

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

До 80-річчя від дня присвоєння
університету імені Г. С. Сковороди

О. Башкір

Методологія, технологія
науково-педагогічного
дослідження та презентація
його результатів:
курс лекцій для здобувачів
освітньо-наукового ступеня
«Доктор філософії»

2025

УДК 378:001.891](075.8)

Б 33

Рецензенти:

Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

Рибалко Л.С. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Башкір О. І. Методологія, технологія науково-педагогічного дослідження та презентація його результатів: курс лекцій для здобувачів освітньо-наукового ступеня доктора філософії: *виправлено та доповнено*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2025. 107 с.

У курсі лекцій, розробленому за програмою однойменної дисципліни «Методологія, технологія науково-педагогічного дослідження та презентація його результатів» для здобувачів освітньо-наукового ступеня доктора філософії в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, представлено зміст лекцій нормативної дисципліни циклу «Універсальні навички дослідника».

Курс лекцій адресується викладачам, здобувачам другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівня підготовки доктора філософії за спеціальністю А1 Освітні науки.

*Рекомендовано редакційно-видавничою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
протокол № 2 від 19.02.2025 року*

© Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
© Башкір О.І.

ЗМІСТ

I. ПЕРЕДМОВА.....	4
II. ЗМІСТ ЛЕКЦІЙ	
<i>Лекція I. Типи науково-педагогічних досліджень.....</i>	<i>5</i>
1.1. Типи педагогічних досліджень	
1.2. Основні етапи організації науково-педагогічного дослідження та їх характеристика	
1.3. Методика планування наукового дослідження	
1.4. Мова та стиль наукового дослідження	
<i>Лекція II. Методологія науково-педагогічних досліджень.....</i>	<i>16</i>
2.1. Поняття, принципи та функції методології педагогічного дослідження	
2.2. Характеристика методологічних підходів	
2.3. Система методів науково-педагогічних досліджень	
<i>Лекція III. Поняття технології в педагогічній науці.....</i>	<i>60</i>
3.1. Види наукової діяльності	
3.2. Технологія наукового дослідження	
3.3. Отримання й аналіз інформації дослідження	
3.4. Ергономіка як наука. Вимоги ергономіки щодо організації наукової діяльності	
3.5. Суб'єкти наукової діяльності	
<i>Лекція IV. Методика педагогічних досліджень.....</i>	<i>72</i>
4.1. Завдання та структура теоретичних досліджень	
4.2. Особливості організації та проведення експериментального дослідження	
4.3. Специфіка історико-педагогічного дослідження. Регіональні історико-педагогічні дослідження	
4.4. Організація порівняльного дослідження	
<i>Лекція V. Презентація результатів науково-педагогічного дослідження</i>	<i>94</i>
5.1. Дисертація як форма представлення результатів педагогічного дослідження	
5.2. Презентація результатів науково-педагогічного дослідження	

I. ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап науково-технічного розвитку суспільства висуває нові, набагато вищі вимоги до наукового потенціалу здобувачів вищої освіти освітньо-наукового ступеня доктора філософії, що передбачає володіння методологією наукового дослідження, вміннями орієнтуватися в потоці наукової інформації, знаходити найраціональніші конструкторські, технологічні й організаційні рішення.

Курс лекцій для здобувачів освітньо-наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю А1 Освітні науки «Методологія, технологія науково-педагогічного дослідження та презентація його результатів» виправлено та доповнено на основі навчально-методичного посібника до дисципліни «Методологія науково-педагогічного дослідження та презентація його результатів», виданого в 2020 році. Зміст матеріалів курсу лекцій відповідає змінам, внесеним проєктною групою освітнього-наукової програми «Освітні, педагогічні науки» у 2024 році, та Порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 12 січня 2022 р. № 44.

У цілому в змісті курсу лекцій висвітлюються питання щодо методології, логіки педагогічного дослідження, методів і методик його організації та проведення, способів одержання й перероблення інформації. Висвітлюються деякі наукознавчі питання, можливі способи осмислення таких когнітивних конструктів, як «наука», «наукове пізнання», «стиль наукового пошуку». Акцентується увага на розкритті науково-дослідницької культури здобувача освіти як особистісного феномену в умовах фундаменталізації та універсалізації вищої освіти, «онаучнення» сучасного освітнього простору, аналізуються сучасні аспекти проведення та оформлення результатів науково-дослідницького пошуку.

Лекція 1. ТИПИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Питання лекції

1. Типи педагогічних досліджень
2. Основні етапи організації науково-педагогічного дослідження та їх характеристика
3. Методика планування наукового дослідження
4. Мова та стиль наукового дослідження

Питання 1. Типи педагогічних досліджень

Відповідно до існуючих класифікацій дослідження в будь-якій науковій сфері, у тому числі науково-педагогічній, М.П. Оліяр, Г.А. Русин, І.Б. Червінська [4, с. 108-109] поділяють на сучасні та історичні, теоретичні та експериментальні, прикладні та перспективні.

Сучасні наукові розробки присвячені актуальним проблемам сьогодення.

Історичні дослідження мають на меті об'єктивне висвітлення фактів, подій, явищ, процесів минулого з метою вивчення можливостей упровадження певного досвіду сьогодні, з метою правильної інтерпретації фактів і явищ тощо. При цьому головною умовою є об'єктивна оцінка предмета дослідження із врахуванням його значення не з огляду на сучасний стан конкретної науки, а шляхом визначення його місця в конкретних історичних умовах.

Теоретичні дослідження мають на меті побудову теоретичної моделі педагогічного явища чи процесу та відрізняються високим рівнем абстрагування. Разом з тим, ці дослідження не відірвані від потреб суспільства: вони орієнтовані на його віддалені потреби і вже сьогодні сприяють науковому прогресу, демонструючи його потенціал у певній галузі знань. Різновидом теоретичних досліджень у галузі педагогіки є методологічні дослідження, які розробляють концепцію та тенденції розвитку окремих фундаментальних питань.

Експериментальні дослідження передбачають обґрунтування та пошук нових і новітніх підходів, яких потребує сучасне суспільство, і створення умов для їх упровадження. Апробація таких авторських розробок є необхідною умовою ефективності наукового дослідження. Переважна більшість розробок у галузі педагогіки мають саме експериментальний характер і пропонують шляхи вдосконалення діяльності викладача, вчителя, вихователя.

Прикладні дослідження орієнтовані на безпосереднє впровадження і підвищення ефективності тієї чи тієї ділянки виробничої діяльності. Наукові розробки цього типу в педагогіці переважають, що зумовлено активним реформуванням школи в сучасних умовах. Вибір теми дослідження в цьому випадку обумовлює внутрішньодержавна політика в галузі освіти, практика та досягнення педагогічної науки.

Перспективні дослідження також мають практичне спрямування, але для їх апробації існуючі умови ще не є достатніми, а для їх створення потрібен

доволі тривалий час. У галузі педагогіки відсоток робіт такого спрямування незначний.

За іншою класифікацією типів педагогічних досліджень розрізняють розвідувальні, або пошукові, описові та експериментальні.

Розвідувальний, або пошуковий, тип педагогічного дослідження спрямований на вивчення нових або недостатньо досліджених проблем у галузі педагогіки. Основна мета такого дослідження полягає в отриманні попередньої інформації, виявленні тенденцій, уточненні гіпотези або формулюванні нової. Цей тип дослідження допомагає дослідникам зрозуміти, на які аспекти проблеми слід звернути увагу при подальшому більш детальному вивченні.

До характерних рис розвідувального дослідження належать такі:

- ✓ попередній характер (часто проводиться на початкових етапах вивчення проблеми, коли ще немає чітко сформульованої гіпотези або достатньої кількості даних);
- ✓ гнучкість методів (використовуються різні методи збору інформації, такі як спостереження, опитування, аналіз документів тощо; методологія дослідження може змінюватися в процесі вивчення);
- ✓ відкритість до нових ідей (дослідники можуть виявити нові проблеми або аспекти, які раніше не були враховані);
- ✓ орієнтація на опис (результати розвідувального дослідження часто носять описовий характер і допомагають сформувати базу для подальших, більш поглиблених досліджень).

Розвідувальний, або пошуковий, тип педагогічного дослідження часто є першою стадією наукового вивчення нової педагогічної проблеми, після чого можуть слідувати інші види досліджень, такі як описові або експериментальні.

Описовий тип педагогічного дослідження спрямований на систематичне вивчення та опис певних педагогічних явищ, процесів, умов або характеристик без спроби вплинути на них. Мета такого дослідження – отримати точну і детальну картину досліджуваного об'єкта, зрозуміти, як він функціонує або має вигляд у природних умовах. Ознаками описового типу педагогічного дослідження є систематичність, фокус на факти, орієнтація на реальні умови, відсутність експериментального впливу, статистичний аналіз, докладність та детальність.

Описовий тип педагогічного дослідження проводиться з використанням чітко визначених методів збору даних, таких як спостереження, опитування, анкетування, тестування тощо. Головним його завданням є збір, аналіз та інтерпретація фактів, що стосуються конкретного явища або процесу. Описове дослідження відбувається в природних умовах, що дозволяє вивчити явище в тому вигляді, в якому воно існує насправді; воно не передбачає втручання або маніпуляції змінними, дослідник лише спостерігає та фіксує наявний стан речей. Для аналізу отриманих даних часто використовуються кількісні методи, зокрема статистичні, що дозволяє зробити висновки про типові або середні характеристики досліджуваного явища. Описові дослідження надають

детальну інформацію про об'єкт дослідження, що може стати основою для подальших теоретичних узагальнень або практичних рекомендацій.

Приклади описового дослідження: «Опис методів навчання в конкретній школі»; «Аналіз успішності учнів у певному регіоні», «Вивчення факторів, що впливають на мотивацію до навчання» тощо.

Описові дослідження є важливим етапом у науковому пізнанні, оскільки вони дозволяють отримати базову інформацію, необхідну для розробки теорій, концепцій і подальших експериментальних досліджень.

Експериментальний тип педагогічного дослідження спрямований на вивчення причинно-наслідкових зв'язків між змінними в умовах контрольованого втручання. Це один із найефективніших методів дослідження, що дозволяє перевіряти гіпотези про вплив певних факторів (незалежних змінних) на інші фактори (залежні змінні) в освітньому процесі.

Під час експериментального дослідження здійснюється контроль і маніпуляція змінними. Основною особливістю експерименту є можливість контролювати та змінювати незалежні змінні, що дозволяє досліднику оцінити їх вплив на залежні змінні. Експериментальне дослідження має гіпотетичний характер, оскільки базується на чітко сформульованій гіпотезі, яку дослідник перевіряє, створюючи експериментальні умови. Йому властивий випадковий розподіл і для забезпечення достовірності результатів, об'єкти дослідження часто розподіляються випадковим чином між експериментальними і контрольними групами.

Зазвичай в експериментальному дослідженні використовується контрольна група, яка не піддається впливу незалежної змінної. Це дозволяє порівнювати результати між групами та робити висновки про вплив.

Експериментальному типу педагогічного дослідження властива така ознака, як повторюваність. У такому випадку експеримент може бути повторений кілька разів для підтвердження результатів та забезпечення їх надійності. Зібрані дані часто аналізуються за допомогою статистичних методів для визначення значущості впливу незалежної змінної на залежну.

Приклади експериментального дослідження: «Дослідження впливу використання цифрових технологій на успішність у навчанні», «Аналіз впливу різних видів мотивації на активність учнів під час дистанційного навчання».

Експериментальні дослідження є ключовим методом у педагогічній науці, оскільки вони дозволяють не тільки описати явища, а й зрозуміти їхні причини та наслідки. Це дає можливість науково обґрунтовано вдосконалювати педагогічні практики та методики.

Питання 2. Основні етапи організації науково-педагогічного дослідження

Методична структура дослідження в педагогіці складається з трьох етапів – підготовчого, реалізаційного й упроваджувального [1; 5, с. 110-129].

До *підготовчого етапу* належать дії дослідника, що створюють необхідні умови або сприяють досягненню основної мети педагогічних досліджень:

- 1) вибір дослідної проблеми та визначення мети дослідження;
- 2) формулювання дослідної проблеми;
- 3) виокремлення та визначення змінних (визначення об'єкта і предмета дослідження);
- 4) формулювання гіпотез;
- 5) визначення параметрів верифікації формульованих гіпотез;
- 6) вибір методу та опрацювання техніки дослідження;
- 7) опрацювання плану дослідження.

До *реалізаційного етапу* відносять усі дії, що безпосередньо або опосередковано пов'язані з розв'язанням поставленої дослідної проблеми:

- 1) пошук емпіричних даних з використанням обраних методів і техніки дослідження;
- 2) збирання результатів дослідження та їхній попередній відбір;
- 3) опосередковані реалізаційні дії.

До *впроваджувального, чи заключного*, етапу належать усі дії дослідника, пов'язані з безпосереднім упровадженням одержаних рекомендацій і висновків у педагогічну практику:

- 1) визначення можливостей та обсягу використання одержаних результатів дослідження в педагогічному процесі;
- 2) визначення можливостей та обсягу поширення отриманих результатів дослідження серед вихователів і вихованців (учнів і вчителів, студентів і викладачів).

