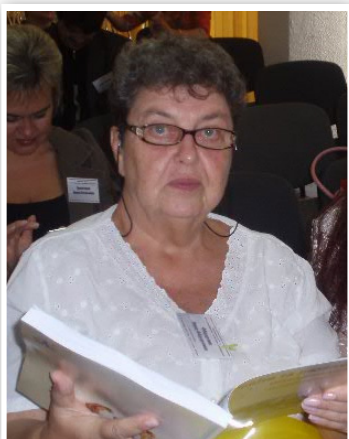




8. АНАЛІТИКА



Ніна Федорівна Федорова,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу моніторингу обдарованості дітей та молоді Інституту обдарованої дитини НАПН України, м. Київ



Лідія Іванівна Ткаченко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу інтелектуального розвитку обдарованої особистості Інституту обдарованої дитини НАПН України, м. Київ

УДК 37.013.3

ВИНИКНЕННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ПРОЕКТ»

В статті автор аналізує інноваційну педагогічну технологію «проект». Раскрывает историю ее возникновения и использования в педагогике. Обращает внимание на составляющие этой технологии, а особенно на формирование ключевых компетентностей при реализации идеи проекта, а также роли участников этой деятельности.

Ключевые слова: педагогические технологии, проект, деятельность, образование.

The article is devoted to the analysis of innovative pedagogical technology "project". The authors uncover the history of technology occurrence and its application in pedagogy. Special attention is given to the components of this technology and formation key competences within the realization of the project idea and roles of the participants.

Key words: pedagogical technologies, project, activity, education.

Однією з організаційно-педагогічних умов розвитку обдарованості є організація проєктивної навчально-виховної діяльності. Актуальність проєктивної діяльності полягає в тому, що вона: *по-перше*, ініціює нестандартні розв'язання будь-яких питань; *по-друге*, є практико-орієнтована і завжди спрямована на конкретні потреби; *по-третє*, охоплює в пошук не лише адміністративні структури, а й рядових виконавців, розвиває соціальну активність та відповідальність.

У педагогічних працях минулого Платона, Арістотеля, Сократа та інших давньоримських та давньогрецьких філософів є безліч цікавих для наших днів суджень та висловлювань про призначення, зміст, методи навчання і виховання [36]. Усе почалося з поняття «прогностика», що означає наукову дисципліну про закономірності розробки прогнозів, предметом якої є закони та методи прогнозування.

Прогнозування в освіті – це частина соціального прогнозування, що містить прогнози соціологічного, екологічного, демографічного, медичного, правового, психологічного тощо характеру. Воно є багатаспектним та передбачає дослідження назріваючих проблем шляхом продовження на майбутнє (екstrapоляція) спостережуваних тенденцій, закономірності розвитку яких у минулому і сьогодні добре відомі (за умовному абстрагуванні від можливих змін, здатних істотно видозмінити спостережувані тенденції). Нормативно-оптимізаційні опрацювання спостережуваних процесів надає можливість визначити необхідні соціальні орієнтири і контури можливих перетворень для розв'язання нагальних і назріваючих проблем [1].

Таким чином, педагогічна прогностика – це галузь наукових знань, що розглядає принципи, закони та закономірності прогнозування щодо специфічних



об'єктів, які вивчає педагогіка. У педагогічній спадщині Й. Песталоцці важливе місце відведено приведенню у майбутньому варіантів народної освіти, та народної школи. Він писав: «Я отримую велике задоволення замислюватися про майбутнє будинків для бідних дітей та уявляти, який краще метод застосувати для розвитку дитини, що необхідно покласти в основу виховання, яке забезпечить для народних мас кращу освіту, а також покращить їхню підготовку до праці».

