МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: «**РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ**»

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0134
спеціальності 013 Початкова освіта
освітньо-професійної програми «Початкова освіта»
В. Д. Сопіна

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н., доцент О. О. Андрющенко

Рецензент: професор кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н., професор Л. О. Сущенко

Запоріжжя
2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____

«____» _____20__ року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Сопініій Вікторії Дмитрівні

1. Тема роботи: «Розвиток дослідницької компетентності вчителів початкової школи у процесі змішаного навчання»
Керівник роботи: Андрющенко Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, затверджена наказом ЗНУ від «02» квітня 2025 р. № 467-с

2. Строк подання студентом роботи:

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики та курсових робіт.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): проаналізувати стан проблеми формування дослідницької компетентності в психолого-педагогічній науці та практиці; з'ясувати сутність змішаного формату навчання, його особливості та класифікацію моделей впровадження в освітній процес майбутніх фахівців; проаналізувати значення дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі змішаного навчання; визначити стан сформованості дослідницької компетентності майбутніх вчителів початкової школи; обґрунтувати педагогічні умови поетапного розвитку дослідницької компетентності вчителів у процесі змішаного навчання та провести кількісний і якісний аналіз їх застосування.

5. Перелік графічного матеріалу: 2 таблиці з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Андрющенко О. О.	03.02.25 р.	03.02.25 р.
Розділ 1	Андрющенко О. О.	15.04.25 р.	15.04.25 р.
Розділ 2	Андрющенко О. О.	14.09.25 р.	14.09.25 р.
Висновки	Андрющенко О. О.	08.10.25 р.	08.10.25 р.
Додатки	Андрющенко О. О.	01.11.25 р.	01.11.25 р.

7. Дата видачі завдання: 03.02.25 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	Січень	виконано
2	Написання вступу	Лютий	виконано
3	Написання першого розділу	Травень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	Вересень	виконано
5	Написання висновків	Жовтень	виконано
6	Оформлення додатків	Листопад	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	Листопад	виконано
8	Захист	Грудень	

Студент _____ Сопіна В. Д.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ Андрющенко О. О.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ Зубцова Ю. Є.
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 84 с., 2 таблиці, 73 джерела, 4 додатки.

Мета дослідження: теоретично проаналізувати та обґрунтувати педагогічні умови розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі змішаного навчання.

Об’єкт дослідження: процес організації змішаного навчання під час професійної підготовки вчителів початкової школи.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування дослідницької компетентності вчителів у процесі змішаного навчання.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових джерел; спостереження, опитування, анкетування, бесіда.

Теоретичне значення: уточнення провідних понять дослідження; висвітлення теоретичних основ проблеми розвитку дослідницької компетентності вчителів початкової ланки.

Практичне значення: розроблення педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності педагогів, які можуть використовуватися вчителями початкових класів, вихователями груп продовженого дня та в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Галузь використання: заклади освіти.

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ, ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ПОЧАТКОВА ОСВІТА, ОСВІТА.

SUMMARY

Sopina V. D. Development of research competence of primary school teacher in the process of blended learning. Zaporizhzhia, 2025. 84 p.

The qualification work consists of an introduction, 2 sections, findings, a list of references (73 items, 13 of them in a foreign language), and 4 appendices on 11 pages.

Under blended learning conditions, future primary school teachers need to develop research competence to analyze educational processes, apply new methods, and assess their effectiveness. The increasing volume of learning materials for young students makes activity-based approaches important for fostering independent, collaborative, and creative learning. The study revealed the problem of preparing future teachers to develop research skills that help them use innovative methods effectively in the classroom.

The purpose of the study is to theoretically analyze and substantiate the pedagogical conditions for the development of research competence of future primary school teachers in the process of blended learning.

According to the purpose the following tasks are defined:

1. Analyze the state of the problem of teachers' research competence development in psychological and pedagogical science and practice.
2. Explore the essence of blended learning as a modern educational approach to the preparation of future specialists.
3. Characterize the development of research competence of primary school teachers in the process of training under blended learning conditions.
4. Determine the level of research competence of future primary school teachers.
5. Develop and theoretically substantiate the pedagogical conditions for the development of research competence of future teachers in the process of blended learning.

The object of the study is the process of organizing blended learning during the

professional training of primary school teachers.

The subject of the study is the pedagogical conditions for the formation of research competence of teachers in the process of blended learning.

The first chapter “Theoretical foundations of the development of research competence in the process of teacher training during blended learning” presents the basic concepts of the study, particular research competence and blended learning. It also examines the categories, concepts and models of blended learning, as well as the specifics of implementing research competence in the blended learning process.

The second chapter “Research and experimental work on the development of research competence in teacher training during blended learning” reveals the current state of research competence of future primary school teachers, analyses the results of the study and determines the pedagogical conditions for its development in the process of blended learning.

Keywords: research competence, research activity, blended learning, pedagogical conditions, primary education, education.

ЗМІСТ

Вступ……. 8
Розділ 1 Теоретичні засади розвитку дослідницької компетентності у процесі підготовки вчителів під час змішаного навчання……..... 12
1.1 Стан проблеми розвитку дослідницької компетентності у науково-педагогічній літературі……..... 12
1.2 Характеристика сутності та змісту змішаного навчання як сучасного освітнього підходу…….. 24
1.3 Особливості розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів у процесі змішаного навчання…… 36
Розділ 2 Дослідно-експериментальна робота щодо розвитку дослідницької компетентності в процесі підготовки вчителів в умовах змішаного навчання …….. 47
2.1 Діагностика стану розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі змішаного навчання..……..... 47
2.2 Педагогічні умови поетапного розвитку дослідницької компетентності вчителів у процесі змішаного навчання……..... 56
Висновки…….. 64
Список використаних джерел…… 67
Додатки……. 74

ВСТУП

Сучасні освітні заклади працюють в умовах швидких змін, цифровізації та персоналізації навчання, зумовлених глобальною трансформацією суспільства, підвищенням вимог до якості освіти та необхідністю адаптації до нових викликів. Реформування загальної середньої освіти в Україні, зокрема впровадження Концепції Нової української школи, активізувало пошук напрямів удосконалення змісту та методик навчання молодших школярів. У сучасній освіті особлива увага приділяється розвитку особистості та формуванню загальнолюдських якостей. Саме тому місією початкової школи є всебічний розвиток здобувачів освіти, їх здібностей, формування ключових і предметних компетентностей, життєвих і соціальних навичок, необхідних для забезпечення готовності школярів до життя у демократичному суспільстві [40, с. 10].

У цьому процесі важливим для педагогів є необхідність вміти аналізувати освітні процеси, впроваджувати нові методики та оцінювати їх ефективність, що безпосередньо пов’язано з дослідницькою компетентністю. З постійно зростаючим обсягом навчальних матеріалів молодшим школярам стає дедалі складніше опановувати нові поняття, факти та поєднувати їх у цілісну систему. Використання дослідницької діяльності в освітньому середовищі сьогодні є перспективною тенденцією, оскільки діяльнісна модель навчання на уроці сприяє створенню цілісної картини світу та принципу навчання протягом життя. Тому необхідно готувати молодших школярів до діяльності, яка вчить їх розуміти, передбачати та планувати дії, розвивати сферу пізнавальної та емоційної волі, створювати умови для самостійної діяльності, співпраці, творчості та давати можливість оцінити свою роботу. Саме тому питання розвитку дослідницької компетентності майбутніх вчителів початкової школи набуває особливої актуальності.

Змішаний процес навчання поєднує як традиційні, так і сучасні технології,

сприяючи індивідуалізації та гнучкості освітнього процесу здобувачів освіти. Такий підхід до навчання заохочує педагогів підвищувати якість викладання та розвивати свої дослідницькі навички, оскільки освітня діяльність вимагає від викладачів постійного аналізу ефективності використання методик, критичного оцінювання отриманих результатів, вміння адаптувати нові матеріали до конкретних потреб здобувачів освіти, постійного пошуку нових інструментів та застосування їх у своїй викладацькій діяльності.

Різним аспектам організації навчальної діяльності присвячені роботи Н. Бібік, М. Вашуленка, Я. Кодлюк, О. Онопрієнко, О. Савченко, А. Цимбалару та ін.

Значний внесок у вивчення проблеми змішаного навчання в зарубіжній літературі зробили: Е. Аллен, М. Галай, Ч. Грехем, В. Ірвін, Х. Стакер, К. Твігч та ін.

Концептуальні засади реалізації компетентнісного підходу в фаховій підготовці педагогів розглянуто у роботах українських вених: Н. Бібік, М. Білан, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Проблему впровадження дослідницької діяльності в освітній процес початкової ланки вивчали Т. Гільберг Т. Довга, Н. Лалак, Т. Мієр, О. Нікітіна, О. Савченко, Т. Чернецька та ін.

Дослідницькі вміння як результат дослідницької діяльності презентовано у навчально-методичних матеріалах таких авторів: Т. Білошкура, Л. Голодюк, Г. Єніна, В. Литовченко, Н. Недодатко, та ін.

Попри сучасні освітні тенденції, необхідність розвитку дослідницької компетентності майбутніх вчителів початкової школи в умовах змішаного навчання залишається дискусійним питанням. Ефективність змішаного навчання в освітньому процесі потребує подальших досліджень, оскільки цей підхід ще недостатньо апробований і стандартизований в системі освіти, чим і обумовлено вибір теми кваліфікаційної роботи: «Розвиток дослідницької компетентності вчителів початкової школи у процесі змішаного навчання».

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі та обґрунтуванні

педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі змішаного навчання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан проблеми розвитку дослідницької компетентності педагогів у психолого-педагогічній науці та практиці.

2. З'ясувати сутність змішаного навчання як сучасного освітнього підходу підготовки майбутніх фахівців.

3. Схарактеризувати розвиток дослідницької компетентності учителів початкових класів в умовах в процесі підготовки в умовах змішаного навчання.

4. Визначити стан сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5. Розробити та обґрунтувати педагогічні умови розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів у процесі змішаного навчання.

Об'єкт дослідження – процес організації змішаного навчання під час професійної підготовки вчителів початкової школи.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування дослідницької компетентності вчителів у процесі змішаного навчання.

Для досягання мети та завдань дослідження використано такі методи:

– теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури для визначення об'єкта, предмета, мети дослідження, формулювання його завдань; синтез, порівняння, класифікація, систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних для розроблення основних підходів до розвитку дослідницької компетентності педагогів, теоретичного обґрунтування педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності вчителів початкової школи у процесі змішаного навчання;

– емпіричні: діагностичні (анкетування, бесіди, педагогічні спостереження, тестування, констатувальний і формувальний етапи експерименту) для визначення рівнів сформованості у вчителів дослідницької компетентності, доведення доцільності розроблених педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності вчителів початкової школи у процесі змішаного

навчання;

Теоретичне значення роботи полягає в уточненні провідних понять дослідження, висвітлені теоретичних основ проблеми розвитку дослідницької компетентності вчителів початкової ланки.

Практичне значення полягає у розробці педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності педагогів початкових класів у процесі змішаного навчання

Результати дослідження можуть бути використані вчителями початкових класів, вихователями груп продовженого дня, керівниками закладів загальної середньої освіти та в процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів з метою підвищення ефективності організації освітнього процесу в умовах НУШ.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

1.1 Стан проблеми розвитку дослідницької компетентності у науково-педагогічній літературі

Реформування освіти передбачає імплементацію інноваційного освітнього середовища, спрямованого на розвиток потенціалу учнів початкової ланки шляхом впровадження компетентнісного підходу. Компетентна людина здатна використовувати набуті знання на практиці, розв’язувати проблеми, працювати в команді та здійснювати самоосвіту впродовж життя.

Згідно з Державним стандартом початкової освіти однією з ключових компетентностей є компетентність у галузі природничих наук, технологій і техніки, яка передбачає опанування знань, умінь і практичних навичок, розвиток здібностей, що забезпечують успішну взаємодію з природою, формування наукового світогляду та навичок критичного мислення, а також вироблення відповідальної, безпечної та природоохоронної свідомої поведінки у навколишньому світі, яка ґрунтується на знаннях принципів сталого розвитку [17]. У свою чергу, вищезазначені зміни ставлять нові вимоги до суб’єктів освітнього процесу, зокрема до розвитку дослідницької компетентності майбутніх вчителів та вчителів-практиків, що є передумовою ефективного розвитку відповідних навичок в учнів.

Аналіз історичних даних свідчить про те, що періоди значних соціальних трансформацій, зумовлених змінами державного устрою, культурного розвитку та системи освіти, можуть бути пов’язаними з переходом від традиційних, репродуктивних моделей навчання до більш сучасних, продуктивних і практико-орієнтованих підходів у вивчені навколишнього світу. Така динаміка відображає

адаптацію систем освіти до нових суспільних потреб, підкреслюючи взаємозалежність між суспільним розвитком і еволюцією педагогічних концепцій.

В період античності використання дослідницьких методів розуміли як спосіб пізнання світу через активний і самостійний пошук істини. Античні мислителі не лише утвердили це поняття, а й активно використовували його у своїй педагогічній діяльності, підкреслюючи важливість пізнавальної активності для розвитку особистості. Класики, такі як Конфуцій, були одними з перших, хто звернувся до цього методу і підкреслив важливість самостійного пізнання [26, с. 12].

Сократ є одним з ключових мислителів, який значно вплинув на подальше використання дослідницьких методів навчання. Діалогічний метод, відомий як сократівський метод, передбачав заохочення учнів до самостійного мислення, пошуку істини та власних висновків шляхом постановки запитань. Таким чином, Сократ ставив своїх учнів у позицію дослідників і активно залучав їх до процесу навчання, а не до пасивного засвоєння інформації [59]. Позиція наставника і учня ґрунтувалася на принципі рівноправного діалогу, що відображав ідею: «Я знаю тільки те, що нічого не знаю». Такий підхід сприяв формуванню в учнів умінь аналізувати, синтезувати, узагальнювати та порівнювати інформацію. Вислів філософа про те, що «справжня освіта повинна спонукати до самостійного роздуму», знаходить відображення у концепції дослідницької компетентності як основи критичного мислення [12].

Платон, учень Сократа, наголошував на важливості пошуку істини через мистецтво діалектики, аргументації та логічного аналізу, що розвиває здатність учня до самостійного мислення. Аристотель доповнив ці ідеї і зосередився на емпіричному підході до пізнання: спостереженні, аналізі, систематизації фактів та експериментуванні для перевірки гіпотез. Його методи стали основою наукових досліджень. Епікур, натомість, наголошував на важливості індивідуального мислення і закликав до самостійного шляху пізнання світу через досвід і спостереження, що сприяє не лише здобуттю знань, а й досягненню

духовної гармонії [26; 55]. Спільною для цих підходів є ідея активного, критичного і самостійного дослідницького пошуку.

У середньовічний період освітній процес ґрунтувався переважно на репродуктивних методах, а пізнання світу розглядалося крізь призму релігійної ідеології, де знання здобувалися переважно з метою розкриття божественного задуму та служіння церкві [12]. Святі Августин і Фома Аквінський мали великий вплив на освітню думку в Середньовіччі. Вони вважали, що розум і віра повинні взаємодіяти в процесі навчання. Зокрема, святий Августин розглядав пізнавальну діяльність як засіб відкриття божественних істин і наголошував на важливості внутрішнього дослідження як засобу пізнання себе і Бога. У своїх працях він наголошував на важливості інтроспекції та внутрішнього дослідження як засобу духовного розвитку [26, с. 13].