Розбудова української національності, активне входження в освітній та соціальний простори Європи, зумовлене воєнним станом в Україні, сприяє активізації наукової діяльності, зокрема і в сфері освіти та педагогіки. Усе більше до наукової діяльності вдається практичні працівники всіх ланок і закладів освіти. Не зважаючи на фінансові труднощі та відчай українських учених, педагогічна наука не зупинила свій розвиток навіть у воєнний час. Особливо зростає кількість досліджень у напрямку професійної педагогіки, методики викладання у середній та вищій школах. Однак продовжує посилюватися суперечність між значною кількістю захищених дисертацій і ступенем їхнього впливу на теорію та практику освітньо-виховних процесів.

Суперечності є дієвими рушійними силами будь якого процесу, зокрема і розвитку педагогічної науки. С. Гончаренко пропонує удосконалення та розвиток наукового процесу розпочинати з якісного планування наукового дослідження за чітко окресленим планом (Схема 1)

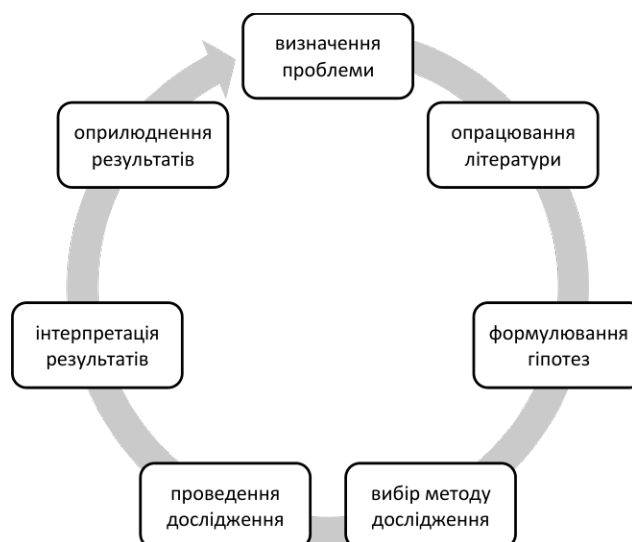


Схема 1. Планування наукового дослідження

На переконання М.П. Оліяр, Г.А. Русин, І.Б. Червінської [4, с. 111], наукове дослідження складається з комплексу взаємоузгоджених та взаємопов'язаних елементів:

- 1) визначення проблеми та її конкретизація на основі попередньої розробки теоретичних положень, вивчення історичного та сучасного стану опрацьованості проблеми;
- 2) визначення об'єкта дослідження;
- 3) визначення предмета дослідження;
- 4) визначення мети і завдань дослідження;
- 5) формулювання гіпотези дослідження;
- 6) збір, систематизація та вивчення інформації;
- 7) визначення методології та методів дослідження;
- 8) встановлення новизни дослідження;
- 9) визначення практичного значення дослідження;
- 10) складання робочого плану;
- 11) опрацювання інформації (обчислення, групування, зведення у таблиці, побудова графіків, картосхем, розробка логічних схем);
- 12) розробка висновків і пропозицій;
- 13) письмове викладення матеріалів дослідження;
- 14) обговорення ходу та результатів дослідження, консультації, рецензування;
- 15) упровадження результатів дослідження.

Перечислені елементи тісно пов'язані й переплітаються між собою. Досягнути їх чіткого розмежування практично неможливо, і в «чистому» вигляді вони не існують. Так, збір матеріалу необхідно проводити вже на перших етапах, а його первинна обробка може змусити дослідника внести зміни до робочого плану, переглянути методику, звузити об'єкт тощо. Тому слід раціонально будувати основну частину дослідження за принципом

чергування елементів, коли кожна частина роботи (теоретична, методична, практична, аналітична) супроводжується вивченням літератури.

Послідовність проведення етапів педагогічного дослідження та їхній конкретний зміст залежать від виду дослідження.

Питання 3. Методика планування наукового дослідження

Ефективність та результативність будь якого науково-педагогічного дослідження залежить від ретельності та прозорості його планування. Планування наукового дослідження – це ключовий етап, який визначає успіх усього дослідницького процесу. Методика планування наукового дослідження включає кілька послідовних етапів, кожен з яких вимагає ретельного обдумування і підготовки (див. Таблицю 1).

На початковому етапі дослідник має спроектувати такі складники (часто в науковому колі їх називають науковим апаратом дослідження і їх зазначають у вступі):

- визначення проблеми дослідження, формулювання проблеми, конкретизація проблеми дослідження;
- визначення об'єкта дослідження;
- визначення предмета дослідження;
- визначення мети і завдань дослідження;
- формулювання гіпотези дослідження;
- визначення методів дослідження;
- методологічне обґрунтування наукового дослідження;
- наукова новизна дослідження;
- практичне значення дослідження

Таблиця 1

Планування наукового дослідження

п/н	Етап планування	Характеристика дії
1	Визначення проблеми дослідження	На цьому етапі дослідник формулює проблему, яка потребує вирішення. Це може бути недостатньо вивчене питання, суперечності в науковій літературі або необхідність покращення існуючих методів і підходів. Важливо чітко визначити, що саме буде вивчатися, і чому це дослідження є актуальним.
2	Постановка мети і завдань дослідження	Після визначення проблеми формулюється мета дослідження – кінцевий результат, якого дослідник прагне досягти. Далі ставляться конкретні завдання, які допоможуть досягти мети. Завдання мають бути конкретними, вимірюваними та досяжними.
3	Визначення гіпотези дослідження	Гіпотеза – це передбачуване рішення проблеми або відповідь на дослідницьке питання, яку необхідно перевірити під час дослідження. Вона

		формулюється на основі наявних знань і теоретичних передумов.
4	Огляд літератури	Цей етап передбачає аналіз наукових джерел, які стосуються теми дослідження. Огляд літератури дозволяє зрозуміти, які аспекти проблеми вже вивчені, які методи використовувалися раніше, і де існують прогалини, що потребують подальшого дослідження.
5	Вибір методів дослідження	Залежно від типу дослідження і поставлених завдань обираються методи збору та аналізу даних. Це можуть бути експериментальні, описові, кореляційні дослідження, а також методи спостереження, опитування, тестування, моделювання тощо.
6	Розробка плану проведення дослідження	План проведення дослідження містить детальний опис всіх етапів роботи, строки їх виконання та необхідні ресурси. План також включає вибір об'єкта та предмета дослідження, визначення вибірки, способи збору та обробки даних.
7	Підготовка інструментарію	На цьому етапі розробляються або адаптуються інструменти для збору даних – анкети, тести, опитувальники, обладнання для експериментів тощо. Важливо, щоб інструментарій був валідним і надійним.
8	Проведення пілотного дослідження	Пілотне дослідження – це пробне тестування обраних методів і інструментів на невеликій вибірці. Це дозволяє виявити та усунути можливі проблеми перед початком основного дослідження.
9	Збір даних	Цей етап включає безпосереднє проведення дослідження та збір необхідних даних згідно з розробленим планом. Важливо забезпечити об'єктивність і точність під час збору інформації.
10	Аналіз даних	Зібрані дані систематизуються, обробляються та аналізуються за допомогою відповідних статистичних методів або інших підходів. На цьому етапі перевіряється гіпотеза і робляться висновки щодо досліджуваної проблеми.
11	Інтерпретація результатів і формулювання висновків	Результати дослідження інтерпретуються з урахуванням теоретичних знань і раніше проведених досліджень. Формулюються висновки, які відповідають на поставлені завдання та вирішують дослідницьку проблему.
12	Підготовка звіту та	Заключний етап включає оформлення результатів дослідження у вигляді наукового звіту, статті,

	публікація результатів	дисертації або іншого наукового документа. Важливо чітко і зрозуміло викласти отримані результати, зробити відповідні висновки та запропонувати рекомендації для практики або подальших досліджень.
13	Критична оцінка дослідження	Дослідник аналізує, наскільки вдалося досягти поставленої мети, які обмеження дослідження, і що можна було б зробити інакше. Це допомагає підвищити якість подальших досліджень, вибудувати перспективи подальших наукових розвідок.

Методика планування наукового дослідження є фундаментальною для досягнення достовірних і значущих результатів. Ретельне планування дозволяє уникнути помилок на етапі проведення дослідження і забезпечити високу якість наукової роботи.

Питання 4. Мова та стиль наукового дослідження [4, с.119]

Мові та стилю наукової праці слід приділити дуже серйозну увагу, оскільки мовно-стилістична культура тексту найкраще виявляє загальну культуру його автора. Для наукового тексту характерними є смислова завершеність, цілісність і зв'язність.

Найважливішим засобом вираження логічних зв'язків є специфічні функціонально-синтаксичні засоби, що вказують на *послідовність розвитку думки* (спочатку, насамперед, потім, по-перше, по-друге, отже), *заперечення* (проте, тимчасом, але, тоді як, однак, аж ніяк), *причиново-наслідкові відношення* (таким чином, тому, завдяки цьому, відповідно до цього, унаслідок цього, окрім цього, до того ж), *перехід від однієї думки до іншої* (перейдемо до..., звернімося до..., розглянемо, зупинимось на..., розглянувши, треба зупинитися на..., варто розглянути...), *результат, висновок* (отже, значить, як висновок, на закінчення зазначимо, все сказане дає змогу зробити висновок, підсумовуючи, слід сказати...).

Засобами логічного зв'язку можуть виступати займенники, прикметники та дієприкметники (цей, той, такий, названий, зазначений, вказаний тощо). Не завжди ці та подібні їм слова прикрашають наукову працю, але вони є своєрідними дороговказами, які попереджають про повтори думки автора, інформують про особливості його творчого шляху. Читач відразу розуміє, що слова справді або насправді вказують, що наступний текст повинен бути доведенням, з другого боку – навпаки, але готують читача до сприйняття протиставлення, оскільки – пояснення.

У деяких випадках зазначені вище слова не тільки допомагають окреслити переходи авторської думки, а й сприяють удосконаленню рубрикації тексту. Наприклад, слова «*перейдемо до розгляду*» можуть змінити

заголовок рубрики. Вони, відіграючи роль невиділених рубрик, пояснюють внутрішню послідовність викладу, а тому в науковому тексті дуже потрібні.

На рівні цілого тексту для наукової мови основною прикметою є цілеспрямованість і прагматизм. Звідси стає зрозуміло, чому емоційні мовні елементи в наукових текстах не відіграють особливої ролі. Науковий текст характеризується тим, що його основу становлять лише точні, отримані внаслідок тривалих спостережень і наукових експериментів відомості та факти. Це зумовлює точність їх словесного вияву шляхом використання спеціальної термінології.

Слід пам'ятати, що науковий термін – це не просто слово, а втілення сутності цього явища. І тому добирати наукові терміни та визначення необхідно дуже уважно; не можна довільно змішувати в одному тексті різну термінологію, пам'ятаючи, що кожна галузь науки має свою, притаманну тільки їй термінологічну систему. Не використовується також замість прийнятих у цій науці термінів професійна лексика, тобто слова та вирази, поширені в колі людей певної професії.

Професіоналізми – це не позначення наукових понять, а умовні, вищою мірою диференційовані найменування реалій, які використовуються в середовищі вузьких фахівців і зрозумілі тільки їм. Це їхній своєрідний жаргон. В основі такого жаргону лежить побутове уявлення про наукове поняття.

Фразеологія наукової прози також специфічна. Вона покликана, з одного боку, визначити логічні зв'язки між частинами висловлювань (*навести результати, як показав аналіз, на підставі отриманих даних, підсумовуючи сказане, звідси випливає, що...*), з другого боку, – позначати певні поняття, будучи, по суті, термінами (*струм високої напруги, державне право, вільна економічна зона*).

У науковій праці широко використовуються відносні прикметники (відповідь на екзамені – *екзаменаційна* відповідь), оскільки саме вони, на відміну від якісних, дають змогу з максимальною точністю вказувати достатні та необхідні ознаки понять. Від відносних прикметників не можна утворювати ступені порівняння. Використовуючи в науковому тексті якісні прикметники й утворюючи від них ступені порівняння, перевагу віддають аналітичним формам вищого та найвищого ступенів. Для утворення найвищого ступеня порівняння якісного прикметника використовують слова *найбільш*, *найменш*.

Особливістю мови наукової прози є також відсутність експресії. Звідси домінуюча форма оцінки – констатація ознак, притаманних слову, яке визначають. Тому більшість прикметників є тут частинами термінологічних виразів. Так, правильно буде прикметник *наступні* замінити займенником *такі*, котрий всюди підкреслює послідовність перерахування особливостей і прикмет. Крім того, прикметник *наступні* є калькою для української мови.

Дієслово та дієслівні форми несуть у тексті наукової праці особливе інформаційне навантаження. Автори зазвичай пишуть *проблема, яка розглядається*, а не *проблема, яка розглянута*, бо саме така дієслівна форма служить для окреслення постійної ознаки предмета. Широко вживаються

також дієслівні форми недоконаного виду минулого часу дійсного способу, бо вони не фіксують відношення до дії, яка описується, на момент висловлювання. Рідше – дієслова умовного і майже ніколи – наказового способу. Часто використовуються зворотні дієслова, пасивні конструкції, що зумовлено необхідністю підкреслити об'єкт дії, предмет дослідження (наприклад, *у цій статті розглядаються..., передбачено виділити додаткові кошти...*).