Розглядаючи перспективи розвитку освіти у зв'язку зі змінами, що відбуваються в суспільстві Р. Оуен писав: «...даремно обговорювати дрібниці виховної системи, поки не буде створено загальний абрис зовнішніх розумних обставин». Важливу роль у розвитку суспільно-педагогічної думки в дореволюційний період відіграли дослідження В. Белінського, А. Герцена, М. Пирогова, М. Черешевського, М. Добролюбова та ін. У працях цих учених чільне місце займає проблема ідеалу людини майбутнього. Нова людина, на їхню думку, має бути близькою до народу, істинним патріотом, високоморальною і всебічно розвиненою фізично і духовно, мати стійкі переконання, а також уміти їх відстоювати [3].

Творча спадщина минулого засвідчує, що педагогічне прогнозування стало предметом роздумів та пошуку в педагогіці ще на початку XX століття. У перші роки становлення і розвитку радянської державності питання науково-педагогічного прогнозування також цікавило науковців. Так, П. Блонський писав, що: «...інакшою має бути школа, яка виховує дитину та організовує її життя. І нехай школа – поки ідеал, це не причина відмовлятися від ідеалу, тому що ідеал реальніше дійсності, а дійсність без ідеалу вмирає» [там само].

Зокрема С. Шацький вважає, що: «недоліком того, що ми даємо дитині, є відсутність перспектив. Тому до всього ми повинні звертати увагу на те, що набуває сьогодні наша дійсність. Це перспектива. Ми маємо про це говорити: куди ми йдемо, чого бажаємо досягти? Таким чином, повинні орієнтуватися та запобігати наперед». Стосовно цієї проблеми висловлювалися також А. Луначарський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ф. Корольов та ін.

На зміну гаслам та побажанням декларативного характеру приходить суто науковий аналіз можливостей реалізації педагогікою прогностичних функцій, покликаних відповісти на запитання «ЯК?», «ЯКИМ ЧИНОМ?» необхідно діяти у теорії та на практиці. Необхідно також відповісти на питання «ЩО необхідно прогнозувати в педагогіці?», «ЯКІ об'єкти педагогічної дійсності піддаються прогнозуванню?».

Змістовний аспект проблеми педагогічного прогнозування потребує розгляду тих реальних ситуацій, де необхідно приймати відповідні рішення. Йдеться про поглиблений аналіз об'єкта і предмета педагогічної діяльності, а у широкому розумінні – про науковий статус і змістову інтерпретацію об'єкта і предмета педагогіки, покликаною виконувати не лише традиційні описові та пояснювальні функції, але і перетворюючі. Такий підхід – від прогностичних потреб педагогіки

до способів задоволення цих потреб ми вважаємо продуктивним та методологічно виправданим [там само].

Педагогічне прогнозування потребує розроблення методологічних проблем. Поняття «методологія» (від гр. *methodos* – походження і *logos* – вчення) охоплює:

- комплекс методів у кожній конкретній науці;
- вчення про методи пізнання та перетворення дійсності.

Розрізняють методологію:

а) *часткову* – сукупність методів у кожній конкретній науці;

б) *загальну* – сукупність більш загальних методів;

в) *філософську* – систему діалектичних методів, що є загальними та діють на всьому полі пізнання, конкретизуючись через загальнонаукову та часткову методологію [там само].

Повний цикл педагогічної діяльності можливо продемонструвати на узагальненій схемі (рис. 1).

