрощенням.

У проаналізованих вище наукових дослідження та практиці використання проєктної технології в навчанні практично не приділяється уваги недолікам проєктно-орієнтованої освіти. Проте, є роботи де показані його слабкі сторони. Ефективній реалізації методу можуть перешкоджати такі помилки, що не так вже й рідко зустрічаються: використання матеріалів, які не придатні для проєктної діяльності та не пов'язані з нею; недостатня кваліфікація викладачів для повноцінної організації проєктної роботи; несистемні, фрагментарні проєктні дії

або, навпаки, навчання, побудоване виключно на даному підході незалежно від цілей та специфіки виконуваної навчальної роботи, умов її реалізації та актуальних потреб студентів.

Подальшого обговорення вимагають проблеми доцільного обсягу використання проєктної технології в закладах освіти різного рівня; збалансованості у освітньому процесі застосування цього методу та інших засобів та форм навчання; пріоритетності у співвідношенні контексту та міждисциплінарної проєктної роботи.

Різноманітні практики проєктно-орієнтованого навчання, описані вище, можуть стати орієнтиром для українських освітніх організацій різного рівня.

Стрімкі соціально-економічні перетворення, обумовлені процесами модернізації та інноваційного розвитку, припускають масштабне реформування освіти. Сучасні пріоритети в підготовці кадрів, що відповідають рівню розвитку суспільства, знайшли своє вираження в розробці державних освітніх стандартів усіх рівнів освіти. Стандарти визначили відповідність планованих результатів освоєння основних освітніх програм загальнокультурних і професійних компетенцій випускника [1].

У 1920-х рр. метод проєктів отримав широке поширення в Трудовій школі. Він виходив з того, що школа повинна готувати учнів до життя, а не тільки вчити грамоті. Вважалось, що виховання людини має бути вихованням його самостійності у процесі самостійної творчої діяльності [34]. В 1905 р. була організована невелика група співробітників, яка намагалася активно використовувати метод проєктів у практиці викладання. Однак, так як перші проєкти тих часів відносяться до 20-х рр. ХХ ст., то багато хто з них отримали політичне забарвлення.

Пізніше ці ідеї стали досить широко, але недостатньо продумано і послідовно, впроваджуватися в школу. Робилися спроби видозмінити метод проєктів, поєднувати його з принципом Дальтон-плану (система індивідуалізованого навчання) і колективною роботою учнів. Так виник бригадно-лабораторний метод навчання. Але в 1931 р. і постановою ЦК ВКП (б) метод проєктів був засуджений [34]. У зв'язку з розвитком комплексної системи навчання були скасовані навчальні предмети, систематичне засвоєння знань під керівництвом учителя було замінено

практичними завданнями, тому різко скоротився рівень загальноосвітньої підготовки учнів. Однак, у рамках позаурочної суспільно корисної діяльності проводились часом заходи, які по суті представляли собою реалізацію проєктів. Але, повноцінно метод проєктів у практиці в ХХ ст. ще не застосовувався. Водночас, у зарубіжній школі він активно і вельми успішно розвивався.

У школах США, Великої Британії, Бельгії, Ізраїлю, Фінляндії, Німеччини, Італії, Нідерландів ідеї гуманістичного підходу Дж. Дьюї набули більшого поширення і популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем довкілля у спільній діяльності школярів. Згодом ідея методу проєктів зазнала достатньої еволюції. Народившись з ідеї вільного виховання, у наш час проєктування стає інтегрованим компонентом цілком розробленої і структурованої системи освіти.

На сьогоднішній день метод проєктів широко використовується і в ЗВО України на лекціях, семінарах, практичних і в самостійній роботі студентів.

Проєктна компетентність завжди передбачає вирішення якоїсь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого, інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, технології, творчих областей. Результати виконаних проєктів повинні бути, що називається, «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична, конкретний результат, готовий до впровадження.

Проєктна діяльність сприяє перетворенню процесу навчання у процес самонавчання, дозволяє кожному здобувачу освіти побачити себе як людину здатну і компетентну. Навчання по такому методу завжди орієнтовано на самостійну діяльність здобувачів – індивідуальну, парну, групову, яку здобувачі освіти виконують протягом певного відрізка часу. Цей підхід органічно поєднується з груповим підходом до навчання.

Спираючись на історичний досвід, проєктна діяльність є однією з інноваційних технологій як виховання, так і навчання. Вона поєднує в собі теоретичні знання та вміння їх практичного застосування для розв'язання конкретних професійних чи життєвих проблем [53].

І. Буцик та К. Нагорна вважають, що проєктна діяльність є специфічною формою професійної діяльності, яка спрямована на розв'язання значущих проблем у відповідній галузі [65].

Суть проєктної технології – стимулювати інтерес учнів до конкретних проблем, які передбачають володіння конкретними знаннями, через проєктну діяльність. Тобто, це вміння практично розв'язувати низку проблем за допомогою застосування отриманих знань – від теорії до практики [71].

Метою проєктної технології в навчанні – є створення таких умов освітнього процесу, за яких його результатом стане набуття індивідуального досвіду проєктної діяльності здобувача освіти [68].

Опираючись на історично сформований досвід використання проєктної технології у ЗВО, широке запровадження її в освітній процес є перспективним напрямком для вітчизняних ЗВО. Як результат, ми отримаємо інтерес студентів до вивчення освітніх компонентів, підвищення якості освіти тощо.

1.2. Сучасні підходи до визначення, формування та розвитку проєктної компетентності майбутніх менеджерів у педагогічній теорії

У сучасній моделі вищої освіти основний акцент робиться на «компетентнісний» підхід. Та на сьогоднішній день у сфері освіти широкого поширення набули два терміни – компетенція і компетентність, які не мають однозначного тлумачення в сучасній педагогічній науці. У психологічно-педагогічній теорії і практиці існують різні підходи до визначення даних понять. Для того щоб побачити різницю між поняттями компетенція і компетентність ми проаналізували різноманітні словники. Так, наприклад, в «Енциклопедичному словнику» наводиться таке визначення компетенції: «Компетенція – це коло повноважень, коло питань у яких дана особа володіє знаннями, досвідом» [36]. Тобто – людина, яка знає і розбирається в тій чи іншій галузі. У сучасному «Універсальному словнику-енциклопедії» наведено таке визначення компетенції – це «обізнаність у якомусь колі питань, якій-небудь області знань», тоді як компетентний – це «знаючий, обізнаний, авторитетний у якій-небудь області» [80],

тобто володіє компетенцією. У «Тлумачному словнику української мови» дано такі визначення. «Компетентний – той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий» [78]. «Компетенція – добра обізнаність із чим-небудь» [78]. Коли мова йде про компетентність, акцент робиться на знаннях, досвіді, коли ж розглядається компетенція, на перший план висуюються питання структури і її складових компонентів.

Нами наведено тлумачення понять «компетенція» і «компетентність», які в даний час використовуються в сучасній педагогічній науці. Таким чином, ми виявили наступну подібність і близькість між цими поняттями – це обізнаність у певній галузі діяльності, інтегрована цілісність знань, умінь і навичок, а також з'ясували, що компетентним є той, хто реалізує на практиці свої компетенції.

Проведемо більш детальний аналіз різних тлумачень понять «компетенція» і «компетентність». Для початку більш докладно розглянемо значення поняття «компетенція». Вперше воно з'явилося в США в 70-х рр. минулого століття і використовувалося в сфері бізнесу в зв'язку з проблемою визначення якостей успішного професіонала.

Спочатку компетенції протиставлялися професійним знанням та вмінням, тобто розглядалися як самостійні універсальні складові будь-якої професійної діяльності. Отже, виникає питання: а чи можна навчити компетенцій? Таким чином, проблема, пов'язана з компетенцією потрапила в область освіти і згодом зайняла в ній важливе місце. Стосовно теорії мови, поняття «компетенція» в трансформаційній граматиці увів у науковий обіг в 1965 р. і американський лінгвіст, професор Массачусетського університету Ноем Хомський. У своїй праці «Аспекти теорії синтаксису» Ноем Хомський зазначив, що «ми проводимо фундаментальну відмінність між компетенцією (знанням своєї мови слухачем, мовцем) і вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Тільки в ідеалізованому випадку вживання є безпосереднім відображенням компетенції». Поняття «компетенція» він визначив, як «здатність людини до виконання будь-якої діяльності». Діяльність може бути як навчальною, пізнавальною, так і професійною [15, с. 70].

На сьогоднішній момент існують проблеми, пов'язані з тлумаченням поняття «компетенція в освіті»: воно або занадто розширене, або, навпаки, дуже вузьке, що призводить до не сталої семантики слова у вітчизняній педагогіці.

Переконалися в цьому ми зможемо після того, як звернемося до різних досліджень, пов'язаних з характеристикою даного поняття.

Інколи при визначенні поняття «компетенція» спираються на латинське коріння даного поняття: компетенція в перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом [41].

Виходить, що компетенція – це знання і досвід у певній галузі, а також здатність особистості успішно діяти в нетрадиційних ситуаціях. Отже, компетентною є та людина, яка в певній сфері діяльності має необхідні знання і вміння, що дають їй можливість обґрунтовано говорити про цю діяльність і ефективно функціонувати в ній.

Розглянуті вище визначення поняття «компетенції» вказують на знання і досвід, набутий людиною у процесі навчання і його подальше використання в житті, навчанні, роботі.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження підводить нас до думки про те, що серед величезної кількості існуючих визначень поняття «компетенція» ми можемо виділити такі важливі елементи, як:

- сукупність конкретних особистісних, професійних і функціональних характеристик;
- комплекс знань, навичок, умінь, набутих людиною у процесі тієї чи іншої діяльності;
- здатність людини до виконання будь-якої діяльності;
- коло питань, у яких людина добре обізнана і володіє певними знаннями і досвідом;
- системне навчання особистості, яке є компонентом його якості.

Таким чином, найбільш загальним для всіх перерахованих вище точок зору для розуміння визначення поняття «компетенція» представляється нам визначення її як здатності індивіда справлятися з різноманітними завданнями, як сукупність

знань, умінь та навичок, які необхідні для реалізації конкретної діяльності. При цьому, як ми вважаємо в даному дослідженні, повинні взаємодіяти когнітивні навички, поряд з мотивацією, емоційними аспектами і відповідними цінностями і установками. Взаємодія цих безлічі аспектів призводить нас до комплексного розуміння компетенції, яке проявляється в контексті умов і вимог, як зовнішніх, так і внутрішніх.

А тепер проведемо більш детальний аналіз поняття «компетентність». У сучасній літературі з педагогіки компетентність розглядається як якась особистісна характеристика, властива індивіду.

У своєму дослідженні автори О. Пометун розглядає «компетентність» як здатність особистості успішно діяти в певній сфері діяльності. Ця здатність включає в себе знання, вміння, навички, цінності та ставлення, які дозволяють особистості ефективно вирішувати проблеми, адаптуватися до змін, брати на себе відповідальність [74].

Дослідниця виділяє такі компоненти компетентності:

1. Знання – це уявлення про об'єкти, явища, процеси, закономірності, які необхідні для успішної діяльності.
2. Уміння – це здатність застосовувати знання на практиці.
3. Навички – це автоматизовані способи виконання дій, необхідні для успішної діяльності.
4. Цінності – це переконання, які визначають ставлення людини до себе, інших людей, світу.
5. Ставлення – це емоційна забарвленість цінностей, яка проявляється в поведінці людини.

О. Пометун вважає, що компетентнісний підхід до навчання дозволяє формувати в здобувачів освіти здатність успішно діяти в сучасному світі, який характеризується швидкими змінами та високими вимогами до особистості.

Учений вважає, що компетентнісний підхід дозволяє формувати в здобувачів освіти цілісну особистість, здатну успішно діяти в сучасному світі [74].

У своєму дослідженні авторка Н. Биковець описує компетентність, як здатність особистості успішно діяти в певній сфері діяльності, яка забезпечується знаннями, уміннями, навичками, досвідом, цінностями та ставленнями [32].

І. Зязюн відзначає, що компетентність – це інтегрована якість особистості, яка включає в себе знання, вміння, навички, досвід, цінності та ставлення, необхідні для успішної діяльності в певній сфері [45].

Компетентність представляє собою вже присутній у людини показник, реальне виявлення набутих знань та відповідних умінь і навичок у сфері професійної діяльності. Це виявляється у володінні нею відповідною (чи кількома) компетенцією (компетенціями) й її здатність застосовувати їх у конкретних професійних ситуаціях.

Дослідники (О. Семенов, Л. Базиль, Т. Дятленко та ін.) розширюють концепцію компетентності, вказуючи на те, що це не просто набір знань і вмінь, але й спосіб існування, що сприяє особистісній самореалізації та знаходженню свого місця у світі. Вони підкреслюють, що освіта повинна бути високомотивованою та особистісно орієнтованою, забезпечуючи максимальне використання особистісного потенціалу, визнання іншими та усвідомлення власної значущості. Компетентність також означає постійне оновлення знань та вмінь для успішного вирішення професійних завдань у конкретний час і умови, узагальнюючи це як «компетентність = мобільність знань + гнучкість методів + критичне мислення». Таким чином, компетентність є інтегративною за своєю природою, об'єднуючи інтелектуальні та процесуальні аспекти освіти і лежить у основі ідеології розвитку та інтерпретації змісту освіти від «результату» до «стандарту на виході» [77, с. 8].

Таким чином, з вищесказаного ми можемо зробити наступний висновок, що компетентність передбачає придбання, перетворення і використання необхідних знань, які припускають активну пізнавальну діяльність і особистісну активність індивіда, а також здатність реалізації на практиці конкретних сформованих компетенцій. Різноманіття точок зору на проблему компетентності підводить нас до наступної думки, що дане поняття слід сприймати як комплексну структуру, що складається з:

- володіння певними знаннями, вміннями і навичками;
- властивості особистості, що визначають здатність до виконання будь-якої діяльності;
- володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності.

Спираючись на подані вище визначення Н. Биковець [32], І. Зязюна [45], О. Пометун [74], та інших дослідників ми можемо узагальнити зміст поняття «компетентність». На наш погляд, під компетентністю розуміється здатність особистості до самореалізації в будь-якій діяльності на основі сформованих компетенцій.

Таким чином, в 60-х рр. минулого століття вже було закладено розуміння відмінностей між поняттями «компетенція» і «компетентність». Проаналізувавши численні погляди вчених на проблему компетенції і компетентності, ми можемо говорити про те, що компетенція – не безперечне і очевидне явище в освітній культурі. Компетенція – це не просто набір знань і вмінь, а ціла система, що зв'язує їх воєдино.

Тоді як компетентність – це здатність особистості до самореалізації в будь-якій діяльності на основі сформованих компетенцій. Дані поняття є багатокomпонентними.

Головними результатами діяльності освітньої установи повинні бути не просто знання, уміння та навички, а набір ключових компетенцій в комунікативній, цивільно-правовій, інтелектуальній, інформаційній та інших сферах діяльності людини.

Компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо в певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [74]. Це, по-перше, вимога суспільства до підготовки майбутніх фахівців.

Компетентність є інтегрованою характеристикою якості людини. Це система результатів, сформована через знання, вміння, навички, досвід тощо.

На думку науковців компетентність включає такі компоненти:

- знання засобів, способів, програм виконання дій, рішення соціальних і професійних задач, здійснення правил і норм поведінки, що складають зміст компетенцій;
- досвід реалізації знань, тобто уміння та навички;
- ціннісно-сміслові відношення до змісту компетенції, його особову значущість;
- емоційно-вольову регуляцію як здатність адекватно ситуаціям соціальної і професійної взаємодії проявляти і регулювати прояви компетентності [74].

Готовність людини, особливо, до активних дій у соціальному середовищі визначається великою кількістю чинників. Сюди входить і наявність знань із тієї чи іншої професії і, звичайно, досвіду успішної реалізації конкретних завдань чи проєктів. Саме тому формування проєктної компетентності – це один із найголовніших орієнтирів при підготовці фахівців сучасності.

Проєктна компетентність – це також інтегративна характеристика особистості, що розкривається у здатності й готовності суб'єкта до самостійної теоретичної та практичної діяльності по створенню і реалізації проєктів у різних професійних сферах.

Проєктна компетентність у даному контексті – це здатність майбутнього фахівця, як суб'єкта професійної діяльності, ефективно функціонувати у професійному колі, реалізовувати завдання, закріплені за ним у системі суспільного розподілу праці.

Сучасна освітня парадигма, котра визначила в якості пріоритетного особистісно орієнтований підхід у професійній освіті, передбачає підготовку компетентного фахівця, що володіє професійно важливими особистісними якостями, з одного боку, і здатного до соціальної адаптації – з іншого.

Освіта повинна формувати цілісну систему універсальних навчальних дій, а також досвід самостійної діяльності та особистої відповідальності студентів, тобто вона повинна формувати професійну компетентність, яка буде включати ключові компетентності, що визначають сучасну якість змісту освіти.

Найвищим компонентом особистості є професійна компетентність. Під професійною компетентністю прийнято розуміти інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь та навичок, досвіду, достатніх для здійснення певної діяльності, яка пов'язана з прийняттям рішень.

При розгляді професійної компетентності менеджера на першому плані ставиться особистість. Так, як передусім, особистість менеджера – його ціннісні орієнтації, цілі, ідеали – визначають сутність діяльності у сфері менеджменту.

За аналізом праць науковців можна визначити такі ключові компоненти професійної компетентності майбутніх менеджерів:

1. Інформаційна компетентність, яка передбачає володіння інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати різні види інформації. Серед них уміння й навички роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу.

2. Комунікативна компетентність – це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим, спілкуватися без обмежень. Ці вміння допомагають зрозуміти інших (колег, підлеглих, партнерів, конкурентів).

3. Соціальна компетентність – це вміння жити та працювати з оточуючими.

4. Організаційна компетентність – це унікальні організаційні системи, технології й методи керування, що використовуються в діяльності підприємства (установи) на рівні колективу працівників і сприяють підвищенню конкурентоспроможності [69].

Нині майбутні менеджери повинні мати не лише сформовану професійну компетентність для здійснення успішної професійної діяльності, а ще й володіти особливими рисами, які зумовлюють необхідність формування проєктної компетентності як складової професійної компетентності.

Дослідження специфіки впровадження проєктних технологій у діяльність ЗВО в сучасних умовах присвячено багато праць науковців та педагогів-практиків, зокрема таких як: Т. Башинська [30] С. Ізбаш [46], О. Касьянова [50], К. Мелашенко [62, с. 13], С. Пальчевський [68], М. Пелагейченко [69] О. Пехота [72], та ін. Також

інтерес до цього поняття простежується у роботах іноземних науковців. Це праці Дж. Дьюї [42], В. Кілпатрік [13], Дж. Томас [24]. Зокрема, найбільше приділяється уваги дослідженню проєктної компетентності менеджерів у працях таких науковців, як Н. Іванова, В. Ковальчук, О. Кучерук, К. Нагорна, І. Федь та ін.

Тому, на нашу думку, основним результатом діяльності сучасних ЗВО має стати не лише система знань, умінь та навичок майбутнього менеджера, а й формування в майбутнього фахівця набору компетентностей. До переліку таких ми віднесли і проєктну компетентність як одну з основних компетентностей у процесі формування сучасного фахівця (мал.1.1).



Мал. 1.1. Складники професійної компетентності

Джерело: сформовано авторкою

Проектна компетентність має інтегративний характер. Будучи по своїй суті професійно-обумовленою, вона об'єднує в своїй структурі і загальнокультурні, і професійні компетентності.

Так, до ряду загальнокультурних компетентностей можуть бути віднесені:

– комунікативна компетентність (досвід взаємодії і спільної діяльності, роботи в команді, толерантного сприйняття партнерів по спілкуванню, навички

публічного виступу, переконання, організація особистої та спільної діяльності, здатність приймати рішення, вирішувати конфлікти тощо);

- інформаційна компетентність (досвід роботи з інформаційними ресурсами, в тому числі з електронними: пошук, узагальнення, оцінка інформації);

- вміння працювати в інтерактивному середовищі;

- здатність до створення електронних ресурсів, презентацій; навички роботи з комп'ютерними програмами);

- компетентності особистісного самовдосконалення (тенденція контролювати свою діяльність, готовність і здатність навчатися самостійно);

- пошук і використання зворотного зв'язку, адаптивність (відсутність почуття безпорадності, увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставлених цілей, готовність вирішувати складні питання, дослідження навколишнього середовища для виявлення його обмежень і ресурсів, готовність йти на помірний ризик, наполегливість, готовність використовувати інновації, ставлення до правил як до показників бажаних способів поведінки тощо).

Професійні компетентності обумовлені конкретним змістом і функціями професійної діяльності.

Отже, професійна компетентність – це інтегрований комплекс знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які дозволяють особі успішно виконувати фахові завдання та взаємодіяти в межах конкретної професійної сфери чи галузі. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння професійних стандартів, етичних норм та специфіки роботи в обраній галузі.

Професійна компетентність включає в себе технічні навички, необхідні для виконання конкретних завдань, а також уміння працювати в команді, вирішувати проблеми, адаптуватися до нових умов і вдосконалювати свою діяльність на основі навчання та досвіду.

Важливим аспектом професійної компетентності є здатність до саморозвитку та оновлення знань у відповідності з динамікою професійного середовища. Ця компетентність визначається не лише рівнем освіти та досвідом, але й готовністю до постійного удосконалення та адаптації до змін у обраній професійній області.

Професійна компетентність визнається ключовим елементом успішної професійної діяльності в умовах сучасного ринку праці та складається з ряду компетентностей, які ми зазначили вище. Однією з яких є проєктна.

Проєктна компетентність – це інтегративна характеристика суб'єкта, що виражається в здатності і готовності людини до самостійної теоретичної та практичної діяльності по розробці і реалізації проєктів у різних сферах.

Проєктування (від лат. *Projectus* – кинутий вперед) – це комплекс інтелектуальних дій, у результаті виконання яких створюється образ нового продукту і способу його отримання.

У педагогіці термін «проєктування» запозичений з технічної галузі, де він означає створення попереднього задуму того, що буде втілено в матеріальну форму [83].

Метод проєктів (від грец. – шлях дослідження, пізнання) – це система навчання, при якій студенти набувають знання у процесі планування і виконання поступово ускладнюються практичних завдань – проєктів [34].

Проєктне навчання – навчання, побудоване пріоритетно на основі методу проєктів. Це навчання в проєкті і за допомогою проєкту. Розробкою нового напрямку освіти, заснованого на формуванні проєктного способу взаємодії зі світом, займаються Дж. Лармер [14], С. Ченг [2], С. Ізбаш [47], В. Ковальчук [52], О. Кучерук [59], К. Нагорна [66], О. Пехота [72], І. Шумілова [83] та ін. Інтегрований зміст, рівневий спосіб навчання, використання системи проєктів – все це дозволяє включити здобувачів освіти у процес «від ідеї до реалізації» і сприяє більш повному освоєнню сучасної наукової картини світу. На основі методу проєктів зв'язується пізнавальна і перетворювальна діяльність студентів, підвищується рівень засвоєння знань. Логіка побудови проєктів ґрунтується на включенні студентів в усі етапи практичної діяльності. Зміст проєктного навчання інтегрує теоретичний і практичний матеріал з різних сфер пізнання, що дозволяє навчаючись набувати досвіду перетворювальної діяльності [34].

Проєктна компетентність є показником особистісного розвитку в результаті оволодіння проєктною діяльністю на змістовно-процесуальному та операційному

рівнях. Залежно від дидактичних цілей і завдань у освітньому процесі може відбуватися формування проєктної компетентності

У сучасному освітньому середовищі затребуваність проєктування як методу освіти і одночасно потенціалу людської особистості пов'язана з тим, що поступова заміна науково-технократичної орієнтації на ціннісно-сміслову самовизначення педагогів і пріоритет гуманістичної орієнтації послужила підставою для пошуку нового вигляду освітнього простору, який відповідав би соціальному і державному замовленням і потребам всіх суб'єктів освітнього процесу [34].

Світова практика і український досвід свідчать про ефективність проєктних технологій в освіті. Проєктна робота є культурно-творчою формою діяльності, у процесі якої відбувається формування здатності до здійснення усвідомленого та відповідального вибору особистості.

Проєктна компетентність характеризує здатність фахівця застосовувати знання, вміння та особистісні якості, що забезпечують готовність до виконання проєктної діяльності та її успішність, усвідомлення її соціальної значущості і особистої відповідальності за результат цієї діяльності.

Так само, дана компетентність є показником особистісного розвитку в результаті оволодіння проєктною діяльністю на змістовно-процесуальному та операційному рівнях.

Підготовка фахівців в галузі менеджменту в системі вищої освіти передбачає формування компетентнісної моделі навчання, яка забезпечить готовність випускника до вирішення професійних завдань по заявленим у основній освітній програмі видам діяльності і кваліфікаційним вимогам професійних стандартів.

Відповідно до Стандарту вищої освіти в Україні [79] за ОС «Магістр» спеціальністю 073 «Менеджмент» здобувачі повинні набути таку спеціальну компетентність, як здатність розробляти проєкти, управляти ними, виявляти ініціативу та підприємливість, що безпосередньо пов'язано з формуванням проєктної компетентності.

У ОПП «Управління інвестиційною діяльністю та міжнародними проєктами» за спеціальністю 073 «Менеджмент» йдеться про такий програмний результат

навчання, як вміння проєктувати ефективні системи управління організаціями, що також передбачає формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

Незалежно від предметної області застосування в сфері менеджменту ключовою є проєктна компетентність.

Виходячи з аналізу наявних публікацій із досвіду практичної діяльності, можна зробити висновок, що проєктна діяльність майбутніх менеджерів полягає у:

- аналітичності, тобто вміння ефективно застосувати методи наукового аналізу, побачити головну проблему, запропонувати перелік рішень;
- здатності приймати управлінські рішення;
- оперативності, тобто здатності вибирати з кількох альтернативних варіантів найбільш оптимальний;
- умінні вирішувати нестандартні проблеми;
- умінні уявляти діяльність організації у цілому та адаптувати її до умов змінного зовнішнього середовища;
- володінні стратегічним мисленням.

Однією з цілей формування проєктної компетентності у фахівців у галузі менеджменту в системі вищої освіти повинна бути така підготовка студента до майбутньої професійної діяльності, яка забезпечить його конкурентоспроможність і затребуваність на ринку праці. У сучасній науковій літературі поняття «проєктна компетентність» трактується неоднозначно.

У педагогіці під проєктною компетентністю особистості мають на увазі інтегративну характеристику особистості, яка виражається в можливості і готовності особистості до самостійної теоретичної та практичної діяльності, пов'язаної з розробкою і реалізацією проєктних робіт у різних соціальних сферах [44].

У широкому сенсі проєктна компетентність, на думку Н. Зимівець, означає сформованість у майбутнього фахівця проєктного мислення, усвідомлення інтеграційних зв'язків між дисциплінами, здатність до самоосвіти, професійного росту та особистісного розвитку, підвищення рівня конкурентоспроможності за допомогою проєктної діяльності.

У вузькому ж сенсі проєктна компетентність означає вміння студентів створювати конкретні проєкти, проводити самостійні дослідження, обробляти інформацію і грамотно використовувати її у проєкті [44].

Виходячи з вищесказаного, проєктна компетентність передбачає наявність дослідницьких, мультимедійних, інтеграційних, когнітивних і креативних проєктних умінь і навичок. Дослідницькі проєктні уміння і навички припускають уміння працювати з інформацією – проводити пошук, відбір, ставити завдання і цілі, складати план, структурувати, робити висновки. Мультимедійні вміння і навички включають уміння використовувати кілька каналів сприйняття інформації у проєкті, працювати з мультимедійними засобами, створювати презентації. Інтегративні проєктні уміння і навички характеризуються усвідомленням інтеграційних зв'язків між дисциплінами, здатністю синтезувати знання у проєктах. Когнітивні уміння та навички припускають уміння організувати самостійну пізнавальну діяльність, проводити аналіз і синтез інформації, наявність аналітичного мислення, інтелектуальну лабільність. І, нарешті, креативні проєктні уміння і навички виявляються в наявності креативного мислення, прагнення до творчого пошуку, оригінальності.

Х. Гарднер розглядав проєктну роботу як засіб розвитку різних типів інтелекту. У структурі проєктної компетентності вчений виділяє здатність розробляти і реалізовувати проєкти, а саме виявляти коло актуальних проблем, аналізувати їх, формулювати цілі з урахуванням зовнішніх і внутрішніх ресурсів, здійснювати планування і прогнозування результатів, вибудовувати ефективні взаємини з колективом, засновані на особистісно орієнтованому підході, організовувати презентацію результатів проєкту [12].

К. Цейхнер вважає, що проєктна компетентність є складним інтегративним поняттям, що включає управлінський, емоційно-особистісний, творчий компоненти [28].

О. Кучай наголошує, що проєктна компетентність є нерозривно пов'язаною з такими дефініціями, як проєктна культура, активна участь в проєктній діяльності та процесі проєктування. Ця компетентність виявляється у глибокому усвідомленні

сенсу та значущості проектної діяльності, володінні специфічними знаннями, уміннями та навичками, обґрунтованому виборі та оптимізації рішень у разі багатоваріантних аспектів, а також в здатності застосовувати ці знання та уміння в конкретній професійній сфері [57].

Висвітлюючи теоретично-методичні аспекти саме проектної технології (сутність поняття, класифікацію проектів, етапи здійснення) потрібно знову звернутися до засновників методу проектів, якими вважають американських учених Дж. Дьюї та В. Кілпатрика. Саме вони запропонували вибудовувати навчання на активній основі, через практичну діяльність того, хто навчається, орієнтуючись при цьому на їхній особистий інтерес і практичне значення отриманих під час навчання знань.

Нині відомо безліч визначень поняття «метод проекту». Його розуміють як технологію, педагогічну, зокрема, як метод навчання (В. Пелагейченко); як спосіб організації самостійної діяльності тих, хто навчається (К. Мелашенко). Проте, все більше в науковій літературі зустрічається поняття саме «проектної технології», як способу досягнення дидактичної мети через детальну розробку технології (проблеми), що має завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим певним чином [69].

К. Мелашенко визначає проектну технологію, як педагогічну технологію, що передбачає певну систему навчально-пізнавальних прийомів, що дають можливість вирішувати ту або іншу проблему в результаті самостійних дій тих, хто навчається, з обов'язковою презентацією отриманих результатів [62].

С. Пальчевський метою проектного навчання визначає формування таких умов освітнього процесу, за яких його результатом стає здобуттям індивідуального досвіду проектної діяльності здобувача [68].

Різноманітність підходів знаходимо і щодо класифікації проектів. За ознаками диференціюють дослідницькі проекти на :

- монопроекти (виконуються на заняттях з однієї дисципліни, хоча і передбачаються під час виконання використання знань з інших освітніх компонентів);

– міжпредметні проєкти (виконуються переважно в позааудиторний час, передбачають інтеграцію знань із декількох освітніх компонентів та потребують кваліфікованої допомоги педагогів) [38].

На нашу думку, нині у вищій школі більшість проєктів, які виконуються здобувачами вищої освіти, є міжпредметними (інтегрованими), тому що під час їхньої підготовки студенти використовують здобуті знання із кількох освітніх компонентів.

Українська дослідниця О. Пехота до запропонованих у попередній класифікації проєктів додає ознайомчо-орієнтовані та творчі. Ігровими, на нашу думку, він називає рольові, а практичними – прикладні. Вчений вважає, що всі групи проєктів можна диференціювати за певними критеріями [71].

- за домінантою у проєкті: дослідницькі, інформаційні, ігрові, ознайомчо-орієнтовані, практичні, творчі;
- за предметно-змістовим напрямком: монопроєкти та міжпредметні;
- за кількістю учасників: індивідуальні, групові та колективні;
- за географією проєкту: локальні, регіональні, національні та міжнародні;
- за терміном виконання: короткотермінові, середньотермінові, довготермінові.

Реалізація проєкту здійснюється за чітко окресленим планом (стадіями) його виконання. Низка вчених пропонує своє оригінальне бачення здійснення проєктної діяльності, що налічує різну кількість етапів, проте послідовність їхньої реалізації вбачається нами цілком логічною. Так, Дж. Джонсон виокремлює три етапи роботи над проєктом: дивергенція (розширення межі проєктної ситуації для створення достатнього простору для розв'язання проблеми); трансформація (розробка принципів і концепцій); конвергенція (вибір оптимального рішення з численних альтернатив) [37, с. 50]. Визначають наступні етапи проєктування: теоретичний (створення теоретичної основи проєкту); рефлексивний (самоаналіз та самопізнання); експериментальний (часткове впровадження та апробація); коригуючий (уточнення теоретичного проєкту); заключний (повне впровадження проєкту) [61].

Концепція, яка визначає проєкт як систему, що включає концептуальну основу (опис ініціативи, культурно-історичний контекст, педагогічну гіпотезу, оцінку новизни та можливих результатів) та системно-організаційну частину (опис конкретних механізмів та етапів реалізації проєкту), є найбільш структурованою та комплексною. [61].

О. Пехота [72] етапами оформлення проєкту вважає: вибір напрямку і формування назви проєкту (узагальнена назва проблеми, перелік питань; визначення загального напрямку чи окремих напрямів, оформлених у підпроєкти; написання проєкту); розділи проєкту (актуальність, мета, завдання; визначення етапів реалізації; механізм здійснення; пояснення – Як? Яким чином? За допомогою яких засобів буде реалізовано проєкт?; відповідальність і обов'язки учасників реалізації проєкту; очікувані результати; оцінка й самооцінка проєкту; бюджет, забезпечення ресурсами).

Досить вдалим є етапність здійснення проєкту, запропонована С. Ізбашем [46] що передбачає такі етапи:

- пошуково-дослідницький (пошук та обґрунтування проблеми; виділення підтем проєкту, вибір підтеми; формування творчих груп, підготовка матеріалів для дослідницької роботи, визначення форм презентації підсумків проєктної діяльності);
- технологічний (розгляд ідей; організація пошукової роботи; стимулювання діяльності; самоконтроль діяльності; контроль якості);
- оформлення результатів (оформлення проєкту за вимогами в командах, проблемних групах; оцінка результатів як проєктної діяльності, так і самого проєкту);
- презентація (захист проєкту) (організація роботи експертів; доповіді про результати роботи; оформлення результатів);
- рефлексія (самооцінка проєкту; самооцінка діяльності; самооцінка результатів; аналіз переваг і помилок).

Отже, під проєктною технологією навчання будемо розуміти інноваційну особистісно орієнтовану педагогічну технологію, яка реалізується за відповідними етапами, та під час здійснення якої використовується широкий спектр проблемних,

дослідницьких, пошукових методів, чітко орієнтованих на реальний практичний результат з обов'язковою презентацією отриманих результатів [34].

Під час реалізації проекту створюються умови для творчої самореалізації здобувачів вищої освіти, вона підвищує їхню мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, відповідальності, самостійності, умінню приймати рішення, планувати, оцінювати результати тощо.

Найчастіше дослідники проекти поділяють за домінантою у проекті, за предметно-змістовим напрямком, за кількістю учасників, за географією, за терміном виконання, за змістовою спрямованістю проєктів.

Під час проєктної діяльності проєктна компетентність проявляється в:

- усвідомленні сенсу і значущості проєктної діяльності, володінні спеціальними знаннями, вміннями і навичками (вирішувати проблеми на основі висування і обґрунтування гіпотез, ставити мету діяльності, планувати діяльність, здійснювати збір та аналіз необхідної інформації, виконувати експерименти, представляти результати дослідження),

- обґрунтованому виборі і оптимізації проєктних рішень в разі їх багатоваріантності, наявності здатності застосовувати ці знання і вміння в конкретної діяльності.

Проєктна компетентність є показником особистісного розвитку в результаті опанування проєктною діяльністю на змістовно-процесуальному і операційному рівнях. Залежно від дидактичних цілей і завдань в освітньому процесі може відбуватися формування проєктної компетентності в умовах навчального проєктування.

Проєктна компетентність передбачає наявність наступних проєктних умінь і навичок:

- дослідні (вміння працювати з інформацією – проводити пошук, відбір, ставити завдання і цілі, складати план, структурувати, робити висновки);

- мультимедійні (вміння використовувати кілька каналів сприйняття інформації у проєкті, працювати з мультимедійними засобами, створювати презентації);

- інтегративні (усвідомлення інтеграційних зв'язків між дисциплінами, здатність синтезувати знання в проєктах);
- когнітивні (вміння організувати самостійну пізнавальну діяльність, проводити аналіз і синтез інформації, наявність аналітичного мислення, інтелектуальна лабільність);
- креативні (наявність креативного мислення, прагнення до творчого пошуку, оригінальності).

Формування перерахованих вище умінь і навичок сприяє підвищенню рівня конкурентоспроможності випускників. У результаті ми отримуємо фахівця, не тільки добре підготовленого до майбутньої професійної діяльності, а й який володіє цілим набором конкурентоспроможних якостей і компетентностей.

Важливу роль в проєктній діяльності відіграє розвинене проєктне мислення, під яким розуміють погляд на справи як на проєкти, ставлення до них як до проєктів. Проєктне мислення – ефективніше, ніж мислення шаблонне [75].

Проєктне мислення – це погляд у майбутнє, його планування, проєктування, породження нових думок, ідей, їх структурування та оформлення в готовий продукт (проєкт), досягнення видимого результату за допомогою проєктної діяльності. Проєктне мислення формується поступово від проєкту до проєкту. Воно передбачає подання майбутнього проєкту, його основних рис від задуму до реалізації, прогнозування кінцевого результату, вміння вибудувати правильний вектор проєктних дій, розставити акценти. Проєктне мислення має на увазі відкритість свідомості всього нового. Для нього характерна рефлексія, тобто усвідомлення і оцінка власної роботи, її корекція.

Готовність до самоосвіти та самовдосконалення у процесі створення проєкту передбачає знання прийомів і методів самостійної діяльності, вміння застосовувати їх на практиці, наявність досвіду аналізу і обробки інформації. У проєкті закладено значний потенціал самостійної роботи (індивідуальної, парної, групової). Завдяки дидактичним можливостям методу проєктів студенти самостійно засвоюють матеріал кількох дисциплін, можуть застосувати його в майбутній професійній діяльності. Створюючи проєкт, студент набуває самостійно не тільки корисні вміння

та навички, але і розвиває особистісні якості, необхідні для соціалізації особистості в сучасному суспільстві.

Для успішної реалізації компетентнісного підходу у ЗВО необхідна система формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів, визначення компонентів, показників та рівнів її реалізації. Складною і досить суперечливою проблемою у теорії та практиці залишається вибір компонентів та показників для сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів. Нині вчені визначають різні підходи до складу компонентів проєктної компетентності, її трактування та структури.

Структурними складовими моделі підготовки менеджерів Л. Задорожна-Княгницька визначає цільовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний, аналітико-результативний, критеріально-оцінювальний компоненти

М. Пікула описує структуру проєктно-конструкторської компетентності як єдність компонентів, становлення кожного з яких пов'язано з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи. До таких компонентів відносять мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оціночний [73].

Вчений О. Кучерук зазначає, що потрібно «спрямувати педагогічний процес на формування, розвиток не лише когнітивного й операційно-практичного компонентів у досягненнях студентів, а й мотиваційного, емоційно-вольового, етичного, ціннісно-рефлексійного, на вироблення компетентностей шляхом активізації мисленнєвих процесів, підтримання внутрішньої мотивації до проєктної діяльності, культивування у студента впевненості в собі, стимулювання творчості під час розв'язання відкритих навчально-методичних проблем практичного характеру» [59].

Наукові праці О. Кучая, О. Біди описують такі основні компоненти проєктної компетентності: структурний та функціонально-процесуальний, що повинні забезпечувати відповідність цілей та зміст навчання. А от до складу структурного компонента проєктної компетентності відноситься: когнітивний, культурологічний, технологічний, комунікативний, рефлексивний та інноваційний елементи [58].

В. Ковальчук вважає, що структурними елементами моделі формування проєктної компетентності є управлінський, концептуальний, організаційний, освітній, ресурсний, технологічний компоненти, які дають змогу визначити успішність інтеграції внутрішніх і зовнішніх умов для особистісного розвитку кожного учня [52, с. 30].

Для відстеження результатів проєктної роботи важливим є розуміння способів досягнення позитивних змін. З цією метою у проєктній компетентності виділяється рефлексивний компонент як показник внутрішньої позиції суб'єкта, що реалізує дії, спрямовані на рішення проєктного завдання. Рефлексивний компонент визначає готовність і здатність особистості до самовдосконалення і саморозвитку у професійній сфері: готовність і здатність навчатися самостійно, вирішувати проблемні ситуації, досліджувати навколишнє середовище для виявлення її обмежень і ресурсів, здатність контролювати і оцінювати свою поведінкову і психічну активність у процесі проєктної діяльності. Той хто навчається – опановує способи діяльності відповідно до навчально-пізнавальних інтересів і можливостей, що є спонукальним мотивом до безперервного самопізнання, саморозвитку необхідних особистісних якостей, формування психологічної грамотності, культури мислення та поведінки. Пред'явлення результатів проєктної діяльності у процесі захисту проєктних робіт дозволяє осмислити придбані знання, вміння і навички, інтегрувати їх в нові види діяльності. [48]

Розглянувши існуючі точки зору, підходи до визначення поняття «проєктна компетентність», розкривши етапи відтворення проєктної діяльності, ми сформулювали робоче визначення: *проєктна компетентність майбутнього менеджера* – це інтегративна якість особистості, яка виявляється в здатності майбутнього менеджера до проєктної діяльності і використання ним знань, умінь та навичок, необхідних для планування, організації, контролю ефективної проєктної діяльності, управління командою, людськими ресурсами та кліматом у колективі, керівництві, самомотивації та мотивації підлеглих, прийнятті рішень, стресостійкості тощо. Крім цього, сформована проєктна компетентність

майбутнього менеджера має сприяти його успішній участі в житті професійних співтовариств і об'єднань.

Проектна компетентність майбутнього менеджера – це складне інтегративне поняття, яке також включає управлінську, емоційно-особистісну, творчу складові. Проектна компетентність майбутнього менеджера полягає в здатності розробляти і реалізовувати проекти, а саме:

- виявляти і аналізувати проблеми, знаходити зацікавлених людей;
- формувати систему цілей, термінів, бюджет проектів;
- здійснювати інтеграцію і планування проектної діяльності;
- прогнозувати очікувані результати всіх учасників проекту;
- управляти якістю, ризиками проекту;
- вибудовувати взаємини з колективом у процесі проектної діяльності;
- співвідносити частку нового і відомого у проекті;
- організувати презентацію отриманих продуктів і результатів проектної діяльності учасників проекту.

Тож, проектна компетентність майбутніх менеджерів формується в ході проектної діяльності, яка являє собою організовану роботу зі створення оригінального продукту (проекту), спрямовану на рішення професійно-значущої задачі, що має на меті придбання і розвиток умінь і навичок, особистісних якостей, необхідних сучасному конкурентоспроможному фахівцю.

Для студента проект – це можливість самореалізації, розкриття творчого потенціалу, здійснення професійного зростання і розвитку, набуття досвіду самостійної пізнавальної діяльності.

Для викладача – це метод, що дозволяє трансформувати теоретичні відомості у професійний досвід, розвинути у студентів конкурентоспроможні вміння і навички, прагнення до самоосвіти.

Роль викладача у проектній діяльності дуже важлива. Він стає її співучасником, консультантом, працює індивідуально з кожним студентом. Педагог прагне не тільки допомогти здобувачам освіти створити цікаві проекти, а й

намагається розкрити їх творчий потенціал, цілеспрямовано підвищує рівень проєктної грамотності студентів.