У мові наукового тексту дуже поширені вказівні займенники *цей, той, такий*. Вони не тільки конкретизують предмет, а й визначають логічні зв'язки між частинами висловлювання (наприклад, «ці дані служать достатньою підставою для висновку...»). Займенники *щось, де що, що-небудь* через неконкретність їх значення в наукових текстах не використовуються.

У мові науки сформувалися певні традиції, правила, вимоги, яких повинен дотримуватися науковець при висвітленні процесу та результатів дослідження. Науковий виклад складається з суджень, метою яких є доказ істин, що повинні бути доведеними. Тому для наукового тексту характерним є завершеність, змістовна цілісність, логічність і лаконічність.

Найважливішим засобом вираження логічного зв'язку є спеціальні функціонально-синтаксичні засоби, що вказують на послідовність розвитку думки. Наприклад, причинно-наслідковий зв'язок відображають такі вислови: *тому, відповідно до чого; внаслідок того, що; у зв'язку із тим, що; крім цього* й т. ін. Перш ніж перейти до іншої думки, слід звернутися до таких висловів: *перш ніж вказати на; слід розглянути; зупинимося на тощо*.

Висновки слід починати такими зворотами: *таким чином; на завершення; вищесказане дозволяє зробити такі висновки; узагальнюючи, слід визначити*. Саме такі «мовні кліше» підкреслюють логічність думки, запобігають хибним повторам, допомагають уникати висловів, що не стосуються наукового дослідження, скеровують хід думки, дотримуючись правил ведення наукового пошуку відповідно до розділів дослідження.

Необхідно з великою увагою обирати наукові терміни та визначення. Не слід змішувати в одному тексті різну термінологію, адже кожна наука має лише їй притаманну термінологічну систему. Оскільки наукова мова характеризується чіткою послідовністю, де всі компоненти тісно пов'язані один з одним, то для тексту наукового дослідження, що потребує складної аргументації та виявлення зв'язків різних рівнів, характерними є речення з чіткими синтаксичними зв'язками. У науковому тексті частіше зустрічаються складнопідрядні речення, що пояснюється конструкцією тексту, в якому виражено умовні зв'язки, що мають чітку схему та допомагають побудувати хід думки, у той час як у складносурядних реченнях його складники дуже легко підлягають трансформації відповідно до будови речення. Безособові речення використовуються при описі фактів, явищ, процесів.

Науковій мові притаманні і так звані стилістичні особливості. Об'єктивність викладу – основна стильова риса такої мови, що впливає зі специфіки наукового пізнання, прагне встановити наукову істину. Звідси й

наявність у тексті вставних конструкцій, що вказують на ступінь вірогідності. Завдяки таким словам той чи той факт можна представити як правильний, можливий чи вірогідний.

Обов'язковою вимогою об'єктивності викладу матеріалу є джерело, на яке посиляється автор, та ким висловлена та чи та думка. У тексті ця умова реалізується за допомогою спеціальних вставних слів та словосполучень: *за такими даними; на думку такого автора* та ін. Саме такі сталі конструкції допомагають сконцентруватися лише на самій дії, залишаючи поза увагою особистість дослідника.

Таким чином, мовний стиль наукового викладу матеріалу характеризується безособовим монологом. Обов'язковими вимогами до наукового викладу матеріалу є ясність, лаконічність, цілісність і логічна послідовність розвитку думки. Головним в оформленні наукового тексту є зрозумілість викладеного матеріалу, але без популяризації та зайвої «науковості».

Визначальними характеристиками наукового тексту є такі: цілеспрямованість; відсутність емоційно забарвлених елементів мови; точність та однозначність висловлювань; наявність спеціальної термінології, яка в лаконічній формі дає розгорнуті визначення або змістовні дефініції явищ, процесів, понять.

Наукове дослідження у вищій школі є насамперед кваліфікаційною роботою, тому слід звернути увагу на мовностилістичну культуру дослідника, що визначає й рівень його загальної культури. Мова та стиль наукового дослідження виокремилися під впливом «наукового етикету», суть якого полягає в інтерпретації різних точок зору на певну проблему з метою з'ясування істини.

Питання для самостійного опрацювання

1. Методика планування наукового дослідження
2. Опишіть послідовність та схему розробки структури проблеми дослідження
3. Напишіть календарний план-графік наукового дослідження
4. Якими є загальновідомі правила обґрунтування теми наукового дослідження?

Література до теми

1. Аносов І.П., Елькін М.В., Головкова М.М., Коробченко А.А. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2015. 218 с. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/3943/1/посібник.pdf>
2. Гончаренко С.У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі. Київ: Вища школа, 2003. 323 с. С.81-82.
3. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. Порівняльна професійна педагогіка. 2011. №1. С. 19-30.
4. Оліяр М.П., Русин Г.А., Червінська І.Б.. Основи науково-педагогічних досліджень (модульно-рейтинговий підхід): навчально-

методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.
Івано-Франківськ: НАІР, 2014. 214с. URL:
<http://194.44.152.155/elib/local/sk794104.pdf>

5. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560с.

Лекція 2. МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Питання лекції

1. Поняття, принципи та функції методології педагогічного дослідження
2. Характеристика методологічних підходів
3. Система методів науково-педагогічних досліджень

Питання 1. Поняття, принципи та функції методології педагогічного дослідження

У сучасних умовах розвитку науки проведення педагогічних досліджень вимагає глибокої методологічної підготовки від виконавців, що можна пояснити посиленням зв'язків педагогіки з різними науками, а також спрямованістю, інтеграцією всіх гуманітарних наук на один об'єкт – людину.

Методологія – (від грецького *metodos* – спосіб пізнання, дослідження, метод і *logos* – наука, знання) – учення про правила мислення при створенні теорії науки. Поняття «методологія науки» розглядається в двох площинах: методологія як наука (дисципліна) та методологія як складник спеціалізованої науки. Методологія науки – це один з основних розділів методології, складна та структурована самостійна теоретична дисципліна, яка вивчає весь комплекс явищ, що відносяться до інструментальної сфери науки та наукової діяльності, їх осмислення та функціонування. Методологія як частина гносеології вивчає процес наукової діяльності, його організацію.

У Міжнародній педагогічній енциклопедії (1985 р.) зазначено, що методологія як особлива дисциплінарна галузь знаходиться між двома полюсами. З одного боку, це техніка дослідження, способи, методи, прийоми проведення наукового дослідження. З другого – це філософія науки, логічний аналіз концепцій, що є вихідними умовами в науковій діяльності у конкретному дослідженні. У зв'язку з цим, до числа традиційно методологічних відносяться як проблеми технології організації і вибору процедур педагогічного дослідження, так і проблеми, пов'язані з аналізом сутності самого змісту педагогічної теорії та практики.

Для визначення місця методології педагогічної науки в загальній системі методологічного знання необхідно враховувати, що розрізняють кілька рівнів методології. Змістом *першого рівня* методології є філософські знання (фундаментальна методологія), *другий рівень* становить загальнонаукову методологію (системний і діяльнісний підходи, характеристика різних типів наукових досліджень, їх етапи й елементи). *Третій рівень* становить конкретна наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і

процедур, які застосовуються в тій чи тій спеціальній науковій дисципліні, наприклад, у педагогіці [12].

Фундаментальна та загальнонаукова методологія охоплюють основи наукового пізнання, загальні принципи та підходи, що застосовуються в різних галузях науки. Розглянемо кожну з них докладніше.

Фундаментальна методологія є найвищим рівнем методологічного аналізу, що включає базові філософські засади наукового пізнання. Вона розглядає питання про природу науки, її мету, структуру, етапи наукового пізнання, роль наукових теорій та їх взаємозв'язок із практикою. Фундаментальна методологія відповідає на питання, що стосуються основоположних аспектів наукової діяльності.

Загальнонаукова методологія охоплює методологічні принципи та підходи, які застосовуються у всіх або більшості наукових дисциплін. Це спільні методологічні основи, які забезпечують взаємодію між різними галузями науки, дозволяючи їм користуватися спільними поняттями, методами і підходами до дослідження. Загальнонауковій методології властиві такі ознаки:

- ✓ основоположні ідеї та постулати, які лежать в основі наукового пізнання, такі як принципи об'єктивності, системності, детермінізму, розвитку тощо;

- ✓ методи дослідження, що застосовуються в різних галузях науки, наприклад, аналіз, синтез, індукція, дедукція, моделювання, абстрагування, ідеалізація тощо;

- ✓ узагальнене уявлення про світ, яке формується на основі досягнень науки; це система поглядів і уявлень, що відображають загальні закономірності природи, суспільства і мислення;

- ✓ сукупність загальних настанов та інструментів, що визначають напрям і характер досліджень. Це можуть бути системний підхід, структурно-функціональний підхід, історичний підхід тощо;

- ✓ використання методів і теорій з однієї науки для вирішення проблем в іншій. Це сприяє інтеграції знань і розвитку нових галузей дослідження на стику традиційних дисциплін. Крім того, застосування методів однієї науки в іншій сприяє універсалізації наукового знання. Це включає перенесення математичних, фізичних, біологічних методів до соціальних і гуманітарних наук.

Фундаментальна та загальнонаукова методології тісно пов'язані між собою. Фундаментальна методологія задає основні філософські й теоретичні рамки, в яких відбувається наукове дослідження, тоді як загальнонаукова методологія конкретизує ці рамки для застосування в різних наукових дисциплінах. Вони разом забезпечують цілісність і узгодженість наукового пізнання, дозволяючи дослідникам ефективно вивчати складні природні й соціальні явища.

Методологія конкретно-наукового пошуку включає підходи, методи та принципи, які застосовуються в межах окремої наукової дисципліни для

дослідження конкретних проблем або явищ. Вона охоплює як загальнонаукові методи, так і специфічні методи, які характерні для тієї чи тієї галузі знання. Основні напрями конкретно-наукового пошуку визначають специфіку досліджень в окремих науках і відображають їхні пріоритети та актуальні завдання.

Конкретно-науковому пошуку притаманні емпіричний, теоретичний, прикладний, міждисциплінарний, історичний, прогностичний напрями (Таблиця 2)

Таблиця 2

Методологія конкретно-наукового пошуку

Напрямок	Методи	Особливості
<i>Емпіричний</i>	Спостереження, експеримент, вимірювання, опитування	Зосереджується на зборі та аналізі даних, отриманих з реального світу. Метою є встановлення фактів і закономірностей на основі дослідних спостережень та експериментів
<i>Теоретичний</i>	Абстрагування, моделювання, аналіз, синтез, дедукція	Спрямований на розробку теоретичних моделей, концепцій і теорій, які пояснюють емпірично встановлені факти. Застосовується для побудови загальних закономірностей і принципів
<i>Прикладний</i>	Експериментально-конструкторські роботи, технологічні розробки, моделі	Орієнтований на практичне застосування наукових знань для вирішення конкретних задач, розробки нових технологій навчання, матеріалів або методів, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу
<i>Міждисциплінарний</i>	Інтеграція знань з різних наук, системний аналіз, компаративний аналіз	Використовує знання, методи та підходи з кількох наукових дисциплін для вирішення комплексних проблем, які не можуть бути повністю досліджені в рамках однієї дисципліни
<i>Історичний</i>	Історичний аналіз, хронологічний	Зосереджується на вивченні розвитку наукових ідей,

	метод, генетичний метод	теорій, явищ або практик в історичній перспективі. Важливий для розуміння еволюції наукових концепцій і змін у суспільстві.
<i>Прогностичний</i>	Екстраполяція, сценарний аналіз, моделювання	Орієнтований на прогнозування майбутніх тенденцій розвитку в певній науковій сфері або на вирішення потенційних проблем. Включає створення прогнозів на основі наявних даних і тенденцій.

Інша класифікація рівнів методології в педагогічному дослідженні представлена на Рисунку 2. На відміну від попереднього, в ньому присутній технологічний рівень, котрий алгоритмізує методику самого дослідження.