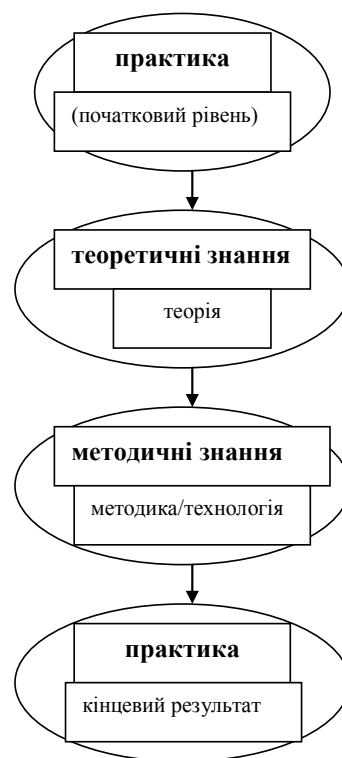


Рис. 1. Педагогічна діяльність

Це дає уявлення про об'єкти методологічного знання на різних етапах циклу: *по-перше*, це знання про способи вивчення педагогічної практики, накопичення необхідних емпіричних результатів; *по-друге*, це знання про способи входження від емпіричних результатів до теоретичних узагальнень, побудови теорії; *по-третє*, це знання про способи переходу теоретичних положень на мову методичних рекомендацій; *по-четверте*, це знання про способи впровадження відповідних рекомендацій у практику з метою її перетворення, переходу на більш високий рівень.

Особливою вихідною методологічною умовою до будь-якого прогностичного дослідження є виявлення сутності об'єкта прогнозування.



Розглядаючи прогнозування нам необхідно звернути увагу на його основні принципи (об'єктивності, пізнання, детермінізму, розвитку, єдності теорії і практики, частково-науковий, понятійно-термінологічний, неперервності, колективності розробки рекомендацій та прийняття відповідних рішень, дослідно-експериментальної верифікації) [там само].

Отримання будь-якого освітнього результату потребує адекватних педагогічних технологій. Головною освітньою технологією, що підтримує компетентно-орієнтований підхід у навчанні сьогодні є метод (технологія) проектів. Ця технологія за дидактичною сутністю спрямована на формування здібностей, що дають змогу ефективно діяти в реальній ситуації, володіючи якими особистість адаптується до змінних умов [4].

Проект групує різні навчальні предмети навколо реальності та надає можливість вчителям у навчально-виховному процесі досягнути командної навчальної діяльності, глибокого смислу спеціалізації. Проект концентрує різноспрямовану дію та учнів на єдиному фрагменті реальності. Він має інтегративну дію та дає учням змогу запобігти предметних обмежень, поглянути на різні аспекти проблеми [3].

Прослідкуємо коротко історію розвитку цього питання. З відкриттям освітньої педагогіки (йдеться про метод проектів) він має давню історію, починаючи з XVII століття. Королівська академія архітектури у Парижі, у 1702 р. оголосила конкурс будівельних планів, ескізи яких названі проектами. Під час роботи над проектами студенти мали розвивати фантазію та, використовуючи класичні традиції, знаходити оригінальні рішення. З Європи метод проектів перейшов до Америки. Американська освітня педагогіка вперше зареєструвала цей метод на межі XVIII та XIX ст., обґрунтувавши його через метод проектів – «королівський шлях» нового виховання [там само].

Пізніше В. Кіппатрік дав визначення поняття «проект» – це цілеспрямована діяльність, що передусе соціальному оточенню. Учений виокремив чотири типи проекту, що забезпечують зручність терміна.

Перший – стосується такого досвіду, де цілком є працювати, виконувати, досягати будь-чого конкретного, впроваджувати у певній формі ідею або вміння... Цей тип відповідав робітничій школі XIX століття.

Другий – застосовується за цілеспрямованого використання досвіду... Цей тип характеризує пасивний досвід, естетичне сприймання та переживання, що могло бути проектом.

Третій – стосується розв'язанням проблем, досвіду, ціллю якого є розкриття інтелектуальних труднощів їх продуктивна діяльність. Цей тип упроваджувався еволюційно-історичним шляхом, проте сфера його застосування безмежно розширена. Мислення є розв'язанням проблеми.

Четвертий – стосується набуття знань та навичок або досвіду за умови, коли особистість просуває вперед власний процес навчання до певної межі. Цей тип спрямовує ідею на застосування накопичених знань сьогодні, а також на майбутнє. Ціллю є те, щоб

особистість мала бажання вчитися оволодівати знаннями та застосовувати їх на практиці [там само].