Основна мета формування проєктної компетентності у ЗВО – підготовка студента до майбутньої професійної діяльності, забезпечення високого ступеня конкурентоспроможності, що позитивно позначається на його затребуваності на ринку праці в умовах жорсткої конкуренції.

З аналізу літератури (М. Пікула, О. Кучерук, В. Ковальчук та ін.) та на основі розглянутого в підрозділі 1.1 глибокого історико-педагогічного аналізу формування проєктної компетентності у процесі професійної підготовки, у підрозділі 1.2 – сучасних підходів до визначення, формування та розвитку проєктної компетентності майбутніх менеджерів, власного педагогічного досвіду роботи в Національному університеті біоресурсів та природокористування України у структурі проєктної компетентності майбутніх менеджерів нами було виокремлено компоненти:

- мотиваційно-ціннісний;
- когнітивний;
- діяльнісно-операційний;
- рефлексивний.

Отже, проєктна компетентність майбутнього менеджера інтегрує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний, рефлексивний компоненти, які відображають її сутність як професійно-значущої, інтегративної якості особистості, що характеризується ступенем освоєння сукупності компетенцій, пов'язаних із розробкою проєкту, оцінкою завдань у результаті виконання проєкту, відбором засобів, методів і форм організації проєктної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначається особистісними мотивами та цінностями майбутніх менеджерів, які є джерелом їхньої мотивації для здійснення проєктної діяльності. Мотиви можуть включати інтерес до теми, бажання розвиватися, впливати на оточуючий світ, або досягати успіху у своїй професійній діяльності. Цінності визначають, що є важливим для майбутнього менеджера в контексті проєктної діяльності, наприклад, творчість, ефективність чи співпраця.

Когнітивний компонент охоплює розумові аспекти формування компетентності, такі як знання, розуміння, аналіз та синтез інформації. Майбутні менеджери повинні мати відповідні знання у сфері менеджменту, а також здатність розуміти й застосовувати їх у різних професійних ситуаціях.

Діяльнісно-операційний компонент визначається навичками та вміннями, які майбутні менеджери отримують під час проєктної діяльності. Сюди входять навички планування, організації, комунікації, прийняття рішень, керування конфліктами та інші практичні аспекти, необхідні для успішної реалізації проєктів.

Рефлексивний компонент передбачає здатність до саморефлексії та аналізу власної діяльності. Майбутні менеджери повинні бути здатні оцінювати свої досягнення, визначати проблеми та шляхи їх вирішення, а також вдосконалювати свої професійні навички на основі власного досвіду.

Усі компоненти взаємодіють і взаємопоеднуються у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів, сприяючи цілісному формуванню їхньої проєктної компетентності.

1.3. Особливості формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у вітчизняній практиці

На порозі XXI ст. все частіше виникає питання про нову вищу школу, яка створить умови для повноцінного розумового, фізичного, духовного та соціального розвитку людей та виховає їх такими, що здатні побудувати демократичну країну.

Сучасні ЗВО мають допомогти студентам сформувати впевненість на ринку праці, вміти адаптуватися до соціальних змін і соціальних криз, зберігати психологічну стійкість, розвивати навички самоорганізації. Це потребує пошуку нових форм організації освітнього процесу, які дозволять:

- забезпечити, щоб випускники на високому рівні володіли отриманим інструментарієм вмінь, знань та навичок, крім того могли їх самостійно опановувати та застосовувати на практиці;
- розвивати кожного студента як творчу особистість, здатну виконувати практичну роботу;

- залучати кожного студента до активної навчальної діяльності;
- формувати пізнавальні та дослідницькі навички та розвивати критичне мислення;
- формувати цілісну картину світу кожного окремого студента;
- розвивати комунікативні навички, дозволяючи спілкуватися не тільки з однолітками у своєму закладі освіти та місті, а й зі студентами з інших міст і навіть країн;
- вміти грамотно обробляти інформацію тощо.

На сьогоднішній день, освітній процес сучасної вищої школи переважно спрямований на формування інтелекту, де сам інтелект – це певна сума знань. Це не може сприяти особистісному розвитку, саморозвитку особистості. Освітній процес здійснюється без конкретних цілей, без урахування змін, які відбуваються в розвитку сучасного конкретного студента та суспільства в цілому. Наразі можна зробити висновок, що студент у нашій країні краще освічений, ніж його американські однолітки, але фактично не підготовлений до життя у світі, що швидко змінюється.

Понад століття суспільство покладає на освіту дві основні функції: розвиваючу (формування особистості) і соціальну, або адаптивну (введення студентів через навчання в широкі соціально-рольові структури). Наші ЗВО виконують перше завдання, забезпечуючи хорошу освіту, хоча і за рахунок навантаження всіх учасників освітнього процесу, а ось адаптивні функції – неефективні. Цьому є об'єктивні причини: на сьогоднішній день у системі освіти та суспільстві відбуваються зміни в системах цінностей і способах життя різних соціальних груп. Існує не тільки соціальний порядок, який відповідає типу освіти, але й найзагальніші уявлення про те, куди рухається освіта. Але освітній процес, на відміну від виробничого, неможливо зупинити. Тому навіть у кризових умовах ЗВО постійно перебудовуються, постійно шукають нові форми організації навчальної діяльності, освітні моделі тощо.

Наразі, практично в усі освітні програми магістерської підготовки, а також в деякі стандарти підготовки бакалаврів як вид професійної діяльності включена проєктна діяльність.

Наша вища школа використовує перевірені західні методи науки, підлаштовуючи під наші реалії та трансформуючи їх у вигляд нових технологій. Так, все більше викладачів українських ЗВО цікавляться проєктною діяльністю студентів і використовують її.

Будь-яка компетентність, як справедливо зазначила професор П. Воробієнко в своїй роботі «Компетентнісний підхід в освіті: від теорії до практики», може бути сформована тільки в діяльності, і перевірити її можна тільки в діяльності [36]. Спираючись на таке положення, припускаємо, що проєктна компетентність майбутнього менеджера як складник його професійної компетентності може бути оптимально сформована активною проєктною діяльністю студента в період навчання у ЗВО. Отже, невід'ємною частиною освітнього процесу, спрямованого на вирішення цієї проблеми, є інтерактивне навчання, здійснюване в різних формах спільної діяльності студентів. При цьому всі суб'єкти освітнього процесу взаємодіють один з одним, спільно вирішують навчальні завдання. У вітчизняній практиці проєктна компетентність менеджерів нерідко формується за допомогою застосування різних інтерактивних форм і методів навчання.

Активне використання інтерактивних методів і форм навчання в освітньому процесі сучасного ЗВО орієнтує педагогів на надання студентам не готової системи навчальної інформації, а створення умов для ініціативності самих студентів, отримання знань шляхом активної діяльності.

У порівнянні з традиційними формами ведення занять, у інтерактивному навчанні змінюється взаємодія викладача і студента: активність педагога поступається місцем активності студентів, а завданням педагога стає створення умов для їх ініціативи.

Під час діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, ухвалювати продумані рішення, брати участь у дискусіях,

спілкуватися з іншими людьми. Для цього на заняттях організовуються парна і групова робота, застосовуються дослідні проєкти, рольові ігри, йде робота з документами і різними джерелами інформації, використовуються творчі роботи.

Студент стає повноправним учасником освітнього процесу, його досвід служить основним джерелом навчального пізнання. Педагог не дає готових знань, але спонукає учасників до самостійного пошуку і виконує функцію помічника в роботі.

Інтерактивні форми проведення занять:

- пробуджують у студентів інтерес;
- заохочують активну участь кожного в освітньому процесі;
- звертаються до почуттів кожного студента;
- сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу;
- надають багатоплановий вплив на студентів;
- здійснюють зворотний зв'язок (відповідна реакція аудиторії);
- формують у студентів думки і стосунки;
- формують життєві навички;
- сприяють зміні поведінки.

Концепція інтерактивного навчання передбачає кілька моделей навчання:

1) пасивна – студент виступає в ролі «об'єкта» навчання (слухає й дивиться);
 2) активна – студент виступає «суб'єктом» навчання (самостійна робота, творчі завдання, курсові роботи / проєкти тощо);

3) інтерактивна – взаємодія, рівноправне партнерство. Використання інтерактивної моделі навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових (ділових) ігор, спільне вирішення проблем.

Виключається домінування будь-якого учасника освітнього процесу або будь-якої ідеї. З об'єкта впливу студент стає суб'єктом взаємодії, він сам є активним у навчанні, слідує своїм індивідуальним маршрутом.

Усі технології інтерактивного навчання діляться на неімітаційні та імітаційні.

Неімітаційні технології не передбачають побудови моделей досліджуваного явища і діяльності.

У основі імітаційних технологій лежить імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальній системі [62].

Сучасна педагогіка багата цілим арсеналом інтерактивних форм і методів, серед яких можна виділити наступні:

- творчі завдання;
- робота в малих групах;
- навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові ігри);
- використання суспільних ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії);
- соціальні проєкти та інші позааудиторні методи навчання (змагання, інтерв'ю, фільми, вистави, виставки);
- вивчення та закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- і аудіоматеріалами, використання питань);
- тестування;
- розминки;
- зворотний зв'язок;
- дистанційне навчання;
- обговорення складних і дискусійних питань і проблем (займи позицію, шкала думок, ПОПС-формула);
- вирішення проблем («дерево рішень», «мозковий штурм», «аналіз казусів», «сходи і змійки»);
- тренінги.

Проаналізувавши дослідження вітчизняних науковців, ми виокремили найпоширеніші та найвдаліші форми та методи інтерактивного навчання, що допомагають сформувати саме проєктну компетентність майбутніх менеджерів в процесі професійної підготовки. А саме: «проблемно-проєктна» лекція, проєктно-ділова гра, проєктна технологія і кейс-метод (мал.1.2).



Мал. 1.2. Форми та методи формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів

Джерело: сформовано авторкою

Надати допомогу в оптимальному засвоєнні навчального матеріалу дозволяє застосування такої форми інтерактивного навчання, як проблемна лекція. Проведення навчальних занять у такій формі дозволяє залучати майбутнього менеджера до ситуації, яка вимагає від нього не просто актуалізувати свій життєвий досвід, а й якісно трансформувати його. У порівнянні з традиційними лекціями, проблемні лекції орієнтовані на активність студентів, а завданням педагога стає створення умов для їх ініціативи.

У рамках нашого дослідження викликає інтерес така інтерактивна форма, як «проблемно-проектна» лекція. Основне завдання «проблемно-проектної» лекції полягає в інтеграції методичного, предметного і проєктного напрямків. Лекція складається з таких елементів: пізнавальна діяльність, пошук проблем, знаходження ідей, їх розробка і реалізація у вигляді проєктної діяльності, упровадження розробок на практиці. Застосування такої форми інтерактивного навчання в освітньому процесі дозволить залучити майбутнього менеджера до інноваційної діяльності і сформувати у нього проєктну компетентність [35].

Один з прикладів використання проблемно-проектних лекцій для формування проєктної компетентності знаходиться в статті «Проектне навчання як засіб

формування проєктної компетентності студентів у вищих навчальних закладах» [82].

У статті описується досвід використання проблемно-проєктних лекцій для формування проєктної компетентності у студентів факультету економіки та менеджменту. Конкретний приклад полягав у проведенні проблемно-проєктної лекції на тему «Маркетингові дослідження: проблеми і перспективи». Студенти мали за завдання пропонувати свої проєкти з вирішення проблем, пов'язаних з маркетинговими дослідженнями в різних компаніях та галузях.

У результаті проведення таких лекцій студенти набули навичок роботи в команді, аналізування реальних проблем, розробки проєктів та презентації своїх ідей. Автори статті зазначають, що такий підхід до проведення лекцій дозволяє формувати проєктну компетентність у студентів та забезпечує їх підготовку до роботи в сучасному бізнес-середовищі.

Виділяють імітаційні методи активного навчання, тобто форми проведення занять, в яких навчально-пізнавальна діяльність побудована на імітації професійної діяльності. Їх мета – надати студентам можливість у творчій обстановці закріпити ті чи інші навички, акцентувати увагу на певному важливому понятті, категорії, законі (імітаційний тренінг, розігрування ролей, ігрове проєктування, дидактична гра). В умови імітаційної вправи повинно міститися обов'язкове протиріччя, елемент проблематики [29].

Після імітаційних вправ можна переходити до ділових ігор, які мають великий потенціал щодо формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів, засновані також на імітації професійної діяльності. Ігрове моделювання, як відзначає П. Фролов, має на меті розвиток творчого потенціалу, орієнтоване на пошук самостійного вирішення того чи іншого професійного завдання [81].

У освітньому процесі – це, швидше, рольова гра, адже студенти ще не уповні володіють своєю спеціальністю. Мета такої гри – сформувати певні навички і вміння через активний творчий процес.

Перевага ділової імітаційної гри як форми інтерактивного навчання полягає в можливості моделювання стандартних і нестандартних професійно-орієнтованих

ситуацій, спрямованих на активізацію творчого мислення майбутніх менеджерів, формування їх аналітичних умінь, розвиток здібностей колективної роботи, розкриття внутрішніх резервів особистості студента. Пріоритетним видом ділової гри, в межах досліджуваної проблеми, є проєктно-ділова гра, яка спрямована на створення і запуск проєкту, набуття і відпрацювання навичок ефективної групової роботи.

Широкі можливості у формуванні проєктної компетентності майбутніх менеджерів відкриває застосування проєктної технології, яка дозволяє студентам оволодіти компетенціями під час роботи над практичними завданнями, що поступово ускладнюються – проєктами. Провідною метою навчання за допомогою проєктної технології виступає створення умов, які сприяють формуванню специфічних умінь проєктування, дослідницьких умінь і навичок критичного мислення.

З позиції студентоцентрованого підходу О. Касьянов розкриває проєктну технологію як навчання, що створює умови для творчої самореалізації, підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, відповідальності, самостійності здобувачів вищої освіти, умінню приймати рішення, планувати, оцінювати результати, а найголовніше, здобувачі набувають досвіду розв’язання реальних проблем у майбутній професійній діяльності [49].

До цих переваг проєктного навчання вчений додає: формування навичок самостійної орієнтації в джерелах, розвиток основних видів мислення, сприяння психічному розвитку здобувачів вищої освіти; привчання до реальної самоосвіти, формування творчого системного мислення, культури ділового спілкування та посилення уяви [49].

Уведення в освітній процес такої інтерактивної педагогічної технології сприяє оволодінню студентами системою знань про проєктну діяльність, засвоєння її способів, а також застосування отриманих навичок у процесі самостійної проєктної діяльності. Проєктна технологія, отже, виступає важливим ресурсом формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів і повинна реалізовуватися в усіх видах діяльності студентів.

Нині у психолого-педагогічній літературі є безліч прикладів використання ігрової діяльності для формування проєктної компетентності. З метою формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів дослідники запропонували імітаційні ігри, зокрема Н. Коломієць – імітаційну гру «Менеджмент і бізнес» [55], Т. Рускова – настільну гру «Менеджер» [76].

Результати дослідження показали, що використання імітаційних форм і методів активного навчання в поєднанні з проєктною технологією є ефективною методикою формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів. Вони допомагають студентам розвивати навички роботи в команді, аналізувати ситуації та приймати рішення в умовах невизначеності, що є важливими компетенціями в сучасному світі.

Кейс-метод (з англійського case – випадок, ситуація) – вдосконалений метод аналізу конкретних ситуацій, метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів).

Метод кейсів являє собою вивчення, аналіз і ухвалення рішень відповідно до ситуації (проблеми), яка виникла в результаті подій, що відбулися, або може виникнути за певних обставин. Розрізняють польові ситуації, засновані на реальному фактичному матеріалі, і крісельні (вигадані) ситуації, кейси. Студенти повинні проаналізувати ситуацію, розібратися в суті проблем, запропонувати можливі рішення і вибрати найкраще з них.

Один з прикладів використання методу кейсів для формування проєктної компетентності можна знайти в роботі «Формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з дизайну у навчальному процесі вищого навчального закладу» авторів Л. Василевської та І. Тарнопольської [33]. Автори зазначають, що метод кейсів є одним з найефективніших для формування проєктної компетентності студентів. У межах використання цього методу, студентам було запропоновано розв'язати реальну проблему у сфері дизайну, розробивши проєкт, який відповідає вимогам завдання (розробка дизайну рекламного стенду для продажу товарів певної компанії). У цьому випадку, студенти повинні були вирішити такі завдання, як

визначення цільової аудиторії, розробка дизайну стенду, вибір матеріалів, підготовка рекламного тексту тощо.

Використання методу кейсів дозволило студентам отримати досвід роботи з реальними проєктами, вирішувати проблеми, які вони зустрічатимуть у своїй майбутній професійній діяльності, та розвивати навички комунікації та співпраці в команді. У результаті, як зазначають автори, студенти набули необхідних знань та навичок для успішної реалізації проєктів у майбутньому.

З метою формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів українські дослідники запропонували використовувати такі кейс-методи: І. Безпалько – кейс-метод під назвою «Управління командою», Н. Коломієць – кейс «Розробка нового продукту» [31, 54].

Крім того, українські вчені та педагоги активно досліджують питання формування проєктної компетентності у різних контекстах. До таких вчених можна віднести Л. Василевська [33], С. Карпов [48], В. Макаренко [60], Л. Мартинець [61], М. Наконечна [67] та ін. Вони проводять дослідження у галузі педагогіки, методики навчання, технологій та інших суміжних науках із метою розроблення ефективних підходів до формування проєктної компетентності у майбутніх фахівців різних галузей.

Н. Нагорна, досліджуючи теоретичні засади формування проєктної компетентності майбутніх фахівців трудового навчання запропонувала методику її формування, складником якої є змістовний модуль «Основи проєктування і моделювання» із застосуванням методу евристичних прийомів, дискусій, евристичних бесід, рішень технічних та проєктних завдань, кейс-методу, аналізу систем проєктування і моделювання, методу творчих проєктів та засобів навчання проєктуванню і моделюванню [66].

Розглядаючи формування проєктної компетентності філологів у системі неперервної освіти, О. Стрельник запропонувала також змістовий елемент, а саме елективний курс «Практика з формування проєктної компетентності філологів», для ефективної реалізації якого було спеціально створене інноваційно-освітнє середовище. З метою формування проєктної компетентності майбутніх учителів

початкової школи у процесі професійної підготовки Б. Павлюком запропонована авторська програма курсу «Робототехніка» на базі комплектів Lego Education Wedo 2.0.

Досліджує можливості використання проєктної діяльності в процесі навчання історії з метою формування інтегративних знань у студентів-істориків І. Мельниченко. Автор використовує методи теоретичного аналізу наукової літератури та емпіричного дослідження щоб визначити ефективність використання проєктної діяльності у процесі навчання історії. У результаті дослідження науковець приходить до висновку, що проєктна діяльність є ефективним засобом формування інтегративних знань у студентів. Вона дозволяє залучити студентів до активної діяльності, де вони можуть проявити свої здібності, розвивати креативність та самостійність у процесі розв'язання завдань [63].

Одним із досліджень щодо формування проєктної компетентності саме майбутніх менеджерів є робота В. Макаренка «Формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у системі вищої освіти». У роботі досліджується вплив проєктної діяльності на формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у ЗВО. Науковцем виявлено, що найбільш ефективним методом формування проєктної компетентності є практична реалізація проєктів, оскільки вона дозволяє студентам отримати реальний досвід управління проєктами та побудови комунікацій з іншими учасниками проєкту. Також відзначалося, що успіх у формуванні проєктної компетентності залежить від правильного планування та організації проєктної діяльності, яка повинна бути структурованою та систематичною. У загальному, дослідження підтверджує, що використання проєктної діяльності у процесі навчання менеджерів дозволяє ефективно формувати їх проєктну компетентність та підготовлювати до майбутньої роботи в умовах сучасного ринку праці [60].

Розглянуті інтерактивні методи і форми навчання, педагогічні технології дозволяють активізувати мислення студентів, інтенсифікувати вироблення самостійних рішень; це забезпечить велику продуктивність навчання. У формуванні проєктної компетентності майбутніх менеджерів найбільший ефект дає комплексне

застосування таких форм і методів інтерактивного навчання, як «проблемно-проектна» лекція, проектно-ділова гра, проектна технологія і кейс-метод.

Б. Павлюк також наголошує, що проектна компетентність здобувачів формується під час вивчення циклу дисциплін практичної та професійної підготовки (Методика навчання, Основи інформатики з елементами програмування), проте саме за проектною діяльністю студентів у процесі професійної підготовки та в процесі роботи з проектами.

Формування проектною компетентності здобувачів, як зазначає М. Наконечна, опирається на знання дисциплін циклу практичної та професійної підготовки і готує їх до виконання курсового проекту, який є інтегрованим підсумком сформованих компетентностей, що дозволяють реалізувати проектну компетентність. Вчена наголошує, що у процесі вивчення фахових дисциплін доцільно застосовувати проектну технологію під час організування науково-дослідницької роботи здобувачів освіти, самостійної роботи, виконання курсових робіт, індивідуальних дослідницьких завдань, випускової кваліфікаційної роботи [67].

Н. Нагорна стверджує, що проектна діяльність не обмежується лекціями та практичними заняттями, а також передбачає використання інноваційних методів активного навчання. Це сприяє розвитку у студентів навичок самостійного пошуку інформації, її аналізу, обґрунтування рішень та розробки моделей. Завдяки цьому, вже з першого курсу студенти отримують необхідні знання та навички, які також формуються під час виконання курсових і випускних кваліфікаційних робіт. Таким чином, проектна діяльність допомагає заповнити існуючий розрив між вимогами до роботи на аудиторних заняттях та вимогами до кваліфікаційних робіт [66].

При цьому щодо сформованих проектних умінь, дій та діяльності в цілому необхідно дотримання головних психолого-педагогічних принципів: перехід від простого до складного, поступове збільшення ступеня самостійності і рівнів складності, що передбачає взаємопроникнення, взаємозв'язок і взаємодію знань, здібностей і якостей, що проявляються у процесі практичного застосування умінь і навичок у головних сферах професійної діяльності.

Висновки до розділу першого

1. Здійснений історико-педагогічний аналіз формування проєктної компетентності у процесі професійної підготовки засвідчив, що проєктна компетентність зародилася, як метод діяльнісного підходу в навчанні, згодом трансформувавшись у метод проєктів та проєктну технологію, коли й були зроблені спроби описів самого поняття «проєкт» та їхню класифікацію. Проведене дослідження зарубіжного досвіду (Австралія, США, Фінляндія, Франція та Китай) показало, що використання проєктної технології у навчанні здійснюється давно і має як прибічників, так і противників серед вчених і практиків, однак у Китаї цей метод лиш починає набирати популярність і одностайно оцінюється дослідниками і педагогами позитивно.

Також, аналіз літературних джерел показав, що в наукових працях із використання проєктної технології в навчанні практично не приділяється увага її недолікам, слабким бокам, доцільного обсягу використання в освіті, а це залишає місце для подальшого обговорення цього питання.

2. Дослідження сучасних підходів до визначення, формування та розвитку проєктної компетентності майбутніх менеджерів дозволив представити результати аналізу понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «проєктна компетентність», розкрити етапи проєктування.

На основі узагальнення напрацювань учених, подано авторське визначення робочої дефініції дисертаційного дослідження:

Проєктна компетентність майбутнього менеджера – це інтегративна якість особистості, яка виявляється в здатності майбутнього менеджера до проєктної діяльності і використання ним знань, умінь та навичок, необхідних для планування, організації, контролю ефективної проєктної діяльності, управління командою, людськими ресурсами та кліматом у колективі, керівництві, самотивації та мотивації підлеглих, прийнятті рішень, стресостійкості тощо. Крім цього, сформована проєктна компетентність майбутнього менеджера має сприяти його успішній участі в житті професійних співтовариств і об'єднань.

Означено, що проєктна компетентність є одним із складників професійної компетентності та формує дослідні, мультимедійні, інтегративні, когнітивні та креативні уміння та навички.

Узагальнення теоретичного матеріалу дослідження, що розкриває компоненти проєктної компетентності майбутніх менеджерів, дозволило в її структурі виокремити наступні: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний, рефлексивний.

Метою формування проєктної компетентності майбутнього менеджера є його розвиток в особистісному та професійному аспектах, а її результатом – набуття проєктно-спрямованих професійних знань і умінь, розвиток професійно необхідних якостей (моральних, вольових, емоційних, комунікаційних тощо), що і є основою проєктної компетентності майбутнього менеджера.

3. Нині при формуванні проєктної компетентності використовується системний підхід, що передбачає постійне застосування відповідних методів (проблемних, активних, дослідницьких) та форм навчання (проєктно-ділових та дидактичних ігор, «проблемно-проєктних» лекцій тощо); науково-дослідну роботу студентів; навчальні та виробничі практики; зміст освітніх компонентів тощо.

Дослідження особливостей формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у вітчизняній практиці засвідчило ефективність застосування саме проєктної технології, тренінгової технології, інтерактивних форм і методів (кейс-метод, захист проєктів) навчання в аспекті формування вказаної якості особистості. Наголошено, що проєктна компетентність майбутніх менеджерів також формується за допомогою вивчення циклу дисциплін професійної та практичної підготовки, написання курсових проєктів, а також під час проходження виробничої практики.

Список використаних джерел у розділі першому

1. Burnik U., Kosir A. Industrial product design project: building up engineering students' career prospects. *Journal of Engineering Design*. 2017. Vol. 28. Issue 7-9. P. 549–567.

2. Cheung S. M., Chow A. T. Project based learning: a student investigation of the turtle trade in Guangzhou, People's Republic of China. *Journal of Biological Education*. 2011. Vol. 45. P. 68–76.
3. Cho Y., Brown C. Project-based learning in education: integrating business needs and student learning. *European Journal of Training and Development*. 2013. Vol. 37. Issue 8. P. 744–765.
4. Collings E. Psychology for teachers: purposive behavior / E. Collings, M. Wilson. NY: C. Scribner's sons, 1930. 473 p.
5. Geng Y., Liu K., Xue B., Fujita T. Creating a «green university» in China: a case of Shenyang University. *Journal of Cleaner Production*. 2013. Vol. 61. P. 13–19.
6. Gerring J. What Is a Case Study and What Is It Good for? *American Political Science Review*. 2004. Vol. 98. Issue 2. P. 341–354.
7. Ginestié J. Technology Education in France. *In book: Strategien und Paradigmenwechsel zur technischen Bildung*. Berlin, 1997. P. 75–85.
8. Ginestié J. The Industrial Project Method in French Industry and in French Schools. *International Journal of Technology and Design Education*. 2002. Vol. 12. Issue 2. P. 99–122.
9. Hämeen-Anttila K. Saano S., Vainio K. Professional Competencies Learned Through Working on a Medication Education Project. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2010. Vol. 74. Issue 6. P. 1–8.
10. Holieva M. Project Approach to Learning: Experience in Different Countries. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*. № 4. 2022. pp. 26-35.
11. Hopwood B., Mellor M., O'Brien G. Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable Development*. 2005. Vol. 13. P. 38–52.
12. Howard E. G. Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. Hachette UK, 2008. 320 p.
13. Kilpatrick W. H. The Project Method. *Teachers College Record*, 1918. P. 319–334.
14. Larmer J. It's a Project-Based World. *Educational Leadership*. 2016. Vol. 73. Issue 6. P. 66–70.

15. Melnyk N. I. Profesiina pidhotovka doshkilnykh pedahohiv u krainakh Zakhidnoi Yevropy: teoriia i praktyka: monohrafiia. Uman: FOP Zhovtyi O.O., 2016. 370 p.
16. Mo J. P. T., Tang Y. M. Project-based learning of systems engineering V model with the support of 3D printing. *Australasian Journal of Engineering Education*. 2017. Vol. 22. Issue 1. P. 3–13.
17. Morawski C. M. Teaching students in place: the languages of third space learning. *Cultural Studies of Science Education*. 2017. Vol. 12. P. 555 – 564.
18. National Science Education Standards. URL: <https://nap.nationalacademies.org/catalog/4962/national-science-education-standards>
19. Oelkers J. Reformpädagogik: Eine kritische dogmengeschichte. Weinheim: Juventa Verlag GmbH, 2005. 387 p
20. Palmer S., Hall W. An evaluation of a project-based learning initiative in engineering education. *European Journal of Engineering Education*. 2011. Vol. 36. Issue 4. P. 357–365. (дата звернення: 14.08.2020)
21. Pecore J. L. From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning. *International Handbook of Progressive Education*. 2015. P. 155–171.
22. Pounds P. E. I. Teaching mechatronics with tuned problem-based projects. *Australasian Journal of Engineering Education*. 2015. Vol. 20. Issue 1. P. 41–58.
23. The Bologna Declaration of 19 June 1999. European Higher Education Area and Bologna Process. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (дата звернення: 14.08.2020).
24. Thomas J. W. A review of research on project based learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000. 46 p.
25. Vahtikari K. Project based learning for master students – Case integrated interior wooden surfaces. *World Conference on Timber Engineering 2012*. 2012. P. 315–322.
26. Xu Y. Liu W. A project-based learning approach: a case study in China. *Asia Pacific Education Review*. 2010. Vol. 1. P. 363 - 370.

27. Ye C., Van Os J., Chapman D., Jacobson D. An Online Project-Based Competency Education Approach to Marketing Education. *Journal of Marketing Education*. 2017. Vol. 39. Issue 3. P. 162–175.
28. Zeichner, K. M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 1983. Vol. 39(3). - P. 3-9.
29. Артеменко О. Теоретичні засади запровадження активних методів навчання для стимулювання навчальної діяльності учнів середньої школи: збірн. наук. праць: IX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії». Переяслав-Хмельницький, 2015 р. С. 175-177
30. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів. *Початкова школа*. Київ, 2007. №6. С.58-59.
31. Безпалько, І. А. Формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах економічного профілю. *Проблеми сучасної освіти*. Київ. 2015. №4. С. 72-80.
32. Биковець Н. М. Формування компетентнісної особистості в початковій школі. Київ: Видавництво АПН України, 2007. 208 с.
33. Василевська Л. Л., Тарнопольська І. О. Формування проектної компетентності майбутніх фахівців з дизайну у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Випуск 2(41) 2019. С. 26-33
34. Васюк О.В., Голева М.С., Проектна технологія навчання: методичні аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. праць*. 2022. Вип 47. С. 301-314.
35. Васюк О.В., Голева М.С., Формування проектної компетентності майбутніх менеджерів за допомогою інтерактивних форм та методів навчання. *Український педагогічний журнал*. 2021. Вип. 4. С. 165-169
36. Воробієнко П., Ложковський А. Компетентнісний підхід у вищій освіті – від теорії до практики. *Сучасні методи освіти. Вища школа*. 2016. №6. С. 13-20.

37. Гафурова Н. Управління проектами в освіті. *Народна освіта*. 2002. №5. С. 94.
38. Герлянд Т. М. Сучасні підходи до впровадження проектної технології у процес загальноосвітньої підготовки закладів професійно-технічної. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 13. С. 43-47
39. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. С. 26-34.
40. Голєва М.С. Розвиток проектної технології навчання у Європі та можливість її інтеграції у систему вітчизняної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Спецвипуск, присвячений євроінтеграційній тематиці. Том 1. 2022. С. 39-44.
41. Дмитренко К. А., Коновалова М. В. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності: метод. посіб. Харків: ВГ «Основа», 2018. 119 с.
42. Дьюї Дж. Досвід і освіта / пер. М. Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
43. Задорожна-Княгницька Л. В. Структурно-компонентна модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. *Молодий вчений*, 2018. С. 48-56.
44. Зимівець Н. В. Формування проектної компетентності особистості в освітньому середовищі шляхом реалізації соціальних ініціатив. Київ: «Професіонал», 2023. 224 с.
45. Зязюн І. А. Формування ключових компетентностей у вищій школі. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2007. 224 с.
46. Ізбаш С. С. Місце творчих проектів в структурі безперервної педагогічної практики студентів. *Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності : матеріали всеукр. наук.-прак. конф.* Мелітополь, 16 листоп. 2006 р. С. 56-58.

47. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, 2008 р. 320 с.
48. Карпов С., Карпова О. Формування проектної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Київ: Грамота, 2016. 152 с.
49. Касьянов О. В. Проектна технологія у навчально-виховному процесі: посіб. для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації. Луганськ, 2007. 189 с.
50. Касьянова О. М. Підвищення ефективності підготовки фахівців у ВНЗ засобами моделювання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4. С. 198-206. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_4_26 (дата звернення: 19.10.2020)
51. Ковальчук В. І. Результати дослідження щодо розвитку проектної компетентності учнів загальноосвітнього навчального закладу засобами інтерактивного навчання. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. С. 29-34.
52. Ковальчук В. І. Формування проектної компетентності учнів: концептуальна модель. URL: https://www.researchgate.net/publication/335339996_Formuvanna_proektnoi_kompetentnosti_ucniv_konceptualna_model (дата звернення: 24.08.2020)
53. Козак Л. В. Застосування проектних технологій у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології. *Педагогіка*. 2013. С.54-65.
54. Коломієць Н. А. Педагогічні технології: з теорії питання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. К.: Міленіум. 2006. Випуск 17. С. 231-240.
55. Коломієць Н. В. Формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі навчання у вищих навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету*. 2016. С. 94-99.

56. Концепція розвитку національної системи професійної освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1619-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 17.07.2020)

57. Кучай Т., Муқан Н., Опачко М., Кучай О., & Чичук А. Проєктна компетентність – один із найважливіших орієнтирів у системі підготовки фахівців. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал*, 2021. 10 (114). 140-147.

58. Кучай Т.П., Запотічна М.І., Ієвлєв О.М., Сулим О.І., Муқан Н.В., Кучай О.В., Біда О.А. Формування проєктної компетентності у майбутніх бакалаврів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 2021. № 9 (113). С. 84-90

59. Кучерук О. А. Формування проєктної компетентності майбутнього вчителя-словесника в процесі лінгвометодичної підготовки, 2013. С. 161–166.

60. Макаренко В. В. Формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у системі вищої освіти. *Проблеми сучасної освіти*. 2015. 66-74.

61. Мартинець Л. А. Проєктна діяльність у професійному становленні особистості старшокласників. *Виховна робота в школі*. 2010. № 8. С. 36.

62. Мелашенко К. М. Технологія проєктного навчання. Завуч. 2006. №13. С. 12-14.

63. Мельниченко І. В. Проєктна діяльність як засіб формування інтегративних знань у студентів-істориків. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2016. 4(87). 118-123.

64. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В.П., Кузьмінська О.Г. Проєктна діяльність як засіб формування ІКТ-компетентності учнів. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2014. №3 (51). С. 52-59

65. Нагорна К. В., Буцик І. М. Проєктна діяльність фахівця соціономічного профілю у виконанні професійних завдань. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса: ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». 2023. Вип. 59. С. 147-152.

66. Нагорна Н. О. Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення основ проєктування і моделювання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2021. 306 с.
67. Наконечна М. В. Формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів з будівництва та цивільної інженерії в процесі вивчення фахових дисциплін: дис....д-ра філософії в галузі пед.наук: 13.00.04. Львів. 2022. 310 с.
68. Пальчевський С. С. Педагогіка: підруч. Київ: Каравелла, 2007. 576 с.
69. Пелагейченко В. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. URL: <http://osvita.ua/school/method/9170> (дата звернення: 29.03.2021)
70. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук:13.00.04. Київ, 2008. 36 с.
71. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К, 2002. 256 с.
72. Пехота О. М. Проектна технологія. Освітні технології. Київ, 2004. С. 148-162.
73. Пікула М. Формування проектно-конструкторської компетентності інженерів-механіків [Електронний ресурс] / М. Пікула. URL: http://www.nbuu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npd/2012_1/4picmeh.pdf (дата звернення: 05.11.2020)
74. Пометун О. О., Колесник О. М., Назарова О. М. Компетентнісний підхід до навчання: навчально-методичний посібник для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: АПН України, 2005. 128 с.
75. Психологіс. Енциклопедія практичної психології [Електронний ресурс]. URL: <http://psychologis.com.ua/> (дата звернення: 28.02.2020)
76. Русакова, Т. О. Формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Полісся*, 2017. (1), 68-73.
77. Семеног О. М., Базиль Л. О., Дятленко Т. І. Фахова практика вчителя-словесника : навч. посіб. Луганськ: Ноулідж, 2011. 496 с.

78. Словник. Портал української мови. URL: <https://slovnyk.ua/index.php> (дата звернення: 21.11.2020).
79. Стандарт вищої освіти України Наказ Міністерства освіти і науки України 10.07.2019 р. № 959. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf> (дата звернення: 12.06.2020).
80. Універсальний словник-енциклопедія (УСЕ) за ред. М. В. Попович. URL: <http://slovopedia.org.ua/29/53392-0.html> (дата звернення: 07.04.2020).
81. Фролов П. Ігрове (імітаційне) моделювання у політиці. Політична енциклопедія. Київ: Парламентське видавництво, 2011. с.273
82. Шарапова М. В., Мазій Ю. В., Рудько Т. В. Проектне навчання як засіб формування проектної компетентності студентів у вищих навчальних закладах. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. № 1. С. 106-113.
83. Шумілова І. Проєктування технології навчання провідництву майбутніх менеджерів освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету Серія : Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип. 1*. Бердянськ: БДПУ, 2021. С. 375-384. <https://pedagogy.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/05/42.pdf> (дата звернення: 18.02.2021).

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Педагогічні умови цілеспрямованого формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів

Протягом останніх десятиліть проєктування як людська діяльність відіграє дедалі більшу роль культурному житті суспільства. Проєктування охоплює практично всі сфери діяльності – матеріальне виробництво, науку, мистецтво, систему соціальних взаємин.

Проєктний рух потребує сформованості у сучасного фахівця проєктної компетентності як необхідного елемента діяльності. У зв'язку з цим проєктні вміння (як елемент проєктної компетентності) виступають одним із найважливіших компонентів професійної підготовки студентів, а їх формування є актуальним педагогічним завданням.

Досліджуючи проблематику формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, потрібно зауважити, що однією з важливих характеристик процесу формування професійних компетентностей, що повинно вивести на новий рівень їх становлення, є виконання відповідних умов.

Дослідження такого поняття як «умова» засвідчує, що довідкова література пропонує різні тлумачення, але має спільне визначення. У сучасних словниках іноземних мов поняття «умова» трактується як категорія, що характеризує відношення об'єкта до оточуючих явищ, без яких він не може існувати, як необхідна умова для здійснення, формування чи сприяння чомусь. [67, с. 521].

У «Великому тлумачному словнику української мови» поняття «умова» [13, с. 694] має декілька значень:

- 1) те, що необхідно для породження, створення, формування або сприяння чому-небудь;
- 2) обставини, за яких щось відбувається чи здійснюється, характер дійсності;

3) правила, які існують або запроваджуються в тій чи іншій сфері життя, діяльності, для забезпечення нормального функціонування чого-небудь;

4) набір даних із заданою базою.

У контексті нашого дослідження науковий інтерес становлять саме педагогічні умови. У дисертаційних дослідженнях педагогічні умови вважаються невід'ємною складовою освітнього процесу, яка залежить від організації освітнього середовища, в якому відбувається діяльність викладачів і студентів і реалізуються заплановані завдання [8, 23, 39]. Умови навчання не лише визначаються викладачами та студентами, а й втілюються у освітній процес, активізуючи навчальні дисципліни, підвищуючи тим самим ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців.

Для результативного формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки необхідно визначити ті педагогічні умови, які сприятимуть цьому процесу, тобто забезпечать досягнення кожним студентом можливого для нього рівня сформованості проєктної компетентності.

Для обґрунтування педагогічних умов, які сприятимуть формуванню проєктної компетентності, ми маємо уточнити, що ми розуміємо під такими. Слід зазначити, що поняття «педагогічні умови» не має загальноприйнятого наукового трактування. Автори в межах своїх досліджень включають у цей комплексний термін різні компоненти.

Так, Т. Гуцан педагогічними умовами вважає структурну оболонку освітніх моделей і технологій, відповідно умовам навчання, здатну реалізувати необхідні компоненти технологій на практиці [26.]

Тут варто відзначити, що сучасні науковці вважають, що поняття технологія навчання є процесуальною складовою частиною педагогічної системи, алгоритмом використання цілей, принципів, змісту, методів, форм, сукупністю методів, засобів обробки, представлення навчальної інформації тощо [21, с. 279].

Найефективнішими педагогічними технологіями, які забезпечують формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів, на нашу думку, є: проєктна, тренінгова, контекстного навчання, проблемного навчання та імітаційно-ігрова.

Л. Моторна відмічає педагогічні умови невід'ємною частиною інноваційної педагогічної діяльності, спрямованої на формування висококваліфікованих фахівців та забезпечення реалізації Державних стандартів професійної освіти [47]

За визначенням І. Підласого педагогічні умови – це закономірна основа, об'єктивна база на технічних засадах, причини, на яких ґрунтується якість освіти та які мають бути не просто чітко сформульовані, але в ідеалі мають бути кількісно виражені та представлені в результатах експериментальних досліджень [55, с. 41]

А. Литвин та О. Мацейко розглядають у педагогічних умовах набір спеціально розроблених процедур впливу на освітній процес з метою підвищення його ефективності [39]

На думку В. Будака, О. Пехоти та А. Старєвої, педагогічні умови – це система, складовими якої є певні норми, методи, умови, ситуації, які об'єктивно розроблені й необхідні для досягнення певної педагогічної мети [53].

Т. Фурман під педагогічними умовами розуміє інструмент мотивації навчальної діяльності студентів, розробки дидактичного забезпечення аудиторного навчання та самостійної роботи студентів на засадах компетентнісного підходу. [1].

У своїх працях І. Зязюн, О. Пехота трактують педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних об'єктів і реальних ситуацій, об'єктивно сформованих або суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [30]. Дослідники під керівництвом Р. Серьожнікової окреслюють педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних засобів і прийомів [66]. В. Семиченко стверджує, що умови – це елемент педагогічної діяльності, який інтегрується в її структуру через сукупність емоцій і психічних станів, які вони породжують (емоційний фон) [66]. К. Дубич педагогічні умови розглядає як сукупність взаємозалежних заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення конкретної мети [27]. Н. Житник виділяє педагогічні умови як такі, що забезпечують якісну професійну підготовку, а саме: реалізацію змісту освіти; методичне забезпечення освітнього процесу; впровадження інноваційних освітніх технологій; забезпечення особистісно

орієнтованого підходу в організації навчання; стан виховної роботи у ЗВО; професійну майстерність педагогів [6].

П. Підкастий розглядає їх як певну обставину, що впливає (конструктивно чи деструктивно) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якості особистості [7].

Р. Гуревич трактує педагогічні умови як структурну оболонку педагогічних технологій або педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології [70].

Організаційно-педагогічні умови формування фахової компетентності О. Мисик розглядає як складову педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища. Ці умови впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи, сприяють її ефективному функціонуванню і розвитку. [29].

В. Манько визначає педагогічні умови як взаємопов'язані сукупності параметрів (внутрішні) та характеристик (зовнішніх) функціонування, що забезпечують ефективний освітній процес і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [41].

Ми погоджуємося з М. Федяєвою, що педагогічні умови слід розглядати як систему, засновану на «суб'єкт-суб'єктній» взаємодії з трьома підсистемами:

- 1) діяльності педагогі;
- 2) навчання здобувачів освіти;
- 3) обміну інформацією, співпраця разом із викладачами та студентами.