Отже, у Середньовіччі розвиток дослідницьких методів у навчальній діяльності був обмежений пануванням релігійних догм і репродуктивного підходу, але саме в цей період були закладені засади для подальшого становлення освітніх інституцій, які згодом сприяли відродженню і розвитку наукового пізнання.

В епоху Відродження та Реформації (XIV-початок XVII ст.) відбувалися великі наукові відкриття, культурні досягнення, переглядалися релігійні доктрини. Існував сильний інтерес до вивчення навколишнього світу, що особливо позначалося на дослідницькій діяльності дітей, які прагнули засвоїти знання. Шкільні та університетські програми включали предмети, пов’язані з вивченням природи. З’явилися перші спроби застосування дослідницьких методів у навчальній діяльності дітей з метою усвідомлення ними реальності навколишнього світу: організовувалися розвивальні ігри, цікаві прогулянки, практичні та самостійні експерименти тощо [8, с. 8-9].

Англійський філософ Френсіс Бекон, засновник емпіризму, здійснив ключовий вплив на розвиток методів дослідження, зокрема наукового методу, який включає систематичне спостереження, експеримент та індуктивні міркування. Учений вважав, що знання повинні формуватися через досвід, і що

справжня наука можлива лише за допомогою дослідницького підходу. Його праця «Новий органон» стала однією з перших, що заклала основи принципів наукового дослідження, які згодом вплинули на розвиток досліджень в освіті [21].

Французький філософ і гуманіст Мішель де Монтень наголошував на важливості самостійного мислення та критичного підходу до набуття знань. Філософ підкреслював важливість дослідницького підходу як передумов особистісного розвитку, орієнтуючи своїх читачів на незалежний аналіз інформації та самостійне оцінювання фактів [6].

Попри те, що прогресивні ідеї щодо дослідницьких методів навчання почали формуватися, умов для їх повноцінного впровадження в освіту на той час ще не існувало. Водночас поступово з'явилася можливість застосування окремих елементів дослідницького навчання, що стало першим кроком на шляху до вдосконалення освітнього процесу.

Період Просвітництва (XVII–XVIII ст.) характеризувався значним розвитком науки, філософії та освіти, що створило більш сучасний погляд на дослідницький підхід у навчанні. Просвітники наголошували на необхідності звільнення наукового пізнання від релігійного догматизму, віддаючи перевагу раціональному мисленню, емпіричному досвіду та критичному підходу до здобуття знань [26, с. 16].

Вагомий внесок у становлення дослідницького підходу в освіті та науці зробив Рене Декарт (Картезій), який акцентував увагу на раціональному мисленні та сумнівах як ключових засадах пізнання. Його відоме висловлювання «Cogito, ergo sum» («Мислю, отже існую») уособлює ідею, що справжнє знання починається із сумніву та критичного осмислення. У праці «Міркування про метод» Декарт сформулював чотири фундаментальні принципи дослідницького мислення: сумнів, аналіз, синтез і узагальнення, які заклали основу логічного та системного підходів до наукового дослідження [59].

Англійський філософ епохи Просвітництва Джон Локк суттєво вплинув на розвиток дослідницького підходу до пізнання, оскільки відстоював ідею про те,

що всі знання здобуваються з досвіду. У своїй книзі «Дослідження про людське розуміння» він висунув концепцію, що людський розум – це tabula rasa (чиста дошка), яка заповнюється знаннями через взаємодію з навколишнім світом [55]. Цей підхід підкреслює важливість досвіду, спостереження та індивідуального самоаналізу в процесі набуття знань.

Жан-Жак Руссо розробив концепцію педагогіки як засобу розвитку особистості. У праці «Еміль, або про виховання» він підкреслював необхідність стимулювання здобуття знань через особистий досвід, а не шляхом пасивного засвоєння готової інформації. На його думку, освіта має бути заснована на діяльнісному підході, який забезпечує природне засвоєння знань шляхом дослідження навколишнього світу та їх практичного застосування в реальних життєвих ситуаціях [26, с. 16].

Принципи Ж.-Ж. Руссо розвинув швейцарський педагог Йоганн Генріх Песталоцці, який наголошував на необхідності природнього, поступового і послідовного навчання. Він вважав, що процес навчання має бути елементарним, наочним і самокерованим, оскільки «елементами всіх знань є чуттєві враження», а тому принцип наочності є обов’язковим. Однак найважливішим аспектом, який пов’язує підхід Песталоцці з ідеями дослідницького навчання, є принцип самоспрямування [13].

Фрідріх Адольф Дістервег акцентував увагу на ефективності використання методу «сократівський метод» як одного з найгнучкіших засобів навчання, що сприяє виявленню самостійності та активності здобувачів освіти. Одним із провідних принципів його педагогічної концепції був принцип самостійності, який створює умови для вільного пізнання навколишнього світу через мислення, спостереження, допитливість і прагнення до відкриття нового [12].

Отже, цей період став фундаментальним етапом у формуванні засад сучасної науки та освіти, оскільки саме тоді було закладено ідеї, що визначають характер наукового пізнання й освітнього процесу донині. Філософи та педагоги епохи Просвітництва наголошують на важливості самостійного та критичного мислення; прагнення до достовірних знань розглядалося як результат активної,

послідовної та систематичної дослідницької діяльності.

У сучасному освітньому дискурсі спостерігається різноманіття підходів щодо визначення поняття «дослідницька компетентність», що зумовлено розмаїттям методологічних підходів та контекстів, у яких розглядається означене явище. Дослідницьку компетентність варто розглядати крізь призму таких понять як «компетентність» та «дослідження».

У Законі України «Про освіту» 2017 р. компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, ставлень, способів мислення та інших особистісних якостей, що визначають здатність особистості досягати успіху в соціальному середовищі, продовжувати професійну та подальшу навчальну діяльність [46].

Компетентність – це інтегрована здатність особистості, сформована в процесі навчання, яка згідно з положеннями Державного стандарту початкової освіти, поєднує знання, досвід, цінності та ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [17].

Досить розгорнутою є позиція О. Скібіної щодо розуміння компетентності, яку вона трактує як інтегральну характеристику особистості, що відображає її властивість, яка проявляється у прагненні та здатності застосовувати набуті знання, вміння, досвід і особистісні якості для ефективної діяльності в певній галузі [48, с. 194].

За визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction – IBSTPI), компетентність охоплює взаємопов’язаний набір знань, навичок і ставлень, які забезпечують здатність особистості ефективно виконувати професійну діяльність або функції відповідно до встановлених стандартів у робочому середовищі [62, с. 2].

Отже, компетентність розглядається як сукупність особистісних характеристик – знань, навичок та способів мислення, що формуються під впливом досвіду здобувача знань. Така інтеграція забезпечує здатність особистості ефективно застосовувати набуті в процесі навчання знання та вміння

у відповідній галузі.

Дослідження розглядається як специфічна форма пізнавальної діяльності, що передбачає систематичне та цілеспрямоване вивчення об’єктів. У процесі дослідження застосовуються наукові засоби та методи, результатом чого є формулювання нових знань про досліджуваний об’єкт [37].

У наукових працях українських дослідників П. Мороз та І. Мороз дослідження трактується як організована форма пошукової та творчої діяльності особистості, що здійснюється шляхом постановки нових навчальних проблем і дослідницьких завдань відповідно до вікових особливостей здобувачів освіти [36].

З погляду С. Омельчук, дослідження – це форма емпіричного пізнання, що передбачає мислиннєвий експеримент, спрямований на виявлення та осмислення сутності понять або явищ шляхом відтворення характерних закономірностей у спеціально організованих навчальних умовах [42, с. 16].

Аналіз наукової літератури доводить, що сутність поняття «дослідницька компетентність» вчені трактують по-різному. Слушною, зокрема, є думка М. Головань та В. Яценко, які вважають, що дослідницька компетентність – це цілісна інтегративна якість особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід дослідницької діяльності, ціннісні орієнтації та особистісні характеристики й виражена в готовності та здатності проводити дослідження з метою отримання нових знань, використовуючи наукові методи та творчі підходи до планування, прийняття рішень, розв’язання проблем, аналізу та оцінювання результатів дослідження [14, с. 61].

Дотичною є думка П. Нечипуренко, який розглядає дослідницьку компетентність як комплексне особистісне утворення, що може бути охарактеризоване знаннями та навичками, необхідними для проведення та організації дослідницької діяльності, позитивним ставленням до неї та усвідомленням важливості, незалежно від того, чи проводяться дослідження особисто, чи колективно [38].

Так, вчена О. Норкіна тлумачить дослідницьку компетентність як

інтегровану властивість особистості, що характеризується мотивацією та ціннісним ставленням щодо проведення дослідницької діяльності, також сукупністю необхідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які виражаються у готовності та здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою підвищення якості освіти [41].

Л. Бурчак поняття «дослідницька компетентність» розглядає з погляду якості, що формується в процесі професійного розвитку педагога та виявляється в опануванні методологією наукової творчості; здатності до спостереження й аналізу; вмінні формулювати гіпотези для розв'язання суперечливих питань; здійснювати дослідницьку діяльність, зокрема проводити педагогічні дослідження, організовувати учнівські експерименти, а також узагальнювати та інтерпретувати результати дослідницької роботи [9].

Розглядаючи дослідницьку компетентність як важливу складову професійної підготовки, О. Скібіна підкреслює її зв'язок із науково-дослідною діяльністю випускника закладу вищої освіти. У цьому контексті система вищої освіти повинна бути спрямована не лише на формування професіонала-виконавця, а передусім – професіонала-дослідника, здатного швидко адаптуватися до змінних умов і знаходити ефективні рішення завдяки сформованим дослідницьким умінням [48, с. 194].

Таким чином, дослідницька компетентність є невід'ємною частиною комплексу взаємопов'язаних характеристик (критичного мислення, навичок пошуку та аналізу інформації, здатності до формулювання гіпотез та ін.), які в сукупності забезпечують ефективну та успішну реалізацію дослідницької діяльності в академічному середовищі. Зокрема, важливим аспектом є дослідницька культура педагога, яка слугує основою для формування й ефективного прояву дослідницької компетентності. На думку Г. Іванюк, дослідницька культура – це інтегративна якість особистості, сукупність інтелектуальних, професійних знань, вмінь та способів діяльності, необхідних для успішного здійснення наукових та навчальних пошуків [22].

У контексті підготовки майбутніх фахівців початкової школи дослідницька

компетентність набуває особливої важливості, оскільки саме вчитель закладає основи дослідницького мислення та пізнавальної активності в учнів молодшого шкільного віку. Крім того, у контексті сучасних міжнародних освітніх тенденцій, дослідницька компетентність дедалі частіше розглядається через призму поняття «природничо-наукова грамотність», що використовується в рамках міжнародного проєкту PISA. Згідно з підходами цього дослідження, освітній процес переорієнтовується на формування в учнів здатності самостійно здобувати знання та застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях.

Природничо-наукова грамотність трактується як здатність людини свідомо вивчати й розв'язувати проблеми, пов'язані з наукою та науковими ідеями, що мають значення в повсякденному житті [70, с. 6]. Проєкт PISA виокремлює три основні компетентності як складники природничо-наукової грамотності:

– здатність пояснювати природні явища, технології та технічні об'єкти і прогнозувати їхні наслідки;

– компетентно застосовувати знання та виявляти розуміння сутності наукових досліджень, спрямованих на формулювання дослідницьких питань, оцінювання доцільності використаних методів і обґрунтування шляхів розв'язання поставлених проблем;

– здатність визначати та оцінювати наукове підґрунтя даних і доказів, визначати достовірність отриманих висновків [70, с. 6].

Отже, у межах проєкту PISA природничо-наукова грамотність розглядається як сукупність трьох ключових компетентностей: уміння пояснювати природні явища, застосовувати наукові знання для вирішення проблем і критично оцінювати наукові дані. Це підкреслює важливість формування в здобувачів освіти здатності до наукового мислення, аргументованих суджень і свідомого використання наукової інформації в реальному житті.

Формування дослідницької компетентності в студентів є результатом цілісного освітнього процесу, що поєднує дослідницьке навчання з організацією дослідницької діяльності як ключового методу. На думку М. Білан, дослідницьку

діяльність слід розглядати як творчу форму діяльності, спрямовану на розуміння навколишнього світу, відкриття нових знань і методів, водночас сприяючи розвитку цінностей, творчих здібностей та інтелектуального потенціалу студентів, активізуючи пізнавальну діяльність, розвиваючи інтерес до досліджуваних явищ і формуючи дисциплінарні й загальнонавчальні навички [4, с. 16].

За визначенням М. Князян, дослідницька діяльність – це різновид творчої активності студентів. Така діяльність характеризується деякими особливостями:

– пов’язана з виконанням творчих завдань;

– повинна здійснюватися під наглядом керівника-спеціаліста;

– спрямована на здобуття нових знань через завдання, які відповідають рівню підготовки студентів;

– до дослідницької діяльності залучаються всі студенти – як з високим, так і з середнім рівнем навчальних досягнень [24].

Т. Котик стверджує, що дослідницьку діяльність можна визначити як особливий вид пізнавальної діяльності, у якому навчальне дослідження виступає як основний засіб досягнення освітніх цілей. У процесі такої діяльності студенти, використовуючи наявні знання, уміння та навички, опановують конкретними способами вирішення навчальних проблем, формують дослідницьке мислення, удосконалюють відповідні вміння, а також самостійно набувають нових знань [27, с. 183].

У контексті аналізу поняття «дослідницька діяльність» доречно порівняти погляди О. Нікітіної та Я. Іващенко. На думку О. Нікітіної, дослідницька діяльність є інтелектуально-творчим процесом, результатом пошукової активності та дослідницької поведінки. Цей процес передбачає цілісний аналіз навчальних ситуацій (задач, проблем), прогнозування та подальший аналіз отриманих результатів, створення та реалізація навчальних моделей, а також адаптація дослідницької поведінки [39, с. 312].

Натомість Я. Іващенко наголошує, що дослідницька діяльність – це процес розв’язання проблем студентами, що має на меті суб’єктивно конструювати нові

знання. Такий вид діяльності ґрунтується на пізнавальній активності, яка спонукає шукати різні шляхи розв'язання конкретних проблем та завдань, працюючи у співпраці з викладачем [23, с. 69].

Обидва автори підкреслюють активну роль суб'єкта в процесі дослідницької діяльності, однак у підході О. Нікітіної більше уваги сфокусовано на поетапному алгоритмі роботи студента, в той час як у Я. Іващенко – на суб'єктивному характері пізнання та співпраці між викладачем і студентом. Отже, ці два поняття доповнюють один одного, що дає змогу сформувати більш повне уявлення про сутність дослідницької діяльності в освітньому процесі майбутніх вчителів початкової школи.

Відповідно до вищенаведених підходів вчених до трактування поняття дослідницька діяльність, доцільним є акцентування уваги на визначення сутності дослідницької поведінки, оскільки в контексті освітнього процесу вона набуває практичного змісту та педагогічної цінності.

Дослідницька поведінка є невід'ємною частиною поведінки всіх живих істот і передумовою виживання, розвитку і навіть здоров'я в мінливому середовищі [34, с. 16].

Як стверджують М. Єтух та Л. Борисенко, дослідницька поведінка – це форма пізнавальної діяльності, що проявляється у нестандартних ситуаціях, коли звичайні способи дії не забезпечують досягнення мети. Мотивом до такої поведінки є відповідь на потребу в новому знані або способі дії, яка проявляється у процесі проведення дослідницько-пошукової діяльності [20, с. 81].