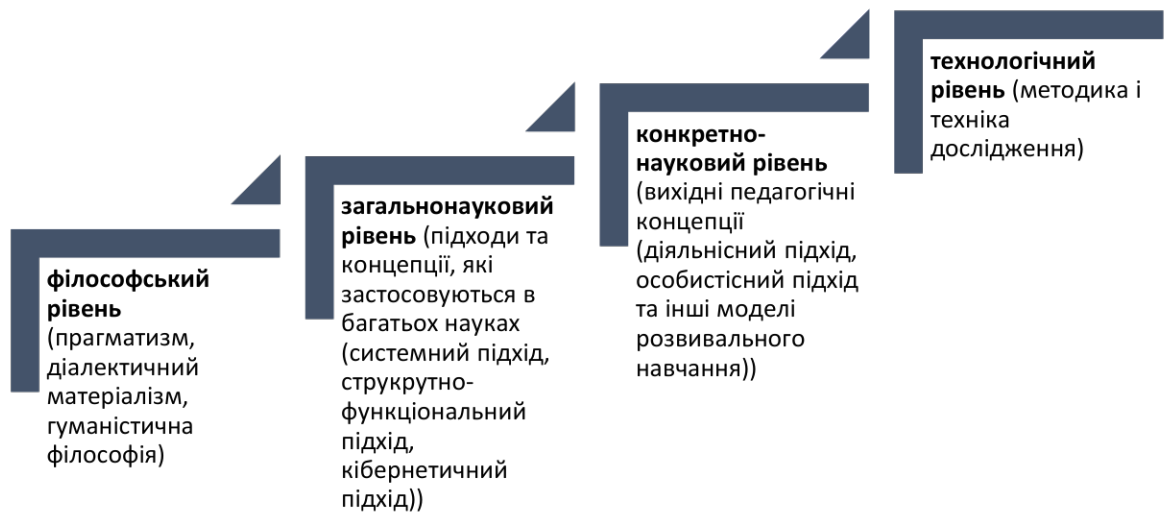


Схема 2. Рівні методології в педагогічному дослідженні

Методологія орієнтує в підходах, принципах і засадах пізнання, дає уявлення про об'єкт і предмет дослідження як динамічні системи, соціально-історичну детермінацію явищ і процесів у логіці їх вивчення, співвідношення кількісних і якісних даних, об'єктивних і суб'єктивних ознак тощо.

Методологія як наука про сукупність найбільш загальних світоглядних принципів і їх застосування для розв'язання складних теоретичних і практичних завдань є певною позицією дослідника.

У педагогічному дослідженні ця позиція, зокрема, передбачає таке:

- визначення мети дослідження з урахуванням розвитку теорії науки, потреб практики, соціальної актуальності та реальних можливостей наукового

колективу або вченого;

- вивчення педагогічних процесів, явищ у їх розвитку, саморозвитку, у певному середовищі, у взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів впливу тощо;

- розгляд проблем навчання та виховання з позицій різних наук про людину (соціології, психології, антропології, фізіології, генетики), щоб мати можливість використовувати наукову інформацію про людину в інтересах розробки оптимальних педагогічних систем, технологій, умов для розвитку особистості;

- орієнтацію на системний розгляд питань структури, взаємозв'язку педагогічних елементів і явищ, їх підпорядкування, динаміки розвитку, тенденції, суті й особливостей, факторів й умов;

- виявлення й розв'язання суперечностей у процесі навчання, виховання, розвитку особистості;

- визначення відповідних методів дослідження тієї чи тієї теми;

- зв'язок теорії та практики, розробку шляхів його реалізації, орієнтацію на нові наукові концепції, нове педагогічне мислення.

Базові положення, на яких ґрунтується вся дослідницька діяльність у галузі педагогіки, передбачені принципами науково-педагогічного дослідження. Вони забезпечують наукову обґрунтованість, об'єктивність і системність дослідження (Таблиця 3). Ці принципи є основою для проведення якісних науково-педагогічних досліджень, які мають як теоретичне, так і практичне значення для освіти.

Таблиця 3

Принципи науково-педагогічного дослідження

п/н	Принципи	Характеристика принципів
1	<i>Принцип науковості</i>	Дослідження повинно відповідати критеріям науковості: об'єктивності, доказовості, систематичності. Воно має спиратися на перевірені методи та відповідати сучасному рівню розвитку науки.
2	<i>Принцип об'єктивності</i>	Дослідження має бути незалежним від суб'єктивних поглядів і упереджень дослідника. Об'єктивність досягається за рахунок використання надійних методів збору і аналізу даних, що дозволяють отримати достовірні результати
3	<i>Принцип системності</i>	Педагогічні явища розглядаються як частини єдиної системи, що складається з взаємопов'язаних елементів. Системний підхід передбачає врахування всіх аспектів досліджуваного об'єкта, а також аналіз його зв'язків з іншими явищами та процесами.
4	<i>Принцип</i>	Цей принцип передбачає використання

	<i>комплексності</i>	різноманітних методів і підходів для вивчення педагогічних явищ. Комплексний підхід дозволяє дослідити проблему з різних сторін і отримати більш повне розуміння досліджуваного явища.
5	<i>Принцип розвитку</i>	Педагогічні процеси та явища розглядаються в їх динаміці, розвитку та зміні. Дослідник має враховувати, що педагогічні системи розвиваються під впливом різних факторів, і аналізувати ці зміни.
6	<i>Принцип історизму</i>	Розвиток педагогічних явищ і процесів розглядається в контексті їх історичного розвитку. Це дозволяє досліднику зрозуміти, як і чому певні педагогічні практики виникли і як вони змінювалися з часом.
7	<i>Принцип гуманізму</i>	У центрі педагогічного дослідження повинна знаходитися людина як особистість. Принцип гуманізму передбачає повагу до учасників дослідження, врахування їхніх інтересів, прав і потреб.
8	<i>Принцип єдності теорії і практики</i>	Дослідження має не тільки сприяти розвитку наукової теорії, але й мати практичну цінність. Результати науково-педагогічних досліджень повинні бути спрямовані на вдосконалення освітньої практики.
9	<i>Принцип верифікації</i>	Результати дослідження повинні бути перевірені та відтворені. Це означає, що інші дослідники повинні мати можливість повторити експеримент або дослідження і отримати схожі результати.
10	<i>Принцип інтердисциплінарності</i>	Педагогічні дослідження часто потребують використання знань з інших галузей науки, таких як психологія, соціологія, філософія, економіка тощо. Інтердисциплінарний підхід дозволяє розглядати педагогічні проблеми в більш широкому контексті.
11	<i>Принцип етичності</i>	Дослідник повинен дотримуватися етичних норм під час проведення дослідження. Це включає забезпечення конфіденційності, інформованої згоди учасників дослідження, а також відмову від методів, які можуть завдати шкоди учасникам або викликати негативні наслідки.

12	Принцип креативності	Дослідження повинне сприяти розвитку нових ідей і підходів у педагогіці. Принцип креативності заохочує інновації, пошук нестандартних рішень та використання нових методів у дослідницькій діяльності.
----	-----------------------------	--

Методологія педагогічного дослідження виконує низку важливих функцій, які забезпечують ефективність та наукову обґрунтованість дослідницького процесу. Основні функції методології педагогічного дослідження подано в Таблиці 4.

Таблиця 4

Функції методології педагогічного дослідження

		
визначення способів здобуття наукових знань	передбачення особливих шляхів досягнення певної науково-дослідницької мети	забезпечення всебічності отримання інформації щодо процесу чи явища, які вивчаються
		
допомога введенню нової інформації до фонду теорії науки	забезпечення уточнення, збагачення, систематизація термінів і понять у науці	створення системи наукової інформації, яка базується на об'єктивних фактах

Методологія сприяє рефлексії дослідника щодо власної наукової діяльності, дозволяє аналізувати обрані підходи та методи, критично оцінювати їхню ефективність і, при необхідності, коригувати напрям дослідження. Кожна з цих функцій забезпечує певний аспект дослідницького процесу і разом вони формують цілісну систему, яка сприяє отриманню достовірних і значущих наукових результатів у галузі педагогіки.

Методологія науково-педагогічного дослідження має свою специфіку, яка обумовлена особливостями педагогіки як науки, що вивчає процеси виховання, навчання та розвитку особистості. Ця специфіка проявляється у виборі підходів, методів, організації дослідницького процесу та інтерпретації отриманих результатів.

Питання 2. Характеристика методологічних підходів

У сучасній педагогічній науці існує велика кількість методологічних підходів, які представляють різні напрями досліджень і відображають специфіку конкретної науково-дослідної діяльності в галузі педагогіки. Отже, методологічний підхід – це сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципи, що становлять основу стратегії дослідницької діяльності, а також способи, прийоми, процедури, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності. Узагальнення та теоретичне обґрунтування змісту найбільш уживаних методологічних підходів у педагогічних дослідженнях представлено в Таблиці 5 [3].

Таблиця 5

Сутність і зміст педагогічних підходів

<i>Методологічні підходи</i>	<i>Зміст підходів</i>
Системно-цілісний (відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а цілісно, у взаємозв'язках елементів системи)	Сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: мета освіти, суб'єкти педагогічного процесу (педагог і учні), зміст освіти, форми і методи педагогічного процесу, засоби навчання і виховання (матеріальна база).
Культурологічний (сукупність наук про культуру розглядається як методологічна основа, джерело, метод дослідження і проєктування змісту)	Визначення гуманітарного вектора розвитку освіти за підтримки та відновлення цілісності освіти (її цілі, зміст, методи тощо підсистем) шляхом збереження балансу у співвідношенні «цивілізація – культура»
Ресурсний (пошук і розвиток потенційних можливостей суб'єкта навчання, прогнозування результатів навчання)	Виявлення сукупності зовнішніх умов і засобів для реалізації внутрішніх індивідуальних задатків, ресурсів особистості, забезпечення комфортності

	навчання, ефективну динаміку працездатності, самопочуття.
Особистісно-діяльнісний (визначення особистості як продукту соціального розвитку, моральної й інтелектуальної свободи, носія права на повагу і культуру)	Прояв природнього процесу самовизначення, самореалізації, самоствердження, саморозвитку здібностей
Історико-педагогічний (пошук не лише проблем теорії щодо пояснення явищ світу, а й еволюції методів та шляхів досягнення результату)	Дослідження взаємозв'язку та взаємовідносин структури та її історії
Акмеологічний (цінність учення)	Вивчати педагогічні явища через задоволення ціннісних потреб людини: життя, здоров'я, освіта, праця, мир, краса, любов
Компаративістський (порівняння різноманітних освітніх аспектів)	Порівняння різноманітності освітніх систем, форм їх соціальних контекстів у глобальному, регіональному й національному масштабах

Характеристика окремих методологічних підходів

Системно-цілісний підхід

Важливим методологічним підходом у педагогічних дослідженнях є системно-цілісний підхід, який розглядає об'єкт (людину, предмет, діяльність, явища, події та ін.) навколишньої дійсності як систему, як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему, для якої властиве таке:

- ✓ цілісність (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле й водночас як підсистему для вищих рівнів);
- ✓ ієрархічність будови (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня);
- ✓ структуризація (дає можливість аналізувати елементи системи та їх взаємозв'язок у межах конкретної організаційної структури);
- ✓ множинність (використання кібернетичних, економічних і математичних моделей для опису окремих елементів і системи загалом);
- ✓ системність (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи).

Системно-цілісний підхід був висунутий як методологічний напрям у науці, основним завданням якого є розробка методів дослідження та створення складних об'єктів – систем різних типів і класів. Основним принципом системного підходу, який є загальнонауковим, міждисциплінарним і методологічним підходом, є те, що особливості складного об'єкта (системи)

не обмежуються характеристиками його компонентів; вони більше стосуються того, як вони взаємодіють між собою. Отже, головним завданням цього підходу є виявлення сутності та механізму стосунків і зв'язків системи, особливо стосунків між людьми та суспільством, які існують у певному співтоваристві.

До системних методів і процедур відносять такі: абстрагування і конкретизація; аналіз і синтез; індукція та дедукція; формалізація і конкретизація; структурування та реструктурування; алгоритмізація; моделювання й експеримент; розпізнання й ідентифікація; кластеризація та класифікація; експертне оцінювання й тестування; верифікація та ін.

Незважаючи на те, що системний підхід активно застосовується в різних галузях наукового знання, зокрема й у дослідженні педагогічних проблем, на сьогодні в науковій літературі немає єдиного трактування терміну «система». Це зумовлено такими основними причинами, як незавершеність загальної теорії систем, множинність, розмаїття об'єктивного світу, де виділяється значна різноманітність систем, відмінність яких ускладнює виділення загального поняття.

Поняття «система» (від дав.-гр. σύστημα – «сполучення», «ціле», «з'єднання» «ціле, що складене з частин») визначається як множина елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один із одним й утворюють певну цілісність, єдність. Елемент – це нерозкладний компонент системи в певному способі її розгляду.

До *структури системи*, як правило, включаються: мета, функції, об'єкти системи; елементи (частини, компоненти), з яких складається об'єкт; властивості об'єктів; відношення або взаємодія елементів; наявність рівнів у системі та їх ієрархія; зовнішні умови.

До основних видів систем відносяться абстрактні (поняття, гіпотези, теорії, наукові знання та ін.) та матеріальні системи. У свою чергу матеріальні поділяються на системи неорганічної природи (фізичні, геологічні, хімічні тощо) і живі (найпростіші біологічні системи, організми, популяції, види, екосистеми).

Культурологічний підхід

Опора на етимологію поняття «культурологія» (cultura і logos), що включає два основних значення – знання про культуру та теорію культури, дозволяє визначити головні підстави («точки опори») культурологічного підходу в педагогіці, розглядаючи культуру і як джерело цілісної освіти (змісту), і як метод її дослідження та проектування. Прийняте значення «культурології» як знання про «логос» культури, функціонування та розвитку, не обмежує використання всієї сукупності емпіричних і теоретичних знань, що виробляються, крім наук про культуру, багатьма іншими.

В. Руденко [7, с. 146-147] вказує на такі важливі культурологічні характеристики, які необхідно враховувати при дослідженні педагогічних процесів: науки про культуру – інтегративні науки; галузь культурологічного знання досить розвинена (етап диференціації); культурологічні узагальнення

включають філософський і загальнонауковий, теоретичний й емпіричний рівні; сукупність наук про культуру розглядається як методологічна основа, джерело, метод дослідження та проектування змісту.