Умови навчання, таким чином, включають: наявність засобів навчання, особливо сучасних інформаційно-комунікаційних систем (ресурсне середовище), освітньо-педагогічний потенціал, ефективність механізмів управління цими ресурсами (технічними та людськими), відповідне науково-методичне забезпечення. [74].

Ми також погоджуємося з Є. Хриковим, який вказує на ознаки педагогічних умов: організації, які орієнтовані на освітню діяльність, тобто мають практичну, нормативну спрямованість, спрямовану на підвищення ефективності освітньої

діяльності, не можна, щоб педагогічні умови суперечили правилам, законами та принципами викладання; їх перевірка передбачає поєднання емпіричних і теоретичних дослідницьких процедур; відповідає вимогам наукової новизни (якщо дослідження містить нові наукові знання, має сенс підкреслити певні педагогічні умови в дослідженні) забезпечення ймовірнісного характеру результатів навчальної діяльності; застосування локального характеру (в системі педагогічного знання найширший характер мають принципи та закономірності, вузький характер мають педагогічні правила, ще більш вузький – умови) [77].

Опираючись на дослідження А. Литвина, ми дійшли таких висновків [39, с. 21]:

- педагогічні умови є невід’ємною складовою частиною освітньої системи, цілісним процесом навчання, опосередкованим діяльністю всіх учасників;

- педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього середовища (зміст, прийоми, методи, форми навчання і виховання, програмно-методичне забезпечення освітніх процесів) і фізично-просторового середовища (навчально-технологічне обладнання тощо), які впливають на діяльність системи освіти;

- у структурі педагогічного середовища присутні як внутрішні фактори, що впливають на розвиток особистісної сфери суб’єктів освітнього процесу, так і зовнішнє середовище освітнього процесу;

- належна характеристика педагогічних умов забезпечує ефективне функціонування та сталий розвиток системи навчання, гарантує безперервність, підвищує якість та ефективність освітнього процесу.

Узагальнюючи, педагогічні умови провідні фахівці та науковці розглядають як сукупність об’єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей процесу навчання, які забезпечують успішну реалізацію поставлених цілей. Вони мають бути взаємопов’язаними, взаємообумовленими та сприяти підвищенню ефективності підготовки майбутніх менеджерів. Реалізація педагогічних умов – це планова робота, спрямована на з’ясування закономірностей

освітнього процесу, яка дає можливість ознайомлення з результатами науково-педагогічних досліджень.

Вважаємо, що наведені особливості умов навчання є достатньо повними та детальними, щоб бути корисними для аналізу різновидів педагогічної діяльності, особливо для формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

Порівняльний аналіз та узагальнення різних визначень дозволяє педагогічні умови визначити як взаємопов'язаний комплекс заходів процесу навчання, що забезпечує досягнення студентами вищого рівня сформованості їхніх умінь.

Отже, педагогічні умови формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів визначаються як цілеспрямований відбір, планування та застосування окремої системи з елементів змісту, прийомів (методів), організаційних форм навчання з метою забезпечення готовності майбутніх менеджерів до реалізації проєктної компетентності у професійній діяльності.

Вітчизняні дослідники різняться думками, щодо педагогічних умов формування саме проєктної компетентності студентів.

Н. Іванова виділяє 6 педагогічних умов формування проєктної компетентності майбутніх фахівців:

- 1) забезпечення позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією та використання проєктної діяльності як способу професійного зростання;
- 2) проєктування змісту дисциплін циклу фахової підготовки (збагачення форм, методів, прийомів навчання, адекватних визначеному змісту підготовки);
- 3) використання інформаційно-комунікаційних технологій;
- 4) оволодіння практичним досвідом здійснення проєктної діяльності для виконання відповідних обов'язків у майбутній професійній сфері;
- 5) стимулювання рефлексивної позиції майбутніх фахівців на всіх етапах розвитку проєктної компетентності;
- 6) формування особистісних і професійних якостей особистості майбутнього фахівця [31].

Ю. Гвоздецька та І. Філімонова трактують 5 педагогічних умов формування проєктної компетентності студентів:

- 1) забезпечення систематичної позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією;
- 2) проєктування змісту дисциплін циклу фахової підготовки;
- 3) використання інноваційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців;
- 4) формування особистісних та професійних якостей особистості майбутнього фахівця;
- 5) оволодіння практичним досвідом здійснення майбутньої професійної діяльності [20].

Учений Б. Павлюк обґрунтував такі педагогічні умови щодо формування проєктної компетентності:

- 1) поетапне формування проєктної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки;
- 2) організація проєктної діяльності студентів у контексті підготовки до роботи в умовах Нової української школи;
- 3) наскрізне застосування ІКТ у проєктній діяльності [51].

У дисертаційному дослідженні Н. Нагорної вказується, що формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання в педагогічних ЗВО буде успішним за таких таких організаційно-методичних умов:

- поетапне формування проєктно-технологічної компетентності;
- формування стійкої мотивації до здійснення проєктно-технологічної діяльності;
- впровадження у професійну підготовку змістового модуля «Основи проєктування і моделювання» [48].

Запропонована І. Левіною модель проєктної компетентності містить низку умов, що на її думку, сприятимуть ефективному формуванню означеної компетентності:

- цілеспрямоване формуванням у здобувачів вищої освіти емоційно-позитивного ставлення до професійної діяльності;

- регулярне залучення студентів до проєктної діяльності та цілеспрямоване формування проєктних здібностей;
- залучення здобувачів освіти до творчої проєктної діяльності [5].

Ми вважаємо, що трактування та виявлення педагогічних умов формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів повинно базуватися на основі певних педагогічних принципів, які виражають вимоги до змісту, методів та організації формування проєктної компетентності.

На сьогодні загальне визначення педагогічних принципів остаточно не вирішено. Кількість, ієрархія та формулювання педагогічних принципів значно відрізняються в різних педагогічних підручниках і пов'язаних із ними основоположних роботах із теорії освіти. Це можна пояснити тим, що, по-перше, автори дотримуються різних концепцій і джерел у процесі виведення, а по-друге, вони по різному розуміють поняття «педагогічні принципи». Для одних дослідників основним джерелом педагогічних принципів є досвід навчальної діяльності, для інших – закономірності педагогіки, для третіх – закономірності формування особистості.

Наприклад, С. Гончаренко виділив такі загальні педагогічні принципи: «соціальна спрямованість навчання; освіта особистості в діяльності та взаємодії; стимулювання внутрішньої активності особистості; принцип поєднання людської спрямованості з високою вимогливістю; оптимістичний прогноз; опора на активний особистісний характер; розвиток у колективі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів; єдність і послідовність у вимогах, зусиллях і діях закладу освіти, родини та громадськості; принципи національного виховання; навчання з громадянським і національним духом; гуманізм, демократизм, конформізм; природа; діяльнісно-особистісний підхід; єдність домашнього навчання із освітянським; спадкоємність, передача між поколіннями» [25].

Сьогодні займають першочергове значення нестандартні принципи навчання. Це: принцип орієнтації на ціннісні стосунки, принцип суб'єктивності, принцип прийняття студентів як людей.

Вчені В. Галузинський, М. Євтих визначили такі «принципи сучасної освіти»:

- гуманістичний характер змісту і методів навчання, що означає пріоритетність індивідуальності студента над загальним процесом масового (позитивного) колективного навчання;
- об'єднаність виховання і навчання в єдиний освітній процес;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей кожного студента у процесі навчання;
- створення морально-психологічної атмосфери в колективі, уособлюючи стиль викладання людяності та доброти.
- студенти поступово повинні перетворюватися з пасивних об'єктів сприйняття в активних суб'єктів самоосвіти;
- плюралізм діяльності громадських молодіжних організацій, відмова від популяризації, загальної участі [19].

Дослідник І. Підласий, крім зазначених вище, підтвердив такі педагогічні принципи: соціальна спрямованість навчання; зв'язок навчання з життям і працею; опора на активне навчання; індивідуальний підхід; єдність навчального впливу [55, с. 41].

Відповідність психолого-педагогічним вимогам одного з принципів навчання передбачає беззастережне врахування вимог інших принципів, оскільки між ними немає головного і другорядного, всі вони рівноцінні й обов'язкові.

Педагогічні принципи відображають особливості освітнього процесу у сфері ціннісного навчання, ними керуються валеологи та педагоги при вирішенні навчальних завдань. Однак самі принципи повинні задовольняти певні вимоги, серед яких відзначимо, наприклад: обов'язковість, еквівалентність, комплексність. Порушення педагогічних принципів та ігнорування їх вимог у навчанні не тільки знижує ефективність освітнього процесу, а й підриває його основи. Усі принципи вимагають комплексного, а не ізольованого застосування. Вони функціонують систематично і постійно в різних умовах і ситуаціях. Як загальне базове положення ці принципи є еквівалентними. Тому не можна в одній ситуації дотримуватися одних принципів, а в іншій – інших. Це знижує ефективність освіти і зводить нанівець зусилля багатьох вчених-педагогів.

При цьому принципи навчання не замінюють викладачам спеціальних знань, досвіду чи навичок формування тієї чи іншої компетентності в професії. Хоча вимоги цих принципів однакові для всіх, фактичне їх виконання є індивідуальним.

Тож дотримуватися цих принципів – означає не використовувати готові рецепти, а тим паче загальні правила. Ці принципи є основою процесу, що формують систему навчання та її педагогічні умови.

На думку Р. Мартинової, при моделюванні процесу навчання з різних дисциплін особливу увагу слід приділяти демонстрації цілісності принципів. «Цілісність» у педагогіці розглядає організаційний змістовний та процесуальний аспект [42.]

У організаційному аспекті це:

- взаємозв'язок між етапами навчання, що передбачають розвиток студентами складних, творчих, рефлексивних навичок на основі дедалі складнішого матеріалу та прогресивне вдосконалення їхньої здатності творчо застосовувати їх;
- зв'язки та залежності цілей навчання від етапів навчання на основі психології.

З точки зору смислового аспекту, це:

- взаємозв'язок навчання, виховання та розвитку особистості;
- взаємозв'язок частини досліджуваного матеріалу;
- набуті знання кожної частини навчання взаємопов'язані, а отже, і всі набуті навички.

З боку процесуального аспекту це:

- зв'язок між поведінкою викладача і студентів, що реалізується через відносини між викладанням і навчанням;
- взаємозв'язок усіх методичних дій від презентації, активізації та застосування знань по кожній частині вивченого матеріалу;
- взаємозв'язок між усіма узгодженими діями, які здійснюються для розвитку різних навичок, заснованих на набутих знаннях;

– взаємозв’язок між усіма видами вербальних, тематичних, технічних та інтерактивних засобів навчання та всіма методичними діями для набуття відповідних знань і вмінь;

– зв’язок між різними видами контролю та змістом різних видів знань і умінь з метою об’єктивної оцінки їх рівня.

Багаторічна практика вчених та науково-педагогічна діяльність переконливо свідчить про обґрунтованість та ефективність цілісності теоретичного та практичного процесу вивчення дисциплін.

Р. Мартинова та С. Боднар також доповнюють вищесказане і вважають ще одним із важливих педагогічних принципів є цілісність процесу навчання не лише через взаємозв’язок усіх його компонентів: організації, змісту та процесів, а й елементів усередині кожного компонента. [43].

На основі аналізу праць таких вчених як: С. Боднар, В. Галузинський, С. Гончаренко, В. Кормакова, Р. Мартинова, І. Підласий, М. Євтух та зробивши висновки ми визначили такі педагогічні принципи: науковості, систематичності, самостійності, рефлексивності.

Принцип науковості передбачає включення у проєктну діяльність наукових знань, отриманих майбутніми менеджерами з наукових журналів, підручників, збірників наукових праць, навчально-наукових інтернет-сайтів. Дотримуючись цього принципу студенти використовують історичні факти, сучасні теорії, концепції та наукові факти, вивчають наукові результати та наукові методи в проєктній діяльності.

Принцип систематичності передбачає комплексне системне вивчення об’єкта, що вимагає виявлення всіх сторін проєктованого продукту, розкриття його форми і змісту, конструктивних елементів тощо. Принцип системності реалізується за умов взаємозв’язку між ЗВО, викладачами, студентами та вимогами до рівня підготовки.

Також він забезпечує взаємозв’язок, логічність і цілісність формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, а також – відповідність і системність дій викладачів і студентів, поетапне вирішення

завдань. Цей принцип сприяє формуванню мотивації взаємодії майбутніх менеджерів з об'єктами та суб'єктами професійної діяльності.

Принцип самостійності стосується активної самостійної діяльності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, що сприяє формуванню проєктної компетентності майбутніх фахівців. Для активізації самостійної діяльності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки необхідно: формувати навчальну мотивацію, «озброювати» студентів різноманітними методами і формами проєктної технології, виховувати впевненість у власних силах.

Рефлексивність – це вищий ступінь оцінювання, який покращує роботу окремої особи або групи осіб в майбутньому. Принцип рефлексивності – це теоретичний розгляд об'єктивованих форм пізнавальної діяльності з погляду виявлення явних і неявних знань, аналізу у ширшому контексті, ніж того, що задається предметом дослідження. Реалізація рефлексивного принципу пов'язана із завданням аналізу багат шаровості та багатозначності об'єкта, обліку якісної своєрідності суб'єктів та різноспрямованості дій у соціальному контексті. Іншою особливістю принципу рефлексивності є наявність полюсів: об'єктивності-суб'єктивності; усвідомленості-несвідомості; раціональності-ірраціональності тощо, що вимагають відтворення дихотомій суспільного життя, і розробки пізнавальних засобів їх вивчення. Внутрішня активність та рухливість теорій забезпечується новим дихотомічним рівнем теоретизації. Теоретична саморефлексія включає в аналіз ірраціональність, неоднозначність, обмеженість суб'єктів та пошук шляхів виходу за їх межі. Будь-який акт наукової саморефлексії – це акт на себе як на практикуючого, котрий пізнає і використовує певні засоби пізнання і як на суб'єкт процесу, формуючого суспільство, його структури, усвідомлюючого себе і своє значення діяльності.

Цінність рефлексивності полягає в тому, що вона змушує нас думати про інший зміст, різну аудиторію, інакший досвід, різні контексти та перспективи. Це дозволяє студентам навчатися в різних ситуаціях і знаходити кращі варіанти рішень. Принцип рефлексивності також включає суб'єктивне розуміння, яке дає можливість

більш критично розглядати наші цінності та наслідки, які ці цінності та відповідні дії можуть мати на інших.

Рефлексивний принцип дозволяє майбутнім менеджерам контролювати результати своєї діяльності та свого професійного розвитку, порівнювати очікувані результати від проєктної діяльності з отриманими, вдосконалюватися, розвивати здатність до самоаналізу, прогнозування та самомотивації.

Процес формування проєктної компетентності є частиною цілісного освітнього процесу, що виражає спеціально організовану взаємодію двох суб'єктів (викладачів та студентів), опосередковане об'єктом засвоєння. Приймаючи структурні компоненти освітнього процесу (мету, зміст, засоби, методи, форми навчання, викладачів та студентів) як основу класифікації, опираючись на дослідження вищеперглянутих науковців щодо педагогічних принципів та умов, врахування особистого педагогічного досвіду ми можемо виділити такі педагогічні умови, які впливають на результативне формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів:

1. Забезпечення безперервної позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією.
2. Оптимальна побудова процесу проєктної діяльності майбутніх менеджерів у контексті професійної підготовки.
3. Комплексне навчально-методичне забезпечення процесу вивчення фахових дисциплін.
4. Використання в освітньому процесі ЗВО інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей проєктної взаємодії.

Раціональний вибір необхідних і достатніх умов, на нашу думку, є наступним етапом процесу оптимізації професійної підготовки майбутніх менеджерів для формування їх проєктної компетентності.

За результатами проведеного дослідження більш детально розкриємо умови, на нашу думку, найпріоритетніші та найбільш ефективні з точки зору формування проєктної компетентності майбутніх фахівців за спеціальністю 073 «Менеджмент» у процесі професійної підготовки.

Вважаємо, що важливою педагогічною умовою формування проєктної компетентності є **забезпечення позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією**. Сьогодні в сучасній вищій освіті залишається актуальним завдання підвищення ефективності навчання та оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Цю задачу можна вирішити шляхом забезпечення позитивної мотивації до майбутньої професії.

Позитивним поштовхом до оволодіння майбутньою професією є розвиток у студентів інтересу до навчання, особливо до засвоєння знань не лише на конкретних лекціях, семінарах тощо, а й у процесі створення цікавих ситуацій; ситуацій мотивації до професійно-навчальної діяльності; прагнення до успіху; формування ставлення до майбутньої професійної діяльності як до особистісної та суспільної цінності; усвідомлення важливості формування особистісних якостей та умінь; формування потреби у професійному розвитку.

Реалізація цієї умови є найбільш успішною за таких обставин: створення позитивної психологічної атмосфери в навчальному колективі; людиноорієнтована педагогічна взаємодія; формування та розвиток інформаційно-пізнавальних потреб. У професійній підготовці прийняті такі методи навчання, як метод формування пізнавального інтересу та метод навчання відповідальності. Ці методи спрямовані на розвиток позитивної мотивації майбутньої проєктної діяльності фахівців у галузі менеджменту: формування позитивної навчальної мотивації, стимулювання пізнавальної діяльності, сприяння розвитку самовизначення, самоактуалізації та відповідальності, що характеризується результатами навчання особистості та сприяє збагаченню навчальної інформації студентів.

Реалізація педагогічної умови щодо безперервної позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією забезпечується використанням форм (проблемно-проєктні лекції, семінари, рольові та проєктно-ділові ігри, предметно-групова робота, творчі курси), методів (творчі, проблемно-пошукові методи, кейс-метод) та технологій (проєктна, проблемного навчання), засобів (інтернет-ресурси, мультимедіа, онлайн-платформи).

Наступною важливою *другою педагогічною умовою*, яка сприяє ефективному формуванню проєктної компетентності майбутнього фахівця є *оптимальна побудова процесу проєктної діяльності майбутніх менеджерів у контексті професійної підготовки*. Вона передбачає:

- проєктна діяльність повинна охоплювати весь період навчання майбутніх менеджерів у закладі вищої освіти. Плануючи та організуючи навчально-проєктну діяльність, необхідно визначити, які здібності чи невміння студента впливають на неї. Залежно від цього розробити узгоджений план формування проєктної компетентності, проєктних здібностей у різних навчальних дисциплінах, під час виконання різноманітних проєктів протягом усього періоду навчання;

- у процесі навчання студентів необхідно передбачити ширше застосування проблемно-пошукових завдань, які спонукають пізнавальну активність студента, сприяють становленню самостійності в мисленні та проєктній діяльності;

- зміст проєктної підготовки доцільно вибудовувати за концентричною системою, що передбачає повернення до проєктних здібностей протягом усього періоду навчання. Проєктні знання та вміння поступово ускладнюються від курсу до курсу за змістом, формою та структурою. По-перше формуються у зовнішньому, потім – у внутрішньому плані; спочатку студенти дізнаються про сутність здібностей, потім – навчаються їх застосовувати у різних умовах;

- організація проєктної діяльності студентів повинна будуватися на основі взаємодії освітнього та виробничого процесів. Іншими словами, студенти повинні виконувати паралельно з навчальними роботами, актуальні для підприємств та обумовлені їх технічними завданнями. Це зумовлено тим, що головне значення у становленні особистості студента має формування суспільно корисної спрямованості, успішне накопичення професійного досвіду та розвиток професійних здібностей. Студенту притаманна специфічна спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на вирішення конкретних професійно-орієнтованих завдань. До того ж, вища освіта характеризується як така, що спрямована на підготовку до професійної практичної діяльності, вона має в якості пріоритетного і системоутворюючого практико-орієнтований прикладний аспект;

– зміст проєктної підготовки необхідно розробляти на матеріалі загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін, щоб підготувати кваліфікованого фахівця, здатного застосовувати проєктний підхід у своїй професійній діяльності. До того ж, у зміст підготовки студентів як дисциплін на вибір необхідно вводити курси, які формують знання та вміння з використанням професійних прикладних програм, необхідних для їх майбутньої трудової діяльності. Це дозволить значно підвищити ефективність виконання практикоорієнтованих проєктів, до того ж стимулюватиме мотивацію студентів до проєктної діяльності;

– для повнішого та спрямованого формування проєктних здібностей доцільно передбачити вивчення студентами курсу «Управління проєктами: Креативні технології в управлінні проєктами», що передбачає ознайомлення студентів із загальними теоретичними положеннями, пов’язаними з проєктною діяльністю (її змістом, структурою), а також способами її ефективного здійснення. Даний курс може вивчатися як дисципліна на вибір студентів, факультативу або вводитися як один з розділів у будь-яку загальнопрофесійну, спеціальну дисципліну в рамках реалізації національно-регіонального компонента. Вивчення курсу доцільно розпочинати з другого семестру першого року навчання на ОС «Магістр», оскільки це дозволить систематизувати розрізнені відомості, отримані ними раніше під час навчальної та позанавчальної проєктної діяльності. При цьому вивчення теоретичного матеріалу має відбуватися у тісному взаємозв’язку з безпосереднім здійсненням проєктної діяльності. Студенти повинні усвідомити весь життєвий цикл проєктованого ними матеріального об’єкта.

Крім того, реалізація другої педагогічної умови передбачає організацію навчання у співпраці.

Ідея навчання у співпраці, або колаборативне навчання (collaborative learning), спирається на принципи інтеракції, або іншими словами – взаємодії (табл. 2.1).

Навчання у співпраці

Студенти	Викладачі
Взаємодія в освітньому процесі, активність	Формування у студентів таких якостей, як емпатія, лабільність, відкритість, контактність та ін.
Колективна відповідальність за вирішення навчальних завдань	Усунення комунікативних невдач
Взаємне навчання, підвищення ефективності навчання один одного	Можливість організації взаємонавчання
Мотивація на взаємодію з іншими студентами та з викладачем	Можливість взаємного збагачення досвіду студентів та викладача
Розширення інформаційної бази	Вміння виступати одночасно в кількох ролях: організатор взаємодії, партнер стосовно студентів
Різні соціальні ролі	Підтримуючий стиль спілкування зі студентами (не авторитарний)
Усвідомлення своєї поведінки, визначення свого місця в групі, колективі, навколишньому світі	Прагнення знайти індивідуальний підхід до кожного студента

Джерело: розроблено авторкою

Працюючи в команді, можна досягти мети легше і швидше, оскільки командою рухає спільний інтерес, при цьому завдання педагога – перетворити групу односторонців на команду, що ефективно працює, знає основи командоутворення і готову розділити відповідальність за результат колективної діяльності.

Формування у майбутніх менеджерів професійних та особистісних якостей, здатність до самоосвіти, постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності – одна з вимог до рівня компетентності фахівців. У останні роки зросла роль самостійної роботи студентів у освітньому процесі, збільшилася кількість відведених на неї годин навчального часу. У Законі України «Про вищу освіту» підкреслюється нова концепція вищої освіти, яка передбачає формування у студентів умінь вчитися самостійно, свідомо і відповідально, а також створення в закладах освіти необхідних умов для формування у студентів дослідницьких умінь, виховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності [59]. Тож, велике місце у реалізації цієї мети приділяється самостійній роботі студентів.

Тому навичка самостійної роботи студентів та технології самоосвіти – важливий елемент при оптимальній побудові процесу проєктної діяльності майбутніх менеджерів у контексті професійної підготовки. До однієї з самостійних форм роботи крім пошуку інформації, участі в наукових дослідженнях, виконання курсових та дипломних робіт відноситься підготовка та захист проєкту. Саме в межах проєктної діяльності реалізується можливість активного пошуку, розвитку творчості, ініціативи та особистої відповідальності студентів за результати своєї роботи. Такі завдання, як прагнення до самоосвіти, розробка узагальнених алгоритмів пошукової самостійної діяльності, з успіхом можуть бути реалізовані в межах проєктної технології як форми самостійної роботи студентів щодо різних дисциплін навчального плану.

За умови реалізації цього елемента студенти самостійно вибудовують траєкторію розвитку проєктної компетентності, роль викладача при цьому – наставник, який відповідає за результат проєктної діяльності.

Аби забезпечити реалізацію другої педагогічної умови, варто використовувати такі форми навчання: проєктно-орієнтовані курси, проблемно-проєктні лекції, предметно-групову роботу, самостійну креативну роботу; методи: кейс-метод; технології: проєктна, проблемного навчання, засоби: інтернет-ресурси, мультимедіа, онлайн-платформи.

*Третьою педагогічною умовою є **комплексне навчально-методичне забезпечення процесу проєктної підготовки*** дозволяє більшою мірою створити необхідні умови для якіснішого засвоєння змісту проєктної діяльності, реалізації цілей навчання та розвитку студентів, активізації їх навчально-проєктної компетентності та управління нею.

Основою комплексного навчально-методичного забезпечення проєктної підготовки є система проєктних навчальних завдань, що залучає студентів з першого року навчання до освоєння прийомів та дій, з яких складається проєктна діяльність. Виходячи з різних рівнів розвитку та активності особистості, можна назвати такі типи навчальних завдань, що застосовуються у процесі проєктної підготовки студентів:

– пропедевтичні завдання, які розвивають загальну готовність до виконання проєктних робіт (мініпроєкти) і відповідні ситуативній активності. Основне призначення пропедевтичних завдань – освоєння студентами проєктних дій та складових їх операцій [54];

– продуктивні проєктні завдання. У цю групу можна включити навчальні завдання, що відповідають надситуативній активності, де студенти вже могли б активно застосовувати свої знання, вміння з різних дисциплін у практиці, а також у нових незнайомих ситуаціях;

– творчі проєктні завдання, що відповідають творчій активності особистості (великі навчальні проєкти). Творча задача є завданням з варіативним результатом рішення, алгоритм якого невідомий виконавцю. Таке завдання передбачає діяльність, пов'язану з вивченням, переосмисленням наявного досвіду, аналізом аналогів та прототипів, перетворенням вихідних даних.

Основна суть навчальних завдань третьої групи полягає в тому, щоб студент самостійно виконав повний цикл проєктної діяльності, що включає чотири фази: проєктувальну, технологічну, пред'явницьку та рефлексивну.

Крім того, комплексне навчально-методичне забезпечення припускає використання інноваційно-комунікаційних технологій у процесі формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти [49] одним із стратегічних завдань вищої освіти є підвищення якості мобільності фахівців та їх рівня професійної підготовки. Адже найкращий спосіб адаптувати людину до соціально-економічного життя в умовах ринкової економіки – це професійно підготувати її як конкурентоспроможного працівника. Особливості становлення молоді, якій доводиться починати трудове життя в сучасних умовах, висувають особливі вимоги до їх навчального процесу. Така ситуація призводить до проблеми впровадження в освітній процес інноваційних методів навчання.

Реалізація цього елемента передбачає використання інноваційних методів навчання під час професійної підготовки фахівців у галузі менеджменту. Метою є оновлення навчального процесу, впровадження нових форм у традиційну систему

навчання, а отже, підвищення якості освіти. Такий спосіб організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців сприяє створенню атмосфери формування проєктної компетентності, в якій студент стає суб'єктом не лише пізнання, а й власного професійно-особистісного розвитку. Впроваджуючи інноваційні технології у процес професійної підготовки майбутніх менеджерів, підвищується педагогічна майстерність та професійна компетентність учасників інноваційного процесу, покращуються якісні показники результатів навчання студентів. Особистість студентів, слідуючи формуванню сучасних способів мислення, має свої особливості: креативність, системність, гнучкість, динамічність, перспективність, об'єктивність та ін.

Забезпечення реалізації третьої педагогічної умови відбувається за таких форм як лекції, семінарські заняття, навчання за індивідуальними планами, навчання в малих групах, курси з використанням інтернет-ресурсів; технологій (проєктна, тренінгова); методів (кооперативне навчання, проєктна технологія; засобів (інтернет-ресурси, мультимедіа, онлайн-платформи).

Отже, одним з важливих компонентів комплексного навчально-методичного забезпечення процесу проєктної підготовки є методи навчання. Їхнє різноманіття надає простір для моделювання педагогічної діяльності.

Звідси випливає *четверта педагогічна умова використання в освітньому процесі ЗВО інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей проєктної взаємодії.*

У процесі навчання студентів необхідно передбачити ширше застосування активних методів, зокрема, таких як мозковий штурм, метод фокальних об'єктів, метод інформаційної підтримки та ін. У той же час, слід враховувати той факт, що жоден із методів не є універсальним. До того ж, на кожному етапі виконання проєкту ті чи інші методи відіграють першорядну роль. Тому для формування проєктної діяльності повинні використовуватися і традиційні, і нетрадиційні (активні) методи навчання. Головне, щоб активізували проєктну діяльність студентів, дозволяли дати їм необхідну свободу для прояву себе, своєї

самостійності. Без цієї свободи та можливості діяти проєктні вміння формуватися не можуть.

Розглянемо детальніше, що таке інтерактивні методи навчання так як вони допомагають сформувати проєктну компетентність майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

Термін «інтерактивний» (від англійського *interactive* – той, що взаємодіє, впливає один на одного, діалоговий) вказує на здатність спілкуватися та взаємодіяти з кимось (людиною) або чимось (наприклад, комп'ютером). Інтерактивне навчання, перш за все, є діалоговим навчанням, під час якого відбувається взаємодія між викладачем та студентом.

Українські дослідники займалися дослідженням інтерактивних методів та форм навчання протягом останніх десятиліть. Одним із провідних науковців у цій галузі є В. Кремень, яка провела дослідження інтерактивних методів та форм навчання, зокрема використання інтерактивних технологій у навчанні іноземних мов. Результати дослідження показали, що використання інтерактивних методів підвищує зацікавленість студентів та забезпечує більш ефективне засвоєння матеріалу [36].

Інший український науковець, О. Олександров, досліджував використання інтерактивних технологій у вищій освіті та розробив курси з використанням інтерактивних методів навчання [50].

Також, Л. Гавриленко проводила дослідження інтерактивних методів навчання на прикладі викладання математики у школах. Її дослідження показали, що використання інтерактивних методів сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу та розвитку творчих здібностей учнів [18].

Є багато дослідників в Україні, які займалися дослідженням інтерактивних методів та форм навчання саме у підготовці майбутніх менеджерів. Одним з таких науковців є Л. Мельник, яка вивчала інтерактивні методи навчання на прикладі підготовки майбутніх менеджерів із туризму. Результати дослідження показали, що використання інтерактивних методів дозволяє підвищити якість навчання та розвивати необхідні навички для майбутніх менеджерів з туризму [44].

Іншим науковцем, який займався дослідженням інтерактивних методів навчання майбутніх менеджерів, є С. Шепітко. Вона досліджувала використання інтерактивних методів в освітньому процесі з метою формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів з інформаційних технологій. Результати дослідження показали, що використання інтерактивних методів сприяє розвитку проєктної компетентності майбутніх менеджерів та підвищує ефективність їх професійної підготовки [78].

Окрім того, О. Бутенко проводила дослідження інтерактивних методів навчання на прикладі підготовки майбутніх менеджерів з маркетингу. Вона досліджувала ефективність застосування інтерактивних методів навчання з таких предметів, як «Маркетингові комунікації» та «Маркетингові дослідження». За результатами дослідження, використання інтерактивних методів навчання сприяло підвищенню мотивації студентів до вивчення предмета, розвитку їх критичного мислення та забезпеченню більш ефективного засвоєння матеріалу. [14]

Отже, в процесі формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів інтерактивні методи та форми навчання забезпечують інтенсифікацію процесу засвоєння та творчого використання знань у практичних завданнях. Застосування форм і методів інтерактивного навчання сприяє формуванню у студентів продуктивних підходів до оволодіння проєктною технологією, зменшує страх висловлювати неправильну пропозицію та сприяє встановленню довірливих взаємин з викладачем.

Інтерактивне навчання також підвищує мотивацію та залучення студентів до вирішення проблем, що дає їм емоційний поштовх до подальшої пошукової активності та спонукає до конкретних дій. Крім того, кожен учасник інтерактивного навчання є успішним та робить свій внесок у загальний результат групової роботи, що робить процес навчання більш захоплюючим та осмисленим.

Інтерактивне навчання студентів-менеджерів також формує їх здатність по-своєму бачити проблемну ситуацію та шукати виходи з неї. Крім того, воно розвиває такі здібності та особистісно-професійні якості, як уміння вислуховувати іншу думку, вступати в партнерське спілкування, проявляти толерантність та

доброзичливість до учасників процесу спільного знаходження шляхів взаєморозуміння та пошуку істини.

Інтерактивна форма навчальної діяльності розкриває перед студентами нові можливості, що є необхідною умовою для розвитку та покращення їх проєктної компетентності. Вона полягає у включенні учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної та колективної діяльності з метою накопичення досвіду, усвідомлення значущості набуття проєктних здібностей для майбутньої професії.

Використання в освітньому процесі ЗВО інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей проєктної взаємодії забезпечується за допомогою проблемно-проєктних лекцій, проєктно-ділових ігор, предметно-групової роботи, кейс-методу, а також різноманітних інтернет-ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій.

Вважаємо, що кожна педагогічна умова має забезпечувати ефективне формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів та розкривати особливості навчальної діяльності студентів, які часто залишаються поза увагою.

Педагогічні умови є важливими обставинами, які визначають, чи зможуть майбутні фахівці розвинути здібності високого рівня. З точки зору змісту та технології, не кожна педагогічна діяльність може мати позитивний вплив на виховання характеру. Найкращих результатів можна досягти лише у випадку створення для цього найкращих умов. Педагогічні умови, як один із компонентів освітньої системи, відображають можливості освітнього та матеріально-просторового середовища, впливають на індивідуальні та процесуальні аспекти системи, забезпечують її ефективне функціонування та розвиток.

2.2. Модель формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки

Сучасний світ переживає глибокі структурні зміни, які вимагають розробки нових шляхів структурування професійної підготовки фахівців. Головною метою професійної освіти є формування кваліфікованих фахівців відповідного рівня та

профілю, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних вільно орієнтуватися в різних сферах діяльності та ефективно працювати на рівні світових стандартів. Ці стандарти запропоновані суспільством, де інформація стала стратегічним ресурсом, а технологія обробки інформації стала засобом професійної діяльності для фахівців у різних галузях. Значною мірою це стосується і майбутніх менеджерів, які використовують у своїй роботі проєктну технологію для підвищення ефективності.

Тож, завдання держави і суспільства у вищій освіті – підготувати висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно здійснювати проєктну діяльність. Тільки лише побудувавши освіту як цілісну систему, можна досягти хороших результатів у підготовці майбутніх менеджерів.

На кожному етапі суспільного розвитку особливої уваги та обговорення заслуговує модель формування проєктної компетентності. Слід зазначити, що професійне становлення майбутніх менеджерів відкриває шлях до формування уявлень про особистісні та людські цінності, професійні норми, цілі, зміст і сутність управлінської діяльності.

Для повного розуміння особливостей проєктної компетентності майбутнього менеджера, сформованої у процесі професійної підготовки, розглянемо моделювання як метод побудови моделі.

У науковій літературі термін «модель» часто використовується і може мати різне значення в різних контекстах. Слово «модель» походить від латинського «modulus», що означає «вимірювання, масштаб, зразок, норма» [58].

На сьогоднішній день поняття «модель» і «моделювання» є невід’ємною частиною наукових досліджень. Це як метод представлення предметів, явищ і процесів, так і засіб перевірки істинності теоретичних положень або експериментального визначення їх достовірності [58].

Проблемам моделювання в наукових дослідженнях присвячено багато праць українських та зарубіжних авторів, переважно моделювання в окремих наукових галузях. У працях українського філософа А. Уймова [75] акцентовано увагу на загальнофілософських питаннях моделювання. Розглянуто загальнонаукові питання моделювання та проаналізовано 37 визначень моделей у наукових публікаціях

(переважно вітчизняних та перекладних іноземних). У цих визначеннях розуміння моделі базується на працях таких учених, як А. Ейнштейн, (нім. Albert Einstein), В. Гайзенберг (нім. Werner Karl Heisenberg), Н. Вінер, (анг. Norbert Wiener), В. Ешбі (анг. William Ross Ashby), В. Глушков, М. Амосов, Ф. Мостеллер (анг. Frederick Mosteller) та ін., також охоплює філософію, математику, кібернетику, фізику, хімію, геологію, техніку, військову, біологію, генетику, медицину, психологію, лінгвістику, загальнонаукові, модельні поняття в різноманітних незалежних інформаційних моделях, семантичних моделях тощо [75]. У роботах таких вчених як В. Петрушенко [52], О. Яременко [82] та В. Широкова [79.] розглядаються питання моделювання в гуманітарній сфері.

В. Маслов вважає модель суб'єктивним уявленням у свідомості людини або групи людей, а також зовнішнім уявленням різних способів і форм найбільш суттєвих властивостей, ознак і якостей, притаманних відповідному об'єкту, процесу, які йому притаманні та загальному представленні явища, яке нас цікавить, або його окремих складових частин [73, с. 19].

На нашу думку, необхідно спиратися на існуючі методи моделювання. Зокрема, німецькі вчені (С. Глазер, А. Хакер та ін.) виділили чотири етапи проєктування моделей:

- 1) використання інтуїції дослідника для пошуку моделей на евристичній основі;
- 2) перевірка моделі через поняття;
- 3) прагматична перевірка моделі;
- 4) застосування моделі [2].

О. Сорока стверджує, що модель є графічною системою підготовки фахівця, яку можна коригувати та вдосконалювати відповідно до змін умов і вимог суспільства. Важливо враховувати, що отримані знання, уміння і якості фахівця в процесі підготовки можуть постійно еволюціонувати, набуваючи нових характерних рис і властивостей. Таким чином, модель є лише базовим елементом у процесі професійного зростання та вдосконалення фахівця [69, с. 216].

Модель підготовки менеджерів Л. Задорожна-Княгницька розглядає як цілісну систему, основними характеристиками якої є дискрептивність, продуктивність, функціональність, структурність, динамічність [Леніна].

Ми дотримуємося визначення моделювання як творчого цілеспрямованого процесу конструктивного проектування, аналітичного синтезу діяльності з метою представлення об'єкта в цілому або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечуючи йому стабільність існування та розвитку [73, с. 19]. Із проведеного аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених можна зробити висновок, що процес моделювання включає як теоретичний так і практичний аспекти, а його характеристика може використовуватися як експериментальна апробація.

Важливим для нашого дослідження залишається трактування моделі формування саме проєктної компетентності.

В. Ковальчук інтерпретує модель формування процесу проєктної компетентності як відображення системи змін навчальної діяльності в освітньому середовищі через створення відповідних організаційно-педагогічних умов [34].

Характерними особливостями моделі науковець вважає:

- концепції, процедури та плани формування проєктної компетентності для виявлення та фіксації місії, потреб, стратегічних цілей і завдань освітньої діяльності закладів освіти, що дасть змогу обґрунтувати нові перспективи та нові моделі її діяльності, реалізуючи новітні наукові результати, визначають оптимальні шляхи та засоби вирішення завдань, що стоять перед закладами освіти;

- впровадження інноваційних методів управління в закладах освіти, що базуються на демократичних цінностях, цінностях розвитку особистості, саморозвитку, самореалізації педагогів у процесі професійної діяльності, спрямованих на їх участь разом із керівництвом, представниками адміністрації, студентами, громадськими організаціями та забезпечення інноваційного освітнього процесу;

- формування науково-методичного забезпечення внутрішньої системи навчання та інноваційної освітньої діяльності педагогів, з метою підвищення їх

інноваційної активності, розробки та впровадження проєктних методик, динамічних технологій та генерації інноваційних ідей.

За І. Левіною модель проєктної компетентності – це система, яка відображає інтегративну професійно-особистісну якість, що ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді та особистих ціннісних орієнтаціях фахівця, що сприяє ефективній підготовці та реалізації проєктів.

Розроблена модель вченої складається з цільових, змістових, технологічних та аналітико-виробничих блоків. Кожен блок моделі спрямований на формування відповідного компонента проєктної компетентності. Взаємозв'язок між ними забезпечує цілісність системи компетентностей як результат функціонування моделі в системі професійної підготовки [5].

У ході дослідження ми намагалися створити модель, яка представляє формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки як систему візуалізації, за допомогою якої спрощується представлення інформації про об'єкт дослідження.

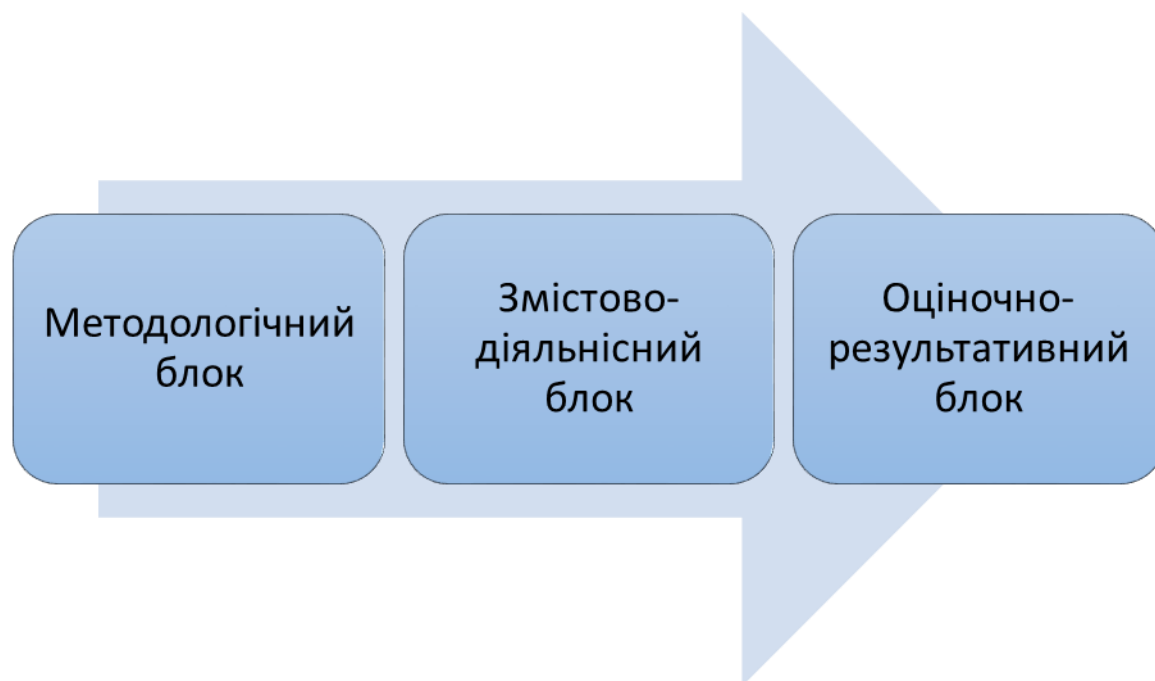
Під час створення моделі враховувалися фактори та умови, за яких процес формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів буде максимально результативним та ефективним. Модель формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів слугує нормативним уявленням про стан і зміст професійної підготовки, що дозволяє в освітній діяльності досягти бажаних результатів.

Модель формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів має такі основні параметри: єдність, що означає взаємозв'язок її частин; багаторівневість, яка виражається в можливості переходу від одного рівня проєктної компетентності до іншого; гнучкість, що характеризує зміну в формуванні проєктної компетентності від початкового рівня до вищого, результатом чого є позитивна динаміка рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

Після дослідження та аналізу ідей моделювання процесу формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів ми приступили до побудови самої моделі.