Важливу роль у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх вчителів початкової школи відіграє розуміння вербальної та невербальної дослідницької поведінки, яку розглянемо детальніше:

1) Вербальні прояви дослідницької поведінки здебільшого мають форму пізнавальних запитань, які ставлять молодші школярі:

– питання ідентифікації («Що це таке?», «Хто це?» та ін.);

– питання класифікації та визначень («Що означає це слово?», «До якої групи належить?» та ін.);

– питання про факти і властивості речей та явищ («Якого кольору квіти?», «Де живе ця тварина?» та ін);

– питання пояснення та аргументація («Що буде, якщо змішати ці речовини?» та ін.).

Такі запитання є ефективним інструментом у діяльності професійного педагога та дозволяють визначити рівень пізнавального та дослідницького інтересу школярів, стимулювати самостійне, критичне мислення та сприяти підвищенню результативності освітнього процесу.

2) Соціально-комунікативні запитання:

– питання про наміри і діяльність («Що будемо роботи далі?», «А можна я теж спробую?» та ін.);

– оціночні питання («Це добре чи погано?», «Чому в даному випадку потрібно робити так, а не інакше?» та ін.);

– питання підтвердження та пошуку допомоги («Я правильно зрозумів/зрозуміла?» та ін.);

– риторичні запитання;

– питання невизначеного сенсу («А що буде коли…?», «А якщо …?» та ін.) [34, с. 16-17].

Також вчителю варто навчатися звертати увагу не лише на вербальні, а й невербальні прояви дослідницької поведінки під час проведення дослідницької діяльності (жести, міміка, погляд, рухи та ін.). Такі сигнали можуть вказувати на внутрішній стан школяра, наприклад уважний погляд до предмета дослідження, зосереджена поза можуть вказувати про зацікавленість дитини. Проте скутість у позі та насуплені брови можуть свідчити про емоційну напругу школяра, яка може мати різні причини. У такому випадку педагог повинен бути особливо уважним до учня та ініціювати з ним діалог шляхом уточнювальних запитань щодо його емоційного стану, думок та можливих запитань. Така бесіда сприяє зняттю напруження у школяра та створює умови для продовження дослідницької діяльності, адже його запитання можуть слугувати підґрунтям для подальших досліджень.

Отже, аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що проблема розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів є багатоаспектною та залишається актуальною. Особливої актуальності ця проблема набуває у процесі їх підготовки в закладах вищої освіти, адже саме тут закладаються основи здатності до дослідницької діяльності. Для ефективної реалізації цього завдання необхідно розглянути сучасні освітні моделі, зокрема змішане навчання, яке відкриває нові можливості для формування дослідницької компетентності студентів.

1.2 Характеристика сутності та змісту змішаного навчання як сучасного освітнього підходу

Тема змішаного навчання була предметом вивчення науковців ще задовго до початку останніх глобальних трансформацій, що пояснює постійну актуальність досліджень у цій галузі. Ця освітня модель має виражений вплив на здобувачів освіти, оскільки вони перебувають у процесі становлення власної професійної ідентичності та водночас налагоджують соціальні взаємодії як з викладачами, так і з одногрупниками. Однак впровадження змішаного навчання може створити певні перешкоди для розвитку особистості. Тому важливо, щоб викладачі адаптували свої педагогічні стратегії відповідно до потреб сучасного освітнього середовища.

Хоча змішане навчання стало більш поширеним за останні п’ять років, фактично воно існувало значно раніше, ніж з’явився Інтернет, який набув широкого застосування. У 1840 році в Англії Ісаак Пітман уперше започаткував практику дистанційного навчання, запровадивши інноваційну форму здобуття освіти через поштовий зв’язок [19]. На підставі низки ознак можемо вважати, що це був початок змішаного навчання, оскільки частина роботи виконувалася вдома, а частина – в співпраці з викладачем. Ці зміни обумовлені соціальними трансформаціями, технологічним прогресом та ускладненням доступу до освіти.

Тож, пропонуємо звернутися до закордонного досвіду тлумачення та розуміння поняття «змішане навчання».

Вважається, що перше офіційне визначення поняття «змішане навчання» було запропоноване Ч. Грехемом. У «Довіднику змішаного навчання» воно трактується як освітня форма, що поєднує навчання у форматі «face-to-face» із навчанням із використанням комп'ютерних технологій [61].

На думку Е. Розетт та Р. В. Фразе, змішане навчання – це поєднання двох протилежних підходів, які об'єднують формальну та неформальну освіту, навчання «віч-на-віч» і спілкування онлайн, взаємодію між педагогічним керівництвом та самостійним вибором дій особи з метою досягнення індивідуальних та спільних результатів [72].

Б. Коллінз відома своєю науковою роботою в галузі змішаного навчання, трактує такий формат освіти як комбінування традиційного очного навчання з елементами онлайн-навчання, за яким процес здобуття освіти відбувається як у межах аудиторії, так і поза нею, причому онлайн-складова логічно доповнює та розширює традиційне навчання [63].

Згідно з С. Вайбельцаль і С. Мобсі, змішаний формат навчання розглядається як форма комплексної діяльності, яка вимагає не тільки поєднання дистанційного формату та традиційної комунікації, але й створення інтегрованого освітнього середовища, тобто використання електронних технологій для досягнення навчальних цілей, встановлених закладом освіти [69].

Б. Аккоюнлу і М. І. Сойлу визначають змішане навчання як поєднання традиційного та дистанційного навчання з використанням різних методів, інтегруючи особистісне навчання та технології дистанційної освіти для максимально ефективного досягнення цілей курсу, при цьому підкреслюючи, що повна заміна викладача неможлива [60, с. 43].

На відміну від попередників Д. Гаррісон та Х. Канука значно розширили поняття змішаного навчання як свідомого поєднання аудиторного та онлайн навчання, тоді як змішаний формат означає ретельне перепроєктування та реорганізацію процесів викладання та навчання з урахуванням контекстуальних

потреб студентів, а також технологічних, педагогічних, дидактичних та інших аспектів організації освітнього процесу [65]. Автори підкреслюють систематичність, адаптивність та методологічну складність, описуючи багатогранну та комплексну характеристику змішаного навчання.

На основі концепцій, запропонованих іноземними авторами, українські вчені формують власні визначення та підходи до організації змішаного навчання.

О. Дениско та Л. Семеновська розуміють змішане навчання як цілеспрямований процес формування освітнього середовища, що інтегрує різні компоненти: очне (традиційне), дистанційне (індивідуальне/самостійне та групове/колаборативне) і електронне (онлайн, віртуальне) навчання, у межах якого взаємодія учасників педагогічного процесу відбувається через поєднання безпосереднього живого спілкування (face-to-face) та опосередкованої взаємодії за допомогою технологічних засобів як у синхронному, так і в асинхронному режимі [16].

Схожої думки дотримається В. Мізюк, яка зазначає, що змішане навчання – це комбінований підхід до організації навчального процесу, який поєднує традиційні уроки з онлайн-інструментами, що створює умови для індивідуалізованого, гнучкого та ефективного навчання. Такий формат забезпечує задоволення індивідуальних навчальних потреб студентів, підвищує ефективність навчальних матеріалів та сприяє розвитку навичок самостійної роботи [35, с. 174].

На відміну від класичних трактувань, Г. Ткачук розширює концепцію змішаного навчання, акцентуючи увагу на раціональності використання навчального часу, адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб студентів, диверсифікації джерел отримання знань, використання гнучких інструментів для оцінки моніторингу результатів навчання, організації зворотного зв’язку, що сприяє підвищенню ефективності навчання здобувачів освіти. Тому змішане навчання є якісно новим підходом, який змінює структуру та зміст шляхом трансформації традиційних ролей викладача та студента з метою досягнення високих освітніх результатів [53, с. 11].

Також у наукових працях змішане навчання розглядається як форма організації освітнього процесу, що інтегрує традиційні підходи класичного навчання з інноваційними досягненнями сучасної педагогічної науки у сфері дистанційної освіти, забезпечуючи належний рівень надання освітніх послуг здобувачам [32].

Аналізуючи феномен змішаного навчання Л. Лук'янова та К. Годлевська, акцентували увагу на аналізі типових трактувань, зміст яких розкривається в початкових формулюваннях:

– метод, що поєднує традиційне очне з елементами дистанційного навчання;

– метод навчання, що поєднує різні ресурси, зокрема індивідуальні заняття та елементи електронного навчання;

– методика, за якого здобувачі освіти вивчають частину матеріалу «онлайн» і до певної міри самостійно організовують свій час, а іншу частину вивчають «офлайн» в аудиторії; забезпечує отримання всебічного освітнього досвіду із використанням сучасних інтерактивних технологій;

– різновид комбінованої методики, що поєднує онлайн-навчання, традиційне та самостійне навчання;

– цілеспрямований процес формування знань, умінь і навичок шляхом інтеграції аудиторної та позааудиторної діяльності учасників освітнього процесу, що ґрунтується на взаємному поєднанні технологій традиційного, електронного, дистанційного й мобільного навчання;

– поєднання традиційних формальних методів навчання – робота у аудиторії, вивчення теоретичного матеріалу, та неформальних методів, таких як обговорення по електронній пошті та інтернет-конференції;

– поєднання різних видів навчальної діяльності, враховуючи традиційне навчання, онлайн-навчання та самостійне навчання на робочому місці;

– поєднання різних форм навчання та самоосвіти як у рамках конкретної предметної області, так і в цілому;

– освітня система, що поєднує індивідуальне, дистанційне та самостійне навчання, а також включає взаємодію між студентами та інтерактивними джерелами інформації, відображаючи всі характеристики освітнього процесу (цілі, зміст, методи, організаційні форми, навчальні посібники), які перебувають у постійній взаємодії між собою, утворюючи єдине ціле;

– формальні освітні програми, у межах яких студенти принаймні частково навчаються в онлайн-форматі, маючи певний рівень контролю над термінами, процесом і темпом навчання. Такий підхід передбачає використання різних освітніх моделей для забезпечення цілісного інтегрованого навчального досвіду [30].

Досліджуючи науково-методологічні підходи до змішаного навчання та їх упровадження в освітню практику, Б. Грінберг, Р. Шварц і М. Хорн виокремили основні його категорії:

1. Персоналізація (Personalization) – полягає у врахуванні та підтримці пізнавальних інтересів і потреб кожного здобувача освіти.

2. Досвідно-орієнтований характер навчання (Mastery-based learning) – полягає в тому, що студенти переходять до вивчення наступної теми лише після того, як досягнуть необхідного рівня опанування навчального матеріалу або сформують певні уміння та навички. Кожен студент має можливість просуватися в курсі з власною, зручною для нього швидкістю. Відповідно, основна увага приділяється не синхронізації за часом, а досягненню відповідного рівня компетентності та самому процесу навчання.

3. Високий рівень очікувань (High expectations for pupils) – потребує від студентів усвідомлення того, що під час навчання вони повинні ставити перед собою високі вимоги, щоб досягти високих освітніх результатів.

4. Самоконтроль (Pupil ownership) – означає надання студентам можливості самостійно обирати матеріали й засоби навчання, а також відстежувати результати оволодіння потрібними вміннями, навичками та компетентностями [66].

М. Дрісколл розкрила науково-методологічні підходи до розуміння та впровадження змішаного навчання в освітню практику, виокремивши чотири основні концепції, що дозволяють сформувати цілісне уявлення про його місце і роль у сучасній освіті: поєднання або сукупність онлайн-технологій (наприклад, віртуальна аудиторія в режимі реального часу, самостійне навчання, спільне навчання, відео, аудіо та текстові потокові передачі) для досягнення навчальних цілей; поєднання різних педагогічних підходів (наприклад, конструктивізму, біхевіоризму, когнітивізму) для досягнення оптимальних результатів навчання, з використанням або без використання освітніх технологій; поєднання різних форм технологій навчання (наприклад, відео, навчання через Інтернет) з індивідуальним навчанням під керівництвом викладача; поєднання або змішування навчальних технологій з реальними робочими завданнями для створення гармонійного ефекту між цими видами діяльності [64, с. 54].

Так, Дж. Берзиним зазначив, що одним із принципів змішаного навчання є свідомий вибір найбільш доступних соціальних послуг. Цей принцип можна реалізувати, чітко визначивши цілі діяльності, тобто провівши ретельний аналіз усіх деталей системи навчання. Таке поєднання сприяє оптимізації ресурсів і часу, розвитку позитивної мотивації серед студентів та їх готовності завершити навчальну програму. Робота викладачів стає простішою, оскільки моніторинг та аналіз онлайн-матеріалів вимагає менше зусиль. Однак, вони повинні правильно організувати систему навчання здобувачів освіти. Поєднання середовищ (традиційного – аудиторії та онлайн – вдома) дозволяє викладачам використовувати сильні сторони кожного студента для досягнення бажаних навчальних цілей. Кінцевою метою змішаного навчання є підвищення ефективності освіти шляхом систематичної оцінки залежних змінних та інтеграції [28].

Принципи змішаного навчання не залишаються лише на рівні абстрактних положень, а знаходять своє відображення у практичних особливостях організації освітнього процесу. Саме через ці особливості можна чітко простежити відмінності змішаного навчання від традиційної системи та від повністю

дистанційних форматів. У своїх працях Л. Шелестова узагальнила досвід практичного використання змішаного формату навчання та визначила ряд особливостей:

– зміна характеру відносин між викладачем та студентом: педагоги стають тьюторами і консультантами з конкретних дисциплін; замість того, щоб обмежуватися викладанням конкретних предметів і навичок, педагог організовує навчальний процес;

– пріоритет самостійної роботи студентів (навчання, засноване на цілеспрямованій, інтенсивній та контрольованій самостійній роботі; кожен студент може навчатися в зручному для нього місці за індивідуальним планом, використовуючи різноманітні спеціальні засоби навчання та узгоджуючи можливість спеціального контакту з викладачем; студент стає суб'єктом освітнього процесу);

– забезпечення індивідуальної підтримки кожному студенту як у процесі навчання в аудиторії, так і онлайн, зі зворотним зв'язком від викладача;

– активне застосування командної роботи (проєктна робота, дебати, семінари, форуми, електронні конференції, організовані синхронно або асинхронно);

– використання цифрових ресурсів, що передбачає можливість працювати онлайн у будь-який час над будь-яким контентом, відстежувати свої оцінки в електронному щоденнику, проходити тести для перевірки знань з предмету, а також мати доступ до додаткових ресурсів з курсу через аудіо- чи відеолекції, презентації тощо [57, с. 6].

Для гармонійної освітньої діяльності під час змішаного формату варто звернутися також до моделей навчання. Оскільки викладач, який знає різні моделі, може обирати, об'єднувати та створювати нові, що сприятимуть розвитку студентів та задовольнятимуть їхні потреби на різних етапах освітньої діяльності. У 2014 році Ч. Грехем (C. Graham), дослідник з Університету Брігама Янга (Brigham Young University, США), запропонував класифікацію моделей змішаного навчання залежно від поєднання очної та дистанційної форм

організації освітнього процесу:

1. Навчання, підсилене технологіями *(Technology Enhanced)* – передбачає збереження обсягу аудиторної роботи, характерного для традиційного навчання, але із одночасним використанням додаткових електронних ресурсів.

2. Змішане навчання *(Blended)* – орієнтоване на скорочення годин очної роботи шляхом часткового перенесення освітньої діяльності в онлайн-середовище.

3. Переважно онлайн-навчання *(Mostly Online)* – включає мінімальні форми безпосередньої взаємодії з викладачем (наприклад, факультативні заняття), основний навчальний процес відбувається дистанційно.

4. Повністю онлайн-навчання *(Completely Online)* – характеризується відсутністю занять в аудиторії та організоване на основі синхронної й асинхронної взаємодії з викладачем (біхронний режим навчання) [71].