Кожні 5–6 років виникають і стають затребуваними нові галузі професійної діяльності, а старі відходять на задній план або зникають. Сьогодні актуальним є гасло «навчання продовж життя». Кожна особистість має навчатися все життя, підвищуючи рівень власного професіоналізму [2].

Метод проектів дає змогу за менших затрат створити природне середовище (*natural environment*), створити умови, що допоможуть максимально наблизитися до реальності з метою формування компетентності особистості.

Проектна діяльність містить такі етапи: а) розробка проектного задуму (аналіз ситуації, проблеми, цілеполягання, планування); б) реалізація проектного задуму (виконання запланованих дій); в) оцінювання результатів проекту (нового/зміненого стану в реальності) [там само].

Застосовуючи під час навчання технологію проекту роль учня принципово змінюється. Він стає активним його учасником, тобто суб'єктом навчальної діяльності. Йому не нав'язують як і що необхідно виконувати.

Під час виконання проекту учень змінюється залежно від його етапу діяльності. Він має можливість: обирати (приймати рішення), вибудовувати систему взаємовідношень між учасниками групи, оцінювати.

Важливим аспектом проектної діяльності є аналіз та самоаналіз об'єктивних/суб'єктивних причин невдач, неочікуваних наслідків діяльності, розуміння помилок посилює мотивацію до отримання нових знань. Подібна рефлексія формує оцінювання/самооцінювання оточуючого середовища та себе в мікро- та макросоціумі.

Наступним аспектом проектної діяльності є консультування – динамічний процес, під час якого один учень допомагає іншому, використовуючи власні внутрішні ресурси (знання, вміння та навички) з метою актуалізації особистісного потенціалу для розв'язання поставленої задачі [там само]. Коректність дій учня є також важливим аспектом консультування. Учитель проблемізує позицію учня за допомогою питань, або проговорює декілька фраз, визнаючи їх помилковість. Учитель також має право звернути увагу учня на його помилку в алгоритмі та пояснити, в якому місці вона з'явилася, а учень має самостійно її виправити.

Учитель має право демонструвати конкретний алгоритм, виконуючи його сам. Потім учень повинен самостійно його повторити, якщо він не виконає його, або виконає некоректно, виникає загроза зриву проекту. Учитель має право (як виняток) рекомендувати учню попрацювати з певними джерелами інформації, зустрітися з членами групи, які зможуть допомогти.

Консультант не формує судження, заперечення або рекомендації, до того часу коли учень не висловиться повністю [5].

Під час консультування учитель – керівник проекту може займати різні позиції: інструктора, експерта,



тьютора. Вибір залежить від ступеня готовності учня та специфіки діяльності в проекті. Оцінювання рівня сформованості ключових компетентностей учня є ще одним аспектом консультування. Таким чином, головним інструментом діяльності керівника проекту під час консультації є питання. Питання можуть виконувати різні функції [2]: установлення контакту з учнем; отримання керівником проекту інформації про бачення учнем ситуації та дії у ній, а також отримання учнем відомостей на поставлені питання; проблематизація позиції учня; фасилітація алгоритму обговорення (під час групової консультації); демонстрація алгоритму мисленнєвої діяльності за допомогою ланцюжка питань; перевірка відповідності діяльності учня вимогам певного рівня сформованості ключових компетентностей [там само].

В арсеналі учителя, який здійснює консультації повинні бути такі типи питань: закриті (відповідь – так, ні), відкриті (хто..., що..., де..., скільки), напіввідкриті (Скільки хвилин за день ти приділяєш читанню?), альтернативні (Тобі зручно зустрітися завтра?), уточнюючі (З ким би ти проконсультувався б?), оцінювальні (Всім вже зрозуміло, так?), дерективні (Можеш виконати до понеділка?) [там само].

Під час консультування керівник проекту учитель не має права формувати судження до того часу, поки не отримає необхідну інформацію (табл. 1).