За будь-якої моделі педагогічної системи принципово важливо зберігати цілісність. Таким чином, визначальними компонентами педагогічної системи, спрямованої на формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, є: чітко визначена мета, створення оптимальних педагогічних умов, розробка ефективних напрямів та компонентів для формування професійної спрямованості, уважний розгляд етапів процесу, глибоке науково-методичне забезпечення у процесі формування професійної спрямованості, а також застосування сучасних засобів діагностики.

На основі аналізу літератури В. Гладкова [22], М. Коваль, Л. Руденко [33], Ю. Новгородська [46], Ч. Сюйлінь [71], О. Темченко [72] і безпосередньо під час створення моделі формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки було визначено структурно-функціональні блоки моделі, а саме: методологічний, змістово-діяльнісний, оціночно-результативний (мал. 2.1).



Мал. 2.1. Структурно-функціональні блоки моделі формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів

Джерело: сформовано авторкою

Кожен блок моделі націлений на формування відповідного елемента проєктної компетентності. Взаємозв'язки з-поміж ними забезпечують системну цілісність компетентності як наслідок функціонування моделі в системі професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Продуктивність функціонування моделі забезпечується дотриманням низки умов:

- цілеспрямоване формування у студентів мотивації до професійної діяльності;
- систематичне включення їх у проєктну діяльність та цілеспрямоване формування проєктних умінь;
- включення студентів до творчої проєктної діяльності;
- розвиток здібностей у студентів для здійснення рефлексії проєктної діяльності.

Методологічний блок структурно-функціональної моделі загалом представлений методологією формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки та складається з визначених нами наукових підходів та принципів.

На щаблі магістратури цей блок моделі необхідний для орієнтації майбутніх менеджерів, а саме: знання предмету проєкту, планування проєкту, керування проєктом, участь у його реалізації та контроль.

Тут важливо оцінити, на якому рівні знань та умінь, володіння компетентностей знаходяться студенти до початку освітнього процесу, і ті зміни, які відбудуться до кінця цього етапу, з урахуванням аналізу можливостей та перспектив розвитку в суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Цілі повинні ставитися з широким резонансом для їх зміни, що виходить із аналізу педагогічної ситуації та сукупності умов, у яких вони ставляться, приймаються та реалізуються.

При створенні моделі формування проєктної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів у методологічному блоці досліджувалися такі реалії:

1. Діяльність менеджерів: мета і цілі діяльності, вимоги до результатів роботи, вимоги до рівня професійних здібностей.

2. Організація професійної підготовки студентів: ознайомлення зі стандартами, документацією, навчально-методичним забезпеченням, навчальними планами та ОПП.

3. Етапи формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

4. Діагностика та перевірка рівня сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

Реалізація визначених нами педагогічних принципів та умов у підрозділі 2.1 у досліджуваних реаліях, описаних вище, сприяє формуванню цілеспрямованих, самостійних та творчих особистостей майбутніх менеджерів, готуючи їх до продуктивної проєктної діяльності. Опираючись на визначені нами педагогічні умови та вивчивши дослідження провідних науковців (В. Ковальчук, І. Левіна, В. Пікельна) щодо побудови моделей формування проєктної компетентності дало нам змогу підсумувати, що у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів доцільно застосовувати системний, методологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний та технологічний підходи.

Системний підхід дає змогу розглядати освітній процес як цілісну систему, що складається із сукупності виокремлених нами конкретних компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-операційного, рефлексивного, що є невід'ємною складовою частиною проєктної компетентності майбутніх менеджерів. Використання системного підходу дозволяє забезпечити цілісність процесу формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

Крім того, системний підхід базується на тому, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями його елементів, а пов'язана з характером взаємодій між елементами. Постає завдання пізнання характеру та механізму цих зв'язків та відносин. При системному аналізі з'ясовуються як причини явищ, а також зворотний вплив результату на ці причини. Так, важливе

значення має використання способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію проєктної діяльності.

Тому другим важливим підходом залишається методологічний.

На наш погляд, доцільно розглядати поняття методологічного походу з позицій рівнів методології, що дозволяє виділити три рівні в його трактуванні:

1) сукупність ідей, що визначають загальну світоглядну позицію менеджера при здійсненні проєктної діяльності (філософський рівень методології);

2) сукупність принципів, що становлять основу стратегії проєктної діяльності (загальнонауковий та конкретнонауковий рівень методології);

3) сукупність способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії проєктної діяльності (рівень методики та технології проєктної діяльності).

З урахуванням виділених рівнів можна визначити роль методологічного підходу в організації та здійсненні проєктної діяльності майбутніх менеджерів – формування цілісної методологічної основи проєктної діяльності, що забезпечує вибір науково обґрунтованої адекватної позиції майбутнього менеджера при пізнанні та перетворенні об'єктів проєктної діяльності (явлень, процесів, систем).

Методологічний підхід виступає як засіб реалізації відповідних методологічних підстав наукового аналізу проєктних явищ і процесів. Ефективність проєктної технології забезпечується застосуванням сукупності методологічних підходів, що відповідають різним рівням методології та адекватних цілям та завданням проєктної діяльності.

Особистісний підхід передбачає здійснення педагогічної практики на основі ставлення до студента як суб'єкта вільної, відповідальної, цілеспрямованої поведінки, що володіє автономною, стійкою, цілісною системою різноманітних, самобутніх та неповторних індивідуальних якостей.

О. Дубасенюк окремо виділяє особистісно орієнтований підхід. Вона також вважає, що особистісно орієнтований підхід – це дослідження навчання, яке ставить на перший план особистість студента, його самооцінку та суб'єктивність процесу навчання. Особистісно орієнтоване навчання – це не просто врахування

особливостей суб'єкта навчання, це ще одна методологія організації умов навчання, яка не «враховує», а «включає» його особистісні функції або спирається на його суб'єктивний досвід. [60].

Особистісно орієнтований підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу на особистість як на головний критерій мети, предмета, результату та ефективності, що зумовлює визнання індивідуальної особистості на засадах гуманістичної парадигми. Особистісний підхід у найширшому розумінні припускає, що всі психічні процеси, властивості та стани вважаються такими, що належать конкретній людині, і що вони є «похідними, залежними від особистого та соціального існування людини» [81].

Вважаємо, що особистісний підхід більш повно відображає зміст поняття підготовки до проєктної діяльності, який передбачає втілення професійної спрямованості на особистісну діяльність і самосвідомість, прояв особистіснo-вольових якостей (Є. Воробйова [17], О. Кривильова [37], Н. Кульбіда [38], В. Локшин [Локшин В.С. Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в контексті процесу модернізації вищої освіти. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Луганськ, 2013. Вин. 1 (54). С. 109-120.], С. Резнік [62] та ін.). О. Кривильова вбачає в готовності до проєктної діяльності розкриття потенційних здатностей особистості [37]. Тобто особистісний підхід забезпечує для ефективної діяльності вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей.

Особистісно орієнтований підхід у дослідженні є важливим, тому що в центрі уваги в освітньому процесі – студент як особистість, з індивідуальними мотиваціями та цілями, пов'язаними з проєктною діяльністю, а також з його психологічними особливостями.

Вважаємо, що застосування особистісно орієнтованого підходу забезпечить умови, які сприятимуть становленню особистості студента як суб'єкта навчальної діяльності в процесі професійної підготовки.

Компетентнісним підходом у вищій освіті вважається організація навчання студентів за сукупністю набутих студентами професійних компетентностей. Компетентнісний підхід може розглядати професійну діяльність фахівця як його

трудова діяльність у певній сфері, при цьому особа повинна продемонструвати високу результативність у межах функціональних повноважень на визначеному місці роботи. Компетентнісний підхід насамперед цілеспрямований на визначення мети освіти та дозволяє націлити навчання на суспільно необхідні плани та узгоджені результати. Визначення цілей освіти на основі компетентнісного підходу означає опис освітніх можливостей, доступних через навчання [32].

У межах нашого дослідження ми застосували компетентнісний підхід, який дозволив спрямувати освітній процес під час практичного навчання на досягнення позитивних результатів проєктної діяльності, що дало можливість змістити фокус з процесу накопичення знань, культивування теоретичного отримання вмінь і навичок майбутніх менеджерів до практичного та творчого застосування набутих знань у проєктній діяльності.

Модернізація сучасної освіти та оновлення методів навчання, особливо реформування вищої освіти за останні роки, нині здійснюється за допомогою компетентнісного підходу. Теоретичні основи компетентнісного підходу описані в наукових дослідженнях таких вчених, як: І. Бех [9], Н. Бібік [10], О. Пометун [57], І. Родигіна [64] та ін. Компетентнісний підхід – це рівень розвитку особистості, за якого передбачається перехід від поняття «людські ресурси» до «людських можливостей».

На думку В. Радкевич, компетентнісний підхід є важливим методом реалізації системи принципів визначення навчальних цілей, побудови навчальних матеріалів, організації освітнього процесу та оцінювання його результатів з метою досягнення високого рівня знань, здатностей, досвіду та обізнаності майбутніх фахівців щодо здійснення професійної діяльності [61].

Н. Побірченко відзначає, що компетентнісний підхід розглядається як засіб оновлення змісту освіти та як механізм приведення його у відповідність до сучасних вимог [56].

Використання компетентнісного підходу в умовах реформування системи освіти дає змогу майбутнім менеджерам відповідати потребам ринку праці, бути

компетентними у якісному впровадженні стандартів управління та застосуванні проєктних методів.

Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх менеджерів дозволяє розширити умови, ресурси та функціональні можливості учасників, їх взаємодію в освітньому процесі. Крім того, це забезпечить досягнення якісної професійної підготовки, результатом якої є менеджер сформований, творчий, ініціативний та професійний, як особистість, готовий формулювати та реалізовувати різноманітні професійні завдання, компетентний та здатний до постійного самовдосконалення та саморозвитку.

Технологічний підхід виконує важливу роль у досягненні цілей нашого дослідження. Суть технологічного підходу полягає у проєктуванні освітнього процесу як спільної діяльності студента і викладача.

Технологічний підхід у нашому дослідженні дозволить оптимізувати й удосконалити освітній процес та підвищити ефективність проєктної діяльності майбутніх менеджерів.

Технологічний підхід у освіті обґрунтовували такі дослідники: В. Бондар [12], С. Гончаренко [25], О. Пехота [53], О. Савченко [65] та ін. Технологічний підхід науковці визначають як спрямованість освітнього процесу на забезпечення результатів, удосконалення освітньої діяльності, підвищення її ефективності, інтенсивності та інструментальності.

Технологічний підхід у педагогіці реалізується через точне формулювання цілей, які в свою чергу допомагають студентам досягти конкретних результатів, підготувати навчальні та робочі матеріали; виконувати пошук і визначення методів взаємодії та оцінки поточних і кінцевих результатів; визначати та описувати критерії оцінювання та способи порівняння з остаточними результатами. Технологічний підхід визначає ефективність проєктної діяльності.

Використання даних підходів забезпечує новизну дослідження, яка пов'язана з конкретизуванням такого поняття, як «проєктна технологія», визначенням критеріїв і рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки. Запропонована методологічна позиція є призмою відбору та

побудови загальнотеоретичних ідей, які складають методологічну основу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх менеджерів.

У змістово-діяльнісному блоці розкрито форми, методи, технології навчання, науково-дослідну роботу студентів, навчальні та виробничі практики, зміст освітніх компонентів та діяльнісний складник проєктної компетентності майбутніх менеджерів. Формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів відбувається на підготовчому, основному та професійному етапах (докладніше описано в п. 2.3).

Невід'ємною частиною представленої моделі процесу формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів є виділені нами компоненти (докладно описані в п.1.3) та відповідно сформовані критерії.

Крім того, у змістово-діяльнісному блоці нами було визначено педагогічні умови. Педагогічні умови обґрунтовувалися за результатами аналізу наукових досліджень провідних вчених та наукової літератури (докладно описані в п. 2.1).

Змістово-діяльнісний блок визначає зміст освітнього процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів. Ознайомлення майбутніх фахівців з теоретичними основами проєктної діяльності та її реалізації в освітньому процесі; розкриття теоретико-практичних засад формування різних елементів проєктної компетентності. Зміст методичної підготовки майбутнього менеджера наповнюється основними поняттями, термінами, певними формами, завданнями та задачами щодо формування проєктної компетентності. Важливим і достатньо складним завданням тут постає добір навчального матеріалу, пов'язаного з проєктуванням, і визначення способів його представлення.

Тому основою процесу формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів є переведення початкового досвіду здобувачів на рівень, що забезпечує активну проєктну діяльність та активну позицію в проєктній діяльності.

Основними ідеями організації освітнього процесу для формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів є такі:

- взаємодія викладача і студента з метою формування проєктних здібностей, опосередкована змістом і методами спільної діяльності, що поєднує активне керівництво викладачів та творчість і креативність студентів;
- використовувати методологічну основу у процесі формування проєктної компетентності;
- індивідуально-орієнтована професійна підготовка, що встановлює взаємозв'язок теорії та практики, спрямована на сприяння формуванню студентів, як суб'єктів проєктної діяльності.

Організація освітнього процесу при формуванні проєктної компетентності майбутніх менеджерів характеризується різноманітними методами, засобами та формами організації освітньо-професійної діяльності, відповідно спрямованими на формування проєктної компетентності: проблемні лекції, невеликі проєкти, довгострокові проєкти, дизайн-проєкти, творчі завдання, дискусії, проблемні завдання, творчі сесії тощо.

Виходячи з власного досвіду роботи в Національному університеті біоресурсів та природокористування України, можна стверджувати, що для формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів можна використовувати різноманітні форми (проблемно-проєктні лекції, семінари, рольові та проєктно-ділові ігри, предметно-групова робота, творчі курси, самостійна креативна робота, курси з використанням інтернет-ресурсів, мультимедії, кооперативне навчання, тренінги, ігри тощо), методи (проєктний підхід, проблемне навчання, асоціації, спеціальні вправи, проєктну технологію, кейс-метод тощо) та засоби (навчально-методичні комплекси предметів циклів професійної та практичної підготовки, інтернет-ресурси, мультимедіа).

Організований у ЗВО процес формування проєктної компетентності спрямований на формування важливих професійних якостей, проєктних умінь, активізацію проєктної діяльності у студентів, які навчаються, розкриття та розвиток інтелектуального та творчого потенціалу, а також професійне самовизначення. Засоби навчання повинні відповідати завданням опанування проєктної діяльності. Вибір засобів навчання залежить від конкретної мети і призначення, змісту навчальної, професійної та



позанавчальної діяльності, пізнавального потенціалу і методів навчання використовуваної організаційної форми, можливостей самих засобів навчання.

Оціночно-результативний блок моделі визначає критерії оцінки результативності освітнього процесу, методику та включає діагностичні характеристики. Основним завданням блоку є виявлення ознак сформованості у майбутніх менеджерів проєктної компетентності та встановлення на їх основі рівнів її виразності.

У рамках проєктування цього блоку своєчасно відслідковувався стан діяльності експериментальних груп, а також систематично контролювалися знання, уміння та особистий проєктний досвід майбутніх фахівців, які брали участь в експерименті; аналіз різноманітних професійно-орієнтованих сценаріїв проєктування, що дало змогу реагувати на зміни параметрів та умов формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки. Ми врахували всі варіації при оцінці експериментальних результатів. У дослідно-експериментальній роботі здійснюється постійний діагностичний аналіз і контроль сформованості проєктної компетентності майбутнього менеджера, який є частиною професійної підготовки в закладі вищої освіти, постійно пов'язаний з цілями та результатами, що становлять зміст проєктної компетентності з метою підготовки майбутніх менеджерів на основі індивідуалізованих навчальних програм.

Створена модель дозволяє наочно уявити процес формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів (мал. 2.2). Для створення моделі формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів ми визначили цілі та завдання, а також вихідні методичні положення та педагогічні принципи освітнього процесу, розкрили етапи формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів, запропонували форми, методи, засоби, методику навчальної та самостійної роботи, набір необхідних педагогічних умов, розробили систему оцінювання результатів та набір необхідних діагностичних засобів, обґрунтували рівні сформованості проєктної компетентності, яку ми досліджуємо. Тож зазначимо, що створена нами модель формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки належить до структурних моделей за Л. Риковою [63]. Модель є не консервативним планом (системою), а динамічним, який підтримує процес внесення змін, а також передбачає

варіанти його впровадження в освітній процес. Повнота моделі дозволяє повноцінно зрозуміти формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, визначити вихідний стан, рівень і ступінь сформованості проєктної компетентності в освітній та позанавчальній діяльності.

Методологічний блок	Мета: формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки			
	Підходи: системний, методологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, технологічний		Педагогічні принципи: науковості, систематичності, рефлексивності, самостійності	
Змістово-діялісний блок	Педагогічні умови: 1. Забезпечення безперервної позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією. 2. Оптимальна побудова процесу проєктної діяльності майбутніх менеджерів у контексті професійної підготовки. 3. Комплексне навчально-методичне забезпечення процесу вивчення фахових дисциплін. 4. Використання в освітньому процесі ЗВО інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей проєктної взаємодії.			
	Проектно-спрямований зміст формування проєктної компетентності менеджерів: освітні компоненти професійної підготовки «Управління проєктами», «Державні механізми управління інвестиційними програмами і проєктами», «Міжнародні програми та гранти», «Проектний підхід в управлінні бізнесом», «Формування, управління та розвиток проєктної команди», «Інформаційні технології в управлінні проєктами: Scrum, agile, MS Project в управлінні проєктами», «Креативні технології в управлінні соціальними проєктами»; лекція-консультація «Підготовка освітнього проєкту»		Діялісна складова проєктної компетентності менеджерів: форми (проблемно-проєктні лекції, семінари, рольові та проєктно-ділові ігри, предметно-групова робота, творчі курси; проєктно-орієнтовані курси, самостійна креативна робота), методи (творчі, проблемно-пошукові методи, кейс-метод, мозкового штурму, робота в групах, робота в парах), технології (проєктна, проблемного навчання, тренінгова, контекстова, імітаційно-ігрова) засоби (інтернет-ресурси, мультимедіа, онлайн-платформи)	
Оціночно-результативний блок	КОМПОНЕНТИ			
	мотиваційно-ціннісний	когнітивний	діялісно-операційний	рефлексивний
				
	КРИТЕРІЇ			
	мотиваційний	пізнавальний	діялісний	креативний
				
РІВНІ				
низький	середній	достатній	високий	
Результат: позитивна динаміка сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки				

Мал. 2.2. Модель формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки

Джерело: сформовано авторкою

Описана нами модель характеризується повнотою та системністю, оскільки всі зазначені блоки взаємопов'язані, мають певне змістове навантаження та працюють на кінцевий результат – позитивну динаміку формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки; структура моделі відповідає поставленим цілям; має функціональний зміст, тобто наявність інваріантних (мета, умови, принципи) і варіативних (методи, форми, засоби) компонентів; цілісність, а також відкритість, оскільки модель органічно вписується в контекст освітнього процесу, має активний зв'язок із соціально-освітнім середовищем, забезпечуючи за допомогою мети позитивну динаміку формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

2.3. Методика формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки

Перехід від традиційної системи навчання до технологічної освіти та проєктної діяльності у сучасних закладах вищої освіти вимагає оновлення підходів до організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, що обумовлює виділення процесу формування проєктної компетентності менеджерів як предмету дослідження. Даний процес стає важливим у зв'язку з актуальністю розвитку проєктної діяльності в сучасному світі та підвищенням вимог до фахівців, здатних ефективно виконувати проєктні завдання. Одним із аспектів формування проєктної компетентності є організація професійної підготовки майбутніх менеджерів з урахуванням сучасних вимог і технологій, що дозволяє забезпечити необхідний рівень їх професійної підготовки та конкурентоспроможності на ринку праці.

Розгляд такої проблематики як методика формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів в умовах магістратури проводився з опорою на вивчення та аналіз реалізованих раніше досліджень.

Наші дослідження формування проєктної компетентності в умовах магістратури (Л. Білецька (2020), О. Маліновська, (2020) І. Хміль, О. Шевченко (2018), Л. Шульга (2019) дозволили з'ясувати, що однією з основних професійних компетентностей є проєктна, що розглядається нами як інтегративна характеристика

особистості, яка виявляється в здатності майбутнього менеджера до проєктної діяльності і використання ним знань, умінь та навичок, необхідних для планування, організації, контролю ефективної проєктної діяльності, управління командою, людськими ресурсами та кліматом у колективі, керівництві, самотивації та мотивації підлеглих, прийнятті рішень, стресостійкості тощо [11, 76, 80].

У попередніх підрозділах нами з'ясовано, що методика формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки вимагає комплексного підходу, поєднання теоретичного навчання з практичним досвідом та використанням спеціалізованого програмного забезпечення. Такий підхід дозволяє досягти високого рівня проєктної компетентності та готовності майбутніх менеджерів до викликів сучасного бізнес-середовища.

У процесі використання проєктних технологій студент зобов'язаний не лише засвоїти необхідні знання та набути певних здатностей, а й навчитися ефективно застосовувати отримані знання на практиці. Основною метою проєктної технології є сприяння самостійного формування інтелектуальних, техніко-технологічних та загальнокультурних знань та здатностей студентів. Проєктні технології навчання спрямовані на стимулювання творчої самореалізації особистості, оскільки правильна організація діяльності студентів з позиції викладача сприяє їхній мотивації до виконання навчальних завдань та розвитку творчого потенціалу.

Для реалізації проєктної діяльності студентів у закладах вищої освіти необхідно підготувати майбутніх менеджерів до її організації. Ефективна підготовка майбутніх менеджерів передбачає вивчення основ проєктування і моделювання, що сприяє ознайомленню з сутністю, змістом, етапами та особливостями виконання та захисту своїх проєктів. Реалізація проєктів сприяє формуванню проєктної компетентності, яку студенти можуть здобути у процесі вивчення основ проєктування і моделювання.

Необхідно поговорити про певну конкретну методику формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів, що входить до складу системи їх професійної підготовки, підпорядкованої її функціональній структурі з метою

досягнення навчальної мети в набутті проєктної компетентності. Згідно з Ю. Крючовим [68], саме методика визначає загальну спрямованість навчання.

Вчені Н. Кулалаєва та Т. Герлянд розглядають методику розробки проєктної технології, що формує проєктну компетентність, як комплекс взаємопов'язаних і взаємозалежних методів, форм і засобів планування, організації, мотивації, контролю, аналізу та коригування проєктного професійного навчання, спрямованих на підвищення ефективності професійної підготовки [4].

За Н. Котелянець [35], О. Сляровою та Ю. Крючовим [68], у розробці методики виділяються такі дидактичні принципи: науковість, інтерактивність, наочність, адаптивність, доступність та професійна спрямованість змісту.

Методика формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки є актуальною проблемою сучасної освіти. У магістратурі здобувачі мають можливість розвивати свої знання та вміння в обраній сфері професійної діяльності, що є дуже важливим для підготовки якісних фахівців. Проте, для успішної реалізації в майбутньому, менеджерам необхідно мати проєктну компетентність, яка передбачає вміння планувати, розробляти та реалізовувати проєкти, що безпосередньо зафіксовано у освітньо-професійній програмі вказаних фахівців.

У процесі формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки необхідно враховувати специфіку освітнього процесу. Для досягнення цієї мети можна використовувати різні форми, методи та технології, такі як «проблемно-проєктна» лекція, проблемно-ділова гра, проєкта технологія, кейс-метод та ін. Крім того, важливо враховувати індивідуальні особливості здобувачів та їхній рівень підготовки, щоб підібрати найбільш ефективні методи та прийоми навчання.

Таким чином, у педагогічній науці висвітлюється значна кількість проблем, пов'язаних із розвитком проєктної технології, як складової професійної діяльності. Незважаючи на різноманітність наукових робіт, які присвячені окремим аспектам даної проблеми, форми, методи та технології формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки недостатньо розглянуті.

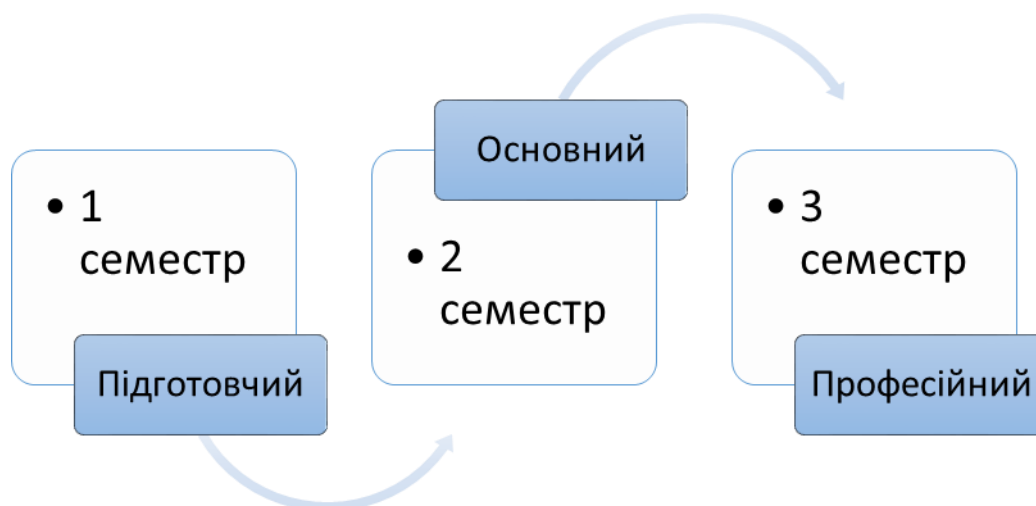
Існуюча система проєктного навчання майбутніх менеджерів містить протиріччя між необхідністю навчання студентів здійсненню проєктній технології під час навчання у магістратурі та недостатньою розробленістю методичного забезпечення вивчення основ проєктування майбутніми менеджерами. Це протиріччя стало основою для наступного етапу дослідження, який спрямований на обґрунтування методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

Метою навчання здійсненню проєктної технології є системоутворюючий чинник створення методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів, який було детально обґрунтовано в розділі 1.

Ми визначаємо методику формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів як систему взаємопов'язаних та взаємообумовлених цілей, підходів, методів, форм організації навчання, особливостей освітнього процесу, педагогічних технологій, аналізу та коректування професійної підготовки, спрямованих на розвиток важливих професійних та особистісних якостей майбутніх менеджерів у проєктній діяльності.

Наша методика формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів представлена компонентами (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний, рефлексивний), критеріями (мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний, креативний) та їхніми показниками.

Формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів є досить складним та різностороннім процесом. З метою аналізу процесу підготовки майбутніх менеджерів у галузі знань «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент» нами було проведено аналіз навчальних планів експериментальних закладів вищої освіти, з яких ми зробили висновки, що процес формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів здійснювався протягом всього періоду навчання у 3 етапи (мал. 2.3).



Мал. 2.3. Етапи формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів

Джерело: сформовано авторкою

У кожному з трьох названих етапів формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів нами виділені три стадії: пропедевтична, розвиваюча, підсумкова.

У процесі формування проєктної компетентності важливою є пропедевтична стадія, яка передбачає розробку загальної схеми навчального матеріалу та вивчення прийомів та способів проєктної технології. Ця стадія вимагає взаємодії викладача зі студентами, яка зосереджена як на самостійній роботі студентів, так і на залученні студентів до фронтальної форми навчання.

Розвиваюча стадія передбачає освоєння та закріплення методів проєктної технології, а також розвиток творчих здібностей студентів. Основною метою цієї стадії є оволодіння студентами методами проєктної технології під час групової та самостійної роботи.

Зміст підсумкової стадії полягає в самостійній систематизації та генералізації знань та здатностей із проєктної технології, перевірці та обліку результатів попередніх стадій за допомогою самоконтролю, визначенні прогалин у знаннях та слабких сторін у здатностях. Дидактична взаємодія викладання та самонавчання спрямовується на зіставлення засвоєних понять та набутих навичок. Всі ці стадії

відображають процес формування проєктної компетентності, який передбачає поступовий розвиток студентів у даній галузі знань.

Підготовка майбутніх менеджерів має базуватися на комплексі методичних прийомів і педагогічних підходів, спрямованих на розвиток кожного компонента програмового потенціалу (підрозділи 1.3, 2.1). Процес формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів здійснюється неперервно під час усього навчання у магістратурі, так як діяльність у ході написання кваліфікаційної магістерської роботи припускає розробку проєкту та використання проєктної технології. Орієнтовна тематика кваліфікаційних магістерських робіт представлена у навчальних планах і програмах підготовки магістрів зі спеціальності 073 «Менеджмент».

Проаналізувавши навчальні плани Національного університету біоресурсів та природокористування України, Мукачівського державного університету та Вінницького кооперативного інституту ми знайшли таку запропоновану тематику кваліфікаційних магістерських робіт: «Розроблення бізнес-плану міжнародного проєкту для сільськогосподарського підприємства», «Розроблення інвестиційного проєкту для сільськогосподарського підприємства», «Розроблення стратегії фінансування інноваційних проєктів». Крім того, ми дослідили вже захищені кваліфікаційні магістерські роботи та їх теми: «Бізнес-план відкриття підприємства з переробки макулатури», «Бізнес-план відкриття центру мов», «Бізнес-план виробництва рідких органічних добрив». По суті, завершена кваліфікаційна магістерська робота майбутнього менеджера – це певний проєкт студента з використанням різних засобів та методів проєктної технології.

Під час дослідження ми визначили дисципліни усіх етапів у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів (табл. 2.2). Підготовчий етап, який ми сформулювали для підготовки майбутніх менеджерів, відбувається в першому семестрі першого року навчання, основний етап – у другому семестрі першого року навчання, а у третьому семестрі другого року навчання – етап професійної підготовки.

Розподіл дисциплін за етапами підготовки

Етап	Дисципліна
Підготовчий	Іноземна мова за професійним спрямуванням
	Методологія та організація наукових досліджень з основами інтелектуальної власності
	Адміністративний менеджмент
	Самоменеджмент
	Інвестиційний менеджмент
	Міжнародні програми та гранти
	Антикризовий менеджмент
Основний	Комунікативний менеджмент
	Операційний менеджмент
	Проектне фінансування
	Менеджмент організації
	Управління персоналом
	Маркетинг
	Стратегічне управління
	Інформаційні технології в управлінні проектами: Scrum, agile, MS Project в управлінні проектами
Професійний	Формування, управління та розвиток проектної команди
	Управління проектами: Креативні технології в управлінні проектами
	Ділова гра «Управління капіталом проекту»
	Проектний підхід в управлінні бізнесом
	Макроекономічний аналіз і стратегія інвестицій
	Управління потенціалом сучасних бізнес-організацій

Джерело: сформовано авторкою

Формування проектної компетентності майбутніх менеджерів на підготовчому етапі здійснювалося під час лекцій, практичних або лабораторних занять, а також під час самостійної роботи.

На цьому етапі, на лекціях, майбутнім менеджерам надаються елементи проектної діяльності: актуальна термінологія представляється у вигляді схем, малюнків, фотографій, наводиться на прикладі невеликих проектів. Досить позитивний ефект матимуть лекції, де є елемент проектної діяльності, адже проектна

технологія стимулює запам'ятовувати отриману інформацію, концентрує увагу та допомагає раціонально використовувати лекційний час.

О. Пехота вважає, що на відміну від ЗСО та підприємств впровадження проєктної технології в діяльність ЗВО має специфічний характер [53].

Проєктна технологія з точки зору викладача:

1. Можливо використовувати в освітньому процесі для студентів усіх курсів. Але для студентів, які навчаються на молодших курсах краще застосовувати ігрові, творчі та практично-орієнтовані види проєктів. Для студентів старших курсів вже доречніше використовувати дослідницькі види проєктів, які є більш складними та наближеними до справжнього наукового дослідження.

2. Найкраще використовувати в час, відведений для практичних занять або для самостійної роботи студентів. Якщо на практичних заняттях використовується проєктна технологія, то навчальний проєкт не повинен бути надто складним і може виконуватися самостійно. Для більш складних проєктів слід відвести кілька пар. При цьому на першій парі студенти обирають тему, визначають цілі проєкту, об'єднують членів проєкту в групи, розподіляють завдання між учасниками групи, визначають джерела, способи збору та аналізу інформації, тобто роблять певні внески у проєкт. На наступних парах інформація обробляється та аналізується, а також нею обмінюються між учасниками команди проєкту під керівництвом викладача. На заключній зустрічі результати проєкту представляють викладачу чи експерту.

У рамках самостійної роботи студентів доступні командні та окремі проєкти. Студенти можуть вибрати тип командної роботи. Такі проєкти мають бути комплексними та складними, результати яких мають бути представлені наприкінці семестру.

3. Вибір виду, мети та завдань проєкту залежить від особливостей освітнього компонента та кількості навчальних годин, що відводяться на нього.

4. Змінюється традиційний спосіб навчання, спрямований на розвиток пізнавальних здібностей сучасної молоді, формування вмінь самостійно знаходити шляхи вирішення певних проблем через різні форми діяльності [28].

5. Підвищувати професійну майстерність педагогів.
6. Підвищити рівень зацікавленості здобувачів тим чи іншим предметом.
7. Підвищення інтересу студентів до навчання та переведення навчання з безособового рівня на особистісно-особистісний рівень.
8. Залучати студентів до науково-дослідної роботи.
9. У процесі роботи над навчальними проєктами студенти можуть відчути та продемонструвати реальні результати своєї праці.
10. Задовольняють інтелектуальний розвиток особистості.

Проектна технологія з точки зору студентів:

1. Можливість поглибити знання з предмета.
2. Зменшити кількість прогулів і покращити ставлення до навчання.
3. З упровадженням цієї технології засвоєння знань стає кращим, оскільки інтерактивний метод розрахований не на запам'ятовування, а на вдумливий і творчий процес пізнання світу, постановку проблем і пошук рішень [28].
4. Виховувати у студентів самостійність і здатність до високого рівня мислення.
5. Здатність формувати командну роботу та спілкуватися з різним типом людей.
6. Навчає методам пошуку, збору, аналізу та узагальнення інформації для вирішення освітніх завдань.
7. Проектна технологія не тільки навчає розробці та реалізації проєктів відповідно до поставлених завдань, а й презентації результатів широкій аудиторії.
8. Вміння встановлювати конкретні дати початку та закінчення виконання проєкту, щоб привчити студентів до методу раціонального розподілу та управління часом (тайм-менеджменту).
9. Робота в групах з різними людьми, щоб розвинути навички роботи та вирішення конфліктних ситуацій.
10. Розвиток креативних здібностей та творчого мислення кожного учасника освітньої проєкту.

11. Допускає нестандартне та творче застосування знань, отриманих з освітнього компонента.

12. Надає свободу вибору під час занять з використання проєктної технології.

13. Це етап підготовки студентів до конкурсів, олімпіад, конференцій та подальшої науково-дослідної роботи.

Впровадження проєктної технології у діяльність ЗВО є результатом творчої співпраці викладачів і студентів, наслідком якої є:

- творча самореалізація педагога та студентів;
- задоволення потреби кожного в самовдосконаленні та саморозвитку;
- трансформація авторитарного стилю спілкування в демократичний;
- досягти високих творчих результатів під час вивчення конкретного предмету.

Тож, здобувачі можуть відтворювати лекційний зміст вже на практичних та лабораторних заняттях за допомогою проєктної технології. Практична робота – це метод набуття практичних навичок у поєднанні з її наочним представленням і покликана озброїти майбутніх менеджерів елементами проєктної діяльності. Ці заходи базуються на певних темах предметів, які вивчаються в першому семестрі. Такий підхід дозволяє побудувати теоретичний матеріал у практичній роботі, акцентувати увагу на нових поняттях, ілюструвати теоретичний матеріал схемами, малюнками та фотографіями, та насамперед, демонструвати проєктну діяльність під час роботи над додатками.

Найважче на цьому етапі – розробити якісне та методологічно обґрунтоване керівництво (інструкції) до практичної роботи. Так в практичній роботі активізація та сприйняття нової інформації забезпечує реальне засвоєння майбутніми менеджерами елементів проєктної діяльності, тому основним завданням є зосередження саме на цих елементах проєктної діяльності

Потужним аспектом формування проєктної компетентності володіє дисципліна «Інвестиційний менеджмент», де за навчальним планом студентам необхідно написати та захистити курсову роботу. Це може бути їх першим проєктом, у якому пропонується теоретично обґрунтувати обрану тему

кваліфікаційного магістерського дослідження та визначити подальші шляхи руху в ньому. Працюючи над курсовою роботою в руслі «проєкту» майбутні менеджери вже здійснюють певну проєктну діяльність, яка забезпечує активізацію сприйняття та засвоєння інформації.

Також, перед написанням курсового проєкту нами, окрім планової консультації та методичних матеріалів щодо її написання, було запропоновано, в рамках контекстової технології, лекцію-консультацію «Підготовка освітнього проєкту», де розглядалися наступні питання: методи та засоби оформлення презентаційних матеріалів курсового проєкту; головні кроки в презентації курсового проєкту, де було запропоновано структурно-логічну схему написання курсового проєкту тощо.

З урахування сучасних умов освітнього процесу, лекція-консультація проводилась в онлайн-режимі на платформі Zoom. Підготовлений ілюстрований матеріал, який включав 7 кроків у структурно-логічній схемі написання курсового проєкту, полегшив роботу здобувачів над курсовим проєктом. Чіткий алгоритм дій дозволив майбутнім менеджерам більш ефективно розподіляти свій час та зосередитися на найважливіших аспектах курсового проєкту.

У рамках лекції-консультації була проведена дискусія щодо методів та засобів оформлення презентаційних матеріалів курсового проєкту. Відзначено, що не варто користуватися додатками з штучним інтелектом або використовувати їх результати, як шаблон. Часто штучний інтелект надає неправдиву інформацію та неправильно розуміє запити користувача, що ускладнить роботу з ним. Слід наголосити, що візуальне оформлення результатів курсового проєкту є частиною формування проєктної компетентності, тож використання додатка з штучним інтелектом також може призвести до того, що здобувач не зможе творчо підійти до створення презентації, а це, в свою чергу, погіршить формування його проєктної компетентності. Ми порадили, якщо і використовувати додаток з штучним інтелектом, то як інструмент для отримання ідей та адаптувати їх до своїх індивідуальних потреб.

До того ж, було запропоновано ряд онлайн-платформ та мультимедійних програм, які значно економлять час у візуальному оформленні матеріалів і дозволяють створювати високоякісні презентації, що відповідають сучасним вимогам. Серед запропонованих онлайн-платформ та мультимедійних програм були: Google Slides, Canva, Prezi. Ці програми мають широкий спектр можливостей для створення презентацій, включаючи готові шаблони, стилі, ефекти тощо. Вони також дозволяють використовувати різні візуальні елементи, такі як ілюстрації, схеми, діаграми, відео.

На сам кінець було обговорено написання доповіді для презентації курсового проєкту. Відзначено, що доповідь має бути структурованою та логічною, а також відповідати таким вимогам: короткість, ясність, ефективність. Ми запропонували здобувачам використовувати активну мову, а не пасивну, вживати конкретні приклади, щоб підкріпити свої тези та закінчити доповідь яскравим висновком, який запам'ятається слухачам.

Крім того, з метою актуалізації знань студентів під час професійної підготовки та стимулювання їх проєктної діяльності на підготовчому етапі застосовується методичний підхід до проєктної діяльності «запитання-відповідь». Тому, надавши студентам невеликий проєкт для роботи, як курсова, викладач за допомогою методу «запитання-відповідь» з'ясовує, чи готові студенти брати участь у проєкті та проєктній діяльності. Питання стосуються ключових моментів, на які необхідно звернути увагу під час реалізації проєктів та проєктної діяльності.

У позааудиторній діяльності одним з методів формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів є підготовка, участь студентів у конференціях та написання тез. Це можна використовувати, як створення свого першого міні-проєкту.

Участь у конференціях та написання тез може бути реалізована в декілька етапів. Нижче ми навели план, який може слугувати орієнтиром для студентів:

1. Вибір теми. Студент обирає тему для свого проєкту. Важливо, щоб тема відповідала його інтересам та спеціальності. Далі студент формулює мету свого міні-проєкту та визначає конкретні завдання, які він планує вирішити.

2. Підготовка тез. Студент проводить огляд літератури для збагачення своїх знань з обраної теми. Важливо визначити ключові публікації та дослідження. На основі літературного огляду студент формулює основні ідеї, які він планує викласти в тезах.

3. Написання тез. Студент визначає структуру своїх тез, включаючи вступ, основні розділи та висновки. Далі пишуться тези, враховуючи визначені раніше основні ідеї та завдання.

4. Участь у конференції. Студент готує коротку презентацію на основі своїх тез для участі у конференції та виступає на конференції, де представляє свій проєкт і обмінюється думками з іншими учасниками.

5. Оцінка та висновки. Студент аналізує отриманий відгук від інших учасників конференції. На основі отриманих даних студент робить висновки, які можуть слугувати основою для подальшого розвитку його інтересів та професійного зростання.

Цей план дозволяє студентам систематично працювати над своїм проєктом, розширювати свої знання та отримувати практичний досвід участі у конференціях.

Зокрема, ми використовували такий метод на практиці в Національному університеті біоресурсів та природокористування України на Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів і молодих вчених «Роль молоді у розвитку АПК України» та Міжнародній науково-практичній конференції «Інклюзивний розвиток національної економіки: глобальні тенденції, можливості України та роль агропродовольчого сектору».

Наведемо кілька тем, обраних студентами для розгляду, де серед інших проблем і викликів сучасної науки менеджменту розглядаються теоретичні і практичні аспекти формування проєктної компетентності: «Використання проєктної технології в умовах інклюзії», «Розвиток проєктної компетентності студентів в контексті інклюзивного розвитку», «Роль проєктної діяльності у розвитку особистості та професійної компетентності».

Також, щоб навести студентів на використання елементів проєктної діяльності під час практичних занять ми запропонували такий метод як «мозковий штурм».

Використовуючи цей метод, ми завбачаємо колективне вирішення поставлених завдань. Метод «мозкового штурму» – це оперативний метод стимулювання творчої діяльності студентів, що передбачає вирішення поставленого проблемного запитання шляхом активного обговорення, формулювання великої кількості різних варіантів вирішення ситуації. Основою цього методу є вільне вираження студентами своїх думок із змодельованої проблеми, включення всіх студентів групи до освітнього процесу. Метою використання «мозкового штурму» на заняттях є також створення сприятливого емоційного мікроклімату, ефективної взаємодії студентів групи та викладачів; створення комфортних умов спрямованих на розвиток інтелектуальної спроможності студентів, що дозволяє досягти продуктивності освітнього процесу. Також метод спрямований на стимулювання студентів до швидкого генерування ідей. Сеанс «мозкового штурму» передбачає створення ланцюгової реакції ідей, що згодом призводить до інтелектуального вибуху.

Метод «мозкового штурму» використовувався нами на етапі мотивації майбутніх менеджерів для висловлення своїх думок та розвитку творчості. Прикладом реалізації «мозкового штурму» може послугувати організація заняття з дисципліни «Інвестиційний менеджмент», де при вивченні теми «Правила прийняття інвестиційних рішень» студентам було запропоновано сформулювати варіанти вкладання коштів із метою отримання прибутку, що згодом дало змогу обговорити методи оцінки ефективності проєктів, критерії ефективності інвестиційних, а також взаємозв'язок окремих показників оцінки ефективності інвестицій.

До того ж наголосимо, що всі ці завдання обов'язково враховують специфіку Національного університету біоресурсів і природокористування України, як університету наук про життя.