Дослідниця В. Ірвін (V. Irvine) розробила авторську модель «Множинний доступ до навчання», де виокремила чотири рівня персоналізованого навчання для студентів.

Рівень 1 – очне навчання *(Face-to-Face)* – є базовою формою освітнього процесу в більшості закладів вищої освіти, оскільки воно має синхронний та аудиторний характер і реалізується у різних форматах – від семінарських занять і лабораторних робіт до лекцій у великих аудиторіях. Така традиційна модель не втрачає своєї актуальності, адже університети з фізичною інфраструктурою залишаються її основними носіями. Водночас сучасні умови вимагають забезпечення більшої гнучкості та підтримки студентів, які навчаються дистанційно, тому перспективним напрямом є розширення можливостей доступу до освіти шляхом упровадження багаторівневої моделі.

Рівень 2 – синхронне онлайн-навчання (*Synchronous Online*) – забезпечує можливість одночасного залучення як студентів, присутніх в аудиторії, так і тих, хто приєднується дистанційно через інтернет. У такій моделі віддалені учасники долучаються до занять за допомогою вебкамери, мають змогу спільно

користуватися контентом через доступ до робочого столу та взаємодіяти з викладачем і одногрупниками в реальному часі. За наявності відповідних технічних засобів можливо також підключення інших груп студентів, що навчаються очно в різних локаціях, із забезпеченням якісної відеотрансляції, збільшення зображення та обміну матеріалами. Така модель розширює межі традиційного навчання й становить другий рівень у багаторівневій системі доступу.

Рівень 3 – асинхронне онлайн-навчання (*Asynchronous Online*) – орієнтоване на студентів, які не можуть брати участь у заняттях у режимі реального часу. Такий формат передбачає використання архівів синхронних занять, що дає змогу здобувачам освіти опановувати матеріал у зручний для них час. Водночас простий перегляд відео не забезпечує достатньої взаємодії, тому рекомендується додавати елементи співпраці, групові завдання та онлайн-зустрічі для студентів з різних часових поясів.

Рівень 4 – відкрите навчання (MOOCs) *(Open Learning and the MOOC)* – пропонує курси для всіх охочих у світі, навіть без офіційного зарахування до унівесритету. Існують два основні формати:

xMOOC – орієнтовані на лекції та засвоєння знань, подібні до великих університетських курсів.

cMOOC – акцент на співпраці та спільному створенні знань, подібно до семінарів чи малих груп.

Учасники можуть долучатися до прямих трансляцій, переглядати архіви занять, працювати в групових онлайн-кімнатах, а також взаємодіяти через блоги чи соціальні мережі [68, с. 175-177].

У наукових доробках Х. Стакера та М. Хорна деталізовано модель змішаного навчання та висвітлено особливості її впровадження в освітню практику.

1. Модель ротації (*Rotation model*) передбачає організацію навчального процесу таким чином, що студенти за визначеним графіком переходять між різними форматами навчання, серед яких обов’язково присутнє онлайн-навчання.

Решта форматів можуть включати роботу в малих групах, заняття всію групою, групові проєкти чи індивідуальні консультації з викладачем. У межах цієї моделі науковці визначають кілька різновидів:

– Ротація по станціях *(Station Rotation)* – студенти послідовно проходять усі доступні станції (включно з онлайн), переміщаючись у межах однієї аудиторії.

– Ротація в лабораторії *(Lab Rotation)* – навчання відбувається у різних приміщеннях корпусу університету, зокрема у спеціально обладнаних лабораторіях для онлайн-роботи.

– Перевернутий клас *(Flipped Classroom)* – основний контент вивчається онлайн у позааудиторний час, тоді як заняття в аудиторії зосереджені на практичній діяльності та проєктах.

– Індивідуальна ротація *(Individual Rotation)* – перехід між форматами здійснюється за персоналізованим графіком, розробленим викладачем або алгоритмом, при цьому студенти не обов'язково відвідують усі станції.

2. Гнучка модель *(Flex model)* передбачає, що основний контент навчання подається онлайн, а студенти рухаються за індивідуально сформованим гнучким графіком між різними форматами роботи. Викладач перебуває в аудиторії та надає очну підтримку у формі консультацій, занять у малих групах, проєктів чи наставництва. Обсяг очної підтримки варіюється від інтенсивного до мінімального залежно від конкретної реалізації моделі.

3. Модель самостійного змішування *(Self-Blend model)* полягає в тому, що студенти самостійно обирають один або кілька курсів, які вивчають повністю онлайн на додаток до традиційних очних занять. Відповідальним за такі курси є онлайн-викладач. Навчання може здійснюватися як в аудиторії, так і поза нею. Модель відрізняється від повністю онлайн-освіти тим, що охоплює лише окремі курси, а не весь навчальний процес.

4. Поглиблено віртуальна модель *(Enriched-Virtual model)* – це цілісна освітня програма, де кожен курс поєднує віддалене онлайн-навчання з періодичним відвідуванням занять в аудиторії. На відміну від моделі

«перевернутого класу», відвідування університету відбувається не щодня, а на відміну від моделі самостійного змішування – охоплює всі предмети, а не окремі курси [73, с. 8-15].

Вважаємо, що така модель змішаного навчання є більш універсальною і сприяє персоналізації, гнучкості та доступності освітнього процесу, оскільки розширює університетську мобільність і залучає студентів з різних регіонів країни та за її межами, відповідає сучасним цифровим технологіям і професійним викликам.

Водночас ефективність впровадження моделей змішаного формату навчання залежить від умов застосування, рівня підготовки викладачів, доступності ресурсів. Тож, вважаємо, доцільним аналіз переваг та недоліків змішаного навчання, що дозволить більш об’єктивно оцінити його потенціал і визначити можливі обмеження у практичному застосуванні.

Проблеми змішаного навчання розглядає Дж. Гофман, який зазнає три аспекти: технічні проблеми (необхідність розвитку у студентів навичок користування технологічними інструментами та використання їх у поетапному (від найпростішого до найскладнішого) освітньому процесі; навчання свідомому та вибірковому застосовуванню технологій, а не лише тому, що є у відкритому доступі); організаційні проблеми (подолання поширеного переконання щодо меншої ефективності змішаного навчання порівняно з традиційним аудиторним форматом, а також забезпечення управління освітнім процесом, зокрема його постійного моніторингу та контролю за прогресом здобувачів освіти); проблема навчального проєктування (виокремлення завдань координації всіх складових курсу: методичні матеріали повинні містити відповіді на типові запитання, контактну інформацію, розклад і послідовність опанування навчального змісту) [67].

Водночас слід зазначити, що технічна проблема, виявлена Дж. Гофманом, наразі зазнає значних змін, оскільки сучасні студенти добре розуміють онлайн технології, але через величезний обсяг доступної інформації важливо поглиблювати навички критичного мислення та медіаграмотності. Крім того,

проблема пов’язана з навчальним проєктуванням стає дедалі простіша, оскільки з кожним роком з’являється все більше ресурсів для змішаного навчання, які удосконалюють технічне забезпечення задля легкого використання студентами та викладачами.

Л. Шелестова узагальнила досвід педагогів-практиків та виокремила низку переваг використання змішаного формату навчання: гнучкість (поєднання синхронної та асинхроної форм роботи, використання різних цифрових пристроїв); персоналізація та індивідуалізація (можливість вибору освітніх ресурсів, темпу та часових меж навчання); варіативність навчального контенту (формування критичного мислення та навичок роботи з інформацією); використання інтерактивних засобів (підвищення ефективності взаємодії та мотивації студентів, водночас забезпечення прозорості оцінювання). Попри численні переваги, впровадження змішаного навчання супроводжується низкою недоліків і обмежень: зменшення взаємодії викладачів з студентами; зміна ролі учасників освітнього процесу; зниження мотивації здобувачів освіти; труднощі недосконалості цифрового контенту та неможливість оперативного коригування освітнього процесу в нестандартних ситуаціях; збільшення додаткових ризиків для здоров’я (погіршення зору, постави та ін.) [57, с. 7].

Отже, можемо визначити, що змішане навчання – це форма організації освітнього процесу, яка поєднує традиційне очне навчання здобувачів освіти з дистанційними технологіями та передбачає самостійний розподіл часу на опанування навчального матеріалу. Попри всі недоліки та труднощі застосування змішаного формату в освітньому процесі така система має великий потенціал, оскільки створює умови для розвитку самостійності, творчих здібностей студентів та здатності до пошукової діяльності, проте потребує комплексної організаційної, технічної та методичної підтримки.

1.3 Особливості розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів у процесі змішаного навчання

Реформа сучасної освіти вимагає підготовки фахівців з інноваційним мисленням, здатних реагувати на виклики сучасного суспільства. У цьому контексті дедалі частіше застосовується змішане навчання як ефективна модель освітнього процесу. Попри те, що на практиці змішане навчання нерідко зводиться до репродуктивного підходу, його потенціал значно перевищує межі звичайної передачі знань. Проте, за умови ефективно розробленого та впровадженого формату змішаного навчання створюються умови для систематичного розвитку дослідницьких компетентностей. Змішане навчання залучає студентів до активних когнітивних процесів, підвищує мотивацію та сприяє формуванню дослідницьких навичок, які є ключовими для їхньої професійної діяльності й подальшої роботи з учнями. Саме тому підготовка майбутніх учителів початкової школи в процесі змішаного навчання потребує нових підходів та всебічного аналізу інноваційних методів.

При підготовці майбутніх фахівців початкової школи викладачам варто спиратися на Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», де визначено 5 загальних та 12 професійних компетентностей, які є складовими відповідних трудових функцій. Акцентуємо увагу на трудових функціях, які пов’язані з темою нашого дослідження. Трудова функція А «Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів)» включає предметно-методичну компетентність, яка сприяє здатності формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей, здійснювати інтегроване навчання, добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку школярів, розвивати критичне мислення. Інформаційно-цифрова компетентність, що входить до складу цієї ж функції і слугує орієнтиром під час змішаного формату навчання, передбачає здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично

оцінювати інформацію, ефективно використовувати наявні та створювати нові електронні освітні ресурси, використовувати цифрові технології в освітньому процесі [45, с. 6-7].

Особливої уваги під час змішаного формату навчання потребує трудова функція Г «Провадження освітнього процесу», яка включає організаційну компетентність та, відповідно, здатність організовувати освітній процес, різні види і форми навчальної та пізнавальної діяльності учнів. В свою чергу оцінювально-аналітична компетентність включає здатність оцінювати, аналізувати результати навчання учнів, забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання [45, с. 8].

Отже, використання професійного стандарту дозволяє викладачам спрямовувати освітній процес на формування знань та навичок, які відповідають сучасним потребам початкової освіти. Таким чином, забезпечується узгодженість між теоретичною підготовкою студентів та практичними завданнями майбутньої діяльності.

У процесі підготовки майбутніх фахівців розвиток дослідницької компетентності відбувається на всіх навчальних дисциплінах, проте ключовим засобом цього виступають фахові методики: «Дидактика початкової школи», «Діяльнісний підхід у початковій школі», «Методика викладання природничої галузі», «Методика викладання математичної галузі», «Методика викладання технологічної галузі», «Основи формування критичного мислення дітей молодшого шкільного віку», «Методологія педагогічних досліджень та академічна доброчесність». Як зазначає К. Степанюк, кожна з фахових дисциплін складається з двох частин – теоретичної та практичної. Теоретична частина визначає місце й завдання методики у процесі професійної підготовки, окреслює наукові основи, аналізує історію формування та розвитку методів початкового навчання, а також визначає структуру та організаційні форми навчального процесу. Практична частина представляє конкретні методи та прийоми і описує, як їх можна впровадити в освітню та педагогічну практику. Майбутні вчителі початкової школи повинні оволодіти обома методологічними

елементами, оскільки теоретичні основи та їх застосування перевіряються і апробовуються безпосередньо в шкільній практиці [52, с. 274].

В процесі викладання фахових дисциплін викладачі застосовують різні форми організації дослідницької діяльності для формування та розвитку дослідницької компетентності під час змішаного навчання: проблемні лекції; виконання практичних та самостійних завдань, контрольних робіт із елементами проблемного пошуку; підготовка та презентація матеріалів за науковою літературою з конкретної теми; проведення міні-досліджень і мініпроєктів; аналіз нормативно-правових документів у сфері освіти; складання анотацій психолого-педагогічної та методологічної літератури; написання есе, наукових статей і тез; розв'язування педагогічних задач; розроблення методичних матеріалів із застосуванням дослідних методів; складання та виконання тестових завдань; виконання нестандартних завдань дослідного характеру під час практики; підготовка та захист курсових і магістерських робіт, що відповідають сучасним проблемам наукових досліджень у відповідних категоріях та інше [5, с. 71].

Розвиток дослідницької компетентності у майбутніх учителів початкової школи є необхідним не лише для організації дослідницької діяльності та формуванню дослідницьких умінь молодших школярів, а також для ефективної реалізації професійних вимог, що передбачають здатність вчителя проводити дослідження:

– освітнього процесу, зокрема наукових підходів до навчання, розвитку та соціалізації учнів;

– навчальних матеріалів, методичних розробок, підручників та навчальних посібників;

– освітнього середовища, його відповідності вимогам безпеки, психологічного комфорту, здоров'язбереження, Державного стандарту освіти, ціннісних орієнтацій та традицій закладу;

– індивідуальних особливостей навчання учнів, динаміки їхніх навчальних досягнень, а також формування та розвитку соціальних і моральних

якостей;

– учнівського колективу, його розвивального, виховного та навчального потенціалу;

– особливостей взаємодії з батьками учнів;

– власної педагогічної діяльності та процесу професійного розвитку [54, с. 57].

Визначені напрями дослідницької діяльності вчителя становлять концептуальне підґрунтя для окреслення принципів формування та розвитку дослідницької компетентності студентів під час змішаного навчання. Так, А. Боровик та О. Дубініна у своїх працях визначили основні принципи формування та розвитку дослідницької компетентності у здобувачів освіти:

– принцип науковості : відповідність підготовки майбутніх фахівців до рівню сучасної науки (взаємозв’язок науки та навчальної програми; формування наукового світогляду; наукових підходів до вирішення дослідницьких завдань; застосування відповідної методології у процесі дослідницької діяльності);

– принцип системності й послідовності: організація навчання як цілісної, логічно структурованої системи, що передбачає пошук та встановлення зв’язків, зіставлення властивостей та розбіжностей, сприяє поступовому оволодінню знаннями, уміннями та навичками;

– принцип інтеграції: формування цілісних знань та інтегративних умінь за допомогою організації навчального процесу на основі інтеграції навчальної, науково-практичної діяльностей;

– принцип зв’язку навчання з життям: використання інформаційних технологій, шляхом підкріплення теоретичного матеріалу прикладами та реальними ситуаціями, вивчення сучасних наукових теорій та концепцій, а також визначення перспектив наукового розвитку; розкриття практичної значущості знань та застосування їх у практичній діяльності; розв’язання проблемно-пошукових дослідницьких завдань;

– принцип свідомості та активності: актуалізація діяльності студентів щодо засвоєння знань, оволодіння уміннями та навичками, усвідомлення цілей

навчання та важливості самостійної роботи, планування та організації власної діяльності, вирішення наукових проблем та пошуку рішень;

– принцип професійної спрямованості: організація комплексу дослідницьких завдань і виховання внутрішніх мотивів, що сприяють виконанню професійних завдань та особистісному розвитку;

– принцип варіативності: зміна умов, послідовності дій або результату завдання, що сприяє активізації пізнавальних здібностей особистості та створює додаткові можливості для прояву самостійності;

– принцип індивідуалізації: організація дослідницької діяльності на засадах інтелектуальної співтворчості де загальні цілі й завдання поєднуються з урахуванням індивідуальних потреб і характеристик здобувачів освіти;

– принцип самореалізації: самостійне набуття, поглиблення, розширення знань, умінь та навичок у процесі формування дослідницької компетентності;

– принцип інтерактивності: організація активної участі студентів у взаємодії в межах дослідницької діяльності, що надає можливість кожному учаснику освітнього процесу отримати нові знання, уміння і навички;

– принцип неперервності: орієнтація на дослідницьку діяльність протягом усього життя через особистий розвиток і самонавчання, а також подальше формування дослідницької компетентності [7, с. 17-19].