Метод проекту, як педагогічна технологія не передбачає жорсткої алгоритмізації дій, але потребує послідовності та принципіальності проектної діяльності. Більш досконалий зміст діяльності учителя та учнів буде розглянуто нами під час опису змісту окремих етапів діяльності над проектом. Цю діяльність можна розділити на п'ять. Необхідно звернути увагу, що принципи побудови проектів однакові [там само].

Перед тим, як учні почнуть працювати над проектом, необхідно, щоб вони визначилися з проектним задумом. У проекті не певному етапі з'являється його назва, що у подальшому може бути брендом і не мати жодного відношення до діяльності і результату.

Етапи діяльності над проектом наведемо у таблиці 2 [там само].

Пошуковий етап. На цьому етапі визначається проблема. Учні у загальних рисах зумовлюють ситуацію, за якої щось когось не влаштовує. Шукають відповідь на питання: «А як повинно бути?». Потім описують ідеальну ситуацію. Учні початкових класів можуть підтвердити власне розуміння проблеми, сформульованої вчителем і переходять до її розв'язувати її. Учні старших класів мають самостійно виконати деякі пошукові кроки (наприклад, визначити причини існування проблеми тощо).

Проблемні ситуації виникають там, де виникають невідповідності між знаннями та новими вимогами. У будь-якому разі розв'язання проблеми повинно бути важливим для учня [там само].

На аналітичному етапі проектної діяльності учні визначають ціль і задачі проекту, результат і планують продукт/продукцію власної діяльності, шукають способи досягнення поставленої цілі, планують порядок дій та необхідні ресурси. Після закінчення етапу учні чітко уявляють, як вони будуть далі діяти для досягнення результату [там само].

На практичному етапі учні реалізують заплановані кроки (дії), виконують поточний контроль. Якщо проект було некоректно сплановано з точки зору діяльності, то учень повинен буде вирішувати труднощі. Коли учні зрозуміють, що виконати запропонований план неможливо, це призведе до інших (нових)

Таблиця 1

Основні прийоми слухання учнів

№	Прийом	Приклад
1.	«Відображення» або «ехо»	К.: Якщо у тебе була можливість вибирати, де б ти реалізовував проект: вдома чи у ЗНЗ? Уч.: Вдома було б важче. Сестра там... Вдома багато справ, музична школа... У ЗНЗ – весь час... К.: А чому? Тут більше налаштовує на діяльність?
2.	«Резюме»	Уч.: Ми з Вами вже розмовляли. Презентація має специфіку в різній аудиторії. Люди по-різному сприймають інформацію, комусь легше прочитати, комусь обов'язково необхідно щоб були малюнки... К.: Здається це ключова ідея того, що та висловив?
3.	«Пауза» або «логічний наслідок»	Уч.: Випадки, що реєструються у ... році, залишаються, а на наступний рік – я маю звітний рік – навіть, зниження показників. Це – показник – не 89, а 235 людей на 100 тис. населення, тому що там залишаються люди, які не вилікувалися продовж року. К.: То 89 – це...?
4.	Парафраза	Уч.: Коли я виконував завдання... мені батьки допомагали. Я сам пішов до бібліотеки, але там книги вже забрали, читали... матуся, тоді скачала з Інтернету на роботі та принесла ... Я навіть не встиг... К.: Тобто, ти хотів сам попрацювати з Інтернетом?
5.	Пряме прохання поширити питання	Уч.: Я буду використовувати інтерактивні технології. К.: Поясни, будь ласка, що це таке?
6.	«Мутація теми»	Уч.: Я буду виконувати різні візуальні способи для презентації. Це притягатиме увагу людей з різним типом сприймання. К.: Добре. Давай поговоримо про те, як довго буде продовжуватися твоя презентація. Ти вже визначився?