Культурологічний підхід включає цивілізаційно-культурологічну парадигму, відповідно до якої культурологічна спрямованість визначає гуманітарний вектор розвитку освіти, підтримуючи та відновлюючи цілісність освіти (її цілі, зміст, методи тощо підсистем) шляхом збереження балансу у співвідношенні «цивілізація – культура».

Ідеї культуровідповідності, тісного зв'язку освіти й культури не є для сучасної педагогіки принципово новими. Культурологічність є одним із принципів освіти, орієнтиром її гуманістичної парадигми. Завдання будь-якої освіти – залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моральності, права, господарства, перетворення природної людини в культурну. Відносячи проблеми освіти й педагогіки до проблем культури, дослідники вибудовують соціокультурний механізм, що забезпечує збереження й передачу досягнень культури від покоління до покоління.

Мета і педагогіки, і освіти полягає в сприянні дитині у взаєминах з оточенням, що розширюється, людей через культуру педагогічної діяльності й культуру педагога як особистості. Педагогіка як частина культури бачить своє головне завдання в долученні дитини до культурної спадщини соціуму й у включенні її в культурне середовище.

При цьому вивчення соціокультурного середовища, що оточує дитину, є для педагогіки теоретичним і прикладним завданням, а сама вона – умовою формування особистості. У соціокультурному середовищі досвід попередніх поколінь передається різними шляхами, зокрема шляхом «проживання» змісту цього досвіду. Разом із тим соціокультурне середовище стає руйнівною силою, якщо соціум розбещує особистість, якщо в ньому панує антикультура, від якої необхідно захищати особистість дитини, що формується.

Головна ідея освіти з позицій *культуроутворювальної* функції полягає у виконанні місії виховання людини культури, а через неї – у збереженні, відродженні й подальшому розвитку самої культури.

Визначаючи наявність тісного зв'язку між діяльністю та культурою, а також обґрунтовуючи необхідність розкриття поняття останньої в її динамічних аспектах, представники діяльнісної інтерпретації культури здійснюють її сутнісний аналіз у двох напрямках. Прихильники першого напрямку (Л. Буєва, В. Давидович, Ю. Жданов, М. Каган, Е. Маркарян, В. Полікарпов, О. Ханова та ін.) предметом свого дослідження визначили питання, пов'язані із загальною характеристикою культури як універсальної властивості громадського життя людей. У цьому функціональному (технологічно-діяльнісному) тлумаченні культура виступає як «специфічний спосіб людської діяльності» (Е. Маркарян), «сукупність матеріальних і духовних предметів, видів людської діяльності» (Е. Соколов), «сукупність плодів і способів діяльності колективного суб'єкта – людського суспільства (М. Каган), «спосіб діяльності конкретного соціального суб'єкта»

(В. Давидович, Ю. Жданов).

У центрі уваги представників другого напрямку (Е. Бабосов, Е. Баллер, М. Злобін, Л. Коган, В. Межуєв та ін.) перебуває індивідуально-творча природа культури, розглянута крізь призму процесів духовного виробництва, функціонування й розвитку особистості. Особливість цього підходу полягає в тому, що культура розуміється як низка властивостей і якостей, що характеризують в активно-творчому плані, насамперед, людину як «універсального суб'єкта суспільно-історичного творчого процесу» [4, с.90-91].

Людина – це духовний суб'єкт культури, який володіє такими властивостями, як творча активність, відповідальність за діяльність і поведінку, здатність до саморозвитку й самореалізації. Відповідно до цього підходу культура не «надбудовується над людиною», а виявляється у її власному бутті, життєтворчості, духовності.

Процес становлення й розвитку людини і її «окультурення» можна представити у трьох напрямках:

- ✓ освоєння норм – зразків, становлення простору життя – процес соціалізації людини;
- ✓ розвиток особистості, освоєння різних способів мислення й способів діяльності, проєктування нових форм соціального життя;
- ✓ складання свого образу, проживання своєї особистої історії, входження в культуру через культурні контексти, освоєння її знаків, символів, типів свідомості.

Ресурсний підхід

У сучасних умовах звернення до ресурсів стає все більш популярним серед дослідників, які працюють у різних сферах гуманітарних, технічних і природничих дисциплін, набуваючи статусу міждисциплінарного пояснювального принципу взаємодії систем об'єктів. Широке розповсюдження ресурсного підходу при дослідженні характеру взаємодії об'єктів, різних за походженням, пов'язане з тим, що він дає можливість враховувати вимоги, які висуває зовнішнє середовище, а також внутрішні можливості підвищення ефективності в усіх сферах життєдіяльності особистості.

Педагогічна наука зосереджує свою увагу на розвитку людини, яка як фізична істота є одночасно й істотою соціальною. Вона не лише вступає в політичні, організаційні, економічні відношення, а й одночасно самовизначається як особистість, стає суб'єктом свого розвитку, що вимагає врахування в освітньому процесі ресурсів, тобто сукупності об'єктивно існуючих умов, засобів, необхідних для реалізації конкретних дій, які забезпечують ефективність навчання, виховання, саморозвитку особистості.

Серед видів ресурсів розвитку особистості В.М. Лозова та С.О. Микитюк [6] виокремлюють зовнішні та внутрішні. *Зовнішні* – це умови та засоби, що сприяють особистісному розвитку людини та її діяльності, зокрема, заходи стосовно надання людині можливості проявити свої

досягнення; заходи стимулювання соціальної та професійної активності, морального заохочення за успіхи та досягнення; умови забезпечення людини інформацією, доступ в інформаційний простір, а також процеси обміну інформацією, досвідом, ціннісними орієнтаціями. Серед зовнішніх ресурсів розрізняють матеріально-технічні, інформаційні, психологічні, організаційно-управлінські, освітні, котрі відображають переважно умови оточуючого середовища.

До *внутрішніх* ресурсів відноситься потенціал, можливості, резерви, сутнісні сили, які відображають спрямованість особистості, її здібності, досвід, рівень свідомості, інтелектуального, емоційно-вольового розвитку, готовність до діяльності, спілкування, прагнення до вдосконалення, стан здоров'я), які є основним джерелом розвитку. Серед внутрішніх ресурсів дослідники виокремлюють також створення соціально-психологічного клімату колективу; сприяння його згуртованості, демократичний стиль спілкування; організаційні умови, які передбачають чіткість управління, послідовність вимог до людей; матеріально-технічне забезпечення, що включає розмір і регулярність виплати заробітної платні, матеріальне стимулювання, оснащення робочих місць тощо [6, с.167].

Особистісно-діяльнісний підхід

Серед багатьох підходів до педагогічного дослідження сучасні вчені найчастіше звертають увагу на особистісний підхід. Він ґрунтується на засадах гуманістичної теорії, що є гаслом сучасної освіти. Провідні ідеї цієї теорії розвивалися філософами, психологами, педагогами різних історичних періодів. За своєю суттю людина є найвищою цінністю суспільства. Вона має право на гідне життя, освіту, виховання, безпеку, працю, розвиток особистості, самореалізацію в багатьох сферах життя. Тому особистісний підхід передбачає спрямування освітнього процесу на особистість, яка навчається, з урахуванням її потреб, інтересів, нахилів, здібностей, надання їй можливості реалізувати власний потенціал. Йдеться про підхід, який фокусується не тільки на знаннях, уміннях і навичках, а саме на особистості та життєдіяльності здобувача освіти, тобто на його культурі, світогляді, інтересах, інтелекті, стосунках (з іншими, із самим собою), емоціях, здоров'ї, способі життя тощо [4; 5].

Основною ідеєю особистісного підходу в педагогіці є ідея суб'єктності у вихованні, яка означає, що людина має бути суб'єктом практичної діяльності, пізнання, спілкування, самопізнання, саморозвитку. Серед інших аспектів реалізації особистісного підходу дослідники відзначають такі:

- ✓ співробітництво як основний принцип взаємодії;
- ✓ активну позицію того, хто навчається, суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками освітнього процесу;
- ✓ опору на суб'єктний досвід здобувача освіти;
- ✓ стимулювання до успіху;
- ✓ надання свободи вибору, свободи дій;
- ✓ опору в навчанні на мотиви;
- ✓ ідею самоаналізу особистості;

✓ особистісний смисл знань.

Особистісний підхід в освіті, проголошений провідною тенденцією сучасної педагогічної теорії й практики, не має в сьогоднішній педагогічній свідомості однозначного розуміння. Виділимо окремі тлумачення цього феномена, що зустрічаються найчастіше.

1. Особистісний підхід в освіті на рівні буденної, найбільш масової педагогічної свідомості розуміється як етико-гуманістичний принцип спілкування педагогів і вихованців.

2. Особистісний підхід розглядається як принцип синтезу напрямів педагогічної діяльності навколо її головної мети – особистості.

3. Особистісний підхід тлумачиться як пояснювальний принцип, що розкриває механізм особистісних новоутворень у педагогічному процесі: ніякі зміни в життєдіяльності людини не можуть бути пояснені без розуміння їх місця й ролі в самореалізації особистості.

4. Особистісний підхід трактується як принцип свободи особистості в освітньому процесі в сенсі вибору нею пріоритетів, освітніх «маршрутів», формування власного, особистісного сприйняття змісту, що вивчається (особистісного досвіду).

5. Особистісний підхід тлумачиться як принцип надання пріоритету індивідуальності в освіті в якості альтернативи колективно-нівелюючому вихованню.

6. Особистісний підхід розглядається як ключовий методологічний принцип вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який орієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда.

Вивчаючи ту чи ту сторону особистості дитини, ті чи ті її якості, слід намагатися розглядати їх у контексті загальної структури особистості й тієї функції, яку вони виконують у процесі взаємостосунків дитини з навколишньою дійсністю.

Особистісний підхід дає змогу долати однобічність уявлення про те, що психіка людини розвивається тільки в міру засвоєння надбань людства. Особистість розвивається також і в процесі перетворення суб'єктом дійсності, що оточує її. Головна функція особистості полягає в тому, що вона сприяє виникненню в людини стійкості й незалежності від безпосереднього впливу середовища, і при цьому робить її в певному сенсі творцем і самої себе, і того світу, у якому вона живе.

Особистісний підхід є парадигмально-концептуальною основою особистісно орієнтованої освіти, навчання й виховання.

У широкому розумінні термін «особистісно орієнтована освіта» включає в себе низку інноваційних підходів, а саме: визнання основною цінністю освіти становлення особистості як індивідуальності в її самотності, унікальності, неповторності; наявність альтернативних форм освіти у вигляді різних типів закладів освіти, що дозволяють здійснювати диференційований, різнорівневий підхід у навчанні; надання кожному учню права вибору

власного шляху розвитку на основі виявлення його індивідуальних особливостей, життєвих цінностей, прагнень.

Особистісно орієнтоване навчання як складник особистісно орієнтованої освіти розуміється як, *по перше*, органічне поєднання навчання й учіння – індивідуально значущої діяльності учня, *по друге*, один із варіантів розвивального навчання, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня на основі виявлення його індивідуальності, унікальності, неповторності.

Реалізація особистісно орієнтованого навчання спирається на учіння як індивідуальну діяльність здобувача освіти, її корекцію та педагогічну підтримку, що передбачає допомогу кожному учневі в розкритті своїх пізнавальних можливостей, визначенні педагогічних умов, необхідних для їх задоволення. Цьому сприяє таке:

1. Позиція вчителя як консультанта, який здійснює педагогічну розвивальну допомогу учневі.

2. Створення умов для дидактичного вибору як певних активних дій школяра, спрямованих на визначення переваг однієї з альтернатив (у використанні навчального матеріалу різного за змістом, видом, формою; у виборі способів виконання навчальних завдань, що сприяє зниженню емоційного напруження; у використанні індивідуальних програм навчання).

3. Створення вільної атмосфери, яка характеризується тим, що здобувачі освіти не бояться робити помилок, вільно обговорюють проблеми, висловлюють свої особисті думки, підходи, взаємодіють один з одним, звертаються за допомогою і підтримкою до вчителя.

4. Створення умов для творчості в самостійній діяльності, прояв особистістю пізнавальної активності, чому сприяє використання діалогічних методів навчання, імітаційно-рольових ігор, заохочення прагнень учнів знаходити свої способи дій, аналізувати способи роботи інших учнів тощо.

5. Постійна увага вчителя до аналізу й оцінки індивідуальних способів навчальної роботи, яка спонукає здобувача освіти до усвідомлення не лише результату, а й процесу своєї роботи. Слід пам'ятати, що стимулювання до самооцінки є основою для самоосвіти, саморозвитку, самовираження в навчанні.