Для ефективного проведення дослідницької діяльності здобувачами освіти, створення стимулювального навчального середовища, викладач повинен враховувати компоненти дослідницької компетентності. Звернемося до сформульованих М. Головань та В. Яценко компонентів структури дослідницької компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює систему оцінки мотивації та професійно значущих причин для наукової діяльності, а також емоційних прагнень студентів та оціночних ставлень до світу, діяльності, людей, себе, своїх здібностей та свого розвитку; свідоме розуміння цінності сучасної освіти; здатність формулювати цілі дослідження відповідно до гіпотез та завдань

дослідження.

2. Когнітивний компонент, що відображає систему професійних і міждисциплінарних знань, а також пізнавальні уміння, необхідні для науково-дослідницької діяльності.

3. Діяльнісно-практичний компонент включає сукупність способів та прийомів науково-дослідницької діяльності та уміння їх реалізовувати, розвинену самостійність і творчу активність.

4. Рефлексивний компонент, що передбачає усвідомлення та оцінку процесу і результатів самостійної наукової роботи; здатність до саморегуляції; знання методів професійного саморозвитку; усвідомлення власного рівня активності та здібностей; здатність визначати причини недоліків, що спостерігаються у власній роботі та в собі; прагнення до саморозвитку, здатність застосовувати самооцінку власних результатів досліджень. Це означає, що дослідники повинні вміти визначати позитивні та негативні аспекти власної роботи, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями та завданнями, реалістично оцінювати власний потенціал, а також планувати та реалізовувати наукову дослідницьку програму на цій основі [14, с. 58-59].

Н. Любчак висловлює іншу позицію, підкреслюючи, що знання є необхідною передумовою та інструментом будь-якої практичної діяльності, основою формування вмінь і навичок, тоді як практика забезпечує їх відпрацювання й розвиток, зокрема у сфері дослідницької діяльності. Науковиця виокремлює шість компонентів:

1. Теоретичний, що включає розуміння методологічного апарату педагогічного дослідження, а також основні принципи та методи дослідження.

2. Діагностичний, що складається з навичок, необхідних для аналізу практичної ситуації досліджуваного об’єкта, вміння обирати умови, необхідні для проведення спостережень або експериментів, та ефективного застосування рекомендацій і діагностичних методів.

3. Проєктивно-конструктивний, який відображає ключові якості, необхідні для розробки дослідницької програми, зокрема усвідомлення мети

дослідницької діяльності та здатність її аргументовано пояснити, виявлення та формулювання проблем, розв’язання завдань, обґрунтування гіпотез, а також планування власної діяльності.

4. Операційно-процесуальний описує основні якості, необхідні для проведення досліджень, зокрема здатність аналізувати та обробляти отриману інформацію з метою розв’язання дослідницьких завдань. До цього також належить оцінка навичок для проведення експерименту, реалізації та адаптації дій відповідно до обраного дослідницького плану.

5. Інтерпретаційно-рефлексивний відповідає за розвиток рефлексивних процесів, передбачає набуття знань та навичок, необхідних для аналізу результатів, зокрема порівняння досягнутих результатів із поставленими цілями, інтерпретацію отриманих даних, самооцінку дослідницької діяльності, формулювання висновків та підготовку методологічних рекомендацій для цільової аудиторії дослідження.

6. Комунікативний компонент передбачає розуміння методів спілкування з учасниками дослідницької діяльності, ефективну роботу в команді та чітке, переконливе викладення ідей під час виступу [31].

Тож, окреслені науковцями компоненти дослідницької компетентності охоплюють методологічні знання та методи проведення наукових досліджень, уміння аналізувати, інтерпретувати інформацію та результати дослідницької діяльності, навички роботи з сучасними цифровими технологіями, які є важливими для опанування нових знань студентами та застосування їх у практичній діяльності.

Під час організації дослідницької діяльності студентів у процесі змішаного навчання викладачам слід брати до уваги ключові етапи формування дослідницької компетентності, які передбачають наступне: метою першого (підготовчого) етапу є формування в студентів здатності до аналітичної діяльності та рефлексії власного досвіду. На цьому етапі навчально-пізнавальна діяльність організовується переважно через традиційні форми навчання (лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття), серед яких особливе місце

займають проблемні лекції. Практичні заняття доцільно будувати на основі колективної роботи студентів та налагодження педагогічно доцільних взаємин між викладачем і студентами. Ефективними методичними прийомами виступають аналіз і обговорення дослідницьких ситуацій, порівняльний аналіз різних підходів до розв'язання наукової проблеми, а також групова робота (3–6 осіб), що передбачає вивчення ситуації, аналіз наявних даних, визначення умов її вирішення, розробку плану дій і прийняття обґрунтованих рішень відповідно до завдань дослідження. Реалізація цього етапу відбувається на першому та частково другому курсах шляхом опанування студентами базових компетенцій [15, с.202].

На другому (базовому) етапі головним завданням є створення умов для самостійного проєктування студентами власної дослідницької діяльності та формування індивідуальної дослідницької позиції. Основа цього процесу ґрунтується на механізмах саморегуляції та самоорганізації. Ефективними засобами виступає моделювання дослідницьких ситуацій і залучення студентів до навчально-дослідницької роботи, що забезпечує розвиток умінь досліджувати об'єкти, процеси та явища, а також сприяє самостійному здобуттю нових професійно значущих знань. На цьому етапі студенти залучаються до написання есе, аналітичного огляду наукових публікацій, моделювання різних процесів й явищ, а також беруть участь у групових фахово-орієнтованих проєктах. Реалізація цього етапу здійснюється переважно на другому та третьому курсах.

Метою третього (інтеграційного) етапу є набуття студентами досвіду самостійної дослідницької діяльності шляхом «занурення» у змодельоване професійне середовище. Ключовим засобом формування дослідницької компетентності виступає дослідне проєктування, що передбачає створення бізнес-планів, написання курсових та дипломних робіт. Така діяльність спрямована на розвиток дослідницької активності, ініціативності та самостійності студентів [15, с. 203].

За розподілом викладача окремі етапи дослідницької діяльності можуть реалізовуватися у форматі змішаного навчання, зокрема під час дистанційної

роботи студентів. Тому при підготовці майбутніх учителів початкової школи важливим завданням викладача є використання електронних ресурсів, які сприяють спрощенню підготовки занять, роблять освітній процес більш інтерактивним та цікавим для студентів.

Електронні бібліотеки та бази даних, які сприяють пошуку доступних українських та закордонних наукових публікацій: Національна бібліотека України імені В. Вернадського, Google Scholar, ResearchGate, Academia.edu та ін.

Інтерактивні платформи для спільної роботи студентських груп, які спрямовані на організацію колективної діяльності, обміну ідеями, спільне створення проєктів: ZOOM, Google Workplace, Microsoft Teams, Miro, Padlet Canva, MindMeister, Xmind, Ploty та ін.

Освітні платформи для розвитку дослідницької компетентності: Всеосвіта, EdEra, Coursera, edX, Prometheus, Khan Academy, Future Learn та ін.

Кожен етап формування дослідницької компетентності характеризується її рівнем у студентів: низький рівень характеризується проявом окремих компонентів внутрішньої структури дослідницької компетентності або окремих її елементів. Реалізація цього рівня можлива лише в обмеженому наборі типових дослідницьких ситуацій. Середній рівень передбачає активний розвиток компонентів внутрішньої структури компетентності та здатність їх актуалізувати у продуктивній науково-пошуковій діяльності. Високий рівень відзначається не лише інтенсивним розвитком усіх компонентів професійної компетентності, а й накопиченням «критичної маси», що забезпечує перехід до саморозвитку та самоактуалізації в різних видах дослідницької діяльності [15, с. 204].

Рівні дослідницької компетентності можна проаналізувати на основі опанованих студентами умінь у процесі дослідницької діяльності. Дослідниця Н. Тягло запропонувала класифікацію груп умінь за такими критеріями:

1. Когнітивні вміння: здатність вирішувати абстрактні завдання, формувати мисленнєвий процес на основі логічних правил і норм, а також прояв аналітичних здібностей. Когнітивні уміння вчителя проявляються через систему ознак наукового мислення до яких належать: понадситуативність, незалежність

від конкретних суб'єктних впливів, чітка понятійна структура, узагальненість, абстрагованість, послідовність і динаміка суджень та умовиводів, доказовість, насиченість фактичними даними, системність, парадигматичність, критичність та методологічність тощо.

2. Метакогнітивні вміння: уміння визначати проблемну ситуацію та розділяти її на відоме і невідоме, формулювати мету та завдання діяльності, об'єктивізувати результати, створювати моделі, висувати гіпотези, обирати та застосовувати методи прийняття рішень, самостійно ухвалювати рішення. До метакогнітивних умінь також належить складання плану та програми діяльності, аналіз результатів і цілей, визначення шляхів коригування діяльності та оцінювання кожного її етапу.

3. Науково-дослідницькі вміння:

– методологічні вміння: володіння загальними та педагогічними методами наукового дослідження; здатність чітко формулювати досліджувану проблему, мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу та завдання дослідження;

– методичні вміння: планування та організація експерименту, проведення педагогічного дослідження; уміння презентувати результати власної дослідницької діяльності, готувати публікації або виступи за результатами наукової роботи;

– технічні вміння: володіння науково-метричними базами та різноманітними інформаційними ресурсами, візуалізація результатів досліджень, правильне цитування літератури та використання інших технічних засобів підтримки дослідницької діяльності.

4. Проєктувальні вміння: організовувати та створювати особливе освітнє середовище, яке стимулює самостійну дослідницьку діяльність учнів та їхнє самостійне прийняття рішень у складних дослідницьких ситуаціях; а також планувати власну діяльність і науково-дослідницьку діяльність учнів

5. Дидактичні вміння: застосовувати методи дослідницького навчання, стимулювати та підтримувати дослідницький інтерес здобувачів освіти, а також сприяти формуванню у них наукової картини світу.

6. Комунікативні вміння: вибудовувати діалогічні, а не монологічні стосунки зі студентами; надавати перевагу впливам, що організовують навчальний процес, замість тих, що лише оцінюють або дисциплінують; встановлювати довірливі та партнерські відносини; вести наукову дискусію [54, с. 75-76].

Отже, розвиток дослідницької компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи під час змішаного формату навчання передбачає ґрунтовну підготовку з боку закладу вищої освіти, оскільки її ефективність залежить від правильно підібраних методів (прийомів, технологій) навчання, чітко поставлених цілей та об’єктивного оцінювання освітньої діяльності студентів. Використання цифрових інструментів та онлайн-ресурсів розширює можливості пошуку, аналізу та інтерпретації наукової інформації, а безпосередня взаємодія з викладачем в аудиторії сприяє розвитку критичного мислення, навичок співпраці та наукової дискусії. Таким чином, змішане навчання створює ефективне освітнє середовище, в якому дослідницькі компетентності майбутніх учителів розвиваються комплексно, систематично та відповідно до вимог сучасної освіти.

РОЗДІЛ 2
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

2.1 Діагностика стану розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі змішаного навчання

Підготовка майбутніх учителів початкової школи під час змішаного формату навчання є складним і динамічним процесом, спрямованим на формування ключових компетентностей, які сприяють ефективному впровадженню дослідницької діяльності в освітній процес молодших школярів. Таким чином, в учнів молодшого шкільного віку відбувається розвиток дослідницьких умінь, пізнавальної активності, творчості та цілісного сприйняття навколишнього світу.

Визначення рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі змішаного навчання доцільно здійснювати на основі системи критеріїв і відповідних показників, що забезпечують комплексну оцінку рівня їхньої підготовленості до здійснення дослідницької діяльності у професійній сфері. З огляду на це, постає необхідність теоретичного обґрунтування сутності ключових понять, а також уточнення критеріїв і показників сформованості дослідницької компетентності майбутніх педагогів.

Так, у словниково-довідниковій літературі поняття «критерій» зазначається як основа для оцінювання, визначення або класифікації певного явища чи процесу [49].

В. Ягупов зазначає, що критерії фактично окреслюють зміст і характер навчально-пізнавальної діяльності студентів та безпосередньо визначають її результативність [59].

Ми підтримуємо позицію В. Багрій, яка розглядає поняття «критерій» як

еталон або стандарт, на основі якого здійснюється оцінювання, зіставлення чи аналіз реального педагогічного явища, процесу або якості. У межах вивчення критеріїв особливого значення набуває визначення показників, що виступають їх складовими елементами. Показник трактується як конкретне, характерне виявлення однієї з істотних властивостей об'єкта, за яким можна встановити наявність певної якості та визначити ступінь її розвитку [3, с. 10].

Так, у Тлумачному словнику української мови зазначено, що показник – це доказ, ознака, вказівка; ілюстративна інформація про результати роботи або процесу; дані про досягнення результату; інформація, що вказує на певну кількість [10, с. 838].

Визначаючи показник як складову критерію, І. Аннєнкова підкреслює, що показники відображають найбільш значущі та стійкі властивості об'єкта, які забезпечують його функціонування та цілісність. Основними характеристиками показника виступають конкретність, що зумовлює його більш частковий характер порівняно з критерієм, та діагностичність, яка забезпечує можливість його спостереження, вимірювання й урахування в процесі дослідження [2, с. 4].

Отже, доцільно визначити рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи відповідно до встановлених критеріїв (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного) і відповідних їм показників:

1. Мотиваційний критерій відображає систему спонукань, інтересів, мотивів особистості та характеризується цілісністю уявлень, емоційно-ціннісного ставлення щодо майбутньої професії; спрямованістю позитивного ставлення до проведення дослідницької діяльності; активним ставленням майбутнього вчителя до самоосвіти та професійного саморозвитку; сформованістю освітніх, пізнавальних мотивів до проведення дослідницької діяльності у процесі навчання молодших школярів; забезпеченням партнерської взаємодії в освітньому середовищі.

2. Когнітивний критерій передбачає сформованість системи теоретичних знань та враховує такі показники, як усвідомлення сутності та

змісту дослідницької компетентності; наявність теоретичної бази у галузі професійної діяльності незалежно від досвіду роботи; знання структури, принципів, етапів побудови уроку та інтеграції дослідницької діяльності; знання методів, прийомів, форм і особливостей проведення дослідницької роботи у дітей молодшого шкільного віку; способів залучення учнів до пошукової роботи; розуміння психологічних засад дослідницького навчання (вікові особливості молодших школярів) та методів оцінювання результатів (індивідуальна траєкторія навчання).

3. Діяльнісний критерій включає сформованість вмінь та здатність до планування, організації та реалізації дослідницької діяльності; застосування різних форм та видів пізнавальної активності молодших школярів; добір доцільних методів, прийомів та технологій дослідницької діяльності; забезпечення активної участі всіх учасників освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства; об’єктивне оцінювання проміжних та кінцевих результатів дослідження; організацію взаємооцінювання результатів діяльності; створення авторських розробок.