Таблиця 2

Етапи діяльності над проектом

1. ПОШУКОВИЙ	
Моделювання ідеальної (бажаної) ситуації Аналіз реальної ситуації Визначення та аналіз проблеми	Аналіз фактичної інформації Визначення потреби в інформації Збір та вивчення інформації
2. АНАЛІТИЧНИЙ	
Постановка цілі проекту Визначення задач проекту Визначення способу розв'язання проблеми (10–11 кл.) Аналіз ризиків Складання плану реалізації проекту: покрокове планування Аналіз ресурсів Планування продукції	Аналіз наявної інформації Визначення потреб в інформації Збір і вивчення інформації
3. ПРАКТИЧНИЙ	
Виконання плану діяльності	
Поточний контроль	
4. ПРЕЗЕНТАЦІЙНИЙ	
Попереднє оцінювання продукції	
Планування презентації та підготовка презентаційного матеріалу	
5. КОНТРОЛЬНИЙ	
Аналіз результатів виконання проекту	
Оцінювання продукції/продукту	
Оцінювання просування	

результатів. Необхідно пам'ятати, що результат проекту та його якість – це особиста справа і зона відповідальності самого учня. Зона відповідальності вчителя – формування ключових компетентностей, а отримана ситуація – ідеальний привід для організації ретроспективних роздумів учня, діяльність над компетентнісним розв'язком проблеми (табл. 3).

На цьому етапі учні працюють зі щоденником.

Наступним етапом є презентаційний. Кожний проект передбачає певну результативність. Для учнів це: відеофільм, альбом, барометр, комп'ютерна газета, бюлетень, альманах, зимовий сад, сайт, костюм, заява, атлас, повітряний змій, експозиція музею, генеалогічне дерево, електродвигун, збір лікарських трав тощо [там само].

Презентація передбачена для представлення продукту/продукції. Вона, з одного боку, є культурною формою представлення і задачею формувати компетентнісні якості публічного виступу а з іншого – це опис та розповідь про сам процес діяльності над проектом. Презентація може бути спрямована на:

– просування продукту/продукції (комерційне або некомерційне розповсюдження);

– долучення ресурсів (для доопрацювання чи тиражування продукту/продукції);
– інформування (просвітницька діяльність, формування суспільного бачення);
– самопрезентація (позиціонування себе, як спеціаліста в певній галузі) (табл. 4).

Під час підготовки до презентації учні використовують сторінки щоденника, необхідні для цього випадку. Частина записів у щоденнику призначено для визначення задуму презентації за логікою: аудиторія – ціль – ключова ідея – середовище. Інша допомагає в підготовці плану виступу та розробки ескізу наочного матеріалу, що супроводжує презентацію [там само].

Контрольний етап передбачає осмислення учнем ходу, результативності та оцінювання діяльності над проектом. Необхідно звернути увагу, що учні більше намагаються делегувати вчителю функції як підсумкового, так і проміжного контролю. Тому керуючи організацією проектів учитель повинен поступово відмовитися від виконання контролю та створювати ситуації, які спонукають учнів здійснювати самоконтроль. Об'єктами оцінювання є:

– результативність проектної діяльності;

Таблиця 3

Дії вчителя та учня на практичному етапі

Учень	Учитель
Виконує заплановані дії самостійно, в групі або в комбінованому режимі. Здійснює поточний самостійний контроль та обговорює його результати. За необхідності консультується зі вчителем (експертом)	Фасилітує: забезпечує процес групового обговорення; мотивує учнів до самоконтролю. Спостерігає (оцінює): за процесом та змістом групової взаємодії; за виконанням техніки безпеки. Організовує: доступ до обладнання та іншими ресурсами. Інформує: за необхідності – про порушення часових меж діяльності



Таблиця 4

Дії вчителя та учня на презентаційному етапі

Учень	Учитель
Вибирає (пропонує) форму презентації.	Фасилітує: ставить питання, спрямовані на просування учня, забезпечує процес групового обговорення.
Готує та проводить презентацію.	Спостерігає (оцінює): за процесом та змістом групового обговорення, ставить питання з метою оцінювання комунікативної компетентності.
Ставить питання (під час презентації іншими учнями)	Організовує: місце та час проведення презентації, за необхідності – аудиторію, Пропонує (корегує): за необхідності – різні форми презентації та способи дії на аудиторію

- продукт/продукція проектної діяльності;
- просування учнів (особистісні нарощування: освідомив, навчився, зрозумів, подолав тощо);
- рівень сформованості ключових компетентностей учнів.