Питання, поставлені під час «мозкового штурму», сприяють зосередженню уваги студентів на ключових моментах, окреслюють матеріал, який потребує додаткового опрацювання під час проєктної діяльності, дають можливість для самостійного контролю за темою, що вивчається.

На підготовчому етапі, з метою формування мотивації студентів до вивчення теоретичних основ досліджень, підвищення практичного рівня знань і самостійності їх засвоєння, розвитку індивідуального творчого потенціалу ми використали імітаційну гру «Буря у пустелі», в якій знайшли своє відображення елементи проєктної технології. Гра була доречна після виконання практичної та лабораторної роботи з дисциплін «Методологія та організація наукових досліджень з основами інтелектуальної власності» та «Інформаційні технології в управлінні проєктами: Scrum, agile, MS Project в управлінні проєктами» відповідно.

Отже, «Буря в пустелі» – це інтерактивна гра, яка може бути використана для навчання майбутніх менеджерів застосуванню проєктної технології, виявленню ризиків та прийняття рішень у складних умовах. Гра вимагає співпраці команди, лідерства та вміння реагувати на непередбачувані обставини. Основною метою гри є виживання в умовах пустелі під час бурі.

Головні етапи проведення гри:

1. Формування команд: гравці формують команди з п'яти-шести чоловік, які будуть працювати разом упродовж гри. Кожна команда отримує інструкції та обладнання, необхідні для виживання в пустелі.

2. Ситуаційна аналітика: гравці отримують віртуальний план пустелі від викладача, який містить інформацію про місцевість, погодні умови та потенційні небезпеки. Команди мають провести аналіз плану, щоб визначити потенційні загрози та ризики та розробити стратегію виживання.

3. Розробка плану дій: після аналізу плану пустелі, команди розробляють свій план дій, включаючи розподіл обов'язків, визначення пріоритетів та прийняття рішень про використання обладнання та ресурсів.

4. Буря: гра починається з настання бурі. Гравці починають свій шлях через пустелю, використовуючи обмежені ресурси, що є в наявності. Вони зіткнуться з різними викликами, такими як погода, брак води або їжі, технічні проблеми, що потребують рішень та дій з боку команди. Гравці повинні вжити заходів, щоб захистити себе та свої ресурси від бурі.

5. Ретроспектива: після досягнення бази гравці проводять ретроспективу, щоб оцінити свою роботу. Кому вдалося зазнати найменших втрат ресурсів та уникнути загроз – отримує більшу кількість балів та перемагає.

Цю гру можна трансформувати у навчальну для кожного окремого освітнього компоненту, використовуючи терміни і поняття відповідної дисципліни.

Тематики «Бурі в пустелі» для дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень з основами інтелектуальної власності» нами запропонована така:

1) захист прав інтелектуальної власності (визначити максимальну кількість форм захисту прав інтелектуальної власності, щоб отримати перемогу та захистити наданий проєкт. Студенти розподіляють між собою форми захисту прав інтелектуальної власності, обґрунтовують їх, в команді можуть бути допоміжні гравці, які мають можливість доповнити основних та отримати додаткові бали. Максимальна кількість балів дістається команді, яка надала найбільшу кількість правильної інформації та зуміла захистити наданий проєкт);

2) порушення прав інтелектуальної власності (визначити максимальну кількість форм порушення прав інтелектуальної власності, щоб отримати перемогу та інкримінувати наданий проєкт. Студенти розподіляють між собою форми порушення прав інтелектуальної власності, обґрунтовують їх, у команді можуть бути допоміжні гравці, які мають можливість доповнити основних та отримати додаткові бали. Максимальна кількість балів дістається команді, яка надала найбільшу кількість вірної інформації та зуміла інкримінувати наданий проєкт);

3) відповідальність за порушення прав інтелектуальної власності (визначити максимальну кількість видів відповідальності за порушення прав інтелектуальної власності, щоб отримати перемогу та які її види використовувалися в наданому проєкті. Студенти розподіляють між собою види відповідальності за порушення прав інтелектуальної власності, обґрунтовують їх, в команді можуть бути допоміжні гравці, які мають можливість доповнити основних та отримати додаткові бали. Максимальна кількість балів дістається команді, яка надала найбільшу кількість

правильної інформації та зуміла знайти усі види відповідальності у наданому проєкті).

Усі завдання студенти вирішують за обмежений термін часу та за обмежених ресурсів (наприклад, користуватися можна лише конспектом або наданими матеріалами).

Кожне завдання, яке виконують студенти, подається у вигляді міні-проєкту з метою формування нових знань та розвитку здібностей їх самостійного здобування, відпрацювання та закріплення здібностей проєктної діяльності.

Щоб розвивати творчий потенціал студентів та мотивацію до навчання ми припустили, що деякі вправи можуть не стосуватися безпосередньо освітніх компонентів, але при цьому формувати проєктну компетентність майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки. Латентні імітаційні ігри та методи навчання допомагають майбутнім фахівцям переключити фокус уваги та сформувати необхідні компетентності не «завчаючи» матеріал, а знаходячи нові шляхи вирішення проблем та використання вже набутих знань.

Відтак, як «розвантаження» студентів від суто освітніх компонентів ми пропонуємо методичний прийом під назвою «Творча буря», методи якого також використовують елементи проєктної діяльності.

Цілями прийому є: закріплення здатностей пошуку інформації та її представлення, розвиток нових здібностей роботи в підготовці матеріалу в формі схем, таблиць, графічних та мультимедійних документів; формування комунікативних та рефлексивних якостей; засвоєння здатності до управління.

Говорячи про творче мислення та проєктний підхід, прийом «Творча буря» є одним з найбільш незвичайних мозкових штурмів для студентів, оскільки він включає насправді нестандартне мислення.

Студентам дарується предмет повсякденного побуту (лінійка, пляшка з водою, лампа, тарілка). Потім дається обмежений час (5-10 хвилин), щоб студенти записали якнайбільше творчих варіантів використання цього об'єкта.

Ідеї можуть змінюватись від традиційних до абсолютно божевільних, але мета діяльності – більше спиратися на «дикий» бік та заохочувати студентів бути повністю вільними зі своїми ідеями.

Як тільки ідеї будуть презентовані, всім дається право «одного голосу», щоб проголосувати за найкреативніші ідеї використання даних предметів.

Найкраще дати студентам предмет, який служить тільки для одного традиційного використання, наприклад маску для обличчя, або горщик з рослиною. Чим обмеженіша функція об'єкта, тим креативнішими будуть ідеї.

На основному етапі (другий семестр першого року навчання) формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів реалізується на іншому, порівняно з підготовчим етапом, рівні, де на лекціях, практичних та лабораторних заняттях, під час самостійної роботи майбутні менеджери створювали під нашим з викладачами керівництвом міні-проєкти.

На цьому етапі під час практичної роботи з предмету «Управління проєктами» ми запропонували імітаційну гру «Інноманія», яка завбачає використання проєктної технології студентами під час створення міні-проєктів. Майбутні менеджери під керівництвом педагогів у Національному університеті біоресурсів та природокористування України розробляли інноваційні міні-проєкти.

Отже, командам давалося завдання розробити інноваційний проєкт, який змінить світ. Кожна команда повинна розробити концепцію проєкту, включаючи його місію, візію та стратегію втілення. Після створення проєкту кожна команда повинна була презентувати його та пояснити, як саме проєкт може вплинути на світ.

Розглянувши теоретичні аспекти проєктної діяльності в підрозділі 1.2, ми дійшли до висновку, що проєктну діяльність варто здійснювати в сім етапів (мал. 2.4).

Етапи імітаційної гри:

Перший етап передбачає формулювання мети здійснення проєкту, завдання. З метою формулювання підпитань, проводиться дискусія. Зауважимо, що на цьому етапі викладач знайомить із методикою проєктування, вмотивовує здобувачів вищої

освіти на творчу роботу, допомагає визначити мету і завдання проєкту, спрямовує дискусію.

Розглянемо на прикладі одного з проєктів, запропонованого студентами. Метою проєкту було розробити інтелектуальну систему управління ризиками в бізнесі на основі блокчейн-технологій та машинного навчання. Завданнями проєкту були: проаналізувати існуючі системи управління ризиками в бізнесі; визначити переваги та недоліки існуючих систем; розробити концептуальну модель інтелектуальної системи управління ризиками; описати функціональні можливості інтелектуальної системи.

Другий етап присвячений збору якомога більше ідей щодо певної підпроблеми від усіх учасників проєкту упродовж обмеженого за обсягом часу. З цією метою можна використати «мозковий штурм», перебіг якого контролює викладач. Для розв'язання кожної підпроблеми сформованим мікрогрупам студентів надається по кілька хвилин. За цей час здобувачі вищої освіти мусять запропонувати по одній ідеї від мікрогрупи щодо кожної із підпроблем.

У нашому випадку, студенти за допомогою методу «мозкового штурму» запропонували ідеї щодо вирішення кожної з підпроблем. Група запропонувала провести аналіз існуючих систем управління ризиками в бізнесі за такими критеріями: мета та завдання систем; принципи роботи; функціональні можливості; інформаційне та технічне забезпечення; вартість. Провести порівняльний аналіз існуючих систем з урахуванням наступних факторів: ефективність виявлення та прогнозування ризиків; точність оцінки ризиків; швидкість реагування на ризики; зручність використання. Провести опитування експертів у галузі управління ризиками з метою визначення переваг та недоліків існуючих систем.

Третій етап присвячений загальній дискусії та обґрунтуванню висунутих ідей, виробленню найоптимальнішого рішення в малих групах. На цьому етапі також видаються завдання студентам з урахуванням їхніх інтересів щодо кожного із аспектів збору інформації та конкретизуються результати, які варто отримати, форми подання результату. Отже, виконуючи таку роботу, здобувачі вчаться

планувати свою роботу, приймати рішення, аргументувати думку, розподіляти обов'язки щодо виконання завдань проєктування.

Розподіливши обов'язки між собою у групі, здобувачі провели порівняльний аналіз, що допоміг визначити, які функціональні можливості є найбільш важливими для бізнесу, аби врахувати ці можливості при розробці власної системи. Виявили, що варто застосовувати блокчейн-технології, які забезпечують надійність та безпеку зберігання даних, що є важливим для системи управління ризиками, а машинне навчання системи дозволить автоматизувати процеси виявлення та прогнозування ризиків, що підвищить ефективність системи. Та описали головні функціональні можливості інтелектуальної системи: виявлення та прогнозування ризиків, їх оцінка та реагування.

Четвертий етап передбачає роботу в командах над збором необхідної інформації (організація пошукової роботи). Кожна із сформованих творчих груп опікується однією вузькою проблемою. Одним із домінантних аспектів проєктної роботи є її якість, яка визначається достовірністю вихідної інформації, яку здобувач вищої освіти отримує на цьому етапі. Для виконання проєкту та отримання потрібної інформації здобувачами вивчається відповідна документація. Отже, відбувається набуття умінь використовувати різні джерела інформації, самостійно відбирати і накопичувати матеріал, аналізувати, зіставляти факти, установлювати контакти тощо. На цьому етапі викладач консультує здобувачів вищої освіти, спрямовує на виконання плану проєкту.

Здобувачам вдалося проаналізувати статті в галузі управління ризиками, визначити найпоширеніші ризики в бізнесі, патентну інформацію, щодо застосування блокчейн-технології, відгуки клієнтів компаній з управління ризиками. Крім того, обговорювався майбутній бізнес-план проєкту: інвестиції, витрати, очікуваний прибуток.

На *п'ятому етапі* групи виносять на загальне обговорення всі свої напрацювання. Уважно вислуховується кожен звіт груп про пророблену роботу щодо збору інформації. Після цього пропонуються зміни і висловлюються ідеї, допоки не буде досягнуто згоди. Цей процес відповідей на запитання може бути

надзвичайно інтенсивним, втягуючи всіх учасників у обговорення. Його результатом має бути бізнес-план проєкту. На цьому етапі майбутні фахівці вчаться створювати кінцевий продукт, толерантно оцінювати себе і команду, оформлювати результати проєкту.

Наші здобувачі обговорили низку питань: які фактори були враховані при порівнянні систем? чи є результати порівняння достатніми для розробки системи? які переваги та недоліки використання блокчейн-технологій та штучного інтелекту в системі управління ризиками? чому використання машинного навчання може бути недосконалим? система оцінки ризиків буде сформована як мобільний застосунок чи онлайн-платформа? яка буде вартість системи та очікувані прибутки? яка буде назва? Визначившись з цими питаннями, група приступила до розрахунків бізнес-плану, складання резюме проєкту та оформлення результатів.

Шостий етап передбачає презентацію проєкту (захист) та взаєморецензії проєктів. Зауважимо, що презентація проєкту можлива також уже на конференції.

На презентації проєкту було висвітлено, що система управління ризиками під назвою «RISK-SENS» буде виглядати, як мобільний застосунок та зможе аналізувати попередні дані клієнта, поточну ситуацію його бізнесу та зовнішні фактори, аби надати заходи щодо зниження ризиків. Будуть використовуватися залучені кошти для розробки, так як витрати на створення такого додатку складатимуть 1 325 000 грн, враховуючи матеріали, оплату праці, податки та саму розробку системи.

На *сьомому етапі* здійснюється оцінка проєкту в цілому, кожного етапу, самооцінка, аналізуються успіхи і невдачі проєктування, окреслюються перспективи (виявлення нових проблем). Зокрема, на підставі розробленого проєкту, учасниками вносяться пропозиції щодо удосконалення конкретного виду діяльності. Наголосимо, що під час здійснення проєкту викладач спостерігає, оцінює активність і результативність роботи кожного студента. Також, досить значущою на останньому етапі імітаційної гри є рефлексія, на основі якої гравці аналізують свій особистий прогрес та повідомляють про задоволеність своїми діями, прийнятими рішеннями та розвиненими навичками. Для викладачів важлива інформація про

успіхи учасників, особисті досягнення та труднощі, з якими вони зіткнулися. Аналіз отриманих результатів дозволяє не лише оцінити досягнення студентів, але й виявити недоліки навчальної методики гри та провести корекційну роботу.

Здобувачам вдалося проаналізувати свою роботу та навіть виявити недоліки проєкту з допомогою викладача, отримати рекомендації для проведення подальших досліджень. Одним з недоліків виявилось, що система не є повністю автоматизованою. Деякі завдання, такі як введення даних, все ще повинні виконуватися вручну. Це може призвести до помилок та зниження ефективності системи. Іншим недоліком було те, що система не є повністю адаптованою до конкретних потреб бізнесу. Система розроблена на основі загальних ризиків, які можуть виникнути в будь-якому бізнесі. Для того, щоб система була максимально ефективною, її необхідно адаптувати до конкретних ризиків та процесів конкретного бізнесу.



Мал. 2.4. Етапи проєктної діяльності

Джерело: сформовано авторкою

При розробці даного проєкту ми враховували, що він може здійснюватися під час дистанційного навчання. Тому ми використовували онлайн-технологію Zoom

для проведення консультацій, співбесід, захисту та хмарне сховище Google, що дозволило забезпечити доступність та ефективність навчання для всіх учасників незалежно від їхнього місця розташування та технічного оснащення. Крім того, використовувалися месенджери (Telegram, Viber) для відповідей на додаткові питання.

Також, важлива увага приділялася підготовці презентації результатів проєкту, яка також є не чим іншим, як міні-проєктом. Зокрема, студентам було запропоновано перегляд відео матеріалу на тему «Вимоги до оформлення презентацій» (https://www.youtube.com/watch?v=RaJDXU4DVJU&ab_channel=ShenSO), де розглянуто вимоги щодо врахування фізіологічних особливостей людини у сприйнятті кольорів і форм; матеріал, що відволікає, порушує динаміку уваги; додаткові вимоги до змісту презентації.

Підготовка пропонованого проєкту дозволяє сформувати критичне мислення, навички планування, організації, комунікації, прийняття рішень, саморегуляції, що безпосередньо є складниками проєктної компетентності.

Ось ще деякі приклади розроблених міні-проєктів студентами Національного університету біоресурсів та природокористування України:

1. Розробка системи штучного інтелекту, що відповідає на запитання користувачів за допомогою зображень та відео. Ця система може використовувати технології комп'ютерного зору та глибинного навчання, щоб забезпечити точність та ефективність відповідей.

2. Розробка мобільної платформи, що дозволяє користувачам переводити свої фотографії в реалістичні 3D-моделі. Ця платформа може бути корисною для багатьох галузей, включаючи медицину, архітектуру та виробництво.

3. Система датчиків для аналізу ґрунту. Пропонується розробка та подальше використання сучасних сенсорів та технік, які забезпечать постійний моніторинг параметрів ґрунту, таких як вологість, рН, вміст поживних речовин. Подальше застосування машинного навчання в системі забезпечить аналіз даних від сенсорів для передбачення оптимальних умов щодо вирощування сільськогосподарських

культур. Техніка автоматизує прийняття рішень, надаючи фермерам рекомендації щодо поливу, добрив та інших агротехнічних аспектів.

4. Розробка системи автоматичного контролю якості повітря в закритих приміщеннях. Ця система може використовувати датчики для моніторингу рівня вуглекислого газу, вологості, температури та інших параметрів, які впливають на якість повітря. Завдяки цьому користувачі можуть отримувати інформацію про якість повітря в реальному часі та приймати необхідні заходи для його покращення. Така система може бути особливо корисною в офісах, школах, лікарнях та інших закритих приміщеннях, де важлива якість повітря для здоров'я людей.

Як видно із прикладів, дана імітаційна гра не лише формує проєктну компетентність майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, а й розвиває творчу та мотиваційну складову особистості.

Формування проєктної компетентності на основі представленої імітаційної гри має певні труднощі. Щоб успішно розпочати і закінчити гру, недостатньо просто знати тему і предмет вивчення, але також потрібно сформувати довіру в аудиторії та спонукати студентів свідомо «слідувати» за викладачем.

Педагог досягає хороших навчальних результатів, якщо:

- 1) створює однакові можливості для усіх учасників гри;
- 2) розвиває партнерство, опираючись на інтелектуальні та емоційні аспекти спільної проєктної діяльності;
- 3) надає повну самостійність учасникам імітаційної гри;
- 4) ставиться з повагою до проєктної діяльності і рішень гравців.

Спосіб гри має загальний рекомендаційний характер і може бути змінений за бажанням. Наприклад, можна організувати кілька команд, які працюють паралельно, і за отриманими балами визначити переможця. Також на базисі гри можна розробляти інші ділові ігри, спрямовані на досягнення елементів проєктної технології.

Виробнича практика, яка проводиться на професійному етапі підготовки, є важливим інструментом для формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів. Цей процес може бути поділений на кілька ключових аспектів:

1. Професійний орієнтований досвід. Виробнича практика дозволяє студентам отримувати реальний, професійно-орієнтований досвід у сфері менеджменту. Під час практики вони можуть взаємодіяти з різними аспектами управління, вирішувати проблеми, стикаючись з реальними викликами бізнесу.

2. Участь у проєктах компанії. Майбутні менеджери мають можливість брати участь у різноманітних проєктах компанії під час практики. Це може включати управління проєктами, впровадження нових стратегій або розвиток маркетингових кампаній. Студенти отримують можливість застосовувати свої теоретичні знання у практичних умовах.

3. Здатність до співпраці та комунікації. Проєктна робота на виробництві часто вимагає від студентів ефективної комунікації та співпраці з іншими членами команди. Це розвиває навички комунікації, лідерства та роботи в команді, що є важливими для менеджерів.

4. Розвиток аналітичних та критичних здібностей. Студентам доводиться аналізувати реальні ситуації бізнесу, вирішувати проблеми та приймати стратегічні рішення. Це сприяє розвитку аналітичних та критичних здібностей, які є важливими для успішного управління проєктами.

5. Знайомство з професійними стандартами. Виробнича практика дозволяє майбутнім менеджерам ознайомитися з професійними стандартами та найкращими практиками у галузі менеджменту. Вони можуть спостерігати за тим, як висококваліфіковані фахівці вирішують завдання та взаємодіють з бізнес-середовищем.

6. Самостійність та відповідальність. Виробнича практика ставить перед студентами відповідальні завдання, що вимагають самостійності та відповідальності. Це сприяє розвитку навичок самоконтролю та самоорганізації.

7. Оцінка та зворотній зв'язок. Важливим етапом є оцінка та отримання зворотного зв'язку від керівників практики. Це дозволяє студентам зрозуміти свої сильні та слабкі сторони, а також отримати конструктивні поради для подальшого розвитку.

Виробнича практика надає студентам можливість використовувати свої знання в реальних умовах, розвивати ключові компетентності та готувати їх до ефективного управління проєктами у майбутньому.

Ефективність застосування перелічених вище форм, методів і способів формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки пов'язана з педагогічною практикою, критеріями оцінки цієї діяльності, що дозволяє визначити результативність формування проєктної компетентності.

Описана методика формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки є описово-абстрактною, але може досить ефективно застосовуватися у процесі їхньої проєктної підготовки та стати освітньою програмою щодо визначення мети, змісту, методів, засобів і форм організації навчання майбутніх фахівців.

Висновки до розділу другого

1. Аналіз теоретико-методологічних засад формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів дозволяє стверджувати, що її ефективне формування можливе за умови дотримання таких педагогічних принципів: науковості (передбачає включення у проєктну діяльність наукових знань), систематичності (передбачає комплексне системне вивчення об'єкта, забезпечує взаємозв'язок, логічність і цілісність формування проєктної компетентності), самостійності (забезпечує формування навчальної мотивації, оснащує здобувачів методами і формами проєктної технології, виховує впевненість у власних силах), рефлексивності (дозволяє контролювати результати своєї діяльності та свого професійного розвитку, порівнювати очікувані результати з отриманими, вдосконалюватися, розвивати здатність до самоаналізу, прогнозування та самомотивації).

Дослідження наукової літератури щодо педагогічних принципів та умов, врахування особистого педагогічного досвіду дозволяє стверджувати, що ефективність реалізації методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів забезпечується такими педагогічними умовами: забезпечення

безперервної позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією; оптимальна побудова процесу проєктної діяльності майбутніх менеджерів у контексті професійної підготовки; комплексне навчально-методичне забезпечення процесу вивчення фахових дисциплін; використання в освітньому процесі ЗВО інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей проєктної взаємодії.

2. Опираючись на визначені нами педагогічні умови та вивчивши дослідження провідних науковців щодо побудови моделей формування проєктної компетентності дало нам змогу обґрунтувати, що у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів доцільно застосовувати системний (дозволяє розглядати освітній процес як цілісну систему, що складається із сукупності виокремлених нами конкретних компонентів), методологічний (формує цілісну методологічну основу проєктної діяльності, забезпечує вибір науково обґрунтованої адекватної позиції майбутнього менеджера при пізнанні та перетворенні об'єктів проєктної діяльності), особистісно орієнтований (забезпечує ставлення до студента як суб'єкта вільної, відповідальної, цілеспрямованої поведінки, що володіє автономною, стійкою, цілісною системою різноманітних, самобутніх та неповторних індивідуальних якостей), компетентнісний (цілеспрямований на визначення мети освіти й організацію навчання за сукупністю набутих студентами професійних компетентностей) та технологічний (забезпечує реалізацію освітнього процесу як спільної діяльності студента і викладача) підходи.

3. На основі аналізу літературних джерел і безпосередньо під час створення моделі формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки було визначено структурно-функціональні блоки моделі, а саме: методологічний (представлений методологією формування проєктної компетентності та складається з визначених нами наукових підходів та принципів), змістово-діяльнісний (розкриває форми: проблемно-проєктні лекції, семінари, рольові та проєктно-ділові ігри, предметно-групова робота, творчі курси; проєктно-орієнтовані курси, самостійна креативна робота; методи: творчі, проблемно-пошукові методи, кейс-метод, мозкового штурму, робота в групах,

робота в парах; технології: проєктна, проблемного навчання, контекстова, імітаційно-ігрова; науково-дослідну роботу студентів; навчальні та виробничі практики; зміст освітніх компонентів тощо), оціночно-результативний (визначає критерії оцінки результативності освітнього процесу, методику та включає діагностичні характеристики).

4. Реалізація методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки здійснюється шляхом інтеграції виокремлених у розділі фахових дисциплін, написанні курсових проєктів, виробничої практики та ряду педагогічних технологій, зокрема: технологія контекстового навчання (запропоновано застосування «проблемно-проєктних» лекцій, розроблена й апробована лекція-консультація «Підготовка освітнього проєкту», де розглядалися наступні питання: методи та засоби оформлення презентаційних матеріалів курсового проєкту; головні кроки в презентації курсового проєкту, де було запропоновано структурно-логічну схему написання курсового проєкту та корисні відео матеріали); технологія проблемного навчання (передбачає створення проблемних ситуацій, які спонукають здобувачів до самостійного пошуку знань і рішень. Відтак, як «розвантаження» студентів від суто освітніх компонентів було запропоновано авторський метод під назвою «Творча буря»); технологія проєктного навчання (передбачає розробку та реалізацію навчальних проєктів. У рамках цієї технології було запропоновано авторську імітаційну гру «Інноманія», де завданням здобувачів було розробити інноваційні проєкти, що змінять світ. Запропоновано наступні проєкти «Розробка інтелектуальної системи управління ризиками в бізнесі на основі блокчейн-технологій та машинного навчання», «Розробка системи штучного інтелекту, що відповідає на запитання користувачів за допомогою зображень та відео»; «Розробка мобільної платформи, що дозволяє користувачам переводити свої фотографії в реалістичні 3D-моделі», «Система датчиків для аналізу ґрунту», «Розробка системи автоматичного контролю якості повітря в закритих приміщеннях»); імітаційно-ігрова технологія (передбачає використання ігор для формування проєктної компетентності. У рамках цієї технології була розроблена й апробована інтерактивна гра «Буря в пустелі», яка

використовувалась для навчання майбутніх менеджерів застосуванню проєктної технології, виявленню ризиків та прийняття рішень у складних умовах). Крім того, використовувалися такі методи активізації проєктної діяльності, як кейс-метод, «мозковий штурм», робота в групах, робота в парах, що дозволили організувати колективну діяльність здобувачів, розвивати їхні комунікативні навички, критичне мислення та творчий підхід до вирішення проблем.

Список використаних джерел у розділі другому

1. Furman T.Yu. Formation of professional competence in future specialists of economics and entrepreneurship in the process of studying economic disciplines: candidate's thesis. Kyiv. 2012. 287 p.
2. Glaser S. R. Measuring and interpreting organizational culture. *Management Communication Quarterly*. 1987. № 1 (2). P. 176.
3. Holieva M. Project Approach to Learning: Experience in Different Countries. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*. № 4. 2022. pp. 26-35.
4. Kulalaieva N., Gerliand T., Kalenskyi A., Romanova H., Miroshnichenko N. Monitoring and Usage of Project Technologies in Vocational (Vocational Technical) Education Institutions BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020, Volume 11, Issue 2, P. 243 -259.
5. Levina I. The model of future teachers' project competence formation in the process of professional training. *Наука і освіта*. Київ. 2016. № 10. С. 24–29 https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/10_2016/6.pdf (дата звернення: 15.04.2021)
6. Zhytnyk N.V. Organizacijno-pedagogichni umovi pidgotovki bakalavriv ekonomiki u koledzhi II rivnya akreditacii: candidate's thesis. Krivij Rig, 2002. 233 p.
7. Аюрзанайн А., Підкасистий П., Козакова В. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. Київ: ІСДО, 1993. 336 с.
8. Басараб В. Я. Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації

бухгалтерських даних у професійно-технічних навчальних закладах. *Професійна освіта: проблеми і перспективи ІПТО НАПН України*: зб. наук. праць. Київ: ООО «ІМА-прес», 2015. Вип. 8. С. 95-100.

9. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія: вісник АПН України*. 2009. № 2. С. 26-31.

10. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. №9. С. 1-4]

11. Білецька Л., Маліновська О. Формування проектної компетентності магістрів з менеджменту в умовах дистанційного навчання. *Електронне наукове фахове видання «Інноватика»*, № 1(23), 2020. с. 71-77.

12. Бондар В., Шапошнікова І. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 36-41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2013_11_7 (дата звернення: 18.05.2021)

13. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник української мови. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

14. Бутенко О. О. Ефективність застосування інтерактивних методів навчання у підготовці майбутніх менеджерів з маркетингу. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2018. № 3. С. 27-34

15. Васюк О. В., Голєва М. С., Проєктна технологія навчання: методичні аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. праць*. 2022. Вип 47. С. 301-314.

16. Васюк О. В., Голєва М. С., Формування проектної компетентності майбутніх менеджерів за допомогою інтерактивних форм та методів навчання. *Український педагогічний журнал*. 2021. Вип. 4. С. 165-169

17. Воробйова Є. В. Педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх менеджерів адміністративної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2010. 20 с.

18. Гавриленко Л. М. Використання інтерактивних методів навчання на прикладі викладання математики в початковій школі. *Педагогіка і психологія*, 2014. № 1. URL: https://nbuv.gov.ua/UJRN/Pip_2014_1_13 (дата звернення: 22.02.2022).
19. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія: навчальний посібник для студентів вузів. Київ: Вища школа, 1995. 237 с. с. 86-87
20. Гвоздецька Ю. В., Філімонова І. Н. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у процесі фахової підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи*: збірник наук. праць. Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2018. Том 2, № 60. С.196-199.
21. Герлянд Т. М. Теоретичні і методичні основи загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ. 2021. 580 с.
22. Гладкова В. Професійна підготовка магістрів менеджменту до діяльності в екстремальних умовах. *Освітологічний дискурс*. 2022. 37(2). с. 133–147.
23. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. С. 26-34.
24. Голева М. С. Розвиток проєктної технології навчання у Європі та можливість її інтеграції у систему вітчизняної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Спецвипуск, присвячений євроінтеграційній тематиці*. Том 1. 2022. С. 39-44.
25. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. *Шлях освіти*. 2008. № 1. С. 2–6.
26. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. *Соціум. Наука. Культура*. URL: <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnihvchiteliv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv> (дата звернення: 22302.2022).

27. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Рівне. 2007. 320 с.

28. Задерей О. А. Метод проектної технології та його застосування на заняттях української мови та літератури: методична вказівка. КДАК.2012. URL: <https://olgazaderey.nethouse.ua/.../44364.gtm7umkh4> (дата звернення: 09.04.2022).

29. Задорожна-Княгницька Л. В. Структурно-компонентна модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. *Молодий вчений*, 2018. С. 48-56.

30. Зязюн, І. А., Пехота, О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. Київ: А.С.К. 2003. 240 с.

31. Іванова Н. А. Педагогічні умови формування проектної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип. 2 (16) С. 71.

32. Клименко М. М. Сучасні виміри формування професійної та кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків. *Теорія і методика професійної освіти: електрон. наук. фах. журнал. Ін-т проф.-техн. Освіти НАПН України*. Вип. 11 (3), 2016. URL: <http://tmpe.eor.by/index.php/editions> (дата звернення: 27.02.2023).

33. Коваль М. С., Руденко Л. А. Підготовка майбутніх менеджерів до професійної комунікативної взаємодії. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки: збірник наук. праць*. Кропивницький: ЛА НАУ, 2021. Вип. 10. С. 27–33.

34. Ковальчук В. І. Формування проектної компетентності учнів: концептуальна модель. 2019 URL: https://www.researchgate.net/publication/335339996_Formuvanna_proektnoi_kompetentnosti_ucniv_konceptualna_model (дата звернення: 22.01.2023).

35. Котелянець Н. В. Формування проектно-технологічної компетентності майбутніх фахівців трудового навчання в процесі вивчення дисципліни «Основи проектування та моделювання». *Теорія та методика професійної освіти*, 2017. (16), С. 44-51.

36. Кремень В. М. Використання інтерактивних технологій у навчанні іноземних мов. *Науково-педагогічні студії*, 2017. URL: <https://npstudies.dnrb.gov.ua/article/view/101966> (дата звернення: 22.02.2023).
37. Кривильова О.А. Формування у майбутніх вчителів готовності до самостійної творчої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2006. 24 с.
38. Кульбіда Н.М. Особистісні детермінанти успішної професійної підготовки майбутніх підприємців : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 20 с.
39. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. с. 43-63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_5.
40. Локшин В.С. Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в контексті процесу модернізації вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Луганськ, 2013. Вин. 1 (54). С. 109-120.
41. Манько, В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: зб. наук. праць*. Київ: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
42. Мартинова Р. Ю. Види дидактичних моделей процесу навчання. *Наука і освіта*, 2019. № 4. С. 15-22.
43. Мартинова Р., Боднар С. Принципи педагогічного моделювання. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/285/224> (дата звернення: 21.04.2021).
44. Мельник Л. В. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів з туризму за допомогою інтерактивних методів навчання. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 2016. С. 1-7. URL: https://nbuv.gov.ua/UJRN/nv_mgu_2016_16_1_2 (дата звернення: 22.02.2022).

45. Мисик О. С. Формування фахової компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький. 2018. 310 с.
46. Модернізація професійної підготовки менеджерів: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 139 с.
47. Моторна Л. В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничо-наукових дисциплін у технічних коледжах. *Гуманізм та освіта: зб. міжн. науково-практич. конференції*. 10-12 червня 2008 р. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php> (дата звернення: 22.02.2022).
48. Нагорна Н. О. Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення основ проєктування і моделювання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Полтава, 2021. 212 с.
49. Національна доктрина розвитку освіти від 17 квітня 2002 року № 347/2002. URL: <https://www.setlab.net/?view=education-doctrine-2002> (дата звернення: 25.06.20).
50. Олександров О. Використання інтерактивних технологій у вищій освіті. *Освіта в інформаційному суспільстві*, 2016. № 4. URL: <http://oic.knteu.kiev.ua/index.php/oic/article/view/120> (дата звернення: 22.02.2023).
51. Павлюк Б. В., Формування проєктної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2020. 302 с. с. 102
52. Петрушенко В. Філософський словник: терміни, персоналії, сентенції. Львів: Магнолія 2006, 2011. 352 с.
53. Пехота О. М. Індивідуальність учителя : теорія і практика: навч. посібник. Вид. 2-е, перероб. і доп. Миколаїв : ТОВ «Фірма «Іліон»», 2009. 272 с.
54. Підгорна Т. В. Тополя Л. В. Педагогічна пропедевтична практика майбутніх учителів інформатики. *Педагогічні науки*. 2016. № 129. С. 175
55. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Слово, 2004. 616 с. С. 41

56. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24–31.
57. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 15-24.
58. Поняття «моделі» та «моделювання». URL: <http://buklib.net/books/24846/> (дата звернення: 12.05.2022).
59. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII: станом на 28 трав. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 23.06.20).
60. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
61. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 3. С. 8–10.
62. Резнік С.М. Формування управлінських умінь і навичок у майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2007. 271 с.
63. Рикова Л.Л. Структурні і функціональні моделі, що використовуються у викладанні природничих і математичних наук *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. №3 2009. 259 с.
64. Родигіна І. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні. *Біологія і хімія в школі*. 2007. №5. С.7–10
65. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 4–8.
66. Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навч. посібник для вузів. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 242 с.

67. Словник іншомовних слів. / уклад. С.М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наук. думка, 2002. 680 с. (с. 521)
68. Слярова, О., Крючов, Ю. Методика формування проектної компетентності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові записки Кіровоградського національного технічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 11(1), 157-162
69. Сорока О.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534 с.
70. Сучасні інформаційні засоби навчання: навчальний посібник / Гороль П.К. та інші. Київ: Освіта України. 2007. 536 с.
71. Сюйлінь Ч. Підготовка майбутніх менеджерів з персоналу до використання технологій корпоративного навчання: дис. ... д-ра. філос. в галузі педагогіки: 13.00.04. Полтава, 2022. 245 с.
72. Темченко О.В. Професійна підготовка сучасного менеджера: проблеми та шляхи їх подолання. *Наукові основи управління та його психологічне забезпечення*. 2020. Вип. 22. С. 30-42.
73. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: моногр. / Єльнікова Г. В. та інші. Чернівці: Книги – ХХІ, 2010. 460 с.
74. Федяєва М.С. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2016. Вип. 3. С. 188–197.
75. Філософський енциклопедичний словник. / Шинкарук В. І. та інші. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
76. Хміль І., Шевченко О. Проектна методика в магістратурі як засіб формування проектної компетентності майбутніх менеджерів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, т. 2 (43), 2018. с. 161-168.

77. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.
78. Шепітко С. О. Використання інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх менеджерів з інформаційних технологій. *Науковий вісник Чернігівського державного технологічного університету*, 2018. № 3 (87), С. 57-63. URL: https://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchtu_2018_3_12 (дата звернення: 16.02.2022).
79. Широков В. А. Інформаційна теорія лексикографічних систем. Київ: Довіра, 1998. 331 с.
80. Шульга Л. Розвиток проектної компетентності студентів магістратури за допомогою проектів у процесі навчання в університеті. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Педагогіка»*, 2019. С. 150-154.
81. Якиманська І. С. Технологія особистісно-орієнтованого навчання в сучасній школі. Миколаїв. 2000. 176 с.
82. Яременко О. Соціологічна енциклопедія: 1700 статей. Київ: АКАДЕМВИДАВ, 2008. 455 с.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Критерії, показники та рівні сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів

Для функціонування та своєчасної корекції методики формування проєктної компетентності необхідним є встановлення рівня сформованості у майбутніх менеджерів цієї професійно-значущої якості. Тому постає потреба в аналізі існуючих методик оцінювання проєктної компетентності та виборі методики визначення рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, яка б відповідала меті й завданням дослідження.

У п. 1.2 дослідження встановлено, що проєктна компетентність майбутнього менеджера є інтегральною властивістю особистості, конструктом чотирьох структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісно-операційний; рефлексивний). Тому, в системі вимірників означеної властивості мають бути характеристики, що відображають ці складові частини (критерії, показники та рівні).

Для визначення сукупності критеріїв, показників та рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів коротко зупинимось на аналізі сутності понять «критерії», «показники» та «рівні» в педагогіці.

Критерій (від лат. *critērium*, – здатність розрізнення; засіб судження, мірило) – мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [9].

З позиції педагогіки поняття «критерій» – це «міра оцінювання досліджуваного явища та тих змін, які відбулися в розвитку особистості чи окремих складників у цілому в результаті експериментального навчання та виокремлених педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту». Основними вимогами для обґрунтування і виділення критеріїв у педагогіці є: відтворення закономірностей формування і розвитку

особистості; відтворення динаміки вимірюваної якості в часі й просторі; облік зв'язків між усіма компонентами педагогічного явища чи процесу [5].

Опираючись на дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, до домінантних вимог щодо конкретизації критеріїв сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки відносимо: об'єктивність (наявність досліджуваної ознаки та мірила, які не залежать від волі та бажань людини), надійність (ознака повинна відповідати своєму призначенню, а визначені критерії повинні характеризувати сформовану проєктну компетентність), простота та зручність виміру (простота виміру та обчислень, які не займають багато часу), узгодженість з компонентами проєктної компетентності (відповідний критерій має відображати конкретний компонент проєктної компетентності), адекватність (забезпечує точність та правильність в уявленнях, поняттях та судженнях при дослідженні процесу формування проєктної компетентності, а також відповідність його природі та змінам, що відбуваються), адитивність (формування проєктної компетентності зумовлене сумою властивостей критеріїв) та взаємозв'язок критерію з його показниками (передбачає наявність характеристик, параметрів та показників, які забезпечують логічний змістовий опис його окремих боків) [5].

Т. Герлянд підкреслює, що внутрішня структура критеріїв у дослідженні розкривається через систему показників, які їх формують. Визначені критерії враховують специфіку досліджуваної проблеми та забезпечують подальшу діагностику рівнів сформованості компетентності [2].

При визначенні показників потрібно враховувати те, що поняття «критерій» є ширшим за поняття «показник», і являється складником критерію. Показник як компонент, складова частина критерію служить типовим та конкретним виявленням сутності якостей явища чи процесу, що досліджуються. Водночас, домінантними є ті показники, що характеризують прояв певної якості.

Критерій як загальну характеристику педагогічного явища чи об'єкта, можна виразити формулою $\Pi = f(a, b, v, z, d, \dots)$, де Π – об'єктивна кількісна міра деякого

явища А або В; a, b, c, d, \dots – виділений ряд показників. Сам же критерій можна подати у вигляді: $P(AB) = P(A) + P(B)$ [5].

Розробляючи критерії, Б. Павлюк зауважив, що необхідно враховувати такі фактори, як цільове призначення та сфера застосування критеріїв (критерії повинні бути розроблені з урахуванням конкретних цілей та завдань, для яких вони призначені), семантична визначеність (кожен критерій повинен бути чітко визначений і однозначно зрозумілий усім експертам, які будуть використовувати його) та конструктивність (ознаки, які описують критерії, повинні бути конструктивно описані [7].

Аналіз уявлень та поглядів на критерії вимагає ранжування, впорядкування та систематизації показників, які мають найменування, значення і позначення. Має бути якісні (значення – словесне, не кількісний опис міри вияву певної якості) й кількісні (значення – числова величина) показники. Тому, обрані критерії сформованості проєктної компетентності повинні мати кількісну й якісну характеристику, що дозволить установити співвідношення виявлених характеристик проєктної компетентності з еталоном, ідеалом, метою формування проєктної компетентності.

За дослідженнями І. Левіної у структурі проєктної компетентності майбутнього фахівця виділено такі елементи: мотиваційну, цілеспрямовану, когнітивну, операційну та рефлексивно-особистісну. Відповідно до визначення та структури проєктної компетентності виділено критерії (мотиваційно-оцінювальний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оціночний) та рівні (репродуктивний, продуктивний і творчий) її сформованості [1].

Дослідниця М. Наконечна виокремлює наступні критерії формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів з будівництва та цивільної інженерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та креативний [6].

Критеріями сформованості проєктувальних компетентностей інженерів-педагогів у контексті використання систем комп'ютерних онтологій С. Козіброда визначає: ціннісний, знаннєвий, операційний, оцінювально-аналітичний [4].

Ми зосередилися на визначенні критеріїв та їх показників, які відображають рівень сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів. Отже, на основі аналізу наукових досліджень та особистого науково-практичного досвіду, ми розробили комплекс основних критеріїв та показників, за якими можна оцінити рівень сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Критерії та показники сформованості проєктної компетентності

Критерії	Показники
Мотиваційний	1) наявність постійного інтересу до проєктної діяльності та її реалізація;
	2) необхідність постійно удосконалювати знання та здатності для майбутньої професії;
	3) міра усвідомлення значення проєктної діяльності під час професійної підготовки;
	4) ціннісне ставлення до майбутньої професії.
Пізнавальний	1) постійна взаємодія студента з викладачем під час професійної підготовки;
	2) вміння розвивати в процесі професійної підготовки прикладні знання, здатності;
	3) наполегливість та дисциплінованість під час виконання навчальних завдань;
	4) сформованість проєктних вмінь, що свідчить про готовність до професійної діяльності.
Діяльнісний	1) здатність самостійно використовувати у професійній діяльності отримані знання для вирішення тих чи інших проблем;
	2) здатність виявляти, надавати рекомендації із проблем, пов'язаних з проєктною компетентністю;
	3) уміння адаптувати набуті знання та здатності в мінливих виробничих умовах;
	4) брати на себе відповідальність за прийняття рішень.
Креативний	1) вміння здійснювати різні способи перевірки проєктної діяльності, прогнозувати її результат;
	2) володіти системою способів виправлення допущених помилок;
	3) бути готовими до самоконтролю та самооцінки;
	4) здійснення саморегуляції освітньої діяльності.