Згідно із зазначеними критеріями охарактеризовано показники сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів трьох груп. Визначені критерії та показники становили основу характеристик рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів: високого, середнього, низького.

Так, високий рівень сформованості характеризується позитивним ставленням до професійної діяльності, внутрішньою мотивацією до здійснення дослідницької діяльності; усвідомленням її значущості в професійному контексті; наявністю стійкої мотивації та бажання застосовувати набуті знання та досвід у процесі професійної діяльності; сформованим науковим мисленням, уміннями аналізувати, узагальнювати та критично оцінювати інформацію; вмінням визначати проблему, мету, завдання, об’єкт та предмет дослідження; вільним володінням системними знаннями про форми та види пізнавальної активності; методами, прийомами та технологіями організації дослідницької

діяльності на уроках в початковій школі; інтеграцією дослідницького навчання в типових та нетипових ситуаціях відповідно до етапу уроку; проявом творчої ініціативи у розробці навчальних матеріалів.

Середній рівень сформованості характеризується ситуативно позитивним або нейтральним ставленням до майбутньої професійної діяльності; частковим проявом зацікавленості до проведення дослідницької діяльності в професійному контексті; загальною, проте не стійкою та опосередкованою мотивацією до проведення досліджень; наявністю теоретичних знань частково або фрагментарно; розумінням основних принципів і методів дослідницької діяльності; помірним зацікавленням в оволодіння теоретико-практичною базою знань щодо застосування дослідницької роботи на уроках у початковій школі; організацією різних форм та видів пізнавальної активності; організацією дослідницької діяльності під керівництвом або за методологічної підтримки, застосовуючи переважно стандартні методи, прийоми, технології в типових ситуаціях; розумінням етапів та структури проведення дослідницької діяльності; потребою допомоги в оцінюванні результатів навчання; розробленням авторських навчальних матеріалів, але без видимих проявів творчого підходу.

В свою чергу, на низькому рівні здобувач освіти проявляє нейтральне ставлення до професійної діяльності; слабку мотивацію або байдужість до проведення дослідницької діяльності; поверхневе усвідомлення сутності та змісту дослідницької компетентності; відсутність зацікавленості в оволодінні теоретико-практичними знаннями організації та реалізації дослідницького навчання на уроках в початковій школі; фрагментарні знання про форми організації пізнавальної активності, види, способи, методи, прийоми та технології проведення дослідницької діяльності; поверхневе розуміння етапів проведення дослідницької роботи; схильність використовувати репродуктивні методи навчання; здатність проводити дослідницьку діяльність у супроводі вчителя-наставника; потребу допомоги в оцінюванні результатів навчання учнів; відсутність творчої ініціативи в освітньому процесі.

Для визначення рівня сформованості дослідницької компетентності

майбутніх учителів початкових класів було застосовано відповідний діагностичний інструментарій, а саме:

– анкета «Вимірювання мотивації до успіху» (Т. Елерс) [43, с. 32];

– анкета «Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до проведення педагогічних досліджень» (О. Шквир) (модифіковано) [58, с. 539];

– тест для перевірки знань з теми «Організація наукових досліджень» (І. Солошич) [50, с. 540];

– анкета «Підготовка педагогів до організації дослідницької діяльності молодших школярів» (Н. Тягло) (модифіковано) [54, с. 235].

Для проведення констатувального етапу експерименту було залучено 25 студентів 1-2 курсу магістратури Запорізького національного університету (денної та заочної форми здобуття освіти). Відповідно метою цього етапу є визначити вихідний рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Розглянемо зазначений діагностичний інструментарій та інтерпретацію результатів більш детально.

Так, анкета «Вимірювання мотивації до успіху» Т. Елерса [43, с. 32] складається з 41 запитання з варіантами відповідей «так» або «ні». Анкета дає змогу оцінити рівень мотивації успіху, що є важливим фактором у навчальній та дослідницькій діяльності. Отримані результати виявляють особистісні характеристики, які сприяють або, навпаки, ускладнюють досягнення успіху в дослідницькій роботі (додаток А).

Здобувачі освіти дають відповіді на 41 запитання з метою виявлення таких показників мотивації, як: позитивні якості мотивації досягнення, риси уникнення успіху, нейтральне ставлення. Визначені показники оцінюють за рівнями мотивації до успіху: низький рівень (від 1 до 10 балів); середній рівень мотивації до успіху (від 11 до 16 балів); високий рівень (від 17 до 20 балів); занадто високий рівень мотивації до успіху (понад 21 бали).

Аналіз отриманих результатів за такими запитання № 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10,

14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41 виявляє позитивні якості мотивації досягнення, такі як рішучість, наполегливість, позитивне ставлення до роботи, терплячість, впевненість у собі. Відповідь «так» свідчить про сильну мотивацію до досягнення успіху та бажання працювати над завданнями. Виявленню рис уникнення роботи, лінь, страх невдачі, відсутність мотивації допоможуть запитання № 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді «ні» у цих запитаннях означають, що ці риси не характерні для респондента, і в цьому випадку вони позитивно впливають на оцінку мотивації успіху. Відповіді на запитання № 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 вказують на змішане або нейтральне ставлення, яке за методикою не є критеріями для визначення рівня мотивації успіху, відповідно не вливають на загальний бал.

Інтерпретація даних дозволяє визначити мотиваційний критерій дослідження, оскільки рівень сформованості дослідницької компетентності в майбутніх учителів початкової школи у процесі змішаного навчання залежить не лише від когнітивного критерію (знань, умінь), а й від внутрішньої орієнтації на успіх та саморозвиток особистості у професійній діяльності.

Обробка відповідей респондентів показала, що серед майбутніх учителів початкової школи переважає високий та середній рівень мотивації до успіху (табл. 2.1). Так, занадто високий рівень мотивацію до успіху мають двоє студентів (8,0%); високий рівень має дев’ять респондентів (36,0%); середній рівень мотивації виявлено у десяти студентів (40,0%), а низький – у чотирьох (16,0%).

Таблиця 2.1 – Результати діагностики рівня мотивації до успіху

Діапазон балів	%
1-10	16,0
11-16	40,0
17-20	36,0
21-32	8,0

За допомогою анкети «Формування готовності майбутнього вчителя

початкових класів до проведення педагогічних досліджень» О. Шквир (модифіковано) [58, с. 539] розкривається мотиваційний критерій через оцінку внутрішньої мотивації, готовності та активності здобувача до проведення педагогічних досліджень (додаток Б). Так, в ході аналізу відповідей на запитання з'ясовується:

– сформованість теоретичної бази знань здобувачів освіти;

– усвідомлення ефективності форм та методів у процесі професійної підготовки;

– уміння застосовувати методи педагогічного дослідження;

– ефективність змішаного формату навчання у процесі педагогічних досліджень;

– основні труднощі, що виникають під час організації та проведення педагогічних досліджень;

– значення дослідницької діяльності для здобувача як важливої складової професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів.

Аналіз анкети респондентів дозволив визначити такі недоліки та проблеми:

– недостатнє усвідомлення актуальності педагогічних досліджень в освітньому процесі та розуміння його сутності та змісту;

– несформовані вміння саморозвитку дослідницької компетентності в процесі змішаного навчання;

– недостатня мотивація до реалізації дослідницького навчання під час практичної та професійної діяльності.

Проте, також ми можемо визначити позитивні аспекти з відповідей респондентів:

– зацікавленість здобувачів освіти в оволодінні теоретико-практичною базою знань проведення педагогічних досліджень;

– наявні базові знання з педагогіки, методики педагогічних досліджень, інформаційних технологій, що сприяють плануванню та проведенню дослідницької діяльності.

Тест для перевірки знань «Організація наукових досліджень»

І. Солошич [50, с. 540], дозволяє визначити сформованість показників когнітивного критерію (додаток В). Так, поставлені запитання стосуються:

– розуміння сутності основних понять науково-дослідницької діяльності «методологія», «наукове дослідження», «наукознавство»;

– розуміння форм, методів та загальнонаукових підходів до проведення дослідницької діяльності;

– знання напрямів наукової інтеграції України у світове наукове товариство;

– усвідомлення структури організації науково-дослідної роботи тощо.

Здобувачі освіти відповідають на 20 запитань, за кожну правильну відповідь нараховується 1 бал, а сума балів переводиться у рівневу систему (високий, середній, низький). Аналіз відповідей респондентів дозволяє констатувати переважно середній рівень знань з тесту «Організація наукових досліджень» у тринадцяти респондентів (52,0%) (табл. 2.2). Натомість, високий рівень спостерігається у восьми студентів (32,0%), а низький – у чотирьох (16,0%).

Таблиця 2.2 – Результати діагностики рівня знань «Організація наукових досліджень»

Рівень знань	%
Високий	32,0
Середній	52,0
Низький	16,0

Анкета «Підготовки педагогів до організації дослідницької діяльності молодших школярів» Н. Тягло (модифіковано) [54, с. 235] відповідно дозволяє визначити діяльнісний критерій, а саме особливості підготовки майбутніх вчителів до впровадження дослідницької діяльності в освітній процес молодших школярів (додаток Г). Доцільно проаналізувати відповіді респондентів на такі запитання:

– Якими професійними якостями має володіти педагог для успішної

організації дослідницької діяльності школярів?

– Який інструментарій педагог може використовувати до впровадження дослідницької діяльності молодших школярів під час змішаного формату навчання?

– Назвіть основні труднощі, які можуть заважати Вам ефективно організовувати дослідницьку діяльність школярів?

– Які заходи у першу чергу необхідно здійснити для успішної підготовки педагогів до організації дослідницької діяльності учнів початкової школи?

За результатами анкетування можемо визначити ключові особливості підготовки майбутніх учителів до впровадження дослідницької діяльності в освітній процес молодших школярів:

– потреба у спеціальній методичній підготовці, що включає оволодіння технологіями організації дослідницької діяльності дітей молодшого шкільного віку, особливостями впровадження дослідницької діяльності у змішаному форматі навчання;

– переважно обмежений досвід застосування дослідницької діяльності під час змішаного навчання, а також у застосуванні цифрових інструментів;

– наявність організаційних і методичних викликів (нестача часу, матеріалів та ін.);

– висока мотивація майбутніх фахівців до саморозвитку, але недостатня готовність до активної участі у науково-дослідній діяльності.

Отримані результати переконують у потребі визначення та обґрунтування педагогічних умов цілеспрямованої професійної підготовки у закладі вищої освіти з метою підвищення рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі змішаного формату навчання.

2.2 Педагогічні умови поетапного розвитку дослідницької компетентності вчителів у процесі змішаного навчання

Одним із провідних завдань освітньої діяльності є формування в учнів початкової школи дослідницького мислення, здатності самостійно розв'язувати проблеми, критично аналізувати та систематизувати інформацію з різних джерел, ефективно працювати в команді та планувати власну діяльність. Ефективність реалізації цих завдань залежить від рівня сформованості дослідницької компетентності вчителя початкових класів, яка розвивається у процесі навчання та професійного саморозвитку. Вважаємо, що освітній процес має бути динамічним та відповідати сучасним вимогам суспільства, тому доцільним є обґрунтування педагогічних умов поетапного розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі змішаного навчання.

Щодо розуміння поняття «умова» звернемося до сучасного словника української мови, у якому подано різні інтерпретації:

– усна або письмова взаємна домовленість з певного питання;

– вимога, пропозиція, висунута однією зі сторін під час переговорів, укладання угоди чи договору;

– необхідні обставини, які забезпечують можливість реалізації, створення чи формування певного явища або процесу та сприяють їх виникненню;

– сукупність обставин, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь;

– правила, що існують або встановлені у певній сфері діяльності й забезпечують її належне функціонування; вимоги, дотримання яких гарантує досягнення визначеної мети;

– сукупність інформації та нормативних положень, що лежать в основі чого-небудь [11, с. 1295].

У довідковій літературі поняття «педагогічні умови» трактується як

сукупність обставин, що забезпечують реалізацію цілісного й продуктивного педагогічного процесу у професійній підготовці фахівців, опосередковану активністю особистості та взаємодією учасників освітнього середовища [51].

В. Манько у своїх працях зазначає, що педагогічні умови – це сукупність взаємопов'язаних внутрішніх параметрів і зовнішніх чинників, які забезпечують ефективність освітнього процесу та відповідають оптимальним психологічним і педагогічним критеріям [33, с. 154].

Тож, можемо зробити висновок, що педагогічні умови – це сукупність взаємопов'язаних факторів, принципів, методів освітнього процесу, які сприяють ефективності навчанню та досяганню поставлених цілей.

Спочатку пропонуємо звернутися до вже існуючих педагогічних умов освітньої діяльності майбутніх фахівців. Так, Ю. Лавриш, окреслює такі організаційно-педагогічні умови розвитку дослідницької компетентності майбутніх вчителів:

– цілісний підхід до навчального процесу, що забезпечує розвиток навичок наукового дослідження;

– діяльнісний підхід, що передбачає активну участь здобувачів освіти у різних видах наукового процесу;

– постановка та інтерпретація наукових завдань;

– застосування методів та прийомів науково-дослідницької діяльності;

– пошук та реалізація нових рішень і технологій;

– спрямованість на творчість та інноваційний розвиток [29, с. 75-76].

Науковиця О. Хижна у своїх дослідженнях розглядає педагогічні умови через призму чотирьох основних компонентів: мотиваційно-цільовий компонент передбачає безперервний розвиток особистості, формування педагогічної культури, розвиток науково-педагогічної діяльності, професійне зростання й саморозвиток майбутнього вчителя; організаційно-структурний компонент охоплює організацію навчально-педагогічної, практичної та науково-дослідної діяльності; змістовий компонент передбачає засвоєння знань та вмінь, що реалізуються через загальнокультурний, психолого-педагогічний, технологічний

блоки та педагогічну практику; процесуальний компонент поєднує різні форми, методи та засоби організації освітнього процесу (авторські спецкурси, проблемно-тематичні семінари, педагогічна практика, самостійна та індивідуальна робота студента, дискусія, консультування, діагностика рівня професіоналізму педагога та ін.) [56].

Схожих думок дотримується дослідниця Н. Дзюбишина, яка обґрунтовує такі педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи:

– цілеспрямоване формування мотиваційно-ціннісної спрямованості особистості на продуктивну й творчу діяльність дослідницького характеру, що реалізується через формування системі мотивів і потреб майбутнього фахівця у сфері педагогічної діяльності, яка трансформується у ціннісне ставлення до науково-дослідницької діяльності як невід'ємної складової професійного розвитку;

– змістово-процесуальне та технологічне забезпечення науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти, яке сприяє розвитку операційних, організаційних, практичних і комунікативних умінь, навичок та способів мислення; забезпечується впровадженням спеціально розробленого навчального курсу, використанням різних форм та методів активної педагогічної взаємодії;

– організація цілеспрямованої продуктивної діяльності студентів спрямованої на ґрунтовне оволодіння фаховими знаннями, в процесі якої формуються ключові особистісні якості (ініціативність, самостійність, відповідальність, наполегливість та ін.);

– створення інноваційно-рефлексивного середовища, що забезпечує формування особистісної й професійної рефлексії, спонукає до самоаналізу, оцінювання ефективності професійної діяльності [18, с. 159].

Оскільки зазначені педагогічні умови не повністю розкривають сутність розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців початкової школи під час змішаного формату навчання, пропонуємо їх удосконалення з урахуванням поєднання очного та дистанційного навчання:

– формування позитивної мотивації студентів до освітнього процесу, зокрема до дослідницької діяльності у змішаному форматі навчання;

– збагачення змісту підготовки теоретичними знаннями про сутність та зміст дослідницької компетентності;

– організація самостійної та індивідуальної діяльності майбутніх учителів початкової освіти під час змішаного формату навчання.