Принцип особистісного підходу в організації навчально-виховного процесу передбачає таке:

- ✓ визначення особистості учня головним суб'єктом педагогічного процесу, визнання його як соціальної цінності;
- ✓ дотримання принципу врахування індивідуальних особливостей особистості, що передбачає прояв поваги до її самобутності, унікальності та своєрідності;
- ✓ орієнтацію на особистість кожного вихованця як на мету, об'єкт, суб'єкт, результат навчання й виховання;
- ✓ ставлення до учня як до суб'єкта власного розвитку;
- ✓ проєктування мети освіти якнайповнішого розвитку індивідуальних здібностей, реалізації індивідуально-особистісного життєвого

проєкту, визначення життєвих планів і способів самореалізації;

✓ врахування закономірностей процесу самовдосконалення особистості;

✓ самоорганізацію, реалізація якої відбувається у спеціально створеному педагогом навчальному середовищі, що передбачає спільну творчу діяльність організаторів, учителів, учнів, громадськості у визначенні планів, програм, стратегій педагогічного процесу.

У дослідженнях, особливо експериментального характеру, важливим є поєднання *особистісного й діяльнісного підходів*, бо саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність у формуванні будь-якої якості особистості, у виборі та запровадженні технологій, форм, методів і засобів експериментальної роботи. Адже саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Діяльність людини є процесом, у якому здійснюються переходи між полюсами суб'єкт-об'єкт, тобто відбувається перехід об'єкта в його суб'єктивну форму і, водночас, у діяльності здійснюється перехід в об'єктивні результати.

Реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою ставлень до світу, що реалізуються діяльністю, точніше сукупністю різноманітних діяльностей особистості. Тільки завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання й перетворення дійсності. Сукупність діяльностей, що реалізуються особистістю, утворює багатство й широту зв'язків індивіда зі світом.

Основними принципами діяльнісного підходу є такі:

- принцип розвитку й історизму,
- предметності;
- активності, що включає активність надситуативну як специфічну особливість психіки людини;
- інтеріоризації – екстеріоризації як механізмів засвоєння суспільно-історичного досвіду;
- єдності побудови внутрішньої і зовнішньої діяльності;
- системного аналізу педагогічних явищ, процесів.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях діяльнісний підхід розглядається як методологія, яка обґрунтовує процес формування особистості через активну предметну діяльність, активні способи пізнання і перетворення світу, активне спілкування з іншими людьми. Він дозволяє «перетворити» професійні завдання в «особистісний сенс» діяльності людини. Узагальнення досліджень дозволяє стверджувати, що діяльнісний підхід у професійно-технічній освіті реалізується через створення умов для вільного вибору здобувачами освіти виду діяльності, досягнення позитивного результату спільними зусиллями викладача та студента. Цей підхід актуалізує ідеї перетворювальної діяльності, свідомого узгодження дій із ціннісними соціокультурними пріоритетами, ефективного самоуправління та творчої самореалізації, продуктивної безперервної самоосвіти, розвитку та саморозвитку особистісних і професійних якостей, інтересів і потреби

особистості.

До основних принципів діяльнісного підходу належать такі твердження:

- діяльність суб'єктів навчання нерозривно пов'язана з їхньою психікою;
- діяльність ефективно реалізується в процесі розв'язання конкретних завдань;
- формування навичок і вмінь практичної діяльності молоді, що навчається, здійснюється через засвоєння нею досвіду суспільно-історичної практики поколінь;
- навчання та виховання – це однозначно взаємозв'язані види діяльності з чітко визначеними функціями суб'єктів навчально-виховного процесу;
- у ході діяльності суб'єктів навчання, спрямованої на оволодіння компетентностями, формується розумовий розвиток особистості, що сприяє мотивації до оволодіння новими знаннями;
- оволодіння компетентностями забезпечується, насамперед, через усвідомлення необхідності в діяльності на основі здобутих знань, умінь і навичок;
- формування компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу забезпечується не простим усвідомленням відповідної системи знань, а відповідною діяльністю з перетворення обов'язково набутих знань у безпосередню продуктивну силу;
- у процесі життєвого буття людини, включаючи й навчально-виховний процес, знання є необхідною умовою формування конкурентоздатної особистості та відіграють службову роль у її діяльності;
- система будь-якої навчально-виховної діяльності має пропедевтикою психолого-педагогічний аналіз майбутньої діяльності суб'єктів навчання та виховання до формування системи знань середньої чи вищої школи.

Історико-педагогічний підхід

Історико-педагогічний підхід – підхід, який дозволяє розглядати явища, що вивчаються, у розвитку, динаміці, виявити тенденції їх розвитку, охарактеризувати соціально-економічні фактори, які в різні історичні епохи визначали розвиток досліджуваних явищ. Це сприяє об'єктивності наукового дослідження, здійсненню системного аналізу й об'єктивної соціально-економічної оцінки фактів.

Принцип історизму, з одного боку, вимагає розгляду явищ у розвитку, у динаміці, виявлення тенденції його становлення; з іншого – він передбачає характеристику важливих соціально-економічних факторів, які в певну історичну епоху визначали своєрідність розвитку теорії й практики виховання та навчання, специфічні форми й методи навчання, зміст освіти, концепції виховання тощо.

Дотримання принципу історизму, по-перше, забезпечує об'єктивність наукового дослідження педагогічних проблем, оскільки це допомагає запобігти крайностей. По-друге, чітке слідування вимогам принципу історизму стимулює дослідника до системного аналізу й об'єктивної

соціально-економічної оцінки фактів із сфери теорії та практики освіти, навчання й виховання.

Реалізація принципу історизму передбачає таке: встановлення послідовності етапів розвитку явищ і фактів, що вивчаються, виявлення специфіки кожного з них; розкриття своєрідності, внутрішніх суперечностей етапів становлення, зв'язків об'єкта, що вивчається, з іншими об'єктами.

Історико-педагогічні дослідження, присвячені персоналіям (педагогам, письменникам, громадським діячам), дають можливість розкрити їхній життєвий шлях, особливості педагогічних і світоглядних поглядів, встановити їхній унесок у розвиток педагогічної науки, актуальність для подальшого розвитку освіти. Вивчаючи теоретичну спадщину конкретної персоналії, дослідники не повинні забувати про історико-соціальні умови, у яких велась життєдіяльність освітянина, становлення його поглядів, а порівнювати їх з попередниками і сучасниками, що надає можливість визначити те особливе, що притаманне конкретній персоналії.

У контексті історико-педагогічного підходу важливим є *регіональна спрямованість досліджень*, що останнім часом стає характерною ознакою наукових пошуків. Для того, щоб розглядати регіон як самостійний науковий простір, він повинен мати такі ознаки (чи більшість цих ознак): географічні, економічні, соціально-політичні, культурні відмінності від інших регіонів; специфічну систему освіти; значну кількість науковців, діяльність яких спрямована на розв'язання педагогічних проблем регіону; розвинену наукову інфраструктуру, що складають наукові установи, наукові видання, конференції.

До обов'язкових методологічних принципів, що повинні використовуватися в регіональному історико-педагогічному дослідженні, слід віднести: принцип регіональності (орієнтація на певну автономію регіональної педагогічної свідомості) та принцип урахування сукупності фактів (вимог враховувати не окремі факти, а по можливості всю їх сукупність).

У систему дослідницьких методів повинні бути включені як загальнонаукові (аналіз, синтез, індукція, дедукція, класифікація тощо), так і спеціальні методи історико-педагогічного дослідження (структурно-історичний, конструктивно-генетичний, компаративно-історичний, періодизації тощо).

Як правило, реалізуючи принцип історизму, науковці прагнуть викласти «історію питання», звертаються до характеристики епохи, використовують у якості аргументів проведення історичних паралелей і посилань на висловлювання видатних педагогів, філософів минулого, оперують фактами та ідеями відомих в історії педагогіки й зовнішньо схожими з ідеями та досвідом навчання й виховання в сучасних умовах.

Зауважимо, що такий спосіб викладу матеріалу слугує свідченням ерудиції автора, але не завжди дає можливість відслідкувати сутність проблеми, що досліджується. Посилання на висловлювання та думки видатних педагогів минулого використовуються авторами або для надання «ваги»

власним твердженням, або навпаки, щоб показати певну недосконалість їхніх думок.

Реалізація принципу історизму передбачає таке: встановлення тимчасової послідовності етапів розвитку явищ і фактів, що вивчаються; виявлення специфіки кожного з цих етапів, розкриття своєрідності його внутрішніх суперечностей, зв'язків об'єкта, що вивчається, з іншими об'єктами. Принцип історизму передбачає дослідження педагогічних ідей, концепції та теорій, понятійно-термінологічної системи, що відносяться до певного історичного періоду не в статичі, а з урахуванням їх еволюції, у процесі їх розвитку, змін, удосконалення.

Акмеологічний підхід

Поняття «акмеологія» походить від грецьких слів «акме» – вершина, гостре і «логос» – вчення. Акме – вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень, коли людина проявляє свою зрілість у всіх сферах життєдіяльності і, передусім, у професійній діяльності. Під «акме» розуміється максимальний розвиток здібностей і обдарувань. Вважається, що акме припадає на період вікової дорослості, соціальної й особистісної зрілості людини.

Сьогодні під акмеологією розуміють наукову дисципліну, яка вивчає закономірності та феномени розвитку людини до ступеня зрілості та досягнення її найвищого рівня розвитку. Акмеологія досліджує, як людина розвивається як індивід, особистість і суб'єкт праці під час високопрофесійної діяльності. Акмеологія розглядає людину як суб'єкт життєдіяльності, здатний до самоорганізації свого життя та професійної діяльності.

Головними положеннями акмеологічного підходу є такі:

1. Метою самореалізації особистості є досягнення акме, тобто стану можливого максимально повного розкриття й використання внутрішнього потенціалу в діяльності, яке відбувається в процесі розвитку та саморозвитку.
2. Найвищий ступінь самореалізації особистості характеризується професіоналізмом, майстерністю, готовністю до виконання діяльності, тобто певними акме-формами.
3. Самореалізація особистості має бути продуктивною, оскільки саме з такої позиції людина максимально розкриває та реалізує творчий потенціал у діяльності.
4. Досягнення особистістю професійного акме залежить від розвитку «Я»-концепції (самопізнання, самосприйняття, рефлексія, самообмеження).
5. Переведення потенційних можливостей в актуальні вимагає розкриття, розгортання сутнісних сил, які можуть виявлятися як самостійно, так і за умови акме-підтримки.
6. Досягненню оптимуму (як стану самозабезпечення особистості) в професійній діяльності сприяють самопрогнозування, самоорганізація, самоуправління або самоменеджмент.
7. Самовдосконалення особистості відбувається під час самокоригування, саморегуляції, самоконтролю, самооцінювання.

8. Гармонія між особистісно-професійним зростанням особистості та соціальним статусом підтримується процесами самовираження, самопрезентації, самоствердження [10, с.264].

Суть акмеологічного підходу полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність, суб'єкт життєдіяльності); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу. За умов застосування акмеологічного підходу домінуючу роль відіграє проблематика розвитку творчих здібностей професіоналів. При цьому творчий потенціал визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньо особистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності й особисте ставлення особистості до творчої діяльності.

Велике значення в акмеологічному підході має *біографічний метод*.

Встановлено роль деяких акмеологічних чинників – низки «загальних» умов життєдіяльності людини, що вибірково виявляють високу детермінуючу силу в певні періоди життя і в певних умовах життєдіяльності людини. Залежність між рівнем продуктивності суб'єкта та цими чинниками – це ті закономірності самореалізації творчих потенціалів, що призводять до досягнення вершини життя («акме»). До чинників належать такі:

- сприятливе освітнє середовище (сімейне і шкільне), яке прищепило смак до знань, освіти, самовиховання (Я.А. Коменський – ґрунтовна дошкільна підготовка у сім'ї, навчання у братській школі, навіть «безповоротно втрачені роки» у ґраматичній школі, які сприяли формуванню думки про те, що освіта надто важлива справа, щоб ставитися до неї легковажно; К. Д. Ушинський – ґрунтовна дошкільна освіта й ранній початок навчання; надзвичайно сильний вплив матері, а пізніше мачухи-німкені, сприятлива атмосфера Новгород-Сіверської ґімназії, вплив викладачів; А.С. Макаренко – атмосфера любові та розуміння в сім'ї, ранній початок навчання та спроб педагогічної діяльності (навчав сусідських дітей), культ знань і книги, наявність великої кількості періодичних видань);

- ґрунтовна вища освіта, при цьому не завжди педагогічна (Я.А. Коменський – два університети (богословський факультет), К.Д. Ушинський – Московський державний університет (юридичний факультет), А.С. Макаренко – Полтавський педагогічний інститут);

- свідомий вибір педагогічної професії (Я.А. Коменський – учитель, а пізніше ректор братської школи; К.Д. Ушинський – викладач Ярославського (Демидівського) юридичного ліцею, Ґатчинського сирітського інституту, Смольного інституту шляхетних дівчат; А.С. Макаренко – вчитель Крюківського залізничного училища та інших закладів освіти, зокрема Полтавської експериментальної школи);