Джерело: розроблено авторкою

Показники та рівні базуються на виокремлених компонентах проєктної компетентності майбутніх менеджерів, Галузевому стандарті вищої освіти України та освітньо-професійній програмі магістрів галузі знань «Управління та

адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент», нормативних документах МОН України.

Так, критерієм для визначення сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту є мотивація, яка передбачає наявність у майбутніх менеджерів системи мотивів та потреб щодо проєктної компетентності та формування її культури.

Мотивація посідає важливе місце у структурі особистості студента і є одним із основних понять, що використовується для аргументації рушійних сил поведінки та діяльності. С. Занюк у своїх роботах наголошує на тому, що високомотивовані люди більше працюють і досягають кращих результатів у діяльності будь-якого характеру [3].

У формуванні стійкої мотивації до ефективної проєктної діяльності істотну роль відіграють вольові якості студентів. Останні є одним із найважливіших психологічних передумов успішного формування культури проєктної діяльності. Маємо на увазі подолання психологічних труднощів під час навчання, підтримання та збереження належної працездатності, прагнення досягти високої продуктивності. Вольові якості визначають здатність студента протистояти зовнішнім та внутрішнім негативним факторам, які гальмують проєктну діяльність студента. Важливим фактором вольової підготовки студентів слід вважати розвиток у них вміння мобілізувати свої зусилля на подолання труднощів.

Наголосимо, що критерій як загальна характеристика педагогічного процесу, явища, чи об'єкта може мати кілька показників. Показниками сформованості мотиваційно-ціннісного критерію є: наявність постійного інтересу до проєктної діяльності та її реалізація, необхідність постійно удосконалювати знання та здатності для майбутньої професії, міра усвідомлення значення професійної підготовки і ціннісне ставлення до майбутньої професії.

Критерієм для визначення сформованості діяльнісно-операційного компоненту є діяльність майбутнього менеджера, його уміння та навички. Цей критерій відбиває саме рівень сформованості умінь.

Показниками цього критерію є: здатність самотійно використовувати у професійній діяльності отримані знання для вирішення тих чи інших проблем,

здатність виявляти, надавати рекомендації із проблем, пов'язаних з проєктною компетентністю, уміння адаптувати набуті знання та навички в мінливих виробничих умовах, брати на себе відповідальність за прийняття рішень.

Важливим критерієм оцінювання знань є пізнавальний. Він визначає наявні у студентів знання про способи здійснення проєктної діяльності, про форми та методи організації проєктної діяльності у процесі навчання, знання про значущість та важливість проєктної діяльності для успішної навчально-пізнавальної діяльності.

Показниками сформованості цього критерію є: постійна взаємодія студента з викладачем під час професійної підготовки, вміння розвивати у процесі професійної підготовки прикладні знання, здатності, наполегливість та дисциплінованість під час виконання навчальних завдань, сформованість проєктних умінь, що свідчить про готовність до професійної діяльності.

Креативний критерій передбачає наявність у студентів такої важливої якості особистості, як рефлексивність, яка характеризується свідомим та довільним процесом осмислення та переосмислення здобувачем власних можливостей та досягнень. Інакше кажучи, рефлексивний критерій відбиває здатність студента свідомо, як контролювати свою проєктну діяльність, так і аналізувати її результати, усвідомлювати рівень розумового розвитку, об'єктивно оцінювати динаміку особистісного зростання.

Показниками рефлексивного критерію можна назвати наступні: вміння здійснювати різні способи перевірки проєктної діяльності, прогнозувати її результат, володіти системою способів виправлення допущених помилок, бути готовими до самоконтролю та самооцінки, здійснення саморегуляції освітньої діяльності, тобто вміння порівнювати процес власної проєктної компетентності з нормованим еталонним.

Обов'язковим показником проєктної компетентності згідно з рефлексивним критерієм є постійна робота студента над собою та власним культурним та розумовим розвитком. Така робота вимагає певної системи та послідовності, критичного аналізу своєї діяльності, власних досягнень та недоліків.

З метою реалізації компетентнісного підходу нами побудована система оцінювання рівнів сформованості критеріїв проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

На нашу думку, під час освітнього процесу формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів відбувається відповідно до показників на чотирьох рівнях: низькому, середньому, достатньому та високому.

Розглянемо детальніше усі чотири рівні сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів. У Додатку Г наведено рівні сформованості відповідно до кожного описаного нами критерію.

Нижче перераховано ознаки низького рівня сформованості проєктної компетентності менеджерів:

- відсутність мотивації до вивчення теорії проєктної технології та прийняття участі у проєктній діяльності;
- фрагментарне засвоєння знань про проєкти та проєктну технологію;
- відсутність вміння виконувати найпростіші завдання у проєктній сфері, здійснюючи їх лише за допомогою викладача;
- нездатність планувати, контролювати власну роботу, пов'язану з проєктною діяльністю; не проявляє відповідальності та не проводить самоаналіз.

Майбутній менеджер із низьким рівнем проєктної компетентності не проявляє інтерес та постійне зацікавлення проєктною діяльністю, бажання до самовдосконалення, не розуміє важливість проєктної діяльності, не виявляє ціннісного ставлення до майбутньої професії або проявляє негативне.

У здобувача відсутня здатність до самостійного використання знань, або присутня в обмеженому обсязі, відсутня або обмежена здатність до виявлення проблем, пов'язаних з проєктною діяльністю, проявляє труднощі в адаптації набутих знань, потребує постійної підтримки, уникає відповідальності, потребує постійного контролю.

Взаємодія з викладачем у майбутнього менеджера обмежена, студент не проявляє ініціативи, здобувач проявляє обмежені можливості у використанні теоретичних знань на практиці, проявляє відсутність наполегливості та дисципліни,

має труднощі у виконанні завдань, показує обмежені проєктні навички, не готовий до самостійної діяльності у професії.

Крім того, майбутній менеджер проявляє обмежені можливості у використанні різновидів методів та підходів для аналізу та оцінки результатів проєктної діяльності, проявляє труднощі в розпізнанні та виправленні помилок, потребує постійної допомоги, у здобувача відсутня усвідомленість та ініціатива в самоконтролі та самооцінці, студент проявляє відсутність контролю над власними освітніми процесами та потребує сторонньої допомоги.

Сформованість проєктної компетентності майбутніх менеджерів на середньому рівні можна охарактеризувати:

- недостатня наявність мотивації до вивчення теорії проєктної технології та прийняття участі у проєктній діяльності;
- часткове засвоєння знань про проєкти та проєктну технологію;
- здатність за зразком виконувати елементарні завдання, пов'язані з проєктною діяльністю;
- часткова здатність планувати, контролювати власну роботу, пов'язану з проєктною діяльністю та проводити самоаналіз.

Майбутній менеджер періодично виявляє інтерес до проєктної діяльності, але не підтримує його стабільно, виявляє бажання вдосконалювати знання, але не систематично, недостатньо розуміє значення проєктної діяльності та не завжди враховує його в контексті професійної підготовки, здобувач виявляє інтерес, але не завжди відчуває цінність майбутньої професійної діяльності.

Здобувач демонструє спроби вирішення завдань, але з потребою в допомозі, може виявляти проблеми, але потребує допомоги в розробці рекомендацій, здатний адаптуватися в типових ситуаціях, але з потребою в допомозі в нових умовах, здобувач бере на себе відповідальність у звичайних ситуаціях, але може уникати важливих вирішень.

Взаємодія з викладачем у майбутнього менеджера відбувається періодично, за необхідністю, здобувач демонструє вміння використовувати теоретичні знання в обмежених випадках, здатний до виконання завдань, але з варіативністю в ступені

наполегливості та залежно від дисципліни, має базові проєктні вміння, але потребує додаткової підтримки та досвіду.

Майбутній менеджер застосовує деякі традиційні методи перевірки результатів, але потребує розширення свого методологічного арсеналу, здатний виправляти деякі типові помилки, але може виявляти труднощі в розпізнанні складних проблем, здатний використовувати деякі аспекти самоконтролю, але не завжди систематично, здобувач застосовує елементи саморегуляції, але може виявляти труднощі у важливих моментах.

Ознаками достатнього рівня сформованості проєктної компетентності менеджерів є:

- наявність мотивації до вивчення теорії проєктної технології та прийняття участі у проєктній діяльності;
- систематичне засвоєння знань про проєкти та проєктну технологію;
- здатність виконувати завдання пов'язані з проєктною діяльністю;
- здатність планувати, контролювати власну роботу, пов'язану з проєктною діяльністю, проявляти відповідальність та здійснювати самоаналіз.

Майбутній менеджер постійно виявляє інтерес і демонструє бажання займатися проєктною діяльністю, систематично удосконалює знання та здатності у відповідності до вимог професії, чітко розуміє і враховує значення проєктної діяльності для професійного росту, здобувач виявляє позитивне та обґрунтоване ставлення до обраної професії.

Здобувач спроможний самостійно використовувати отримані знання для розв'язання типових завдань, ефективно виявляє проблеми та надає обґрунтовані рекомендації для їх вирішення, швидко адаптується до змін у виробничому середовищі, проявляє гнучкість та активно бере участь у прийнятті рішень, виявляє відповідальність у більшості ситуацій.

Окрім цього, присутня стабільна взаємодія з викладачем у майбутнього менеджера, виявляє інтерес до співпраці, здобувач ефективно застосовує прикладні знання та навички в різноманітних ситуаціях проєктної діяльності, виявляє наполегливість та дисциплінованість у виконанні завдань у стандартних умовах,

володіє проєктними вміннями, може самостійно виконувати завдання в стандартних умовах.

Майбутній менеджер ефективно використовує різноманітні методи та підходи для перевірки та прогнозування результатів проєктної діяльності, систематично виявляє та виправляє помилки, що допускаються під час проєктної діяльності, залучений до процесу самоконтролю та самооцінки, регулярно оцінює свою діяльність, здобувач ефективно здійснює саморегуляцію освітньої діяльності в більшості випадків.

Майбутні менеджери з високим рівнем сформованості проєктної компетентності проявляють наступні індикатори:

- наявність постійної мотивації до вивчення теорії проєктної технології та активної участі у проєктній діяльності;
- має високу самостійність у систематичному засвоєнні знань про проєкти та проєктну технологію;
- здатність виконувати завдання пов'язані з проєктною діяльністю в умовах невизначеності, великої складності чи обмеженого часу;
- здатність систематично планувати, контролювати власну роботу, пов'язану з проєктною діяльністю, проявляти відповідальність, здійснювати самоаналіз та постійно шукати шляхи вдосконалення.

Майбутній менеджер проявляє інтенсивний та стійкий інтерес до кожного аспекту проєктної діяльності, прагне постійно розвивати свої знання та навички, вкладає значні зусилля в самовдосконалення, глибоко усвідомлює та активно використовує проєктну діяльність для професійного розвитку, здобувач проявляє глибоке занурення в професійну сферу, відчуває важливість своєї майбутньої ролі та значення для суспільства.

Здобувач має високу самостійність та здатність застосовувати знання в нових та невизначених умовах, має навички аналізу та глибокого розуміння проєктної діяльності, розробляє докладні та інноваційні рекомендації, демонструє високу адаптивність та здібність швидко пристосовуватися до нових умов, виявляє

ініціативу та бере на себе відповідальність навіть у складних ситуаціях та в умовах невизначеності.

Майбутній менеджер активно співпрацює з викладачем, постійно шукає можливості отримати поради та вдосконалити свої знання, студент активно та інноваційно застосовує здобуті знання, розвиває нові підходи та методи в професійній сфері, проявляє високий рівень наполегливості та дисципліни, навіть в умовах великої складності чи обмеженого часу, має розвинуті та глибокі проєктні вміння, готовий до виконання завдань на високому рівні складності та відповідальності.

А також студент має розвинуту та творчу методологію для перевірки та прогнозування результатів, здатний до інноваційних підходів, має високий рівень самоконтролю, ефективно виправляє складні помилки та швидко вдосконалює процеси, має високий ступінь самосвідомості, активно, регулярно та систематично оцінює свою роботу та шукає шляхи вдосконалення, здобувач має високий рівень самодисципліни та саморегуляції, здатний до управління власними освітніми процесами у будь-яких умовах.

Критерійний інструментарій оцінювання дозволяє об'єктивно оцінити рівень підготовки майбутніх менеджерів, що передбачає розробку проєктів за навчальними планами, поетапний моніторинг структури проєктної діяльності, своєчасний вплив на її склад і методи інтеграції; гнучкість – уміння сформулювати проблему та здатність перевести її в сферу проєктування; аналіз інформації про методи проєктування, умови реалізації завершених проєктів; здатність об'єктивно оцінювати результати проєктної діяльності та систематизувати їх щодо розробки проєкту.

Також ми розподілили межі оцінок рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів (табл. 3.1).

Межі оцінок рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів

Межі інтегральних оцінок	Рівень сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів
4,20 – 5,00	I (високий)
3,60 – 4,19	II (достатній)
3,00 – 3,59	III (середній)
1,00 – 2,99	IV (низький)

Джерело: сформовано авторкою

У наступному підрозділі дослідження буде здійснено кількісний і якісний аналізи результатів педагогічного експерименту, узагальнено отримані дані.

3.2. Результати констатувального експерименту та їх аналіз

Метою констатувального експерименту було виявлення реального стану сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки. Його проведення передбачало розв'язування таких завдань:

- вивчити існуючу практику формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки під час навчання;
- виявити реальний стан сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

З цією метою здійснювалося:

1. Проводилися бесіди і анкетування з викладачами у ЗВО для оцінки важливості формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів.
2. Відвідування занять різних викладачів, які включали в себе дисципліни з професійної та практичної підготовки.
3. Визначення мотивації майбутніх менеджерів щодо проєктної діяльності, їхньої психологічної готовності до цієї діяльності.

4. Дослідження зацікавленості майбутніх менеджерів у досягненні позитивних результатів у проєктній діяльності, їхньої здатності оцінювати результати проєктів, а також рівня знань, які вони здобувають завдяки цій діяльності.

Для виконання названих завдань потрібно було, передусім, ознайомитися зі змістово-технологічними аспектами підготовки майбутніх менеджерів.

Не зважаючи на те, що у країні діє Державний стандарт вищої освіти підготовки фахівців із менеджменту, існують відмінності в їх навчанні різними ЗВО. Ці суперечності відображені у змісті освіти, структурі навчальних планів, методології підготовки. Розбіжності у змісті підготовки пояснюємо тим, що кожен заклад освіти має право змінювати назви освітніх компонентів та розподіляти блоки змістових модулів, щоб підкреслити специфіку освітньої програми. Уважаємо за необхідне окреслити змістово-організаційні питання навчання фахівців за спеціальністю 073 «Менеджмент».

Детальний аналіз навчальних планів ЗВО (Мукачівський державний університет, Вінницький торговельно-економічний інститут державного торговельно-економічного університету, Національний Університет біоресурсів і природокористування України), вказує наявність певних відмінностей у структурі та змісті освітнього процесу підготовки фахівців даної категорії. Зокрема, у названих ЗВО навчальними планами передбачено різне співвідношення кількості дисциплін та годин на проходження виробничої практики. Зазначимо, що у Національному університеті біоресурсів та природокористування України кількість дисциплін складає 13 та 8 кредитів ECTS відведено на виробничу практику, в Мукачівському державному університеті наявні 11 дисциплін, а також відведено 3 кредити ECTS на науково-дослідні практику й 9 кредитів ECTS на виробничу, у Вінницькому торговельно-економічному інституті державного торговельно-економічного університету – також 11 навчальних дисциплін та 9 кредитів ECTS складає виробнича практика.

Аналіз навчальних планів названих ЗВО свідчить про суттєві відмінності у переліку дисциплін, зокрема циклу практичної та професійної підготовки, а також у

тривалості виробничих практик. Ці відмінності можна пояснити, перш за все, специфікою ЗВО (аграрний, класичний, економічний).

Незважаючи на відмінності в організації освітнього процесу, в кожному ЗВО передбачено вивчення дисциплін, які сприяють формуванню проєктної компетентності, враховують таку спеціальну компетентність, як «здатність розробляти проєкти, управляти ними, виявляти ініціативу та підприємливість» та програмний результат навчання – «вміння проєктувати ефективні системи управління організаціями», що безпосередньо формує проєктну компетентність майбутніх менеджерів.

Так, в ОПП «Управління інвестиційною діяльністю та міжнародними проєктами» за спеціальністю 073 «Менеджмент» впровадження спеціальної компетентності, названої вище, знайшло своє відображення в таких обов'язкових компонентах ОПП, як «Управління проєктами», «Державні механізми управління інвестиційними програмами і проєктами», «Міжнародні програми та гранти», «Проектний підхід в управлінні бізнесом» та у вибіркового компонента – «Формування, управління та розвиток проєктної команди». А зазначений раніше ПРН формується під час таких дисциплін: «Управління проєктами», «Проектний підхід в управлінні бізнесом», «Інформаційні технології в управлінні проєктами: Scrum, agile, MS Project в управлінні проєктами» та «Креативні технології в управлінні соціальними проєктами».

Наприклад, метою вивчення дисципліни «Управління проєктами» (8 кредитів) є оволодіння теоретичними основами проєктного менеджменту та практичними навичками щодо реалізації проєктів. Це дозволяє впроваджувати міжнародні стандарти проєктного менеджменту та створювати формалізовані процедури, що регламентують час реалізації проєкту, забезпечення його фінансовими, матеріальними та трудовими ресурсами. Завдання вивчення дисципліни спрямовані на формування у студентів знань та навичок щодо планування та реалізації проєктів, вибору джерел фінансування, забезпечення прибутковості та мотивації проєктних команд.

Головні завдання обов'язкового компоненту «Державні механізми управління інвестиційними програмами і проектами» (4 кредити) спрямовані на формування у здобувачів знань та навичок щодо: сутності та класифікації державних інвестиційних механізмів; основ державної інвестиційної діяльності; розробки та реалізації державних інвестиційних програм і проєктів; відбору інвестиційних проєктів для державної підтримки.

Дисципліна «Міжнародні програми та гранти» (4 кредити) спрямована на формування у студентів знань та навичок щодо розробки проєктів та грантів, які фінансуються міжнародними програмами. Слід звернути увагу на теми, які мають значний потенціал для формування проєктної компетентності: «Європейський Союз та Україна: пошук проєктної тематики», «Програма Еразмус+: можливості для України», «Програма Жан Моне», «Напрямок Marie Skłodowska-Curie Actions (MSCA)», «Напрямок COSME для малого та середнього бізнесу», де здобувачі зрозуміють сутність, вимоги до написання проєктів, головні етапи подання пропозиції, обмеження бюджету, особливості імплементації.

Важливим залишається обов'язковий компонент «Проектний підхід в управлінні бізнесом» (4 кредити), де потужним проєктним потенціалом володіють такі теми, як «Методи управління проектами» (розглядаються важливі проєктні методи: Waterfall, APF, AGILE, PERT, CCPM, EPJ, SIX SIGMA, SCRUM та їх переваги й недоліки), «Сучасні підходи до управління» (вивчаються процесно-орієнтований, цільовий підходи та управління за результатами), «Моделі управління проектами» (вивченню підлягають ітеративна, інкрементна та спіральна моделі).

Варта уваги й дисципліна «Формування, управління та розвиток проєктної команди» (6 кредитів), що є логічним продовженням формування базису знань та практичних навичок майбутніх менеджерів, вона є прикладною та базується на економічних знаннях. Проте, тут варто виділити Змістовий модуль 2 «Управління розвитком проєктної команди», який є доцільним для формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

Вагомим змістовим потенціалом щодо формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки володіє дисципліна

«Інформаційні технології в управлінні проектами: Scrum, agile, MS Project в управлінні проектами» (4 кредити), мета якої полягає в тому, щоб навчити студентів основним підходам та засадам управління проектами, а також практичним інструментам, які використовуються у цьому процесі. Студенти також повинні отримати уявлення про те, як теоретичні знання в галузі управління проектами застосовуються на практиці в конкретній галузі.

Необхідно підкреслити, що мета дисципліни «Креативні технології в управлінні соціальними проектами» (4 кредити) – підготувати студентів до ефективного управління соціальними проектами, які відіграють важливу роль у розвитку суспільства. Студенти повинні навчитися використовувати різні підходи та інструменти управління соціальними проектами, а також розуміти, як креативні технології можуть бути використані для підвищення ефективності цих проєктів.

Отже, проаналізований зміст названих освітніх компонентів, дозволив констатувати той факт, що вони містять теми, матеріал яких можна досить ефективно використовувати у формуванні проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

Констатувальний експеримент передбачав також аналіз освітнього процесу, спостереження за життєдіяльністю здобувачів освіти, анкетування та опитування викладачів ЗВО. Планувалося, передусім, проаналізувати існуючу систему формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

На констатувальному етапі було задіяно 12 викладачів Національного університету біоресурсів та природокористування України, 9 науково-педагогічних працівників Вінницького торговельно-економічного інституту державного торговельно-економічного університету та 3 викладачі Мукачівського державного університету в бесідах щодо особливостей формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

З метою виконання завдань констатувального експерименту авторкою було відвідано та проаналізовано 28 занять (лекції, практичних й лабораторних) з таких освітніх компонентів, як: «Управління проектами», «Державні механізми управління інвестиційними програмами і проектами», «Міжнародні програми та

гранти», «Проектний підхід в управлінні бізнесом», «Формування, управління та розвиток проектної команди», «Інформаційні технології в управлінні проектами: Scrum, agile, MS Project в управлінні проектами», «Креативні технології в управлінні соціальними проектами» та ін. Не відхиляючи авторського бачення проведення занять, дозволимо собі зауважити, що науково-педагогічними працівниками, при розгляді питань тем, не завжди використовуються методи та засоби, що дозволяють сформувати проєктну компетентність у майбутніх менеджерів.

Крім того, проаналізовано навчально-методичне забезпечення оволодіння студентами вказаними дисциплінами, що засвідчило недостатність змістового наповнення щодо формування проєктної компетентності.

Вибір методики щодо діагностики сформованості окремих показників проєктної компетентності майбутніх менеджерів зумовлювався їх відповідністю таким принципам, як надійність, валідність, інформативність, доступність у використанні, можливість фронтального застосування, відносна простота обробки емпіричних даних.

Припускалося, що проведення констатувального етапу експерименту в умовах традиційної системи професійної підготовки за допомогою обраних методик дасть змогу з'ясувати реальний стан сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів, визначити основні підходи до реалізації відповідних умов формування проєктної компетентності.

Результати проведених бесід та анкетування науково-педагогічних працівників свідчать про те, що більшість із них визнають необхідність наступних кроків:

1. Оновлення змісту освітніх компонентів з професійної та практичної підготовки майбутніх менеджерів.
2. Підготовка педагогів, які мають високий рівень проєктної компетентності.
3. Необхідність підготовки майбутніх менеджерів, які готові впроваджувати проєктну діяльність в свою роботу. Метою цього є формування проєктної компетентності студентів як важливої складової частини їхньої професійної компетентності та підготовка до майбутньої професійної діяльності.

Зазначено, що більшість опитаних підкреслюють, що теорія і практика професійної підготовки майбутніх менеджерів не забезпечують належним чином формування у студентів цілісного та системного розуміння проєктної діяльності. Це призводить до розгляду проєктної діяльності як окремих, хоча і пов'язаних процесів. Крім того, відзначається недостатня готовність випускників до творчого вирішення професійних завдань і роботи з проблемними ситуаціями в реальній практиці.

Також викладачі експериментальних ЗВО вказали на важливість проблеми формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів під час професійної підготовки.

Опитування здобувачів освіти передбачало дотримання таких вимог до реалізації цього методу науково-педагогічного пошуку:

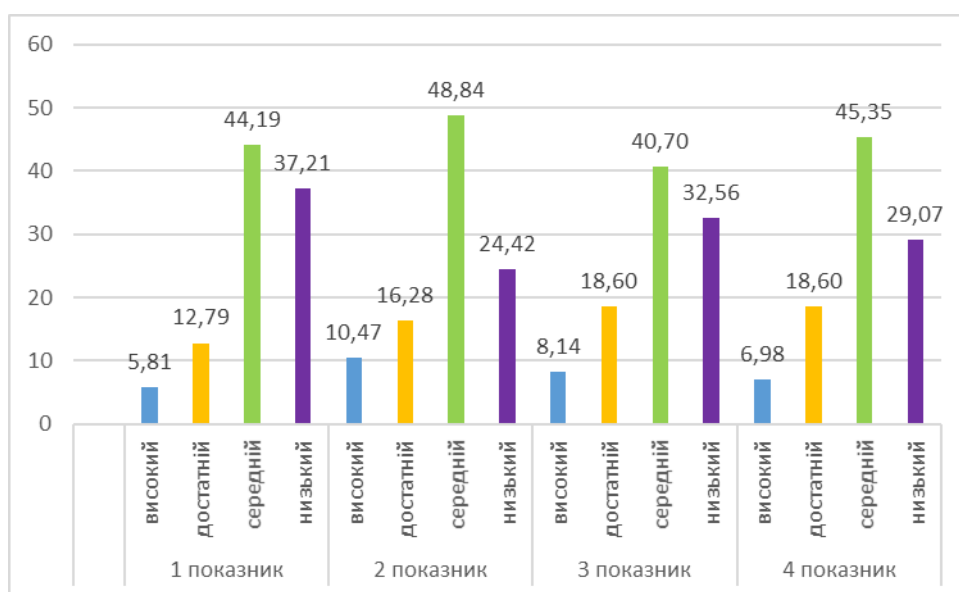
- створення в респондентів мотивації щодо відповідей на поставлені запитання;
- підтримування такої мотивації здобувачів освіти за допомогою контактних питань під час усього дослідження;
- відповідність змісту питань ступеню поінформованості респондентів;
- використання коротких та ефективних діагностичних методик.

Отже, на констатувальному етапі дослідження було визначено фактичний рівень сформованості проєктної компетентності, яку набували майбутні фахівці після завершення своєї освіти.

На першому етапі, що стосується констатувального аспекту дослідження, використовувалася емпірична база, що включала студентів з таких закладів освіти, як Національний університет біоресурсів і природокористування України (36 осіб), Мукачівський державний університет (23 особи), Вінницький торговельно-економічний інститут державного торговельно-економічного університету (27 осіб), які навчалися на 1 році навчання ОР «Магістр». На цьому етапі до експерименту було залучено 86 студентів.

Констатувальний експеримент передбачав можливість оцінювання студентів за сформованістю зазначених раніше критеріїв: в експертному листі для оцінювання кожного із них було сформовано по чотири показники (Додаток Д).

Аналіз результатів під час констатувального експерименту підтвердив, що лише в 5,81% здобувачів наявний постійний інтерес до реалізації проєктної діяльності, а у 37,21% він взагалі відсутній. Майже половина респондентів (48,84%) виявляють бажання вдосконалювати знання, але не систематично. А ось 32,56% опитаних зовсім не розуміють важливість використання проєктної діяльності. Також, можна сказати, що всього 6,98% проявляють глибоке занурення в професійну сферу, відчуває важливість своєї майбутньої ролі та значення для суспільства (мал. 3.1).

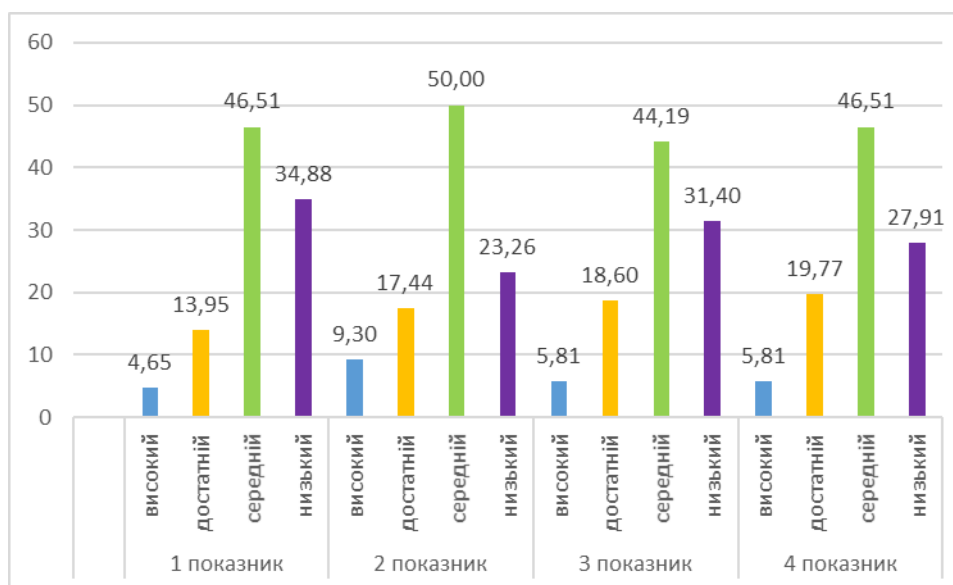


Мал. 3.1. Динаміка сформованості проєктної компетентності на констатувальному етапі за мотиваційним критерієм

Джерело: сформовано авторкою

Варто відзначити, що лише 4,65% здобувачів має високу самостійність та здатність застосовувати проєктну технологію в нових та невизначених умовах, у той час, як переважна більшість (46,51%) демонструють спроби вирішення завдань, але з потребою в допомозі. Окрім цього, половина опитаних респондентів може виявляти проблеми, але потребує допомоги в розробці рекомендацій і у 23,26% з усіх студентів відсутня, або обмежена здатність до виявлення проблем, пов'язаних з проєктною діяльністю. Всього 5,81% майбутніх менеджерів проявляють високий

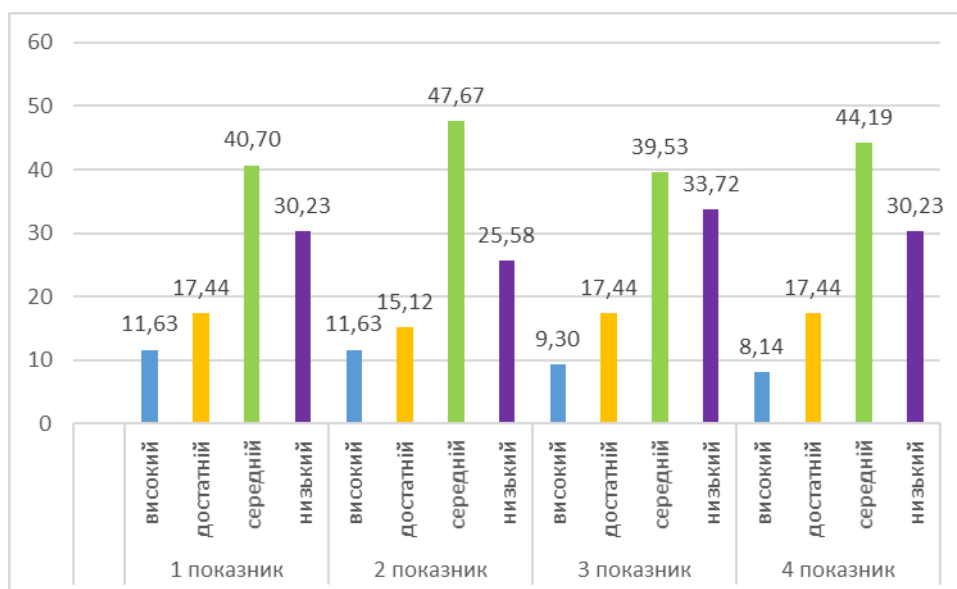
рівень наполегливості та дисципліни, навіть в умовах великої складності чи обмеженого часу та мають розвинуті та глибокі проєктні вміння, готові до виконання завдань на високому рівні складності та відповідальності (мал. 3.2).



Мал. 3.2. Динаміка сформованості проєктної компетентності на констатувальному етапі за діяльнісним критерієм

Джерело: сформовано авторкою

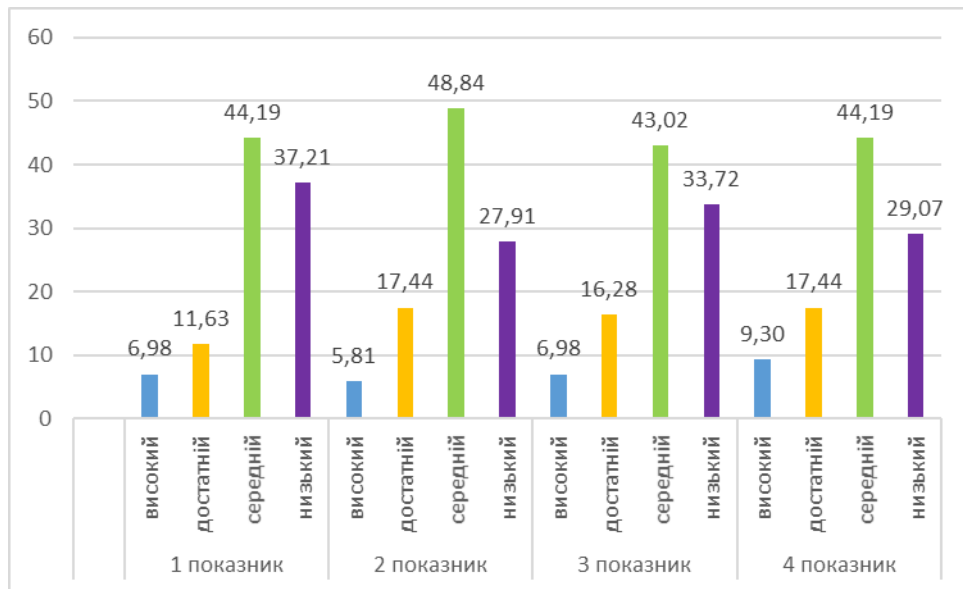
Слід зауважити, що активно співпрацюють із викладачем, постійно шукають можливості отримати поради та вдосконалити свої знання з проєктної технології 11,63% здобувачів, коли в 40,7% взаємодія з викладачем відбувається лише за необхідністю. Практично половина студентів (47,67%) демонструють вміння використовувати теоретичні знання, проте в обмежених випадках, а 25,58% проявляють обмежені можливості у використанні теоретичних знань на практиці. Також 39,53% і 33,72% демонструють здатність до виконання завдань, але з варіативністю в ступені наполегливості та залежно від дисципліни та наполегливості та дисциплінованості у виконанні завдань у звичних умовах відповідно. Зазначаємо, що 44,19% майбутніх менеджерів мають базові проєктні вміння, але потребують додаткової підтримки та досвіду й лише 8,14% мають розвинуті та глибокі проєктні вміння, готові до виконання завдань на високому рівні складності та відповідальності (мал. 3.3).



Мал. 3.3. Динаміка сформованості проєктної компетентності на констатувальному етапі за пізнавальним критерієм

Джерело: сформовано авторкою

На кінець, 18,61% майбутніх менеджерів ефективно використовують різноманітні методи та підходи для перевірки й прогнозування результатів проєктної діяльності, проте лише 6,98% з них мають розвинуту та творчу методологію, зокрема, здатні до інноваційних підходів. Зауважимо, що 76,75% здобувачів здатні виправляти деякі типові помилки, але можуть виявляти труднощі в розпізнанні складних проблем, проте 27,91% з них все ще проявляють труднощі в розпізнанні та виправленні помилок і потребують постійної допомоги. Також 6,98% і 9,3% майбутніх менеджерів мають високий ступінь самосвідомості, активно, регулярно, систематично оцінюють свою роботу, шукають шляхи вдосконалення та мають високий рівень самодисципліни, саморегуляції, здатні до управління власними освітніми процесами в будь-яких умовах, відповідно. Та 62,79% все ще проявляють відсутність усвідомленості, ініціативи в самоконтролі, самооцінці й відсутність контролю над власними освітніми процесами, потребують сторонньої допомоги (мал. 3.4).



Мал. 3.4. Динаміка сформованості проєктної компетентності на констатувальному етапі за креативним критерієм

Джерело: сформовано авторкою

За результатами обчислень з використанням t-критерію Стьюдента для однієї вибірки отримано, що для заданого набору даних немає достатніх доказів, щоб стверджувати про статистично значущі перевищення середнього рівня сформованості проєктної компетентності у майбутніх менеджерів. Згідно інтерпретації Дж. Коена розмір ефекту відповідає малому рівню (0,374) (мал.3.5).

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Констатувальний	86	3,0376	,37359	,04029

One-Sample Test

Test Value = 3.0

	t	df	Significance		Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			One-Sided p	Two-Sided p		Lower	Upper
Констатувальний	,934	85	,177	,353	,03762	-,0425	,1177

One-Sample Effect Sizes

	Standardizer ^a	Point Estimate	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
Констатувальний	Cohen's d	,37359	,101	,312
	Hedges' correction	,37693	,100	,310

a. The denominator used in estimating the effect sizes.

Cohen's d uses the sample standard deviation.

Hedges' correction uses the sample standard deviation, plus a correction factor.

Мал. 3.5. Результати перевірки достовірності даних за t-критерієм Стьюдента

Джерело: розроблено авторкою за допомогою програми SPSS

Отже, на етапі констатувального експерименту, метою якого було виявлення реального стану сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів, дослідження та визначення рівнів її сформованості в студентів ЗВО, з'ясовано:

1. У більшості респондентів кожного із трьох досліджуваних ЗВО рівень сформованості проєктної компетентності не відповідає сучасним вимогам, оскільки понад 75 % студентів продемонстрували низький та середній та лише 16,7 і 7,9% – достатній та високий відповідно.

2. Процес формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у ЗВО, переважно, здійснюється не системно.

4. Відсутня достатня кількість необхідних методичних матеріалів стосовно методики формування у майбутні магістрів здатностей до проєктної діяльності.

5. Є численні об'єктивні й суб'єктивні фактори, що зумовлюють труднощі у формуванні високих рівнів проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Для підтвердження ефективності методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів експериментальна перевірка здійснювалася при підготовці майбутніх магістрів менеджерів та упроваджувалися окремі її елементи в інші ЗВО.

Мету формувального експерименту було визначено у такий спосіб: експериментально перевірити ефективність методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у Національному університеті біоресурсів і природокористування України. Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

– забезпечення науково-педагогічних працівників, які безпосередньо впроваджували експериментальну методику, методичними рекомендаціями щодо формування проєктної компетентності у освітньому процесі підготовки майбутніх магістрів менеджменту;

– упровадження у освітній процес основних компонентів моделі формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

Формувальний експеримент був реалізований за участі двох контрольних і двох експериментальних груп та проводився в 2019–2023 рр. (КГ була обрана нами в 2019–2020 та 2021–2022 навчальних роках; ЕГ – 2020–2021 та 2022–2023 навчальних роках) зі студентами факультету аграрного менеджменту НУБіП України ОПП «Управління інвестиційною діяльністю та міжнародними проектами». Такий підхід обумовлений невеликим контингентом студентів вказаної ОПП. Щорічно контрольні й експериментальні групи формувалися за методикою «попарного відбору»: за визначеними ознаками (студенти факультету аграрного менеджменту 1–2 року навчання, майбутні менеджери, результати навчання). Такий підхід до вибору експериментального і контрольного масиву передбачав, що задіяні в експерименті групи будуть однорідними.

На етапі формувального експерименту було задіяно 118 студентів. Із них у контрольних групах – 21 особа в 2019–2020 навчальному році та 41 у 2021–2022 навчальному році. В експериментальній групі в 2020–2021 навчальному році налічувалося 20 здобувачів вищої освіти та 36 у 2022–2023 навчальному році.

Для визначення рівня сформованості критеріїв проєктної компетентності у майбутніх менеджерів на етапі формувального експерименту проведено два вимірювання: початкове – упродовж вересня-жовтня на першому році навчання здобувачів щорічно, та підсумкове – упродовж вересня-жовтня на другому році навчання здобувачів щорічно. Під час вимірювань оцінювалися середні бали за анкетною студентів експериментальної та контрольної груп за допомогою параметричного t-критерію Стюдента [8].

Для оцінки однорідності експериментальних та контрольних даних проведено статистичне оброблення за допомогою програм MS Excel та SPSS (Statistical Package for Social Science – Статистичний пакет для соціальних наук). Сформульовано дві статистичні гіпотези: нульова гіпотеза (H_0) вказує на відсутність відмінностей між дослідно-експериментальними групами, тоді як альтернативна гіпотеза (H_1) передбачає наявність статистично значущих відмінностей. Результати аналізу однорідності контрольної та експериментальної груп за допомогою непарного t-критерію Стюдента у програмі SPSS представлені на мал. 3.6.

Group Statistics					
	Групи	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Початокексп	КГ	41	3,0418	,54255	,08473
	ЕГ	36	3,0194	,51256	,08543

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper
Початокексп	Equal variances assumed	,678	,413	,186	75	,427	,853	,02245	,12077	-,21813	,26304
	Equal variances not assumed			,187	74,580	,426	,852	,02245	,12032	-,21726	,26217

Мал. 3.6. Результати перевірки однорідності КГ (2021-2022 рр.) і ЕГ (2022-2023 рр.) за непарним t-критерієм Стюдента

Джерело: розроблено авторкою за допомогою програми SPSS

Після аналізу таблиці виявлено, що для контрольної групи (41 студенти) середній бал (Mean) становить 3,04, стандартне відхилення (Std. Deviation) – 0,543, а стандартна похибка середнього (Std. Error Mean) – 0,085. Для експериментальної групи (36 студентів) відповідно середній бал (Mean) – 3,02 стандартне відхилення (Std. Deviation) – 0,513, а стандартна похибка середнього (Std. Error Mean) – 0,085. Рівень статистичної значущості за критерієм Лівіна (Sig) дорівнює 0,413, що більше 0,05. Отже, можна зробити висновок, що нульова гіпотеза (H_0) про відсутність відмінностей між дослідно-експериментальними групами залишається актуальною. Для КГ (21 студент) та ЕГ (20 студентів), що були задіяні у експерименті в 2019-2020 та 2020-2021 навчальних роках відповідно також відсутні відмінності між дослідно-експериментальними групами (Додаток Е, мал. 1).

Перший етап формуального експерименту передбачав здійснення засобами експертного оцінювання рівневої диференціації експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів (п. 3.1). Передусім, нас цікавили аспекти сформованості критеріїв (мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний, креативний) у майбутніх менеджерів.

Запропонована методика передбачала можливість оцінювання студентів за сформованістю зазначених критеріїв: в експертному листі для оцінювання кожного із них було передбачено по чотири показники (Додаток Д).

Під час формувального етапу експерименту була проведена апробація та експериментальна перевірка ефективності методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів під час професійної підготовки. На цьому етапі, експеримент був реалізований в умовах освітнього процесу, де деякі фактори залишались незмінними: дослідження проводилися в контрольних групах (КГ) і експериментальних групах (ЕГ) під час вивчення одних й тих самих дисциплін (таких, як методологія та організація наукових досліджень з основами інтелектуальної власності, самоменеджмент, інвестиційний менеджмент, антикризовий менеджмент, операційний менеджмент, управління персоналом, маркетинг, інформаційні технології в управлінні проєктами: Scrum, agile, MS Project в управлінні проєктами, формування, управління та розвиток проєктної команди, управління проєктами), застосовувалися однакові форми контролю і фактори, що змінювалися:

- у ЕГ майбутніх менеджерів застосовували запропоновану автором методику формування проєктної компетентності;
- у КГ, навпаки, використовувались традиційні методи та форми проведення занять.

Ці зміни дозволили нам провести дослідження з метою формування та оцінки проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

На початку формувального етапу експерименту викладачі ЗВО ознайомилися з метою та задачами його проведення. Кожен із них отримав набір інформаційних матеріалів та детальні методичні рекомендації стосовно їх упровадження в освітній процес.