Перейдемо до конкретної характеристики.

1. Формування позитивної мотивації студентів до освітнього процесу, зокрема до дослідницької діяльності у змішаному форматі навчання.

Перш за все, одним із провідних чинників формування мотивації студентів до освітньої діяльності у процесі змішаного навчання є суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем і студентом. Саме вона забезпечує створення сприятливого психологічного мікроклімату і партнерської атмосфери, що стимулює внутрішню активність здобувачів освіти.

За результатами спостережень за навчальною діяльністю у Запорізькому національному університеті можна зробити висновок, що налагоджена міжособистісна взаємодія між викладачем та студентами позитивно впливають на рівень залученості здобувачів освіти до навчальної діяльності. Також сприяють підвищенню відвідуваності занять як в очному, так і в дистанційному форматі, активній участі під час навчання онлайн (вмикання камери, обговорення проблемних запитань, виконання завдань на парі), активному слуханню лекційного матеріалу, виконанню практичних та індивідуальних завдань.

У межах змішаного формату навчання створюються додаткові можливості для комунікації, а саме студенти можуть звертатися до викладачів із запитаннями, що викликають інтерес у процесі професійної підготовки. Такий формат сприяє зниженню рівня тривожності, страху зробити помилку чи висловити власну думку, формує позитивне ставлення до пізнавальної діяльності. У результаті студенти, на нашу думку, стають більш відкритими до дискусій, готовими експериментувати, аналізувати власні помилки та засвоювати теоретичний та практичний досвід без страху осуду чи упередженого ставлення.

Ми поділяємо думку науковців М. Євтуха та Л. Борисенка, які наголошують, що студенти із зовнішньою мотивацією орієнтуються переважно на зовнішні стимули та заохочення. Здобувачі освіти з внутрішньою мотивацією реагують на умови, що дають змогу реалізовувати власні інтереси та цілі. Для ефективного мотиваційного забезпечення процесу формування науково-дослідницької компетентності студентів доцільно застосовувати методи стимулювання й заохочення навчальної діяльності, спрямовані на розвиток креативності особистості та дослідницьких умінь [20, с. 87].

Ми вважаємо, що такі методи стимулювання та мотивування ефективніше сприятимуть розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців під час змішаного формату навчання:

– застосування інтерактивних вправ та цифрових ресурсів для активного залучення студентів до лекційних та практичних занять;

– використання мультимедійних матеріалів (відеоуроки, подкасти, презентації та ін.) для урізноманітнення освітнього процесу, що сприяє продуктивному засвоєнню знань через різні канали сприйняття інформації;

– виконання творчих завдань, пов’язаних з дослідницькою та проєктною діяльністю, які сприяють не лише формуванню та розвитку знань, умінь та навичок, а й розвитку креативності, творчого мислення, лідерських якостей та здатності до роботи у команді;

– забезпечення своєчасного зворотного зв’язку від викладачів та студентів для побудови освітньої траєкторії з урахуванням індивідуальних потреб та вподобань здобувачів освіти;

– визнання досягнень студентів з метою підтримки внутрішньої мотивації до освітньої діяльності, саморозвитку та професійного зростання.

2. Збагачення змісту підготовки теоретичними знаннями про сутність та зміст дослідницької компетентності.

Розвиток дослідницької компетентності здобувачів освіти передбачає цілеспрямований процес збагачення змісту професійної підготовки теоретичними та практичними знаннями, що розкривають сутність, структуру та

механізми дослідницької діяльності. Важливою складовою цього процесу є урахування нормативно-правових засад, визначених у Законі України «Про вищу освіту». Формування дослідницької компетентності у дітей молодшого шкільного віку реалізується через розвиток дослідницької діяльності у педагогів, що підкреслює важливість ґрунтовної підготовки майбутніх вчителів.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», зміст вищої освіти трактується як обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, світоглядних і громадянських якостей, що формується в процесі навчання з урахуванням розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва [44]. Ці положення забезпечують постійний розвиток та удосконалення програми навчання студентів, зокрема створюють основу для формування дослідницької компетентності, яка сприяє засвоєнню теоретичних знань й вміння застосовувати їх у практичній та професійній діяльності.

У процесі змішаного навчання важливо забезпечити розвиток активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Пізнавальний інтерес, зазвичай характерний для навчання в початковій школі, з часом має тенденцію до зниження, тож викладач має застосовувати ефективні методи його підтримання та стимулювання. Окрім зазначених методів вище, значний внесок у цьому напрямі мають семінарські заняття. Як зазначає А. Алексюк, семінарські заняття сприяють пізнавальної активності та самостійності студентів; формують уміння чітко висловлювати й аргументовано відстоювати власну позицію, критично оцінювати думки опонентів, розвивають логічне мислення та спонтанне мовлення. Завдяки цьому забезпечується глибоке засвоєння фундаментальних знань, формування переконань і становлення активної життєвої позиції [1, с. 171]. Дослідник виокремлює різні види семінарів: семінар запитань і відповідей; семінар – розгорнута бесіда; семінар – коментоване читання; семінар, що передбачає усні відповіді; семінар – дискусія; семінар – конференція; семінар, що передбачає обговорення письмових рефератів; семінар – теоретична конференція; семінар – вирішення проблемних завдань; семінар – заняття на виробництві; семінар – прес-конференція; семінар – «мозковий

штурм» [1, с. 172-173].

Поряд із теоретичними знаннями важливим напрямом підготовки є накопичення практичного досвіду дослідницької діяльності. Такий підхід може реалізовуватися під час практичних занять, індивідуальної та групової проєктної діяльності, у процесі навчальної та виробничої практики. Пропонуємо практико-орієнтовані завдання для розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі змішаного навчання:

– проведення індивідуального дослідження з актуальної теми у сфері дослідницької компетентності та дослідницької діяльності;

– здійснення аналізу, синтезу та оцінювання інформації на основі проблемної ситуації з використанням кейс-методу;

– написання наукових робіт (рефератів, курсових, доповідей, статей та ін.);

– розроблення конспекту організації дослідницької діяльності учнів молодшого шкільного віку із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ);

– створення методичної пам’ятки щодо використання дослідницької діяльності у навчальному процесі учнів та професійній діяльності вчителя.

3. Організація самостійної та індивідуальної діяльності майбутніх учителів початкової освіти під час змішаного формату навчання.

На сучасному етапі розвитку педагогічної вищої освіти організація самостійної та індивідуальної діяльності майбутніх учителів початкової школи є актуальною, оскільки забезпечує перехід від пасивного засвоєння знань до активного їх конструювання та практичного застосування. Змішане навчання поєднує переваги традиційної взаємодії в аудиторії з цифровим навчальним середовищем, і створює умови для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти.

І. Прудченко акцентує увагу на тому, що сучасна освіта зосереджується переважно на засвоєнні загальних алгоритмів мислення і приділяє увагу розвитку творчих здібностей особистості. Цей процес неможливий без особливої уваги до

індивідуальності здобувача освіти, яка сприяє виявленню та розвитку творчого й інтелектуального зростання особистості. Важливу роль у розкритті індивідуальної своєрідності та формуванні інтелектуального потенціалу студента відіграє викладач, який спрямовує становлення особистості [47].

Самостійна робота студентів виступає не лише формою засвоєння знань, розвитку умінь та навичок, а й засобом розвитку дослідницької, аналітичної та рефлексивної компетентностей. Також сприяє формування навичок самоорганізації, критичного мислення, уміння планувати власну діяльність, оцінювати результати та здійснювати самоконтроль.

Таким чином, розвиток дослідницької компетентності майбутніх вчитель початкової школи у процесі змішаного формату навчання потребує поєднання знань, вмінь і навичок, щоб забезпечити ефективну підготовку педагогів до майбутньої професійної діяльності. З огляду на узагальнення та аналіз теоретичного матеріалу нами було сформульовано педагогічні умови розвитку дослідницької компетентності, а саме: формування позитивної мотивації студентів до освітнього процесу, зокрема до дослідницької діяльності у змішаному форматі навчання; збагачення змісту підготовки теоретичними знаннями про сутність та зміст дослідницької компетентності; організація самостійної та індивідуальної діяльності майбутніх учителів початкової освіти під час змішаного формату навчання.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та вирішення проблеми розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців початкової школи, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні змісту та педагогічних умов цього процесу. Проведена робота дає змогу зробити такі висновки.

1. Проаналізовано стан проблеми дослідницької компетентності педагогів у психолого-педагогічній науці та практиці. Зокрема, здійснено аналіз історичних теорій та підходів формування та впровадження дослідницької діяльності в освітній процес здобувачів освіти. Окреслено ключові методологічні засади та педагогічні концепції її організації. Аналіз сучасних освітніх підходів, зокрема в межах міжнародних програм, таких як PISA, підкреслює необхідність розвитку в педагогів умінь аргументовано оцінювати наукову інформацію та використовувати її для вирішення практичних і педагогічних завдань.

Визначено, що дослідницька компетентність – це невід'ємна частина комплексу взаємопов'язаних характеристик, які сприяють ефективній та успішній реалізації дослідницької компетентності в освітньому середовищі.

2. З'ясовано сутність змішаного навчання як сучасного освітнього підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців. Визначено сутність поняття змішаного навчання як форми організації освітнього процесу, що поєднує традиційне очне навчання студентів із застосуванням дистанційних технологій та передбачає самостійне планування часу для опанування навчального матеріалу. Окреслено ключові категорії змішаного навчання, серед яких персоналізація, досвідно-орієнтований характер навчання, високий рівень очікувань та самоконтроль, а також підходи та принципи його організації, які визначають ефективність впровадження цієї форми навчання. Для забезпечення гармонійного поєднання різних форматів навчання розглянуто підходи до класифікації моделей змішаного навчання, запропоновані вченими Ч. Грехемом,

В. Ірвін, Х. Стакером та М. Хорном. Окреслено основні переваги та недоліки застосування змішаного формату в освітній діяльності здобувачів освіти.

3. Охарактеризовано процес розвитку дослідницької компетентності вчителів під час змішаного навчання. Встановлено, що здатність педагогів організовувати дослідницьку діяльність у процесі змішаного навчання визначається трудовими функціями та відповідними компетентностями, закріпленими у Професійному стандарті. Обґрунтовано основні форми, компоненти та принципи проведення дослідницької діяльності як ключового засобу розвитку дослідницької компетентності здобувачів освіти. Проаналізовано цифрові інструменти та онлайн-ресурси, що сприяють розвитку дослідницької компетентності, стимулюють мотивації до поглибленого пошуку, аналізу та інтерпретації наукової інформації, формують критичне мислення, навички співпраці та здатності до наукової дискусії.

4. Визначено стан сформованості дослідницької компетентності вчителів початкової школи. Окреслено критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний) та рівні (високий, середній, низький) сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Запропоновано діагностичний інструментарій, а саме: анкета «Вимірювання мотивації до успіху» (Т. Елерс); анкета «Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до проведення педагогічних досліджень» (О. Шквир) (модифіковано); тест для перевірки знань з теми «Організація наукових досліджень» (І. Солошич); анкета «Підготовка педагогів до організації дослідницької діяльності молодших школярів» (Н. Тягло) (модифіковано). Дібраний діагностичний інструментарій дозволив констатувати переважно середній рівень (52,0%) сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5. Розроблено та науково обґрунтовано педагогічні умови розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів у процесі змішаного навчання, а саме:

– формування позитивної мотивації студентів до освітнього процесу,

зокрема до дослідницької діяльності у змішаному форматі навчання. Нами обґрунтовано, що ефективність психолого-педагогічного супроводу розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлюється сукупністю взаємопов'язаних чинників, серед яких провідне значення має формування позитивної мотивації студентів, що сприяє активізації пізнавальної активності, підвищенню рівня самостійності, розвитку критичного мислення, потреби у професійному самовдосконаленні.

– збагачення змісту підготовки теоретичними знаннями про сутність та зміст дослідницької компетентності. Ми переконалися, що результативність цього процесу забезпечується створенням умов для активної пізнавальної діяльності студентів, зокрема під час семінарських занять, які сприяють розвитку аргументовано висловлювати власну позицію, критично оцінювати судження інших, формувати логічне та критичне мислення. Водночас важливим компонентом розвитку дослідницької компетентності є накопичення практичного досвіду, що реалізується у процесі практичних занять, індивідуальної та групової роботи, а також під час проходження навчальної й виробничої практики.

– організація самостійної та індивідуальної діяльності майбутніх учителів початкової освіти під час змішаного формату навчання. Нами встановлено, що зазначені форми освітньої діяльності виконують не лише функції засвоєння теоретичних знань, а є засобом розвитку дослідницької, аналітичної та рефлексивної компетентностей. В умовах змішаного формату навчання самостійна й індивідуальна робота сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти та активізує дослідницьку діяльність.

Дотримання викладачами закладів вищої освіти запропонованих умов сприятиме підвищенню рівня розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи під час змішаного формату навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та молодих викл. вузів. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
2. Аннєнкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. *Наука і освіта* : наук.-практ. журнал. 2011. № 8. С. 4–8.
3. Багрій В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* 2012. № 6. С. 10–14.
4. Білан М. С. Формування дослідницької компетентності учнів початкових класів через використання експрес-досліджень на уроках «Я досліджую світ» у 2 класі. URL : https://surli.cc/jsnmgq
5. Бобро А. А., Філоненко О. С. Формування дослідницької компетентності у майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки. Серія : «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2024. № 1. С. 65–75.
6. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
7. Боровик А., Дубініна О. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя історії у процесі фахової підготовки. *Вісник післядипломної світ. Серія : пед. наук*. 2023. Вип. 24 (53). С. 10–23.
8. Боярин І. О. Формування дослідницьких умінь молодших школярів засобами STEM-освіти. URL : https://surl.li/vqzztx
9. Бурчак Л. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2011. 20 с.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. : В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь-ВТФ «Перун», 2004. 1400 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. : В. М. Білоножко та ін. Київ : Дніпро, 2009. 1332 с.
12. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007.

615 с.

13. Гафітулін М. С. Проект «Дослідник». Методика організації дослідницької діяльності учнів. *Педагогічна техніка.* 2005. № 3. С. 21–26.

14. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі.* Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. Вип. VII. С. 55–62.

15. Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.* 2012. № 5 (23). С. 196–205.

16. Дениско О. В., Семеновська Л. А. Ґенеза та сучасний зміст поняття змішаного навчання в зарубіжній педагогічній теорії і практиці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 65. № 3. С. 1–11.

17. Державний стандарт початкової освіти : постанова Каб. Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. Дата оновлення : 24.07.2019 р. № 688. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text

18. Дзюбишина Н. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності у студентів художньо-педагогічного факультету. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. праць. Рівне, 2019. Вип. 9. С. 153–161.

19. Дистанційне навчання : історія та сучасність. URL : https://biblio.lib.kherson.ua/distantsiyne-navchannya-istoriya.htm

20. Євтух М, Борисенко Л. Модель системи формування науково-дослідницької компетентності у студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Духовності особистості : методологія, теорія і практика*. Київ : СНУ ім. В. Даля. 2015. № 1 (64). С. 73–97.

21. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Освіта України, 2005. 528 с.

22. Іванюк Г. І. Проблема формування дослідницької культури майбутніх магістрів із дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія : психолого-педагогічні науки*. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. № 4. С. 59–65.

23. Іващенко Я. О. Вплив загальних і спеціальних здібностей на ефективність здійснення учнями дослідницької діяльності. *Навчально-дослідницька діяльність дітей : досвід організації, дидактичні напрацювання, особливості формування навчально-дослідницьких умінь* : матеріали Всеукр. наук-практ. конф. (м. Кіровоград 9-10 квітня 2014 р.). Кіровоград, 2014. С. 68–69.