У загальному випадку проектну діяльність покажемо у таблиці 5.

Після завершення цього етапу учні заповнюють щоденник (відповідно до вікових особливостей). Для підсумкового оцінювання продукту/продукції спеціально відведено сторінку для її обов'язкового

заповнення. Тут учень робить висновки, відповідно до задуму та критеріїв, що були обґрунтованими на аналітичному етапі [там само].

Таким чином, оцінюючи діяльність під час виконання проектної діяльності учню надається можливість навчитися оцінювати рівні сформованості компетентності розв'язку проблем, тому що обов'язковою умовою реалізації методу проектів у ЗНЗ є рішення учнями власних проблем засобами проекту. Оцінювання рівня ключових компетентностей здійснюється на основі певних вимог.

Таблиця 5

Дії вчителя та учня під час контрольного етапу

Учень	Учитель
Здійснює: оцінювання продукту/продукції (відповідно до критеріїв III рівня). Оцінює результативність проекту. Обговорює оцінки, висловлені учасниками групи, вчителем, однокласниками тощо, а також обернений зв'язок під час презентації. Рефлексує: оцінює власну діяльність просування (вихід на IV рівень)	Фасилітує: ставить питання, спрямовані на просування учня, забезпечує процес групового обговорення, ініціює оцінювання продукту/продукції, презентації, порівняння оцінок. Спостерігає (оцінює): за заповненням робочих аркушів

Використані літературні джерела

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник [текст] / С. Г. Гончаренко. – Вид. 2-ге, допов. і виправл. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

2. Голуб Г. Б. Метод проектов – технология компетентностного образования: Методическое пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы [текст] / Г. Б. Голуб, Е. А. Перельгина, О. В. Чуракова ; под ред. Е. Я. Когана. – Самара : Учеб. лит-ра ; Федоров, 2006. – 176 с.

3. Федорова Н. Ф. Педагогічні умови розвитку обдарованої особистості у школі [текст]: навч.-метод. посібн. / Н. Ф. Федорова. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 20014. – 94 с.

4. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы [текст]. – М. : Сентябрь, 2001. – С. 121.

5. Чеглакова Л. М. Консультирование в практике работы учителя [текст] / Л. М. Чеглакова // Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии. – Вып. 3. – Самара : Профи. 2003.

Bibliography

1. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [tekst] / S. H. Honcharenko. – Vyd. 2-he, dopov. i vypravl. – Rivne : Volynski oberehy, 2011. – 552 s.

2. Holub H. B. Metod proektov – tekhnolohyia kompetentnostnoho obrazovanyia: Metodycheskoe posobyie dlia pedahohov – rukovodytelia proektov uchashchychksia osnovoi shkoly [tekst] / H. B. Holub, E. A. Perelyhyna, O. V. Churakova ; pod red. E. Ya. Kohana. – Samara : Ucheb. lyt-ra ; Fedorov, 2006. – 176 s.

3. Fedorova N. F. Pedahohichni umovy rozvytku obdarovanoi osobystosti u shkoli [tekst]: navch.-metod. posibn. / N. F. Fedorova. – Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny, 20014. – 94 s.

4. Obrazovatelnyi protsess v nachalnoi, osnovnoi y starshei shkole. Rekomendatsyy po orhanyzatsyy opytno-ekspermentalnoi raboty [tekst]. – M. : Sentiabr, 2001. – S. 121.

5. Chehlakova L. M. Konsulytronye v praktyke raboty uchytielia [tekst] / L. M. Chehlakova // Kompetentnostno-oryentyrovannyi podkhod k obrazovanyiu: obrazovatelnye tekhnolohyy. – Vyp. 3. – Samara : Profy. 2003.