На формувальному етапі емпіричну базу склали студенти Національного університету біоресурсів та природокористування України. Усього в експериментальній роботі на цьому етапі взяло участь 118 студентів.

Кожен із етапів нашої дослідно-експериментальної роботи включав у себе ряд завдань, а саме:

- перегляд та оцінка результатів, отриманих під час констатувального експерименту;

- виявлення позитивної динаміки в формуванні проєктної компетентності майбутніх менеджерів;
- перевірка робочої методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів;
- оформлення результатів проведеного експерименту.

Для оцінювання рівня сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів на етапі формування застосовано різноманітні методи діагностики, такі як:

- спостереження за заняттями з елементами проєктної діяльності у ЗВО;
- проведення тестів та опитувань різного типу;
- виконання проєктів із використанням інтерактивних методів під час занять з дисциплін професійної та практичної підготовки, а також у позаурочний час, що вилилось у конкретні результати;
- реалізація творчих проєктних завдань різного ступеня складності.

На формувальному етапі експерименту ми перевіряли ефективність розробленої нами методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки. Контрольний етап передбачав порівняння рівнів сформованості проєктної компетентності між контрольною і експериментальною групами.

Під час перевірки ефективності методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів зафіксовано покращення рівнів сформованості їхньої проєктної компетентності та академічної успішності з дисциплін професійної та практичної підготовки під час виконання студентами проєктних завдань у процесі їхньої професійної підготовки та роботи з проєктами.

Визначення ступеня сформованості проєктної компетентності базувалося на вивченні проявів усіх визначених критеріїв і показників. Для кожного критерія (мотиваційного, пізнавального, діяльнісного, креативного) та відповідних їм показників, які входили у структуру проєктної компетентності, проводилася оцінка рівня володіння алгоритмами конкретних вмінь, видів діяльності та прийомів, що є

визначальними. Цей підхід становив основу для оцінки та аналізу рівня сформованості проєктної компетентності на обох етапах експерименту.

Проведений у контрольній (2021–2022 навчальний рік) та експериментальній (2022–2023 навчальний рік) групах попередній аналіз, дозволив зафіксувати початковий рівень сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів. При оцінці динаміки педагогічного експерименту вихідні рівні у студентів ЕГ та КГ служили базовими показниками, які порівнювалися з результатами наступних контрольних точок. Результати експерименту відображають позитивну тенденцію в формуванні проєктної компетентності майбутніх менеджерів. Згідно з висновками початкового аналізу, групи, що брали участь у дослідженні, відзначалися подібним розподілом студентів за рівнями сформованості проєктної компетентності.

Наявність постійного інтересу до проєктної діяльності та її реалізація виявилася на рівні 30,4% для студентів контрольної групи (КГ) та 25,6% для експериментальної групи (ЕГ). Здатність самостійно використовувати у професійній діяльності отримані знання для вирішення тих чи інших проблем можуть 29,6% студентів КГ та 24,8% студентів ЕГ. Вміння розвивати у процесі професійної підготовки прикладні знання та здатності наявне у 28% студентів КГ та у 27,2% студентів ЕГ. Вміння здійснювати різні способи перевірки проєктної діяльності, прогнозувати її результат присутнє лише у 26,4% студентів КГ та 29,6% студентів ЕГ. Необхідно відзначити, що подібні результати отримані для КГ (2019–2020 навчальний рік) та ЕГ (2020–2021 навчальний рік) (Додаток Е).

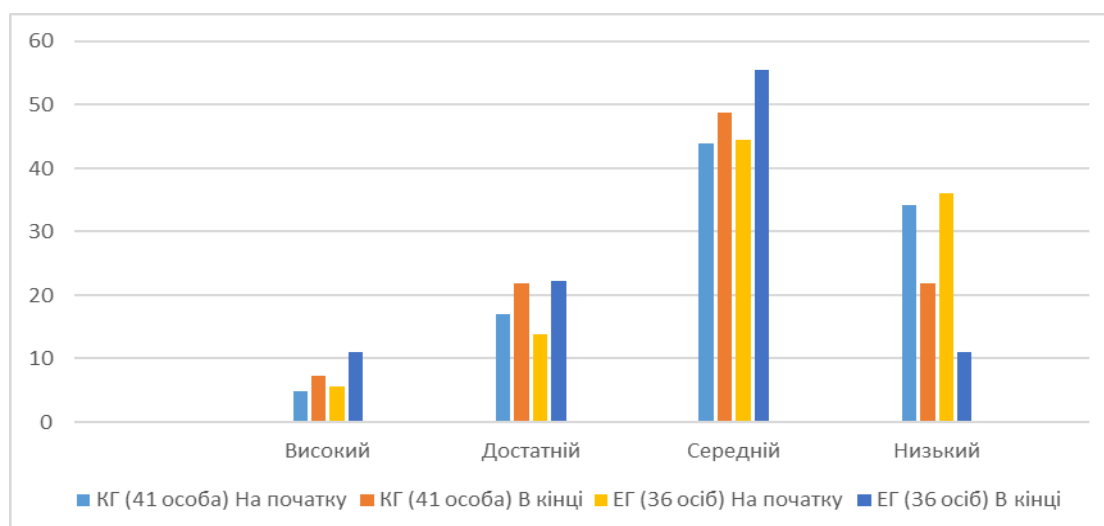
Аналіз рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів контрольних і експериментальних груп на початку та в кінці формувального етапу експерименту за мотиваційним критерієм і відповідними його показниками зазначено в таблиці 3.2.

Аналіз рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів КГ та ЕГ на початку та в кінці формувального етапу експерименту за мотиваційним критерієм

Рівень	КГ (41 особа)			ЕГ (36 осіб)		
	На початку (кількість/ %)	В кінці (кількість/ %)	Різниця (кількість/ %)	На початку (кількість/ %)	В кінці (кількість/ %)	Різниця (кількість/ %)
Високий	2	3	+1	2	4	+2
	4,87	7,31	+2,43	5,55	11,11	+5,56
Достатній	7	9	+2	5	8	+3
	17,07	21,95	+4,88	13,89	22,22	+8,33
Середній	18	20	+2	16	20	+4
	43,9	48,78	+4,87	44,44	55,55	+11,11
Низький	14	9	-7	13	4	-9
	34,15	21,95	-12,19	36,11	11,11	-25

Джерело: розроблено авторкою

Проаналізувавши динаміку рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за визначеними індикаторами, ми узагальнили показники за мотиваційним критерієм, які подані на малюнку 3.7.



Мал. 3.7. Динаміка рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за мотиваційним критерієм

Джерело: розроблено авторкою

Отже, результати діагностичного аналізу вказують на те, що в контрольних групах збільшилася лише на 2,43% частка здобувачів із високим рівнем сформованості проєктної компетентності за мотиваційним критерієм. У той час, у експериментальних групах цей показник зріс на 5,56%. Важливо відзначити, що в експериментальних групах спостерігалася 25% зниження кількості здобувачів із низьким рівнем сформованості проєктної компетентності за вказаним критерієм, тоді як у контрольних групах це зменшилося лише на 12,19%.

Можемо спостерігати позитивні результати в експериментальній групі: відсоток здобувачів з високим рівнем сформованості проєктної компетентності за такими показниками, як «наявність постійного інтересу до проєктної діяльності та її реалізація» 8,37% і на 12,64% – «необхідність постійно удосконалювати знання та здатності для майбутньої професії». Варто підкреслити, що в експериментальних групах 29,86% здобувачів чітко усвідомлюють значення професійної підготовки, а також мають ціннісне ставлення до майбутньої професії. У контрольних групах у 5,36 % здобувачів наявний високий рівень інтересу до проєктної діяльності. 13,51 % респондентів контрольних груп не мають необхідності постійно удосконалювати знання та здатності для майбутньої професії, коли відсоток таких здобувачів у експериментальних групах – 7,85 %. Підкреслюємо, що результати КГ (2019–2020 навчальний рік) та ЕГ (2020–2021 навчальний рік) особливо не відрізняються від зазначених вище (Додаток Е, мал. 2).

Аналіз рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів контрольних та експериментальних груп на початку та в кінці формувального етапу експерименту за діяльнісним критерієм і відповідними його показниками зазначено в таблиці 3.3.

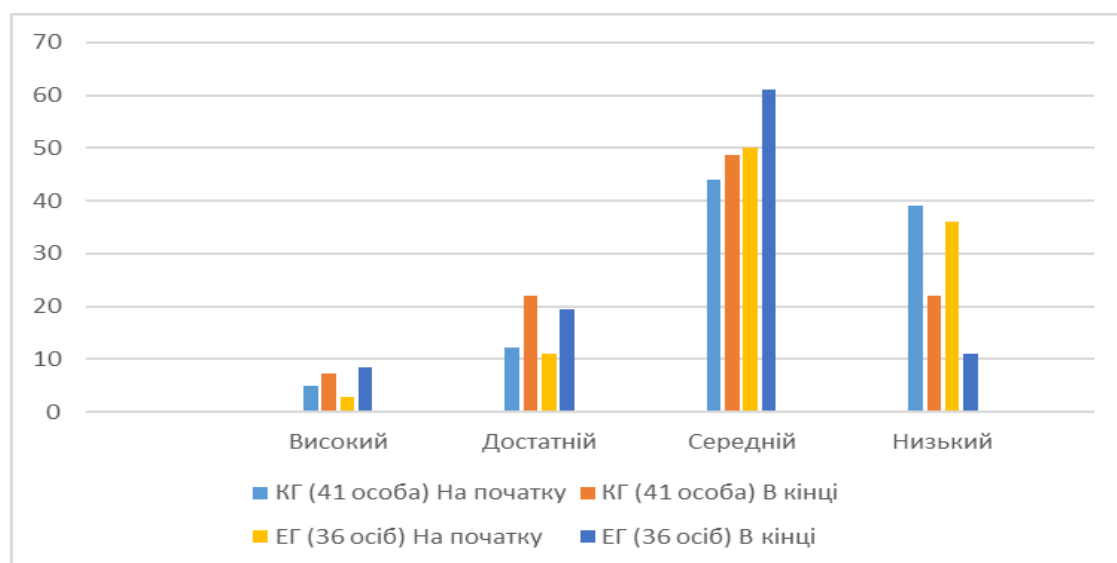
Таблиця 3.3

Аналіз рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів КГ та ЕГ на початку та в кінці формувального етапу експерименту за діяльнісним критерієм

Рівень	КГ (41 особа)			ЕГ (36 осіб)		
	На початку (кількість/ %)	В кінці (кількість/ %)	Різниця (кількість/ %)	На початку (кількість/ %)	В кінці (кількість/ %)	Різниця (кількість/ %)
Високий	2	3	+1	1	3	+2
	4,87	7,32	+2,43	2,78	8,33	+5,56
Достатній	5	9	+4	4	7	+3
	12,19	21,95	+9,76	11,1	19,44	+8,33
Середній	18	20	+2	18	22	+4
	43,9	48,78	+4,87	50	61,11	+11,11
Низький	16	9	-7	13	4	-9
	39,02	21,95	-17,07	36,11	11,11	-25

Джерело: розроблено авторкою

Проаналізувавши динаміку рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за визначеними індикаторами, ми узагальнили показники за діяльнісним критерієм, які подані на малюнку 3.8.



Мал. 3.8. Динаміка рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за діяльнісним критерієм

Джерело: розроблено авторкою

Отже, результати діагностичного аналізу вказують на те, що в контрольних групах збільшилася лише на 2,43% частка здобувачів із високим рівнем сформованості проєктної компетентності за діяльнісним критерієм. У той час, у експериментальних групах цей показник зріс на 8,33%. Важливо відзначити, що в експериментальних групах спостерігалось зниження кількості здобувачів із низьким рівнем сформованості проєктної компетентності за вказаним критерієм на 38,88%, тоді як у контрольних групах низький рівень зменшився на – 21,95%.

Таким чином, відсоток здобувачів з високим рівнем сформованості проєктної компетентності за такими показниками, як «здатність самостійно використовувати у професійній діяльності отриманні знання для вирішення тих чи інших проблем» 8,37% і на 12,64% – «здатність виявляти, надавати рекомендації із проблем, пов'язаних з проєктною компетентністю». Варто відзначити, що в експериментальних групах 29,86% здобувачів мають достатній рівень умінь адаптувати набуті знання та здатності в мінливих виробничих умовах. У контрольних групах цей показник складає лише 5,36%. 13,51% респондентів контрольних груп не вміють брати на себе відповідальність за прийняття рішень, коли відсоток таких здобувачів у експериментальних групах – 7,85 %. Варто наголосити, що подібні результати отримані для КГ (2019–2020 навчальний рік) та ЕГ (2020–2021 навчальний рік) (Додаток Е, мал. 3).

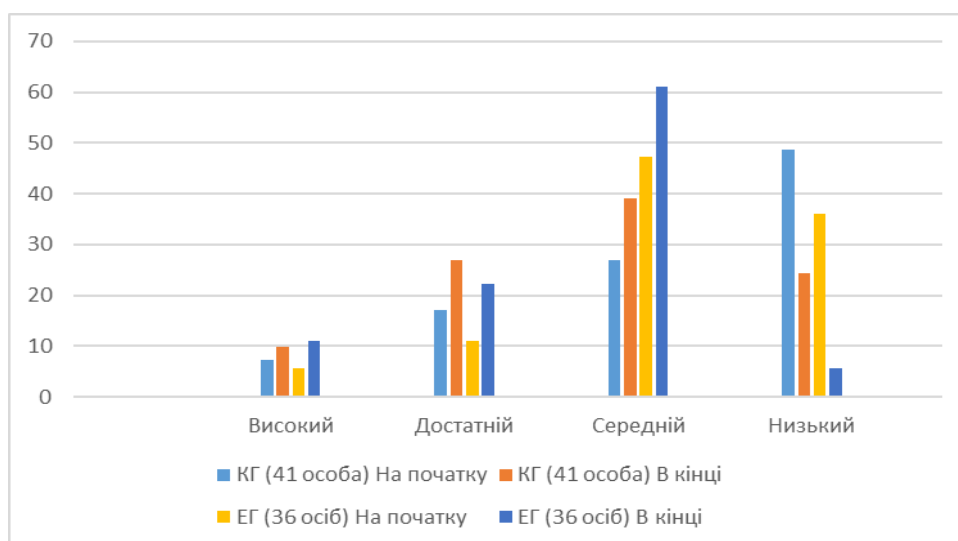
Аналіз рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів контрольних й експериментальних груп на початку та в кінці формувального етапу експерименту за пізнавальним критерієм і відповідними його показниками зазначено в таблиці 3.4.

Аналіз рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів КГ та ЕГ на початку та в кінці формувального етапу експерименту за пізнавальним критерієм

Рівень	КГ (41 особа)			ЕГ (36 осіб)		
	На початку (кількість/ %)	В кінці (кількість/ %)	Різниця (кількість/ %)	На початку (кількість/ %)	В кінці (кількість/ %)	Різниця (кількість/ %)
Високий	3	4	+1	2	4	+2
	7,32	9,76	+2,44	5,56	11,11	+5,56
Достатній	7	11	+4	4	8	+4
	17,07	26,83	+9,76	11,11	22,22	+11,11
Середній	11	16	+5	17	22	+5
	26,83	39,02	+12,19	47,22	61,11	+13,89
Низький	20	10	-10	13	2	-11
	48,78	24,39	-24,39	36,11	5,56	-30,56

Джерело: розроблено авторкою

Проаналізувавши динаміку рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за визначеними індикаторами, ми узагальнили показники за пізнавальним критерієм, які подані на малюнку 3.9.



Мал. 3.9. Динаміка рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за пізнавальним критерієм

Джерело: розроблено авторкою

Отже, результати діагностичного аналізу вказують на те, що в контрольних групах збільшилася лише на 2,44% частка здобувачів із високим рівнем сформованості проєктної компетентності за пізнавальним критерієм. У той час, у експериментальних групах цей показник зріс на 5,55%. Важливо відзначити, що в експериментальних групах спостерігалася зниження (-30,56%) кількості здобувачів із низьким рівнем сформованості проєктної компетентності за вказаним критерієм, тоді як у контрольних групах знизився на – 24,39%.

Можемо спостерігати позитивні результати в експериментальній групі: відсоток здобувачів із високим рівнем сформованості проєктної компетентності за такими показниками, як «постійна взаємодія студента з викладачем під час професійної підготовки» 8,37% і 12,64% – «вміння розвивати у процесі професійної підготовки прикладні знання, здатності». Тоді як у контрольних групах ці показники сягають 5,34% та 9,68% відповідно. Варто підкреслити, що в експериментальних групах 29,86% здобувачів мають достатній рівень наполегливості та дисциплінованості під час виконання навчальних завдань. А в контрольних групах – лише 21,13%. Крім того, 18,51 % респондентів контрольних груп не мають сформованих професійних умінь, що свідчили б про готовність до професійної діяльності, коли відсоток таких здобувачів у експериментальних групах – 9,74 %. Відзначаємо, що якісний склад отриманих результатів для КГ (2019–2020 навчальний рік) та ЕГ (2020–2021 навчальний рік) не відрізняється від описаного вище (Додаток Е, мал. 4).

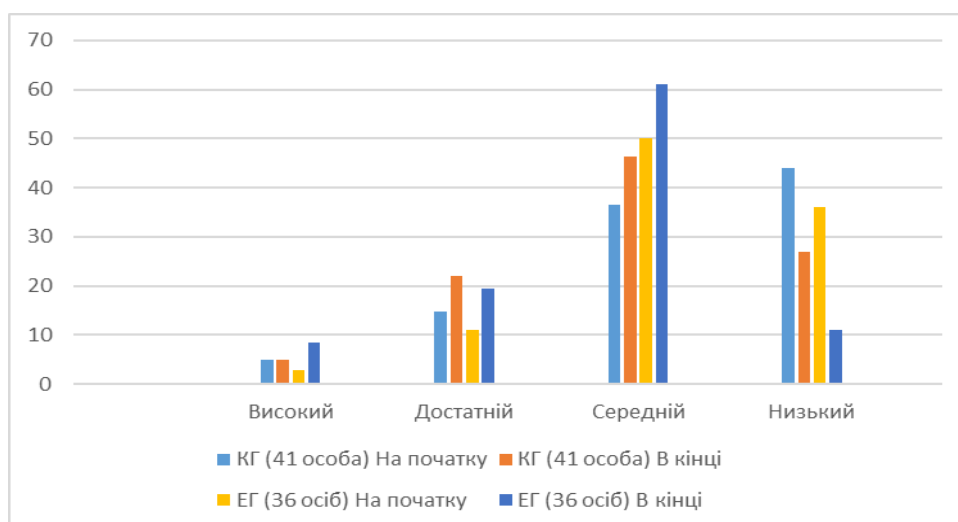
Аналіз рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів контрольних й експериментальних груп на початку та в кінці формувального етапу експерименту за креативним критерієм і відповідними його показниками зазначено в таблиці 3.5.

Аналіз рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів КГ та ЕГ на початку та в кінці формувального етапу експерименту за креативним критерієм

Рівень	КГ (41 особа)			ЕГ (36 осіб)		
	На початку (кількість/ %)	В кінці (кількість/ %)	Різниця (%)	На початку (кількість/ %)	В кінці (кількість/ %)	Різниця (%)
Високий	2	2	0	1	3	+2
	4,88	4,88	0	2,78	8,33	+5,56
Достатній	6	9	+3	4	7	+3
	14,63	21,95	+7,32	11,11	19,44	+8,33
Середній	15	19	+4	18	22	+4
	36,59	46,34	+9,76	50	61,11	+11,11
Низький	18	11	-7	13	4	-9
	43,9	26,82	-17,07	36,11	11,11	-25

Джерело: розроблено авторкою

Проаналізувавши динаміку рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за визначеними індикаторами, ми узагальнили показники за креативним критерієм, які подані на малюнку 3.10.



Мал. 3.10. Динаміка рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за креативним критерієм

Джерело: розроблено авторкою

Отже, результати діагностичного аналізу вказують на те, що в контрольних групах не змінилася частка здобувачів із високим рівнем сформованості проєктної компетентності за креативним критерієм. У той час, у експериментальних групах цей показник зріс на 5,56%. Важливо відзначити, що в експериментальних групах спостерігалось зниження кількості здобувачів із низьким рівнем сформованості проєктної компетентності за вказаним критерієм на 25%, тоді як у контрольних групах це зменшилося лише на – 17,07%.

Ватро відзначити, що відсоток здобувачів із високим рівнем сформованості проєктної компетентності за такими показниками, як «вміння здійснювати різні способи перевірки проєктної діяльності, прогнозувати її результат» склав 7,36% і 9,84% – «володіти системою способів виправлення допущених помилок». Тоді як у контрольних групах ці показники сягають 5,34% та 9,68% відповідно. Слід підкреслити, що в експериментальних групах 29,86% мають достатній рівень готовності до самоконтролю та самооцінки. А в контрольних групах – лише 21,13%. Крім того, 18,51% респондентів контрольних груп не мають здатності до здійснення саморегуляції навчальної діяльності, коли відсоток таких здобувачів у експериментальних групах – 9,74%. Необхідно підкреслити, що були отримані подібні результати для КГ (2019–2020 навчальний рік) та ЕГ (2020–2021 навчальний рік) (Додаток Е, мал. 5).

Для перевірки достовірності отриманих результатів за нашим дослідженням ми висунули нульову гіпотезу (H_0), вважаючи, що відмінність між середніми значеннями показників на початку та в кінці формувального етапу є випадковою, і альтернативну гіпотезу (H_1), яка стверджує, що ця різниця обумовлена проведеною дослідно-експериментальною роботою.

За результатами обчислень з використанням парного t-критерію Стюдента для експериментальної групи отримано значення $p=0,001$, що менше 0,05. Отже, ми відхиляємо нульову гіпотезу та приймаємо альтернативну гіпотезу на рівні достовірності 95%, вказуючи на статистичну різницю між середніми значеннями середнього балу студентів експериментальної групи на початку та в кінці формувального етапу (мал. 3.11).

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ЕГпоч	3,0194	36	,51256	,08543
	ЕГкін	3,5801	36	,85198	,14200

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Significance	
				One-Sided p	Two-Sided p
Pair 1	ЕГпоч & ЕГкін	36	-,106	,269	,538

Paired Samples Test

		Paired Differences					Significance		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	
					Lower	Upper			
Pair 1	ЕГпоч - ЕГкін	-,56079	1,03988	,17331	-,91263	-,20894	-3,236	35	,001
									,003

Paired Samples Effect Sizes

		Standardizer ^a		Point Estimate	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
Pair 1	ЕГпоч - ЕГкін	Cohen's d	1,03988	-,539	-,886	-,186
		Hedges' correction	1,06285	-,528	-,867	-,182

a. The denominator used in estimating the effect sizes.

Cohen's d uses the sample standard deviation of the mean difference.

Hedges' correction uses the sample standard deviation of the mean difference, plus a correction factor.

Мал. 3.11. Результати розрахунку за парним t-критерієм Стюдента середнього балу студентів ЕГ на початку та в кінці формувального етапу
Джерело: розроблено авторкою за допомогою програми SPSS

Для ЕГ (2020–2021 навчальний рік) проведена перевірка достовірності отриманих результатів вказує на те, що відмінність між середніми значеннями показників на початку та в кінці формувального етапу є не випадковою (Додаток Е, мал. 6).

Для аналізу середньої оцінки студентів контрольної групи були проведені аналогічні розрахунки. Експериментально отримане значення $p=0,197$, що більше 0,05. З цього ми можемо зробити висновок, що середній бал сформованості проектної компетентності студентів контрольної групи на початку та в кінці формувального етапу статистично не відрізняється (мал. 3.12).

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	КГпоч	3,0418	41	,54255	,08473
	КГкін	3,1453	41	,48415	,07561

Paired Samples Correlations					
		N	Correlation	Significance	
				One-Sided p	Two-Sided p
Pair 1	КГпоч & КГкін	41	-,115	,236	,473

Paired Samples Test										
		Paired Differences					Significance			
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	One-Sided p	Two-Sided p
					Lower	Upper				
Pair 1	КГпоч - КГкін	-,10347	,76770	,11990	-,34579	,13884	-,863	40	,197	,393

Paired Samples Effect Sizes						
		Standardizer ^a	Point Estimate	95% Confidence Interval		
Pair 1	КГпоч - КГкін	Cohen's d	,76770	-,135	-,441	,174
		Hedges' correction	,78248	-,132	-,433	,170

a. The denominator used in estimating the effect sizes.

Cohen's d uses the sample standard deviation of the mean difference.

Hedges' correction uses the sample standard deviation of the mean difference, plus a correction factor.

Мал. 3.12. Результати розрахунку за парним t-критерієм Стьюдента середнього балу студентів КГ на початку та в кінці формувального етапу

Джерело: розроблено авторкою за допомогою програми SPSS

Для аналізу середньої оцінки студентів КГ (2019–2020 навчальний рік) були проведені аналогічні розрахунки, які дозволяють зробити висновок, що середній бал сформованості проєктної компетентності здобувачів на початку та в кінці формувального етапу статистично не відрізняється (Додаток Е, мал. 7).

Тож, на основі результатів аналізу параметричного t-критерію Стьюдента ми можемо висунути висновок про статистично підтверджену позитивну динаміку середнього балу в студентів експериментальної групи в кінці формувального етапу.

Дослідно-експериментальна робота підтверджує, що використання розроблених методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної освіти суттєво вплинуло на їхню мотивацію використовувати проєктну діяльність, розвивати професійні та комунікативні мотиви, виявляти інтерес до формування проєктної компетентності та брати відповідальність за результати проєктної діяльності.

Отже, узагальнені результати щодо динаміки рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки в контрольних та експериментальних групах до і після формувального етапу експерименту свідчать про успішність розробленої методики (таблиця 3.6, малюнок 3.13).

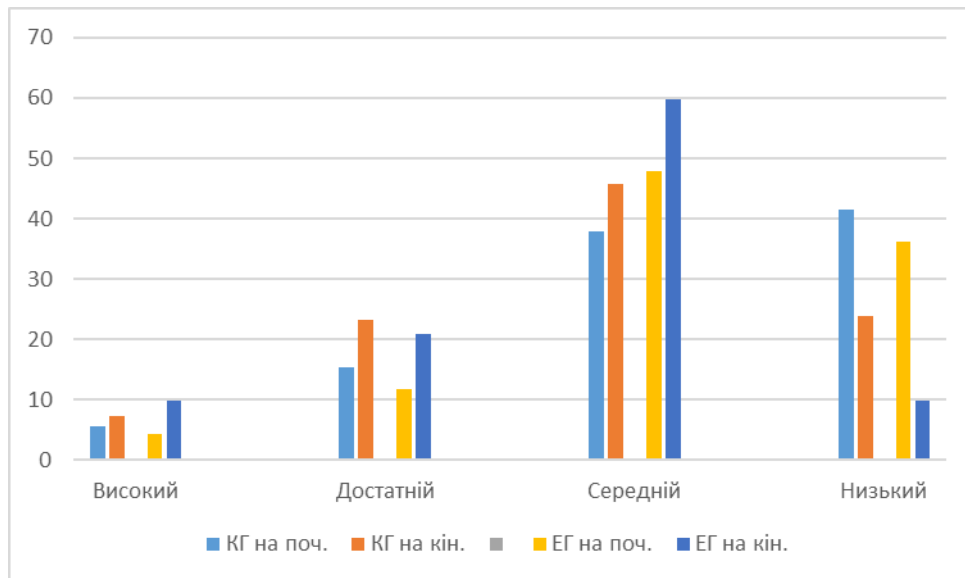
Таблиця 3.6

Узагальнені результати динаміки рівнів сформованості проєктної діяльності майбутніх менеджерів в процесі професійної підготовки в контрольних та експериментальних групах до і після формувального етапу експерименту

Рівень	КГ (41 особа)			ЕГ (36 осіб)		
	На початку, %	В кінці, %	Різниця, %	На початку, %	В кінці, %	Різниця, %
Високий	5,49	7,32	+1,83	4,17	9,72	+5,56
Достатній	15,24	23,17	+7,93	11,81	20,83	+9,03
Середній	37,80	45,73	+7,93	47,92	59,72	+11,81
Низький	41,46	23,78	-17,68	36,11	9,72	-26,39

Джерело: розроблено авторкою

Спостерігається, що відсоток здобувачів з високим рівнем сформованості проєктної компетентності в експериментальній групі зріс на 5,56%, в той час як у контрольній групі лише на 1,83%. Крім того, варто відзначити, що відсоток здобувачів з низьким рівнем сформованості проєктної компетентності в експериментальній групі зменшився на 26,39%, тоді як в контрольній групі – 17,68%. Для КГ (2019–2020 навчальний рік) та ЕГ (2020–2021 рр.) були отримані подібні результати (Додаток Е, мал. 8).



Мал. 3.13. Динаміка рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів у КГ та ЕГ на формувальному етапі експерименту

Джерело: розроблено авторкою

Узагальнюючи, рівень сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів завдяки використанню проєктної діяльності в освітньому процесі у експериментальній групі вищий, ніж у контрольній групі. Це дозволяє зробити висновок, що результати проведеної дослідно-експериментальної роботи підтверджують висунуту гіпотезу дослідження.

Висновки до розділу третього

Метою експериментального дослідження, проведеного у 2019-2023 рр. на базі трьох ЗВО (Національний університет біоресурсів та природокористування України, Вінницький торговельно-економічний інститут державного торговельно-економічного університету, Мукачівський державний університет), на констатувальному етапі було визначення стану сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів. У процесі формувального етапу дослідження, що проводився у Національному університеті біоресурсів та природокористування України, було реалізовано та перевірено ефективність методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

1. Реалізація педагогічного експерименту здійснювалася у три етапи: підготовчий, основний та заключний. На підготовчому етапі визначалися мета та завдання дослідження, розроблявся план експерименту, виділялися методи вимірювання та обробки результатів, відбиралися контрольні та експериментальні групи, перевірялася їх однорідність. На основному етапі проводилися констатувальний та формувальний експерименти. На заключному етапі аналізувалися результати експерименту, підтверджувалася їх достовірність, робилися висновки про педагогічний ефект експерименту.

На основі визначених компонентів проєктної компетентності як інтегративної якості особистості було виділено чотири критерії її сформованості у майбутніх менеджерів: мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний та креативний. Для кожного з цих критеріїв було встановлено чотири показники, які використовувалися при діагностиці сформованості проєктної компетентності у майбутніх менеджерів.

Для оцінки однорідності експериментальних та контрольних даних проведено статистичне оброблення за допомогою програм MS Excel та SPSS (Statistical Package for Social Science – Статистичний пакет для соціальних наук).

2. На основі результатів констатувальних досліджень та аналізу наукової літератури було уточнено характеристики рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів: низький, середній, достатній та високий. Ці характеристики можуть бути використані науково-педагогічними працівниками при діагностиці здобувачів. Констатувальний експеримент включав у себе такі методи: опитування й анкетування здобувачів освітньої програми 073 «Менеджмент», аналіз педагогічного процесу, спостереження за здобувачами під час професійної підготовки, анкетування та опитування науково-педагогічних працівників циклу дисциплін практичної та професійної підготовки у ЗВО.

За результатами дослідження було встановлено, що у процесі професійної підготовки менеджерів не завжди враховується специфіка проєктної діяльності. Формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів здійснюється не завжди цілеспрямовано, не системно, не розроблена достатня кількість необхідних методичних матеріалів. У результаті рівень сформованості проєктної

компетентності не відповідає сучасним вимогам. У кожному з трьох досліджуваних ЗВО понад 75% студентів продемонстрували низький та середній рівень сформованості проєктної компетентності та лише 16,7 і 7,9% – достатній та високий відповідно.

3. Результати формувального експерименту показали, що розроблена методика формування проєктної компетентності сприяє ефективному оволодінню здобувачами необхідними здібностями для здійснення проєктної діяльності. Зокрема, у Національному університеті біоресурсів та природокористування України кількість здобувачів з високим і достатнім рівнями сформованості проєктної компетентності суттєво збільшилася. Приріст склав у середньому 9% (на достатньому рівні) і 5,6% (на високому). Це відбулося за рахунок зменшення частки здобувачів з низьким рівнем сформованості проєктної компетентності – 26,4%. У контрольних групах на завершення формувального експерименту кількість студентів з низьким та середнім рівнями сформованості проєктної компетентності суттєво не змінилася.

У експериментальній групі спостерігався більш значний прогрес у формуванні проєктної компетентності порівняно з контрольною групою. Це стало можливим завдяки запропонованій авторкою методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

Виходячи з результатів формувального експерименту, можна зробити висновок, що запропонована методика формування проєктної компетентності є ефективною і може бути з успіхом використана у ЗВО.

Список використаних джерел у розділі третьому

1. Levina I. The model of future teachers' project competence formation in the process of professional training. *Наука і освіта*. Київ. 2016. № 10. С. 24–29 https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/10_2016/6.pdf (дата звернення: 21.12.2022).

2. Герлянд Т. М. Теоретичні і методичні основи загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ. 2021. 580 с.
3. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
4. Козіброда С. В. Використання системи комп'ютерних онтологій як засобу формування проектувальних компетентностей майбутніх інженерів педагогів: дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки: 13.00.10. Тернопіль, 2018. 292 с.
5. Кручек В. А., Васюк О. В. Критерії та показники сформованості культури педагогічної взаємодії. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки»*. 2011. С. 99-104.
6. Наконечна М. В. Формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів з будівництва та цивільної інженерії в процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки: 13.00.14. Львів, 2022. 310 с.
7. Павлюк Б. В., Формування проєктної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2020. 302 с.
8. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навчальний посібник. Київ: Україна, 1998. 343 с.
9. Українські ресурси: Словник іншомовних слів. URL: <http://www.pcdigest.net/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%D0%90&action=alpha> (дата звернення: 16.02.2023).

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні проведено цілісний комплексний аналіз проблеми формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, що дозволило сформулювати такі **загальні висновки**.

1. Представлено аналіз теоретико-методологічних аспектів формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки та уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження, зокрема дефініцій «компетентність», «професійна компетентність», «проєктна компетентність майбутніх менеджерів».

На основі узагальнення напрацювань учених, подано авторське визначення робочого визначення дисертаційного дослідження:

Проєктна компетентність майбутнього менеджера – це інтегративна якість особистості, яка виявляється в здатності майбутнього менеджера до проєктної діяльності і використання ним знань, умінь та навичок, необхідних для планування, організації, контролю ефективної проєктної діяльності, управління командою, людськими ресурсами та кліматом у колективі, керівництві, самотивації та мотивації підлеглих, прийнятті рішень, стресостійкості тощо. Крім цього, сформована проєктна компетентність майбутнього менеджера має сприяти його успішній участі в житті професійних співтовариств і об'єднань.

Крім того, схарактеризовано структуру проєктної компетентності майбутніх менеджерів. Узагальнення теоретичного матеріалу дослідження, що розкриває компоненти проєктної компетентності майбутніх менеджерів, дозволило в її структурі виокремити наступні: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний, рефлексивний.

Визначено, що метою формування проєктної компетентності майбутнього менеджера є його розвиток в особистісному та професійному аспектах, а її результатом – набуття проєктно-спрямованих професійних знань і умінь, розвиток професійно необхідних якостей (моральних, вольових, емоційних, комунікаційних тощо), що і є основою проєктної компетентності майбутнього менеджера.

2. Аналіз теоретико-методологічних засад формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів дозволяє стверджувати, що її ефективне формування можливе за умови дотримання таких педагогічних принципів: науковості (передбачає включення у проєктну діяльність наукових знань), систематичності (передбачає комплексне системне вивчення об'єкта, забезпечує взаємозв'язок, логічність і цілісність формування проєктної компетентності), самостійності (забезпечує формування навчальної мотивації, оснащує здобувачів методами і формами проєктної технології, виховує впевненість у власних силах), рефлексивності (дозволяє контролювати результати своєї діяльності та свого професійного розвитку, порівнювати очікувані результати з отриманими, вдосконалюватися, розвивати здатність до самоаналізу, прогнозування та самомотивації).

Дослідження наукової літератури щодо педагогічних принципів та умов, врахування особистого педагогічного досвіду дозволяє стверджувати, що ефективність реалізації методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів забезпечується такими педагогічними умовами:

- забезпечення безперервної позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією (реалізація забезпечується використанням форм: проблемно-проєктні лекції, семінари, рольові та проєктно-ділові ігри, предметно-групова робота, творчі курси; методів: творчі, проблемно-пошукові методи, кейс-метод; технологій: проєктна, проблемного навчання; засобів: інтернет-ресурси, мультимедіа, онлайн-платформи);

- оптимальна побудова процесу проєктної діяльності майбутніх менеджерів у контексті професійної підготовки (забезпечення реалізації відбувається за використання таких форм навчання: проєктно-орієнтовані курси, проблемно-проєктні лекції, предметно-групова робота, самостійна креативна робота; методів: кейс-метод; технологій: проєктна, проблемного навчання, засобів: інтернет-ресурси, мультимедіа, онлайн-платформи);

- комплексне навчально-методичне забезпечення процесу вивчення фахових дисциплін (реалізація відбувається за таких форм як лекції, семінарські

заняття, навчання за індивідуальними планами, навчання в малих групах, курси з використанням інтернет-ресурсів; технологій: проєктна, тренінгова; методів: кооперативне навчання, «мозковий штурм», робота в групах, робота в парах; засобів: інтернет-ресурси, мультимедіа, онлайн-платформи);

— використання в освітньому процесі ЗВО інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей проєктної взаємодії (забезпечується за допомогою проблемно-проєктних лекцій, проєктно-ділових ігор, предметно-групової роботи, кейс-методу, а також різноманітних інтернет-ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій).

3. На основі аналізу літературних джерел, власного педагогічного досвіду розроблено та обґрунтовано модель формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки. Було схарактеризовано структурно-функціональні блоки моделі, а саме: методологічний (представлений методологією формування проєктної компетентності та складається з визначених нами наукових підходів та принципів), змістово-діяльнісний (розкриває форми: проблемно-проєктні лекції, семінари, рольові та проєктно-ділові ігри, предметно-групову роботу, творчі курси; проєктно-орієнтовані курси, самостійна креативна робота; методи: творчі, проблемно-пошукові методи, кейс-метод, мозкового штурму, робота в групах, робота в парах; технології: проєктна, проблемного навчання, контекстова, імітаційно-ігрова; науково-дослідну роботу студентів; навчальні та виробничі практики; зміст освітніх компонентів тощо), оціночно-результативний (визначає критерії оцінки результативності освітнього процесу, методику та включає діагностичні характеристики).

4. На основі визначених компонентів проєктної компетентності як інтегративної якості особистості було виділено чотири критерії її сформованості у майбутніх менеджерів: мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний та креативний. Для кожного з цих критеріїв було встановлено чотири показники, які використовувалися при діагностиці сформованості проєктної компетентності у майбутніх менеджерів. На основі результатів констатувальних досліджень та аналізу наукової літератури було уточнено характеристики рівнів сформованості проєктної компетентності

майбутніх менеджерів: низький, середній, достатній та високий. Ці характеристики використовувалися науково-педагогічними працівниками при діагностиці здобувачів. Констатувальний експеримент включав у себе такі методи: опитування й анкетування здобувачів освітньої програми 073 «Менеджмент», аналіз педагогічного процесу, спостереження за здобувачами під час професійної підготовки, анкетування та опитування науково-педагогічних працівників циклу дисциплін практичної та професійної підготовки у ЗВО.

Метою експериментального дослідження, проведеного у 2019-2023 рр. на базі трьох ЗВО (Національний університет біоресурсів та природокористування України, Вінницький торговельно-економічний інститут державного торговельно-економічного університету, Мукачівський державний університет), на констатувальному етапі було визначення стану сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів. У процесі формувального етапу дослідження, що проводився у Національному університеті біоресурсів та природокористування України, було реалізовано та перевірено ефективність методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

За результатами констатувального дослідження було встановлено, що у процесі професійної підготовки менеджерів не враховується специфіка проєктної діяльності. Формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів здійснюється не завжди цілеспрямовано, не системно, не розроблена достатня кількість необхідних методичних матеріалів. У результаті рівень сформованості проєктної компетентності не відповідає сучасним вимогам. У кожному з трьох досліджуваних ЗВО (Національний університет біоресурсів та природокористування України, Вінницький торговельно-економічний інститут державного торговельно-економічного університету, Мукачівський державний університет) понад 75% студентів продемонстрували низький та середній рівень сформованості проєктної компетентності та лише 16,7 і 7,9% – достатній та високий відповідно.

Результати формувального експерименту показали, що розроблена методика формування проєктної компетентності сприяє ефективному оволодінню

здобувачами необхідними здібностями для здійснення проєктної діяльності. Зокрема, у Національному університеті біоресурсів та природокористування України кількість здобувачів з високим і достатнім рівнями сформованості проєктної компетентності суттєво збільшилася. Приріст склав у середньому 9% (на достатньому рівні) і 5,56% (на високому). Це відбулося за рахунок зменшення частки здобувачів з низьким рівнем сформованості проєктної компетентності – на 26,39%. У контрольних групах на завершення формуального експерименту кількість студентів із достатнім та високим рівнями сформованості проєктної компетентності суттєво не змінилася (збільшилася на 7,93% і 1,83% відповідно), а кількість студентів з низьким рівнем сформованості проєктної компетентності зменшилася на 17,68%.

У експериментальній групі спостерігався більш значний прогрес у формуванні проєктної компетентності порівняно з контрольною групою. Це стало можливим завдяки запропонованій авторкою методики формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

На підставі аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи можна визначити, що вихідна методологія є ефективною, мета дослідження досягнута, завдання виконані, а висунута гіпотеза отримала емпіричне підтвердження. Отже, запропонована методика формування проєктної компетентності є ефективною і може бути з успіхом використана у ЗВО.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всі аспекти, пов'язані із формуванням проєктної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки та не претендує на ґрунтовне вирішення цієї проблеми. Отримані результати свідчать про необхідність подальшого впровадження проєктної діяльності в освітній процес ЗВО для забезпечення високого рівня формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів. Питання використання проєктної діяльності в освітньому процесі, координація роботи науково-педагогічних працівників циклу дисциплін практичної та професійної підготовки, уточнення критеріїв ефективності проєктної діяльності та методів оцінювання сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів вимагають подальшого дослідження та удосконалення.

ДОДАТКИ

Додаток А

Погоджено
 Проректор з науково-педагогічної роботи та розвитку Національного університету біоресурсів і природокористування України, доктор економічних наук, професор, академік НААН
 « » 2023 р.
 С. М. Кваша

Затверджую
 Проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності Національного університету біоресурсів і природокористування України, доктор філологічних наук, професор
 « » 2023 р.
 В. М. Кондратюк

АКТ

**про впровадження/використання результатів
 дисертаційного дослідження на здобуття наукового
 ступеня доктора філософії в освітній процес**

Даним актом стверджується, що результати дисертаційної роботи на тему: «Формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки», що представлена на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта», виконаної Голевою Марією Сергіївною, було впроваджено в навчальні програми з фахових дисциплін кафедри виробничого та інвестиційного менеджменту для підготовки фахівців ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» освітньо-професійної програми «Управління інвестиційною діяльністю та міжнародними проектами» у Національному університеті біоресурсів та природокористування України впродовж 2020-2022 рр., де використовувалася запропонована методика формування проектної компетентності майбутніх менеджерів.