- широкий кругозір, енциклопедичні знання (всім відомий пансофізм Я.А. Коменського, ґрунтовні знання із різних галузей знань К.Д. Ушинського, здатність постійно «щось читати» А.С. Макаренка);
- працездатність, наполегливість (тривалі подорожі Я.А. Коменського, під час яких він продовжував працювати над своїми творами й водночас займався практичною діяльністю; постійна зануреність у роботу К.Д. Ушинського; здатність А.С. Макаренка «спати через день», працюючи над літературою чи документами);
- прагнення до самоосвіти (постійне самовдосконалення Я.А. Коменського; оволодіння іноземними мовами, вивчення бібліотеки Є.О. Гугеля К.Д. Ушинським; А.С. Макаренко за одну зиму 1920 року перечитав стільки педагогічної літератури, скільки не читав за все життя);
- креативність (реформаторський дух, продукування нових ідей, творче використання освітніх ідей попередників);
- здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила волі (наповнене поневіряннями та незгодами життя Я.А. Коменського, загибель близьких, втрата майна та наукових нотаток, відтворення втраченого, нові ідеї та книжки; важкий життєвий шлях К.Д. Ушинського, сповнений заздрістю і цькуванням з боку менш талановитих колег, злету й падіння, хвороби й безробіття, негаразди в сім'ї, довге вигнання та глибока віра в майбутнє; етапи творчого шляху А.С. Макаренка, якому кілька разів доводилося розпочинати з початку, доводячи правильність і життєспроможність своїх принципів);
- вплив сильних особистостей (для Я.А. Коменського – це університетські викладачі, особистості філософів давнини, В. Ратке; для К.Д. Ушинського – мати, директор Новгород-Сіверської гімназії І.Ф. Тимківський; для А.С. Макаренка – батько й мати, брат Віталій, шкільні вчителі);
- ораторський дар (усі троє блискучі лектори, здатні переконувати слухачів, доводити свою думку яскраво, доступно; їх поважали учні, студенти; їхні лекції завершувалися бурхливими оплесками слухачів);
- літературний дар (усі троє володіли здібністю яскраво викладати свої думки в статтях, наукових працях, залишили по собі навчальні підручники, художні твори, які не втратили своєї актуальності й сьогодні);
- любов до дітей (Я.А. Коменський добре розумів природу дитини, з повагою ставився до її особистості, намагався полегшити навчальну працю учнів, запроваджував новітні методи навчання; К.Д. Ушинський уважно ставився до жіночої освіти, поважав своїх вихованок, намагався виховувати в них допитливість, жагу до знань, демократизував навчально-виховний процес; А.С. Макаренко глибоко розумів кожного свого вихованця, досконало знав його сильні й слабкі сторони, намагався спиратися у виховному процесі на позитивні якості, орієнтував своїх вихованців на завтрашню радість).

Узагальнюючи вищезазначені чинники, можна згрупувати їх таким чином: *здібності до виконання педагогічної діяльності* (любов до дітей, ораторський дар, літературний дар тощо); *креативність*; *інтелектуальні*

здібності (широкий кругозір, енциклопедичні знання, прагнення до самоосвіти тощо); *професійна спрямованість* (любов до дітей, свідомий вибір педагогічної професії, ґрунтовна вища освіта тощо); *особистісні якості* (працездатність, наполегливість, здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила волі тощо); *зовнішні та внутрішні чинники* (сприятливе освітнє середовище, вплив сильних особистостей тощо).

Акмеологічний моніторинг – це відстеження, збирання, переробка й використання інформації про динаміку розвитку особистісно-професійних якостей учителя. За допомогою нього можуть бути реалізовані такі функції:

- діагностична, яка спрямована на виявлення рівня сформованості готовності вчителя до професійно-педагогічного саморозвитку в різних видах діяльності;
- оцінювальна, яка дає змогу утримувати й коригувати рівень сформованості адекватної (неадекватної) самооцінки вчителя;
- прогностична, яка допомагає передбачити можливі шляхи досягнення акме вчителем у процесі вдосконалення педагогічної майстерності;
- коригувальна, яка допомагає знайти і виправити помилки, які були допущені в процесі професійно-педагогічного саморозвитку вчителя;
- зворотного зв'язку, яка дозволяє отримати вчителям своєчасну інформацію про розвиток власного «Я» та відреагувати на негативні прояви;
- стимулююча, яка підвищує мотивацію вчителя до професійно-педагогічної самореалізації, саморозвитку;
- інформаційна, яка слугує основною для створення банку даних про результати акмеологічного моніторингу, сприяє створенню й реалізації кожним учителем індивідуального проекту самоосвіти.

Компаративістський підхід [9]

Компаративістика – наукова дисципліна, яка вивчає виявлення зв'язків на основі зіставлення, порівняння. Компаративістський аналіз у педагогіці – це метод дослідження розвитку освіти за допомогою уявного розчленування її на складники, при цьому кожна з виділених частин аналізується окремо в межах єдиного цілого на глобальному, регіональному й локальному рівнях з формулюванням опису та пояснення подібностей і відмінностей розвитку частин освіти на цих рівнях.

Алгоритм компаративістського аналізу складається з таких кроків:

- 1) визначити характеристики об'єктів, що порівнюються;
- 2) сформулювати універсальні критерії порівняння;
- 3) скласти систему компаративних індикаторів;
- 4) описати та розкрити стан порівнюваних об'єктів за часовим та/або процесуальним алгоритмами;
- 5) сформулювати висновки про стан об'єктів і визначити перспективи їх удосконалення.

У будь-якому разі слід пам'ятати, що порівняння (аналогія, подібність, рівність відношень) не є доведенням, що порівняльний метод не є метою, але

служує вирішенню певних пізнавальних завдань, є засобом поширення можливостей історичного й теоретичного дослідження наукової реальності.

Як галузь наукового знання, компаративістика у сфері освіти спрямована на розкриття закономірностей функціонування освітніх систем у різних країнах шляхом пізнання спільного й відмінного в їх розвитку. Пошуки загального та специфічного в освітніх системах різних країн, ознайомлення з міжнародним досвідом реформування освіти дозволяють осмислити й знайти наукове тлумачення освітнім традиціям, збагатити власну національну освіту й культуру. Знання про оновлення теорії та практики освіти в інших країнах надають можливість з урахуванням вітчизняних традицій використовувати цей досвід у сучасних умовах модернізації освітньої системи в Україні, простежити генезу багатьох педагогічних теорій і концепцій.

Рефлексія. На етапі рефлексії аспірантам пропонується обмірковувати, які із запропонованих методологічних підходів доречно використати в їхніх дисертаційних дослідженнях.

Питання 3. Система методів науково-педагогічних досліджень

Метод – це спосіб досягнення поставленої мети. Метод об'єднує суб'єктивні та об'єктивні аспекти пізнання. Метод є об'єктивним, оскільки дозволяє відображати дійсність та її взаємозв'язки. Отже, метод є програмою побудови і практичного застосування теорії. Одночасно з цим метод суб'єктивний, оскільки є знаряддям думки дослідника та включає в себе його суб'єктивні особливості.

Науковий метод – це спосіб пізнання явищ дійсності, їх взаємозв'язків і розвитку. С.У. Гончаренко, висловлюючи свої міркування з приводу поглиблення методологічного рівня педагогічних досліджень, зазначає, що метод можна розглядати як певний систематизований комплекс прийомів, процедур, які застосовують дослідники для досягнення мети і завдань дослідження. Метод розглядають також як сукупність прийомів практичного або теоретичного освоєння педагогічної дійсності, підпорядкованих розв'язанню конкретного завдання у сфері освіти, комплекс інтелектуальних дій, логічних процедур, за допомогою яких педагогічна наука прагне встановити істину, перевірити чи спростувати її. Продовжуючи думку, академік наголошує на тому, що метод часто трактують як конкретний спосіб вивчення педагогічної дійсності, інтелектуальну схему, яка пояснює логіку дослідження, послідовність і зв'язок між окремими його етапами.

Залежно від мети, завдання досліджень і необхідних результатів, методи наукового пізнання умовно поділяють на декілька рівнів: емпіричний, експериментально-теоретичний, теоретичний, метатеоретичний (Таблиця 6).

Таблиця 6

Рівні методів наукового пізнання

Методи емпіричного рівня	спостереження, порівняння, рахунок, вимірювання, тести, метод проб і помилок та ін. Методи цієї групи
-------------------------------------	---

	конкретно пов'язані з явищами, що вивчаються, і використовуються на етапі формування наукової гіпотези.
Методи експериментально-теоретичного рівня	експеримент, аналіз і синтез, індукція і дедукція, моделювання, гіпотетичний, історичний та логічний методи. Вони допомагають досліднику виявити ті чи ті достовірні факти та об'єктивні прояви під час дослідження процесів. За допомогою цих методів здійснюється накопичення фактів та їх перехресна перевірка. Варто зазначити, що факти мають науково-пізнавальну цінність тільки в тих випадках, коли вони систематизовані, між ними розкриті не випадкові залежності та визначені причини наслідків. Таким чином, завдання виявлення істини потребує не тільки збору фактів, а й правильного їх теоретичного оброблення. Початкова систематизація фактів та їх аналіз виконуються вже в процесі спостережень, міркувань, експериментів, бо ці методи включають у себе не тільки чуттєве сприйняття предметів і явищ, але й їх відбір, класифікацію, обдумування сприйнятого матеріалу, його фіксування.
Методи теоретичного рівня	абстрагування, ідеалізація, формалізація, аналіз і синтез, індукція і дедукція, аксіоматика, узагальнення та ін. На теоретичному рівні проводяться логічні дослідження зібраних фактів, розробка понять, суджень та виконання умовиводів. У процесі цієї роботи співвідносяться попередні наукові уявлення з новими, що виникають. На теоретичному рівні наукове мислення звільняється від емпіричного опису, створюється теоретичне узагальнення. Таким чином, новий теоретичний зміст знань надбудовується над емпіричними знаннями. На теоретичному рівні пізнання науковці використовують логічні методи подібності або відмінності, розробляють нові системи знань або вирішують завдання подальшого узгодження теоретично розроблених систем з накопиченими новими експериментальними результатами.
Методи метатеоретичного рівня	діалектичний метод і метод системного аналізу. З допомогою цих методів досліджуються власне теорії й розробляються шляхи їх побудови, вивчається система положень і понять певної теорії, з'ясовуються межі її застосування, способи запровадження нових понять, обґрунтовуються шляхи синтезу декількох

	теорій. Центральним завданням цього рівня досліджень є пізнання умов формалізації наукових теорій і вироблення формалізованих мов, так званих метамов.
--	--

Крім того, методи досліджень бувають: *загальні*, що діють у всіх галузях науки і на всіх етапах дослідження; *загальнонаукові*, тобто придатні для всіх наук; *часткові* – для певних наук; *спеціальні* – для однієї специфічної науки. Такий поділ методів завжди умовний, оскільки в міру розвитку пізнання науковий метод може переходити з однієї категорії в іншу.

Загальнонаукові методи – це система принципів, прийомів, що мають загальний, універсальний характер, є абстрактними, суворо не регламентовані, не піддаються формалізації та математизації; використовуються в усіх чи майже в усіх науках з урахуванням особливостей конкретних об'єктів дослідження. Загальнонаукові методи поділяються на:

- методи емпіричного дослідження (спостереження, порівняння, вимірювання, експеримент);
- методи, що використовуються як на емпіричному, так і на теоретичному рівні дослідження (абстрагування, аналіз і синтез, індукція та дедукція, моделювання та ін.);
- методи теоретичного дослідження (сходження від абстрактного до конкретного, ідеалізація, формалізація, аксіоматичний метод).

Існує велика кількість класифікацій груп *методів педагогічного дослідження*. Серед них зокрема такі:

- методи вивчення науково-теоретичних джерел (бібліотечно-бібліографічні, методи логічної обробки тексту, методи творчої діяльності у зв'язку з прочитаним);
- методи вивчення педагогічного процесу в природних умовах (спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування, метод вивчення біографії та складання характеристики, метод вивчення шкільної документації, діагностуючі роботи та ін.);
- методи вивчення педагогічного процесу в спеціально змінених умовах (природний експеримент, лабораторний експеримент, констатувальний експеримент, формувальний експеримент);
- теоретичні методи дослідження (індукція, дедукція, аналіз, синтез, порівняння, класифікація, абстрагування, конкретизація, моделювання);
- методи обробки результатів дослідження (методи якісного аналізу, методи кількісного аналізу)).

Відповідно до рівня, на якому аналізується будь-яке психолого-педагогічне дослідження, розрізняють емпіричні; теоретичні; методологічні методи дослідження. У педагогіці поділ методів на емпіричні і теоретичні є досить умовним. У методичній системі педагогіки загальнонаукові логічні методи дослідження (аналіз і синтез, індукція і дедукція, порівняння, класифікація) органічно вплітаються в метод бесід, експерименту та в інші

традиційні методи цієї науки. Внаслідок того, що розглядувані логічні способи мислення є ніби складовою частиною традиційних психолого-педагогічних методів, досить умовним буде і віднесення багатьох із цих традиційних методів до групи емпіричних. Ця умовність дає можливість глибше розібратися в суті системи методів, підвищити культуру дослідницької праці.

Методи дослідження групуються за різними ознаками. Зокрема, *за призначенням*, в одному випадку, розрізняють методи збору фактичного матеріалу, його теоретичної інтерпретації, спрямованого перетворення, а в іншому – методи діагностики, пояснення, прогнозування, корекції, статистичної обробки матеріалу. *За рівнем проникнення в сутність* виділяють групу методів емпіричного дослідження та методи теоретичного дослідження. Основними дослідницькими методами є спостереження та експеримент, які доповнюються іншими методами, що дозволяють конкретизувати та реалізувати відповідно до завдань дослідження вимоги методологічних положень. До них відносяться метод бесіди, метод вивчення процесу і продуктів діяльності, метод анкетування, метод тестування, оцінювання та інші.