24. Князян М. О. Навчально-дослідна діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань : автореф. дис. … канд. пед. наук :13.00.01. Одеса, 1998. 18 с.

25. Кондратюк О., Шульга Р. Педагогічні умови формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках математики засобами інтегрованого навчання. *Людинознавчі студії. Серія : педагогіка.* 2021. Вип. 12 (44). С. 99–104.

26. Костюк Н. М. Особливості організації дослідницької діяльності молодших школярів на уроках літературного читання. URL : https://surl.li/bsygfi

27. Котик Т. Дослідницький підхід як засіб оптимізації уроків літературного читання в класі-комплекті сільської школи. *Гірська школа українських Карпат.* 2017. № 16. С. 182–185.

28. Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л. Теорія та практика змішаного навчання : монографія. Харків : Міськдрук, НТУ, ХПІ, 2016. 284 с.

29. Лавриш Ю. Е. Особливості організації науково-дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Вісник Нац. тех. Університету України «Київський політех. Інститут». Серія : Філологія. Педагогіка*. 2013. Вип. 2. С. 72–76.

30. Лук'янова Л. Б., Годлевська К. В. Теоретико-методологічний (контекстний) аналіз змішаного навчання та перспективи його впровадження у сучасній освітній практиці. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2024. Вип. 72. С. 27–37.

31. Любчак Н. М. Теоретичні аспекти визначення сутності

дослідницької компетентності майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія.* 2013. Вип. 39 (4). С. 33–40.

32. Малихін О., Арістова Н., Рогова В. Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану : змішане навчання. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 3. С. 68–76.

33. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Нац. пед. університету ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

34. Мешкова А. В. Формування дослідницьких умінь молодших школярів у процесі навчання засобами наочності. URL : https://surl.li/hzssxd

35. Мізюк В. Змішане навчання як інноваційний підхід інтеграції навчального процесу у закладах освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Серія : пед. науки*. 2019. № 3 (66). С. 172–177.

36. Мороз П. В., Мороз І. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : метод. посіб. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.

37. Навчання та виховання : основні методи. URL : https://surl.lu/zvstjh

38. Нечипуренко П. П. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у профільному навчанні хімії : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.10. Кривий Ріг, 2017. 20 с.

39. Нікітіна О. Дослідницькі вміння і навички в складі операційного компонента навчальної діяльності молодших школярів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. *Серія : пед.наук*. Кіровоград, 2014. Вип. 132. С. 312–315.

40. Нова українська школа : порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.

41. Норкіна О. В. Розвиток дослідницької компетентності вчителів математики засобами інформаційно-комунікативних технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2017. 20 с.

42. Омельчук С. А. Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2014. 47 с.

43. Пляка Л. В., Огарь С. В. Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента : практ. посібник. Харків : НФаУ, 2016. 124 с.

44. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

45. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225. URL : https://surl.li/doaqbq

46. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

47. Прудченко І. Індивідуальний сенс педагогічної освіти. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 17–22.

48. Скібіна О. В. Теоретичні основи формування дослідницької компетентності у майбутніх інженерів-педагогів. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. Київ, 2014. № 2 (61). С. 192–197.

49. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. : А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

50. Солошич І. О. Дидактичні засади формування науково-дослідницької компетентності студентів екологічних спеціальностей : дис. … д- ра пед. наук : 13.00.09. Полтава, 2020. 581 с.

51. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 282 с.

52. Степанюк К. Дослідницька компетентність як складова дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. *Витоки майстерності*. Полтава, 2012. Вип. 9. С. 272–275.

53. Ткачук Г. В. Теоретичні і методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання :

автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 42 с.

54. Тягло Н. В. Підготовка вчителів у системі післядипломної освіти до організації науково-дослідницької діяльності учнів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 275 с.

55. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Академія, 2002. 528 с.

56. Хижна О. П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 557 с.

57. Шелестова Л. В. Змішане навчання у початковій школі : метод. посіб. Київ : «Фенікс», 2021. 48 с.

58. Шквир О. Л. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2018. 572 с.

59. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

60. Akkoyunlu B., Yilmaz Soylu M. A study on students' views on blended learning environment. *The Turkish Online Journal of Distance Education*. 2006. Vol. 7, № 3. P. 43–56.

61. Bonk C., Graham C. The handbook of blended learning : global perspectives, local designs. San Francisco : John Wiley & Sons, 2012. URL : https://cutt.ly/heJ6a5rv

62. Ciraso-Calí A., Martínez-Fernández J. R., París-Mañas G., Sánchez- Martí A., García-Ravidá L. B. The research competence : acquisition and development among undergraduates in education sciences. *Frontiers in Education.* 2022. Vol. 7. P. 1–11.

63. Collis B., Moonen J. Flexible learning in a digital world : experiences and expectations. London : Kogan Page Limited, 2001. 231 p.

64. Driscoll M. Blended learning : let's get beyond the hype. *E-learning*. 2002. Vol. 3, № 3. P. 54–56.

65. Garrison D., Kanuka H. Blended learning : uncovering its transformative

potential in higher education. *Internet and Higher Education*. 2004. Vol. 7. P. 95–105.

66. Greenberg B., Schwartz R., Horn M. Blended learning : personalizing education for students : online course. URL : https://surl.li/hjzpdw

67. Hofmann J. Five trends driving blended learning. URL : http://blog.insynctraining.com/five-trends-driving-blended-learning.

68. Irvine V., Code J., Richards L. Realigning higher education for the 21st-century learner through multi-access learning. *Journal of Online Learning and Teaching*. 2013. Vol. 9, № 2. P. 172–185.

69. Moebs S., Weibelzahl S. Towards a good mix in blended learning for small and medium-sized enterprises – outline of a Delphi study. *European Conference on Technology Enhanced Learning : Proceedings*, Crete, Greece, 2006. P. 1–6.

70. PISA : природничо-наукова грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова; перекл. К. Є. Шумова. Київ :УЦОЯО, 2018. 119 с.

71. Porter W. W., Graham C. R., Spring K. A., Welch K. R. Blended learning in higher education : institutional adoption and implementation. *Computers & Education*. 2014. Vol. 75. P. 185–195.

72. Rossett A., Vaughan F. Blended learning opportunities. Brighton : Epic Group, 2003. URL : https://surl.li/kvvstt

73. Staker H., Horn M. Classifying K–12 blended learning. 2012. URL : https://surl.lu/ibocef

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Вимірювання мотивації до успіху» (Т. Елерс)

Мета: виявити ставлення респондентів до успіху.

Матеріал: бланк з питаннями, що мають варіанти відповідей «Так» або «Ні».

Хід проведення: студентам надається бланк стандартизованої анкети і пропонується обрати відповідь «Так» або «Ні».

Обробка даних: по 1 балу за відповідь «Так» на наступні питання (2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 14,15, 16,17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41); по 1 балу за відповідь «Ні» на наступні питання (6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39); відповіді на питання (1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40) не враховуються.

Бланк

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.

11. Старанність – це не основна моя риса.

12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.

13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.

14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.

15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.

16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.

17. У мене легко викликати честолюбство.

18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.

19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.

20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.

21. Треба покладатися тільки на самого себе.

22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.

23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.

24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.

25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.

26. Коли я розташований до роботи, я роблю це краще і кваліфікованішими, ніж інші.

27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.

28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.

29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.

30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.

31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.

32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.

33. Безглуздо протидіяти волі керівника.

34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.

35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.

36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.

37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.

38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.

39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Обробка отриманих даних: від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху; від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху; від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації; понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Додаток Б

Анкета «Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до проведення педагогічних досліджень» (О. Шквир) *(модифіковано)*

1. У чому полягає сутність і мета педагогічного дослідження?
2. Наскільки, на вашу думку, педагогічні дослідження сприяють формуванню професійних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи? (обведіть цифру, яка відповідає Вашій думці)

(зовсім не сприяють) 1-2-3-4-5 (повністю сприяють)

3. Які знання, здобуті під час вивчення фахових дисциплін, Ви вважаєте корисними для проведення педагогічних досліджень у початковій школі?
4. Які форми занять, на Ваш погляд, найбільшою мірою допомагають успішно опанувати навчальний предмет, сприяють розвитку особистісних якостей, формують готовність до проведення педагогічних досліджень?
5. Які методи педагогічного дослідження Ви використовували під час педагогічної практики?
6. Наскільки ефективно змішаний формат навчання сприяє розвитку навичок організації та проведення педагогічного дослідження? (обведіть цифру, яка відповідає Вашій думці)

(зовсім не сприяє) 1-2-3-4-5 (повністю сприяє)

7. Чи здійснюєте Ви самостійне вдосконалення своїх дослідницьких умінь? Як?
8. Що, на Вашу думку, заважає активно використовувати дослідницькі методи під час педагогічної практики?

Додаток В

Тест для перевірки знань з теми «Організація наукових досліджень» (І. Солошич)

Мета: визначити рівень сформованості теоретичних знань і практичних умінь здобувачів освіти з питань організації, проведення наукових досліджень; розуміння основних етапів наукового пошуку, методів збору та аналізу даних.

Матеріали: бланк запитань з трьома варіантами відповідей, серед яких є один правильний варіант.

Обробка даних: за кожну правильну відповідь респонденти отримують 1 бал, після чого загальна кількість балів переводиться у рівневу систему оцінювання (високий, середній, низький).

Бланк

1. Суб'єктами науково-дослідної роботи є:

а) студенти, аспіранти, докторанти;

б) студенти, аспіранти, професори, доценти;

в) викладачі, студенти, аспіранти, докторанти.

2. Формами наукової діяльності є:

а) природничі науки, спільні науки, науки про мислення;

б) пізнавальна, культурно-виховна, практична;

в) фундаментальна наука, прикладна наука, наукознавство.

3. Наукознавство – це:

а) вивчення історії розвитку науки;

б) комплекс наукових дисциплін, що узагальнюють і досліджують закономірності функціонування науки;

в) дослідження системи методів у науці, складання моделей наукової діяльності.

4. Вищою науковою організацією України є:

а) Міністерство освіти і науки України;

б) Національна академія наук України;

в) Заклад вищої освіти.

5. Наукове дослідження – це:

а) робота, у якій сформульовано і обґрунтовано предмет і об’єкт;

б) процес дослідження певного об’єкта (предмета або явища) за допомогою наукових методів, що має на меті встановлення закономірностей його виникнення, розвитку і перетворення в інтересах раціонального використання у практичній діяльності;

в) сукупність організаційних, методичних і технічних прийомів.

6. Об’єкт наукового дослідження – це:

а) те, на що спрямована пізнавальна діяльність людини;

б) процес або явище, яке породжує проблемну ситуацію і обране для дослідження;

в) всі відповіді вірні.

7. Колективне обговорення дослідження, результатом якого є його схвалення, ствердження або визнання це:

а) узагальнення;

б) апробація;

в) дослідження.

8. Емпіричний рівень пізнання включає:

а) описування;

б) вимірювання;

в) всі відповіді вірні.

9. До загальнонаукових методів дослідження НЕ відноситься:

а) теоретичні;

б) часткові;

в) емпіричні.

10. Методологія – це:

а) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності;

б) сукупність прийомів, методів та процедур дослідження;

в) концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об’єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища.

11. Спостереження, обстеження, вибір критеріїв оцінки, збирання і групування інформації здійснюється на етапі:

а) вивчення;

б) організації;

в) дослідження.

12. Сукупність організаційних, методичних і технічних прийомів, які здійснюються за допомогою певних процедур, це:

а) об’єкт дослідження;

б) метод дослідження;

в) науково-дослідний процес.

13. На якому етапі науково-дослідного процесу здійснюється вивчення стану об’єкта дослідження:

а) організація;

б) узагальнення;

в) апробація.

14. Визначення стану об’єкта дослідження і виконання організаційно-методологічної підготовки дослідження належить до:

а) організаційної стадії;

б) дослідної стадії;

в) узагальнення результатів дослідження.

15. Методи, що використовують абстрактні уявлення, положення, мають назву:

а) емпіричні;

б) загальнонаукові;

в) теоретичні.

16. Гіпотеза дослідження це:

а) можлива (передбачувана) відповідь на питання, яке ставить перед собою

дослідник, і складається із передбачуваних зв'язків між досліджуваними фактами;

б) структурно-композиційна одиниця тексту, розділу книги, статті;

в) логічне міркування, у процесі якого з аргументів (доводів) виводиться істинність чи хибність тези.

17. Що, з перелічено нижче, згідно з законом України «Про вищу освіту» не є одним з основних видів навчальних занять у вищих закладах освіти:

а) консультація;

б) самостійна робота студента;

в) лекція.

18. Які є види науково-дослідної роботи:

а) науково-дослідна компонента наукової роботи (навчального процесу);

б) самостійна науково-дослідна пошукова робота;

в) все перелічене вище.

19. Літературний виклад результатів дослідження це:

а) узагальнення;

б) дослідження;

в) апробація.

20. Висновками є:

а) раціональний спосіб переконання, що спирається на ретельне обґрунтування й оцінку доводів у захист визначеної тези; сукупність аргументів на користь чого-небудь;

б) остаточна думка про що-небудь, логічний підсумок, зроблений на основі спостережень, міркувань або розгляду певних фактів;

в) набір інструктивних дій, що визначає їхню послідовність для одержання даних чи результатів у цілому.

Обробка результатів:

1	*в*	6	*в*	11	*в*	16	*а*
2	*в*	7	*б*	12	*в*	17	*б*
3	*б*	8	*в*	13	*а*	18	*в*

4	*б*	9	*б*	14	*а*	19	*а*
5	*б*	10	*в*	15	*в*	20	*б*

Високий рівень (15-20 балів).

Середній рівень (8-14 балів).

Низький рівень (0-7 балів).

Додаток Г

Анкета «Підготовка педагогів до організації дослідницької діяльності молодших школярів (Н. Тягло) *(модифіковано)*

1. Чи є організація дослідницької діяльності школярів важливим завданням професійної діяльності педагога?

а) так;

б) ні;

в) не знаю.

2. Оцініть за ступенем важливості організацію педагогом дослідницької діяльності молодших школярів за 10-бальною шкалою (обведіть цифру, яка відповідає Вашій думці)

(зовсім неважлива) 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (дуже важлива)

3. Чи є необхідною спеціальна підготовка педагогів до організації дослідницької діяльності молодших школярів? Чому?

4. Якими професійними якостями має володіти педагог для успішної організації дослідницької діяльності молодших школярів? (назвіть декілька основних)

5. Визначте, будь ласка, загальний рівень своєї готовності до організації дослідницької діяльності молодших школярів за 10-бальною шкалою (обведіть цифру, яка відповідає Вашій думці)

(найнижчий) 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (найвищий)

6. Який інструментарій Ви використовувати для впровадження дослідницької діяльності молодших школярів під час змішаного формату навчання?

7. Назвіть основні труднощі, які можуть заважати Вам ефективно організовувати дослідницьку діяльність молодших школярів? (назвіть декілька основних)

8. Які заходи у першу чергу необхідно здійснити для успішної

підготовки педагогів до організації дослідницької діяльності молодших школярів? (оберіть декілька варіантів)

а) спецкурс у межах фахових курсів;

б) тематичні тренінги;

в) відвідування семінарів;

г) написання наукових робіт;

Інше _____

9. Чи є Ви автором наукових праць (оберіть необхідне):

а) наукових доповідей;

б) наукових статей;

в) наукових робіт;

г) монографій;

Інше_____