Декан факультету
 аграрного менеджменту
 к.е.н., доцент



Анатолій ОСТАПЧУК

В.о. завідувача кафедри
 виробничого та інвестиційного
 менеджменту
 к.е.н., доцент



Тетяна ВЛАСЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

28.06.2023 № 104/

ДОВІДКА

про впровадження у практику роботи
результатів дисертаційного дослідження

Голсвої Марії Сергіївни

на тему:

**«Формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі
професійної підготовки»**

поданого на здобуття доктора філософії
за спеціальністю 015 «Професійна освіта»

Даною довідкою підтверджується, що результати дисертаційного дослідження на тему: «Формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки», що представлені на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта» Голєвою Марією Сергіївною, було впроваджено у процес навчання здобувачів спеціальності «Менеджмент» Мукачівського державного університету, де використовуються елементи запропонованої методики формування проектної компетентності майбутніх менеджерів, зокрема при викладанні професійно-орієнтованих дисциплін.

Довідка видана для подання у спеціалізовану вчену раду за місцем захисту на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта».

Перший проректор Мукачівського
державного університету, д-р екон.наук, проф.



Володимир ГОБЛИК



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

ВІННИЦЬКИЙ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ІНСТИТУТ
вул. Соборна, 87, м. Вінниця 21050 тел. +38 (0432) 55-04-00
www.vtei.edu.ua, e-mail: vtei@vtei.edu.ua, код ЄДРПОУ 01562987

13.11.2023 № 01-55/814

ДОВІДКА

про впровадження у практику роботи
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету
результатів дисертаційного дослідження

Голсвої Марії Сергіївни

на тему: «Формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі
професійної підготовки»

поданого на здобуття доктора філософії
за спеціальністю 015 «Професійна освіта»

Довідка видана на підтвердження того, що у Вінницькому торговельно-економічному інституті Державного торговельно-економічного університету використовувалась авторська методика Голсвої Марії Сергіївни з метою визначення рівня сформованості проектної компетентності майбутніх менеджерів.

Голсвою Марією Сергіївною особисто здійснено аналіз основних наукових ідей, теорій і підходів до вивчення проблеми формування проектної компетентності майбутніх менеджерів, розкрито теоретично-методичні основи формування проектної компетентності у закладах вищої освіти; досліджено компоненти, критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості проектної компетентності майбутніх менеджерів; визначено та обгрунтовано педагогічні умови, розроблено модель формування проектної компетентності майбутніх менеджерів; експериментально перевірено розроблені авторські методики, а саме: імітаційні ігри під назвами «Творча буря» та «Інноманія»; підготовлено методичні рекомендації, що можуть бути використані в подальших дослідженнях із проблем професійної підготовки майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти.

Крім того, отримані результати стали корисними для науково-педагогічних працівників кафедри менеджменту та адміністрування Вінницького торговельно-економічного інституту ДТЕУ у роботі зі здобувачами вищої освіти з формування їх проектних вмінь під час професійної підготовки та подальшого використання у майбутній професії.

Директор



Наталія ЗАМКОВА



Система управління якістю сертифікована на відповідність ДСТУ ISO 9001:2015
(ISO 9001:2015, IDT)

Критерії рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів

Рівні сформованості	Індикатори
Низький	<i>Мотиваційний.</i> Майбутній менеджер не проявляє інтерес та постійне зацікавлення проєктною діяльністю; не проявляє бажання до самовдосконалення; не розуміє важливість проєктної діяльності; здобувач не виявляє ціннісного ставлення до майбутньої професії або проявляє негативне.
	<i>Діяльнісний.</i> У майбутнього менеджера відсутня здатність до самостійного використання знань, або присутня в обмеженому обсязі; відсутня або обмежена здатність до виявлення проблем пов'язаних з проєктною діяльністю; проявляє труднощі в адаптації набутих знань, потребує постійної підтримки; здобувач уникає відповідальності, потребує постійного контролю.
	<i>Пізнавальний.</i> Взаємодія з викладачем у майбутнього менеджера обмежена, студент не проявляє ініціативи; здобувач проявляє обмежені можливості у використанні теоретичних знань на практиці; проявляє відсутність наполегливості та дисципліни, має труднощі у виконанні завдань; проявляє обмежені проєктні навички, не готовий до самостійної діяльності в професії.
	<i>Креативний.</i> Майбутній менеджер проявляє обмежені можливості у використанні різновидів методів та підходів для аналізу та оцінки результатів проєктної діяльності; проявляє труднощі в розпізнанні та виправленні помилок, потребує постійної допомоги; проявляє відсутність усвідомленості та ініціативи в самоконтролі та самооцінці; здобувач проявляє відсутність контролю над власними освітніми процесами, потребує сторонньої допомоги.
Середній	<i>Мотиваційний.</i> Майбутній менеджер періодично виявляє інтерес до проєктної діяльності, але не підтримує його стабільно; виявляє бажання вдосконалювати знання, але не систематично; недостатньо розуміє значення проєктної діяльності та не завжди враховує його в контексті професійної підготовки; здобувач виявляє інтерес, але не завжди відчуває цінність майбутньої професійної діяльності.
	<i>Діяльнісний.</i> Майбутній менеджер демонструє спроби вирішення завдань, але з потребою в допомозі; може виявляти проблеми, але потребує допомоги в розробці рекомендацій; здатний адаптуватися в типових ситуаціях, але з потребою в допомозі в нових умовах; здобувач бере на себе відповідальність в звичайних ситуаціях, але може уникати важливих вирішень.
	<i>Пізнавальний.</i> Взаємодія з викладачем у майбутнього менеджера відбувається періодично, за необхідністю; здобувач демонструє вміння використовувати теоретичні знання в обмежених випадках; здатний до виконання завдань, але з варіативністю в ступені наполегливості та залежно від дисципліни; має базові проєктні вміння, але потребує додаткової підтримки та досвіду.
	<i>Креативний.</i> Майбутній менеджер застосовує деякі традиційні методи перевірки результатів, але потребує розширення свого методологічного арсеналу; здатний виправляти деякі типові помилки, але може виявляти труднощі у розпізнанні складних

Рівні сформованості	Індикатори
	проблем; здатний використовувати деякі аспекти самоконтролю, але не завжди систематично; здобувач застосовує елементи саморегуляції, але може виявляти труднощі у важливих моментах.
Достатній	<i>Мотиваційний.</i> Майбутній менеджер постійно виявляє інтерес і демонструє бажання займатися проектною діяльністю; систематично удосконалює знання та здатності у відповідності до вимог професії; чітко розуміє і враховує значення проектної діяльності для професійного росту; здобувач виявляє позитивне та обґрунтоване ставлення до обраної професії.
	<i>Діяльнісний.</i> Майбутній менеджер спроможний самостійно використовувати отримані знання для розв'язання типових завдань; ефективно виявляє проблеми та надає обґрунтовані рекомендації для їх вирішення; швидко адаптується до змін у виробничому середовищі, проявляє гнучкість; здобувач активно бере участь в прийнятті рішень, виявляє відповідальність у більшості ситуацій.
	<i>Пізнавальний.</i> Стабільна взаємодія з викладачем у майбутнього менеджера, виявляє інтерес до співпраці; здобувач ефективно застосовує прикладні знання та навички в різноманітних ситуаціях проектної діяльності; виявляє наполегливість та дисциплінованість у виконанні завдань в умовах стандартного тиску; володіє проектними вміннями, може самостійно виконувати завдання в стандартних умовах.
	<i>Креативний.</i> Майбутній менеджер ефективно використовує різноманітні методи та підходи для перевірки та прогнозування результатів проектної діяльності; систематично виявляє та виправляє помилки, що допускаються під час проектної діяльності; залучений до процесу самоконтролю та самооцінки, регулярно оцінює свою діяльність; здобувач ефективно здійснює саморегуляцію освітньої діяльності в більшості випадків.
Високий	<i>Мотиваційний.</i> Майбутній менеджер проявляє інтенсивний та стійкий інтерес до кожного аспекту проектної діяльності; прагне постійно розвивати свої знання та навички, вкладає значні зусилля у самовдосконалення; глибоко усвідомлює та активно використовує проектну діяльність для професійного розвитку; здобувач проявляє глибоке занурення в професійну сферу, відчуває важливість своєї майбутньої ролі та значення для суспільства.
	<i>Діяльнісний.</i> Майбутній менеджер має високу самостійність та здатність застосовувати знання в нових та невизначених умовах; має здатність до аналізу та глибокого розуміння проектної діяльності, розробляє докладні та інноваційні рекомендації; демонструє високу адаптивність та здатність швидко пристосовуватися до нових умов; здобувач виявляє ініціативу та бере на себе відповідальність навіть в складних ситуаціях та в умовах невизначеності.
	<i>Пізнавальний.</i> Майбутній менеджер активно співпрацює з викладачем, постійно шукає можливості отримати поради та вдосконалити свої знання; здобувач активно та інноваційно застосовує здобуті знання, розвиває нові підходи та методи в професійній сфері; проявляє високий рівень наполегливості та

Рівні сформованості	Індикатори
	<p>дисципліни, навіть в умовах великої складності чи обмеженого часу; має розвинуті та глибокі проєктні вміння, готовий до виконання завдань на високому рівні складності та відповідальності.</p> <p><i>Креативний.</i> Майбутній менеджер має розвинуту та творчу методологію для перевірки та прогнозування результатів, здатний до інноваційних підходів; має високий рівень самоконтролю, ефективно виправляє складні помилки та швидко вдосконалює процеси; має високий ступінь самосвідомості, активно, регулярно та систематично оцінює свою роботу та шукає шляхи вдосконалення; здобувач має високий рівень самодисципліни та саморегуляції, здатний до управління власними освітніми процесами у будь-яких умовах.</p>

Лекція-консультація «Підготовка освітнього проєкту»

Лекція-консультація «Підготовка освітнього проєкту» розкриває структурні та логічні аспекти написання курсового проєкту, що дозволяє студентам усвідомити послідовність етапів і їхню взаємодію у процесі роботи над проєктом; розширює уявлення студентів про проєктну технологію, зосереджуючись на вивченні та обговоренні методів та інструментів, які сприяють ефективному викладенню матеріалів у формі презентації, розвиваючи їхню здатність висловлювати та демонструвати ідеї; сприяє формуванню проєктної компетентності, організуючи дискусію щодо застосування штучного інтелекту в написанні проєктів. Це дозволяє студентам критично оцінювати можливості та виклики використання сучасних технологій у їхній проєктній діяльності; сприяє розвитку здібностей з проєктного аналізу, надаючи здобувачам конкретні рекомендації зі структурування та написання доповіді. Це допомагає розвивати їхню здатність систематизувати та представляти інформацію в професійний спосіб.

Мета: вивчення та обговорення актуальних аспектів написання курсового проєкту у процесі професійної підготовки.

Завдання:

- розвинути здатність студентів аналізувати та розуміти структуру курсового проєкту, включаючи послідовність та важливість кожного етапу;
- навчити здобувачів використовувати різноманітні методи та засоби оформлення презентаційних матеріалів для досягнення максимальної ефективності та зрозумілості;
- виробити здатність у студентів критично оцінювати можливості та обмеження використання штучного інтелекту в написанні курсових проєктів (визначення ролі штучного інтелекту як інструменту для отримання ідей);
- оволодіння студентами навичками роботи з онлайн-платформами, зокрема Google Slides, Canva, Prezi з метою ефективного створення високоякісних та сучасних презентацій;
- вивчення студентами методів структурування та написання доповіді для презентації курсового проєкту, включаючи використання активної мови, конкретних прикладів та креативного заключного висновку.

Лекція-консультація «Підготовка освітнього проєкту» впроваджується як додатковий компонент освітнього процесу, що реалізується у формі самостійних заходів незалежно від існуючих методичних рекомендацій. Цей формат дозволяє впроваджувати його викладачами різних дисциплін, надаючи їм можливість використовувати лекційно-консультативні заходи як складову частину освітнього процесу.

Зміст:

1. Поширення інформації про структурні та логічні етапи написання курсового проєкту для студентів.
2. Вивчення та обговорення методів і засобів ефективного оформлення презентаційних матеріалів.
3. Організація дискусії щодо застосування штучного інтелекту та підходів до використання його результатів у процесі написання курсового проєкту.
4. Надання рекомендацій щодо структурування та написання доповіді для курсового проєкту.

1. Поширення інформації про структурні та логічні етапи написання курсового проєкту для студентів

Першим важливим аспектом є введення студентів у концепцію правильного структурування курсових проєктів. Це необхідно для того, щоб студенти могли ефективно та логічно організовувати свою роботу під час написання та презентації проєктів.

1.1. Вибір теми проєкту.

При виборі теми проєкту важливо враховувати такі фактори: власні інтереси та захоплення; актуальні питання у галузі, аби тема мала практичне значення; можливості для дослідження, щоб була змога дослідити тему за обмеженості часу та ресурси.

1.2. *Системний та критичний огляд літератури та інших джерел* є важливим етапом підготовки до написання курсового проєкту. Він дозволяє ознайомитися з існуючими дослідженнями з обраної теми та сформулювати свою власну точку зору.

На цьому етапі варто використовувати різноманітні джерела інформації, включаючи наукові статті, монографії, звіти про дослідження, статті медіа тощо. При зборі інформації використовувати відповідні методи пошуку, наприклад, бібліографічні бази даних, зокрема Google Scholar. При аналізі інформації доцільно користуватися такими методами, як критичний аналіз, порівняння, синтез.

1.3. Рекомендовано користуватися ілюстрованим матеріалом *структурно-логічної схеми* написання курсового проєкту, що включає 7 взаємопов'язаних етапів.

2. Вивчення та обговорення методів і засобів ефективного оформлення презентаційних матеріалів

У цьому розділі лекція-консультація спрямована на ознайомлення здобувачів з різноманітними методами та засобами оформлення презентаційних матеріалів для досягнення ефективності та позитивного впливу на аудиторію.

2.1. Використання графічних елементів, схем та діаграм

Графічні елементи, схеми та діаграми є ефективним способом представлення інформації. Вони допомагають візуалізувати складні дані та полегшують їх сприйняття аудиторією.

При використанні графічних елементів, схем та діаграм слід враховувати такі фактори: ясність та зрозумілість; доречність – елементи повинні відповідати змісту презентації; естетика та привабливість.

2.2. Застосування кольорів та шрифтів для підсилення інформаційного ефекту.

Кольори та шрифти також є важливими засобами оформлення презентацій. Вони допомагають привернути увагу аудиторії та підкреслити важливі моменти.

При виборі кольорів та шрифтів слід враховувати такі фактори: відповідність темі, змісту та стилю презентації; читабельність; врівноваженість, щоб не відволікати увагу аудиторії від змісту презентації.

На цьому етапі запропоновано перегляд відео матеріалів на тему «Вимоги до оформлення презентацій» (https://www.youtube.com/watch?v=RaJDXU4DVJU&ab_channel=ShenSO), де розглянуто вимоги щодо врахування фізіологічних особливостей людини у сприйнятті кольорів і форм; матеріал, що відволікає, порушує динаміку уваги; додаткові вимоги до змісту презентації.

2.3. Ефективне розміщення тексту та ілюстрацій.

Ефективне розміщення тексту та ілюстрацій на слайдах презентації є ключовим фактором її успішності. Правильне розміщення допомагає візуалізувати інформацію та полегшує її сприйняття аудиторією.

При розміщенні тексту та ілюстрацій на слайдах слід враховувати такі фактори: чітка структурованість слайдів, щоб аудиторія могла легко зрозуміти їх зміст; розміщення тексту та ілюстрацій на слайдах повинно відповідати змісту презентації.

2.4. Корисні онлайн-платформи та мультимедійні програми.

Онлайн-платформи та мультимедійні програми, які значно економлять час у візуальному оформленні матеріалів і дозволяють створювати високоякісні презентації, що відповідають сучасним вимогам: Google Slides, Canva, Prezi. Ці програми мають широкий спектр можливостей для створення презентацій, включаючи готові шаблони, стилі, ефекти тощо. Вони також дозволяють використовувати різні візуальні елементи, такі як ілюстрації, схеми, діаграми, відео.

3. Організація дискусії щодо застосування штучного інтелекту та підходів до використання його результатів у процесі написання курсового проєкту

Мета цього етапу – обговорити можливості та обмеження використання штучного інтелекту в написанні курсових проєктів.

Штучний інтелект – це галузь комп'ютерних наук, що займається створенням інтелектуальних систем, які можуть виконувати завдання, які зазвичай вимагають людського інтелекту.

Варто наголосити, що штучний інтелект може бути ефективним інструментом для допомоги студентам у написанні курсових проєктів, але важливо розуміти його можливості та обмеження.

Рекомендовані питання для обговорення зі здобувачами.

1. Як штучний інтелект може впливати на творчий процес студента?

Штучний інтелект може впливати на творчий процес студента різними способами, як позитивними, так і негативними. З одного боку, штучний інтелект може допомогти студентам у таких творчих завданнях, як: генерація ідей, розробка прототипів, відстеження прогресу. З іншого боку, штучний інтелект може також

негативно впливати на творчий процес студента, якщо він використовується не вміло. Наприклад, обмежувати творчість студента, зробити студента лінивим.

2. Чи може штучний інтелект замінити творчість людини?

Штучний інтелект не може повністю замінити творчість людини. Штучний інтелект може допомогти студентам у творчих завданнях, але він не може замінити їхню здатність думати креативно та генерувати нові ідеї. Штучний інтелект є потужним інструментом, який може бути використаний для підтримки творчого процесу, але він не може замінити людську креативність, тому курсовий проєкт, презентація та доповідь до нього можуть вийти «сухими» та нецікавими.

3. Які переваги та недоліки застосування штучного інтелекту?

Переваги.

1. Економія часу: штучний інтелект може автоматизувати багато завдань, пов'язаних з написанням курсового проєкту, таких як пошук інформації, аналіз даних та створення презентацій. Це може звільнити час студента для інших завдань, пов'язаних з проєктом, або для відпочинку та навчання.

2. Покращення якості: штучний інтелект може допомогти студентам знайти та проаналізувати релевантну інформацію, виявити помилки та поліпшити загальну якість проєкту.

3. Зручність використання: такі інструменти часто є простими у використанні та доступними через Інтернет. Це може зробити процес написання курсового проєкту більш зручним і доступним для студентів.

Недоліки.

1. Може призвести до плагіату: штучний інтелект може використовуватися для генерування тексту, який є схожим на текст інших джерел. Це може призвести до плагіату, якщо студент не буде уважно його використовувати.

2. Може обмежити творчість студента: штучний інтелект може допомогти студентам у багатьох завданнях, але він не може замінити їхню здатність думати креативно та генерувати нові ідеї. Якщо студент надмірно покладається на штучний інтелект, він може втратити свою творчу уяву.

3. Може призвести до залежності: штучний інтелект може бути дуже зручним інструментом, але він не є бездоганним. Якщо студент надмірно покладається на штучний інтелект, він може стати від нього залежним і не зможе виконувати завдання без нього.

4. Не завжди доступне якісне генерування інформації: часто штучний інтелект помиляється у наданні тієї чи іншої інформації. Тож потрібно витратити час на перевірку достовірності наданих даних (таблиця 1).

Таблиця 1

Переваги та недоліки використання штучного інтелекту

№	Переваги	Недоліки
1.	Економія часу	Може призвести до плагіату
2.	Покращення якості	Може обмежити творчість студента
3.	Зручність використання	Може призвести до залежності від штучного інтелекту
4.	Доступність	Не завжди доступне якісне генерування інформації

Відзначається, що не варто користуватися додатками з штучним інтелектом або використовувати їх результати, як шаблон. Часто штучний інтелект надає

неправдиву інформацію та неправильно розуміє запити користувача, що ускладнить роботу з ним. Рекомендується використовувати штучний інтелект для таких завдань, як аналіз інформації та створення абстрактів. Проте візуальне оформлення результатів курсового проєкту є частиною формування проєктної компетентності, тож використання додатка з штучним інтелектом також може призвести до того, що здобувач не зможе творчо підійти до створення презентації, а це, в свою чергу, погіршить формування його проєктної компетентності. Відтак, якщо і використовувати додаток з штучним інтелектом, то як інструмент для отримання ідей та адаптувати їх до своїх індивідуальних потреб.

4. Надання рекомендацій щодо структурування та написання доповіді для курсового проєкту

Мета цього розділу – надати студентам рекомендації щодо структурування та написання доповіді для ефективної презентації курсового проєкту.

Доповідь – це важливий елемент презентації курсового проєкту. Вона дозволяє студенту структурувати свої думки та представити їх у зрозумілій та переконливій формі.

4.1. *Доповідь* курсового проєкту повинна мати чітку структуру, яка складається з трьох частин: вступ, основна частина, висновки.

Вступ має зацікавити аудиторію та ознайомити її з основною темою доповіді. Доцільно звернути увагу на такі елементи вступу, як привітання аудиторії, коротке резюме та визначення основних цілей теми курсового проєкту.

Основна частина доповіді повинна містити основну інформацію про тему курсового проєкту. Вона повинна бути структурована та логічно викладена. Кожна основна ідея має бути представлена в окремому абзаці. Абзаци повинні бути короткими та лаконічними. У кожному абзаці має бути присутня головна думка, яка підкреслюється у першому реченні.

Висновок підсумовує основні моменти доповіді та має залишити приємне враження аудиторії.

Висновок – це ключовий момент доповіді. Він повинен бути коротким, чітким і переконливим та викладений у позитивному ключі.

4.2. Для того, щоб доповідь була ефективною, важливо використовувати *активну мову та конкретні приклади*.

Активна мова та пасивна мова – це два типи синтаксису, які використовуються для побудови речень. У активній мові підмет робить дію, а в пасивній мові дія виконується над підметом.

Переваги активної мови: більш динамічна, легше сприймається слухачами, робить доповідь більш живою та цікавою.

Конкретні приклади допомагають аудиторії краще зрозуміти та запам'ятати інформацію.

Додаткові рекомендації щодо структурування та написання доповіді для курсового проєкту:

- перед написанням доповіді складіть план – це допоможе структурувати свої думки та уникнути плутанини;
- використовуйте чіткі та зрозумілі заголовки, підзаголовки;

– репетируйте свою доповідь перед її презентацією – це допоможе відчувати себе впевнено та уникнути помилок.

Отже, розглянуті питання на лекції-консультації «Підготовка освітнього проєкту» сприяє формуванню не лише практичних навичок з написання та презентації курсових проєктів, але й розвитку проєктної компетентності, яка є важливою у подальшій професійній діяльності здобувачів.

Запитання для обговорення

1. Які основні етапи включає процес написання курсового проєкту, і чому кожен з них важливий для структури проєкту?
2. Які різноманітні методи та засоби оформлення презентаційних матеріалів можна використовувати для досягнення максимальної ефективності та зрозумілості?
3. Як штучний інтелект може вплинути на написання курсового проєкту? Які його можливості та обмеження в цьому контексті?
4. Які навички та знання студенти можуть отримати при роботі з онлайн-платформами, зокрема Google Slides, Canva, Prezi, для створення високоякісних та сучасних презентацій?
5. Як структурувати та написати доповідь для презентації курсового проєкту, зокрема, як використовувати активну мову, конкретні приклади та креативний заключний висновок?

**Експертний лист оцінювання рівня сформованості проєктної компетентності
здобувачів освітньої програми 073 «Менеджмент»**

Шановний колего!

Просимо Вас взяти участь в експертній оцінці показників у здобувачів групи ____сформованості професійної спрямованості. Якщо Ви вважаєте, що відмінно володіє вказаними у анкеті здібностями чи якостями, відзначте це оцінкою «5» (обведіть чи підкресліть); якщо в цього студента та чи інша здатність ще не сформована – поставте «1». В інших випадках використайте можливості п'ятибальної шкали.

№ з/п	Показники	Оцінка
1	наявність постійного інтересу до проєктної діяльності та її реалізація	1 2 3 4 5
2	необхідність постійно удосконалювати знання та здатності для майбутньої професії	1 2 3 4 5
3	присутня міра усвідомлення значення проєктної діяльності під час професійної підготовки	1 2 3 4 5
4	є ціннісне ставлення до майбутньої професії	1 2 3 4 5
5	здатність самостійно використовувати у професійній діяльності отриманні знання для вирішення тих чи інших проблем	1 2 3 4 5
6	здатність виявляти, надавати рекомендації із проблем, пов'язаних з проєктною компетентністю	1 2 3 4 5
7	уміння адаптувати набуті знання та здатності в мінливих виробничих умовах	1 2 3 4 5
8	вміння брати на себе відповідальність за прийняття рішень	1 2 3 4 5
9	постійна взаємодія студента з викладачем під час професійної підготовки	1 2 3 4 5
10	вміння розвивати в процесі професійної підготовки прикладні знання, здатності	1 2 3 4 5
11	наполегливість та дисциплінованість під час виконання навчальних завдань	1 2 3 4 5
12	присутня сформованість проєктних вмінь, що свідчить про готовність до професійної діяльності	1 2 3 4 5
13	здатність здійснювати різні способи перевірки проєктної діяльності, прогнозувати її результат	1 2 3 4 5
14	володіє системою способів виправлення допущених помилок	1 2 3 4 5
15	є готовим до самоконтролю та самооцінки	1 2 3 4 5
16	здатність здійснення саморегуляції освітньої діяльності	1 2 3 4 5

Дякуємо за об'єктивну експертну оцінку!

Результати формувального експерименту для студентів КГ (2019–2020 навчальний рік) та ЕГ (2021–2022 навчальний рік)

Для оцінки однорідності експериментальних та контрольних даних проведено статистичне оброблення за допомогою програм MS Excel та SPSS (Statistical Package for Social Science – Статистичний пакет для соціальних наук). Сформульовано дві статистичні гіпотези: нульова гіпотеза (H_0) вказує на відсутність відмінностей між дослідно-експериментальними групами, тоді як альтернативна гіпотеза (H_1) передбачає наявність статистично значущих відмінностей. Результати аналізу однорідності контрольної та експериментальної груп за допомогою непарного t-критерію Стьюдента у програмі SPSS представлені на мал. 1.

Group Statistics				
Експеримент	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Групи КГ	21	3,1739	,31043	,06774
ЕГ	20	3,1558	,33821	,07563

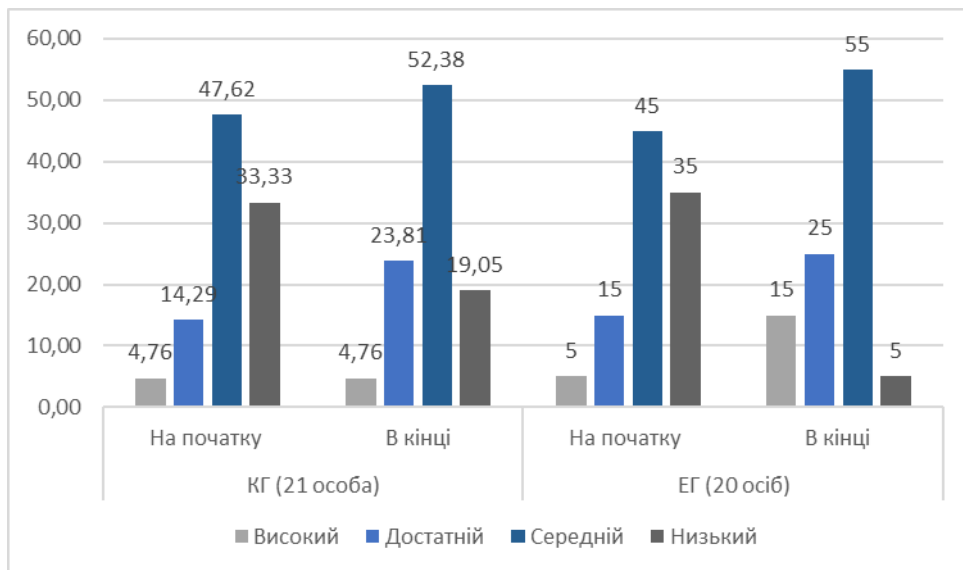
Independent Samples Test										
Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Significance One-Sided p	Significance Two-Sided p	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
Групи	Equal variances assumed	,557	,460	,178	39	,430	,859	,01807	,10131	-,18685 ,22299
	Equal variances not assumed			,178	38,299	,430	,860	,01807	,10153	-,18741 ,22355

Мал. 1. Результати перевірки однорідності студентів КГ (2019-2020 навчальний рік) та ЕГ (2021-2022 навчальний рік) за непарним t-критерієм Стьюдента

Джерело: розроблено авторкою за допомогою програми SPSS

Після аналізу таблиці виявлено, що для контрольної групи (21 студент) середній бал (Mean) становить 3,17, стандартне відхилення (Std. Deviation) – 0,310, а стандартна похибка середнього (Std. Error Mean) – 0,068. Для експериментальної групи (20 студентів) відповідно середній бал (Mean) – 3,16, стандартне відхилення (Std. Deviation) – 0,338, а стандартна похибка середнього (Std. Error Mean) – 0,076. Рівень статистичної значущості за критерієм Лівіна (Sig) дорівнює 0,460, що більше 0,05. Отже, можна зробити висновок, що нульова гіпотеза (H_0) про відсутність відмінностей між дослідно-експериментальними групами залишається актуальною.

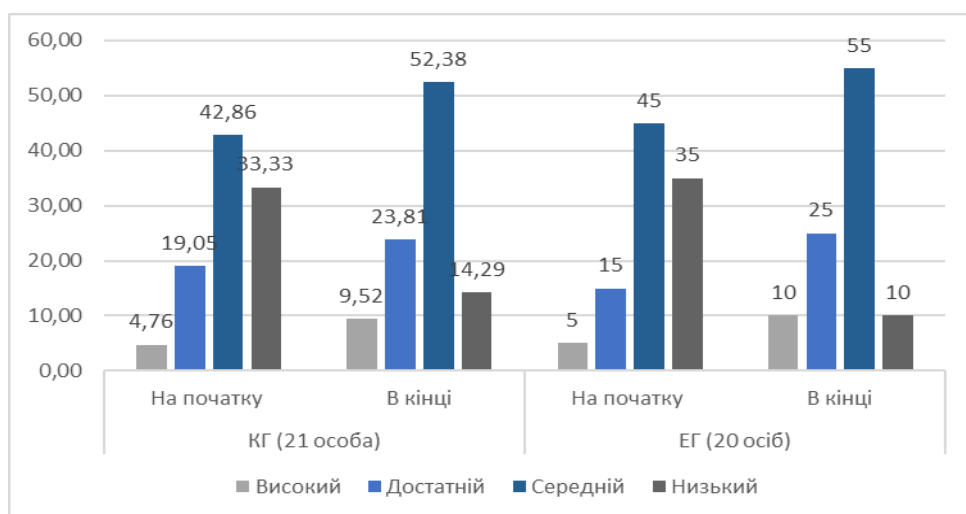
Проаналізувавши динаміку рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за визначеними індикаторами, ми узагальнили показники за мотиваційним критерієм, які подані на малюнку 2.



Мал. 2. Динаміка рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за мотиваційним критерієм

Джерело: розроблено авторкою

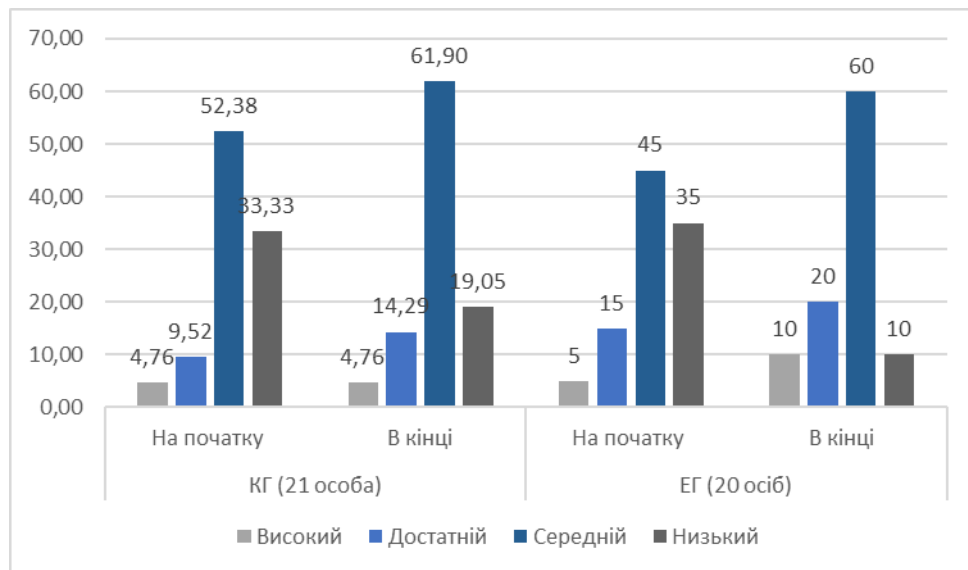
Проаналізувавши динаміку рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за визначеними індикаторами, ми узагальнили показники за діяльнісним критерієм, які подані на малюнку 3.



Мал. 3. Динаміка рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за діяльнісним критерієм

Джерело: розроблено авторкою

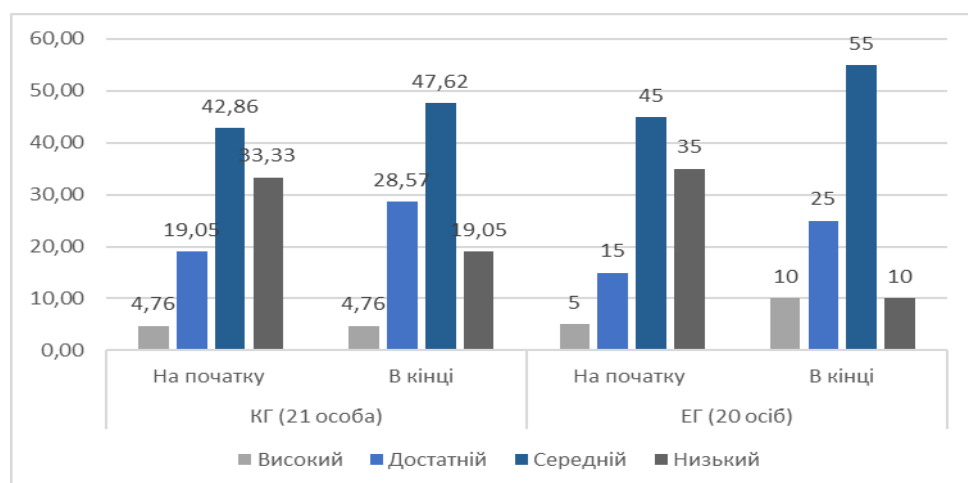
Проаналізувавши динаміку рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за визначеними індикаторами, ми узагальнили показники за пізнавальним критерієм, які подані на малюнку 4.



Мал. 4. Динаміка рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за пізнавальним критерієм

Джерело: розроблено авторкою

Проаналізувавши динаміку рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за визначеними індикаторами, ми узагальнили показники за креативним критерієм, які подані на малюнку 5.



Мал. 5. Динаміка рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів за креативним критерієм

Джерело: розроблено авторкою

Для перевірки достовірності отриманих результатів за нашим дослідженням ми висунули нульову гіпотезу (H_0), вважаючи, що відмінність між середніми значеннями показників на початку та в кінці формувального етапу є випадковою, і альтернативну гіпотезу (H_1), яка стверджує, що ця різниця обумовлена проведеною дослідно-експериментальною роботою.

За результатами обчислень з використанням парного t-критерію Стьюдента для експериментальної групи отримано значення $p=0,0017$, що менше 0,05. Отже, ми відхиляємо нульову гіпотезу та приймаємо альтернативну гіпотезу на рівні достовірності 95%, вказуючи на статистичну різницю між середніми значеннями середнього балу студентів експериментальної групи на початку та в кінці формувального етапу (мал. 6).

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ЕГпоч	3,1558	20	,33821	,07563
	ЕГкін	3,5862	20	,25659	,05737

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Significance	
				One-Sided p	Two-Sided p
Pair 1	ЕГпоч & ЕГкін	20	-,088	,356	,711

Paired Samples Test

		Paired Differences						Significance	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	
					Lower	Upper			
Pair 1	ЕГпоч - ЕГкін	-,43037	,44222	,09888	-,63734	-,22341	-4,352	19	<,001

Мал. 6. Результати розрахунку за парним t-критерієм Стьюдента середнього балу студентів ЕГ на початку та в кінці формувального етапу

Джерело: розроблено авторкою за допомогою програми SPSS

Для аналізу середньої оцінки студентів контрольної групи були проведені аналогічні розрахунки. Експериментально отримане значення $p=0,233$, що більше 0,05. З цього ми можемо зробити висновок, що середній бал сформованості проєктної компетентності студентів контрольної групи на початку та в кінці формувального етапу статистично не відрізняється (мал. 7).

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	КГпоч	3,1739	21	,31043	,06774
	КГкін	3,2398	21	,28489	,06217

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	One-Sided p	Two-Sided p
Pair 1	КГпоч & КГкін	21	,148	,261	,521

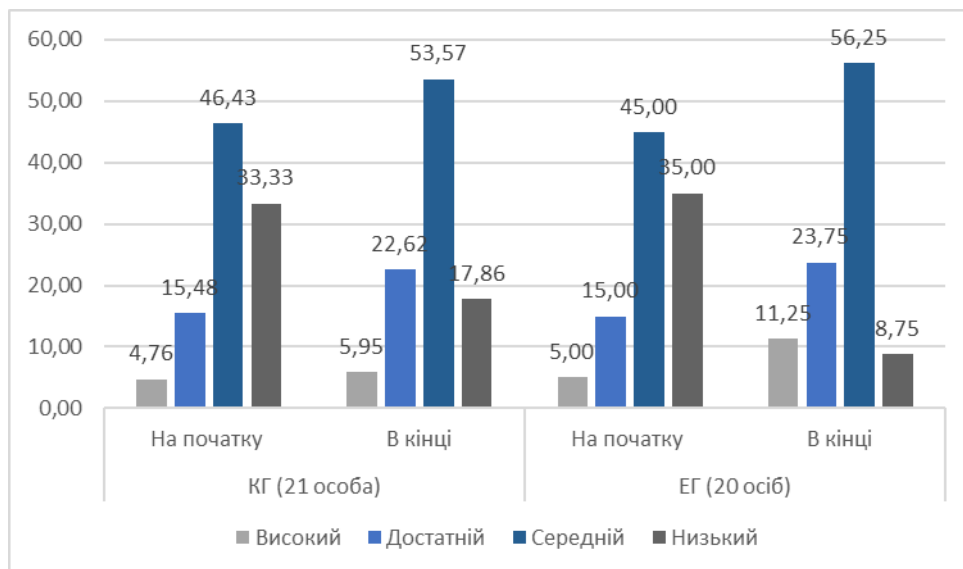
Paired Samples Test

		Paired Differences						Significance	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	
					Lower	Upper			
Pair 1	КГпоч - КГкін	-,06586	,38899	,08488	-,24292	,11121	-,776	20	,223
									,447

Мал. 7. Результати розрахунку за парним t-критерієм Стюдента середнього балу студентів КГ на початку та в кінці формувального етапу

Джерело: розроблено авторкою за допомогою програми SPSS

Тож, на основі результатів аналізу параметричного t-критерію Стюдента ми можемо висунути висновок про статистично підтверджену позитивну динаміку середнього балу в студентів експериментальної групи в кінці формувального етапу.



Мал. 8. Динаміка рівнів сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів у КГ та ЕГ на формувальному етапі експерименту

Джерело: розроблено авторкою

Узагальнюючи, рівень сформованості проєктної компетентності майбутніх менеджерів завдяки використанню проєктної діяльності в освітньому процесі у експериментальній групі вищий, ніж у контрольній групі. Це дозволяє зробити висновок, що результати проведеної дослідно-експериментальної роботи підтверджують висунуту гіпотезу дослідження (мал. 8).

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**Статті у наукових фахових виданнях України**

1. Васюк О. В., Голєва М. С., Формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів за допомогою інтерактивних форм та методів навчання. Український педагогічний журнал. 2021. Вип. 4. С. 165–169.

2. Васюк О. В., Голєва М. С., Проєктна технологія навчання: методичні аспекти. Міжвузівський збірний наукових праць: Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип 47. С. 301–314.

3. Голєва М. С. Розвиток проєктної технології навчання у Європі та можливість її інтеграції у систему вітчизняної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Спецвипуск, присвячений євроінтеграційній тематиці. Том 1. 2022. С. 39–44.

Стаття у науковому виданні іншої держави

4. Holieva M. Project Approach to Learning: Experience in Different Countries. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*. 2022. 53 (4). P. 26–35.

Тези наукових доповідей

5. Голєва М. С. Формування професійної компетентності менеджерів: досвід України та Польщі. Україна-Польща: стратегічне партнерство в системі геополітичних координат: II Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 14–15 травня 2020 року: тези доповіді. Київ, 2020. С. 136–137.

6. Голєва М. С. Особливості професійної компетентності майбутніх менеджерів. Новації і традиції перекладу: українські студії в європейському вимірі: Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 12–13 листопада 2020 року: тези доповіді. Київ, 2020. С. 152–153

7. Голєва М. С., Васюк О. В. Формування проєктної компетентності у процесі професійної підготовки. Theoretical and empirical scientific research: concept and trends:

II International Scientific and Practical Conference, м. Мюнхен, 25–26 грудня 2020 року: тези доповіді. Мюнхен, 2020. С. 97–98.

8. Голєва М. С. Проектна діяльність як основа розвитку проектної компетентності менеджерів. Соціокомунікативний простір України: історія та сьогодення: IV Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 25–26 лютого 2021 року: тези доповіді. Київ, 2021. С. 107–108.

9. Голєва М. С. Практика використання методу проектів у професійній підготовці: досвід Китаю. Україна між Сходом і Заходом: проблеми і перспективи міжкультурної комунікації: Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 21–22 жовтня 2021 року: тези доповіді. Київ, 2021. С. 95–97.

10. Голєва М. С. Проектний підхід у формуванні комунікативної компетентності учнів у процесі інклюзивної освіти. Інклюзивний розвиток національної економіки: глобальні тенденції, можливості України та роль агропродовольчого сектору: V Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 18–19 листопада 2021 року: тези доповіді. Київ, 2021. С. 11–13.

11. **Голєва М. С.,** Васюк О. В., Філософські основи методу проектів та сучасна освіта. Роль і значення людини в трансформації соціальних практик: минуле і сучасність (до 300-ліття Г. Сковороди): Всеукраїнський науково-практичний семінар, м. Київ, 12 травня 2022 року: тези доповіді. Київ, 2022. С. 6–8.

12. Голєва М. С. Вплив філософської спадщини Г. Сковороди на самореалізацію особистості через проектну діяльність. Духовний код української ідентичності у вимірі міжкультурної комунікації» (до 300-річчя від дня народження Г. С. Сковороди): Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 10–11 листопада 2022 року: тези доповіді. Київ, 2022. С. 78–79.

13. Голєва М. С. Проектна технологія навчання в Європі та її інтеграція у вітчизняну систему освіти. Трансформація системи міжнародних відносин в умовах російсько-української війни (до дня спротиву окупації Автономної Республіки Крим та м. Севастополя): Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 23 лютого 2023 року: тези доповіді. Київ, 2023. С. 270–272.

14. Голєва М. С. Особливості використання методу проектів у полікультурному освітньому середовищі. Світ мов і мови світу: VI Міжнародна науково–практична конференція, м. Київ, 30 березня 2023 року: тези доповіді. Київ, 2023. С. 194–195.

15. Голєва М. С. Використання проектної технології в освіті в умовах глобальних викликів. Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України і світу: Міжнародна науково–практична конференція, м. Київ, 25 травня 2023 року: тези доповіді. Київ, 2023. С. 51–53.