М.М. Фіцула схиляється до поділу методів педагогічного дослідження на такі три групи: емпіричного дослідження, теоретичного дослідження, методи кількісної обробки результатів. В.К. Сидоренко, П.В. Дмитренко, виходячи з того, що кожне наукове дослідження може відбуватися на емпіричному та теоретичному рівнях, загальні методи пізнання поділяють на три групи: *методи емпіричного дослідження* (спостереження, порівняння, вимірювання, експеримент); *методи теоретичного дослідження* (ідеалізація, формалізація, логічні та історичні методи); *методи, що можуть бути застосовані на емпіричному і теоретичному рівнях* (абстрагування, аналіз, синтез, індукція, дедукція, моделювання).

У педагогічних дослідженнях в основному застосовують загальнонаукові методи. Як правило, це не один метод, а ціла система. Педагогіка виконує системотвірну функцію, інтегруючи різні знання з урахуванням специфіки власного об'єкта, співвідносячи їх з міждисциплінарними дослідженнями і результатами. На сьогодні відомі класифікації методів наукового дослідження за рівнем, на якому аналізується будь-яке психолого-педагогічне дослідження; за призначенням; за рівнем проникнення в сутність та інші.

Теоретичний рівень дослідження пов'язаний з більш глибоким аналізом фактів, з проникненням у сутність досліджуваних явищ, з пізнанням та формулюванням законів, тобто з поясненням реальної дійсності.

Кожен науковий метод має відповідати таким критеріям:

- ясність – загальнозрозумілість методу;
- детермінованість – суворі послідовність використання методу;
- націленість – підпорядкованість методу досягненню певної мети, розв'язанню певних конкретних завдань;

- результативність – здатність методу забезпечувати досягнення певної мети;

- надійність – здатність методу з великою ймовірністю забезпечувати отримання бажаного результату;

- економічність – здатність методу добиватися певних результатів із найменшими витратами засобів і часу.

Зупинимось детально на класифікації С.О. Сисоєвої та Т.Є. Кристопчук [11], котрі виокремлюють теоретичні, емпіричні, соціологічні та методи математичної обробки результатів педагогічного дослідження.

До **теоретичних методів** педагогічного дослідження відносяться аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, абстрагування, конкретизація, моделювання, ідеалізація, формалізація, узагальнення, порівняння, мислений експеримент [11]

Аналіз – комплексний метод дослідження, заснований на послідовному використанні сукупності прийомів і закономірностей розчленування об'єктів на елементи чи ознаки (аналіз) або поєднанні частин об'єкта в ціле (синтез). Аналіз – це уявне або фактичне розкладання (поділ) досліджуваного цілого на частини. За допомогою аналізу виділяють і досліджують окремі ознаки предмета чи явища.

Сутність аналізу як наукового методу полягає в тому, щоб створити загальну картину процесу та виявити закономірності та тенденції, використовуючи дані, які відрізняються за ознаками та відображають окремі факти та явища. Коли дослідник звертається до філософської літератури, він може визначити ще кілька смислових значень поняття «аналіз». Ці значення включають такі аспекти, як основний логічний прийом, який використовується в логіці та теорії пізнання, а також основна логічна операція, яка використовується для отримання знань за допомогою логічної обробки даних; метод дослідження, який складає основу наукового діалектичного методу пізнання; метод дослідження і опису формальних правил і структур, що використовуються наукою; як спосіб вироблення знань про предмет у процесі його дослідження; як спеціальний прийом дослідження явищ.

Аналіз – початковий етап педагогічного дослідження. Аналіз застосовується як в реальній, практичній діяльності, так і в мисленнєвій діяльності. Виділяють такі види аналізу: механічне розчленування; визначення динамічного складу; виявлення форм взаємодії елементів цілого; з'ясування причин явищ; з'ясування рівнів знань та їх структури.

Синтез – це об'єднання раніше виокремлених частин і ознак досліджуваного явища у смислове ціле. Синтез необхідно розглядати як процес практичного або мисленнєвого возз'єднання цілого із частин або об'єднання різних елементів, сторін предмета в єдине ціле. Синтез – це не довільне поєднання двох виокремлених частин цілого, а діалектичне ціле з виділенням суті. Результатом синтезу є нове утворення, властивості якого є результатом не тільки внутрішнього з'єднання властивостей компонентів, але і результатом їх внутрішнього взаємозв'язку і взаємозалежності. Аналіз і

синтез застосовуються з початку дослідження: при визначенні його цілей і завдань, основної ідеї, гіпотези, передбачуваних результатів; при збиранні, обробці фактів, нагромаджених у процесі дослідження.

Методи аналізу і синтезу застосовуються в теоретичних дослідженнях під час визначення проблеми пошуку, наукової концепції, розробки гіпотези тощо. Вони відіграють суттєву роль і в процесі експерименту, висновки про результати якого формуються на основі аналізу і доводяться теоретичним шляхом за допомогою синтезу, що є не просто складанням частин предмету, а досить непростою логіко-конструктивною операцією наукового пізнання

Індукція та дедукція – комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, що характеризують протилежні направленості процесів пізнання від конкретного до загального (індукція) та від загального до конкретного (дедукція). У процесі дослідження методи доповнюють один одного. Індукція – метод наукового пізнання, спрямований на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами, узагальнення емпіричних даних на основі логічних припущень від конкретного до загального, від відомого до невідомого. Індукція є обов'язковою складовою педагогічного експерименту; виступає способом створення педагогічних концепцій.

Індуктивні знання мають імовірний характер, бо завжди виражають припущення про існування певної закономірності. Вірогідність такого припущення перевіряється експериментальним дослідженням. Тому індукція є обов'язковою складовою педагогічного експерименту, що допомагає визначити причинність досліджуваних явищ. Вона виступає способом створення педагогічних концепцій, які є результатом узагальнення одиничних спостережень.

Виділяють такі види індуктивних узагальнень:

індукція популярна – регулярно повторювані властивості, що спостерігаються у деяких представниках досліджуваного класу, переносяться на всіх представників досліджуваної більшості (класу), в тому числі і на недосліджені його частини;

індукція неповна – на підставі того, що «X» належить деяким представникам досліджуваної більшості, робиться висновок про те, що всім представникам цієї більшості належить властивість «X» (наприклад, деякі метали мають властивість електропровідності, значить, усі метали електропровідні);

індукція повна – на основі отриманої під час дослідження інформації про те, що кожному представнику досліджуваної більшості належить властивість «X», робиться висновок, що всім представникам цієї більшості належить властивість «X». Варто наголосити на тому, що повна індукція не дає нового знання і не виходить за межі того, що міститься в її посиленнях. Проте загальні висновки, отримані на основі дослідження часткових випадків, сумують інформацію, що в них міститься, і таким чином дозволяють узагальнити, систематизувати. Незважаючи на те, що висновки повної індукції мають в основному достовірний характер, інколи можливі припущення помилок;

індукція наукова – крім формального обґрунтування, отриманого індуктивним шляхом узагальнення, подається змістовне додаткове обґрунтування його істинності. Наукова індукція дає достовірні висновки завдяки акцентуванню на необхідних, закономірних і причинних зв'язках.

Логічним продовженням вищезгаданих видів індуктивних узагальнень постають основні індуктивні методи встановлення причинних зв'язків: *метод єдиної подібності*: якщо спостережувані випадки будь-якого явища мають загальним лише одну обставину, то вона ймовірно і є причиною даного явища. Застосування методу подібності у науковому дослідженні стикається із низкою перепон: у багатьох випадках складно відокремити різні явища одне від одного; загальну причину необхідно попередньо вгадати або передбачити перш ніж шукати її серед різноманітних факторів; часто причина не зводиться до одного загального фактора, а залежить від інших причин та факторів. Саме тому для застосування методу подібності необхідно мати визначену гіпотезу про можливу причину явищ, за яких виникає наявна дія; *метод єдиного розрізнення*: якщо випадки, у яких явище настає або не настає, розрізняються лише однією обставиною, а всі інші обставини тотожні, то ця одна обставина і є причиною даного явища; *об'єднаний метод подібності і розрізнення* утворюється як підтвердження отриманого за допомогою методу єдиної подібності результату, до якого можна застосувати метод єдиного розрізнення (це комбінація двох методів); *метод супроводжувальних змін*: якщо зміна однієї обставини завжди викликає зміну іншої, то перша обставина є причиною другої.

Вищезгадані методи встановлення причинних зв'язків найчастіше застосовуються не ізольовано, а у взаємозв'язку, доповнюючи один одного.

Дедукція – метод наукового пізнання, основою якого є наукові положення і постулати, що не вимагають дослідно-експериментального підтвердження, а сприймаються як аксіоми. Дедукція дає вірогідні знання, оскільки іде від загального до конкретного. Дедукція може забезпечити перевірку гіпотези.

У педагогічних дослідженнях використовується гіпотетично-дедуктивний метод, специфіка якого полягає в зіставленні загальних положень з емпіричними фактами, що підтверджують правильність зроблених висновків. Так будується пояснювальна частина гіпотези, яка є дедуктивним припущенням про наслідки досліджуваних педагогічних явищ, що емпірично перевіряються у процесі експерименту. У реальному педагогічному процесі індукція і дедукція завжди взаємодіють між собою як діалектична єдність пізнання загального та конкретного. Індукція виявляє окреме як загальне, а дедукція виводить окреме із загального.

У науковій літературі зазначається необхідність пропорційного використання у педагогіці індуктивних і дедуктивних методів. Однобічний індуктивізм призводить до реєстрування, описання фактів, що спостерігаються, без їх глибокого теоретичного аналізу і узагальнення. Концентрація уваги лише на зовнішньому боці педагогічної дійсності

спричинює недооцінку систематизації наукових знань, понять, теоретичних положень, принципів. Натомість цього однобічна орієнтація на дедуктивні методи дослідження без потрібного аналізу емпіричних фактів позбавляє педагогічні знання змістового наповнення і відриває від об'єктивної реальності.

Аналогія – метод наукового пізнання, під час якого встановлюється подібність у деяких рисах, якостях і відношеннях між нетотожними об'єктами. Висновки, зроблені на основі аналогії, є правдоподібними, зокрема, на основі подібності двох об'єктів за якимось одним параметром робиться висновок про їх подібність за іншими параметрами. Аналогія відіграє значну роль у формулюванні гіпотез, сприяє влучному формулюванню проблеми і визначенню напрямку дослідження.

Аналогія не дає достовірних знань. Для підвищення вірогідності висновків за аналогією необхідно враховувати те, щоб були виділені внутрішні, а не зовнішні властивості об'єктів, що зіставляються; виділені об'єкти мають бути схожі за важливими і суттєвими ознаками, а не випадковими і другорядними; має бути широке коло ознак, що співпадають; враховувати не тільки подібність, але і відмінності, з метою не перенесення відмінностей на інший об'єкт.

Абстрагування – це процес мисленнєвого виділення з усіх ознак, властивостей і зв'язків реального об'єкта з метою більш глибокого його вивчення. Процес абстрагування включає два етапи: 1) підготовку абстракцій (відокремлення існуючого від неіснуючого); 2) здійснення процесу абстракції (заміна досліджуваного об'єкта його моделлю з меншою кількістю ознак). Визначають такі види абстрагування: узагальнювальне (виділення у багатьох предметах загальних однакових рис), ізолююче (не потребує вивчення багатьох предметів, оскільки дослідник аналітично вирізняє потрібні властивості одного з предметів і зосереджує на ній увагу).

Види абстракції:

абстракція ототожнення (виділяються загальні властивості і відношення методів, що вивчаються). На основі установленної рівності предметів у певних властивостях або відношеннях утворюються відповідні методам класи, здійснюється облік тотожного в предметах і відбувається абстрагування від всіх відмінностей між ними;

ізолююча абстракція – виділення певних властивостей і відношень, які починають розглядатися як самостійні індивідуальні предмети;

абстракція актуальної безкінечності в математиці, коли безкінечні множини розглядаються як такі, що мають закінчення. Дослідник відволікається від принципової неможливості зафіксувати і записати кожний елемент безкінечної множини, приймаючи таку задачу, як вирішену;

абстракція потенціальної здійсненності базується на тому, що може бути здійснене будь-яке, але кінцеве число операцій в процесі математичної діяльності. Абстракція виділяє із явища одну певну сторону, так би мовити, в

"чистому вигляді", тобто в такому вигляді, в якому вона в реальності не зустрічається.

Абстракції розрізняють за рівнями або порядками. Абстракції від реальних предметів називають абстракціями першого порядку, абстракції від абстракцій першого рівня – абстракціями другого порядку. Під час дослідження процесу засвоєння навчального матеріалу дослідника цікавлять загальні суттєві якості учнів, пов'язані із засвоєнням матеріалу (увага, пам'ять, мислення), несуттєві для цього дослідження ознаки учнів (вага, колір волосся) не беруться до уваги. Абстракція виділяє із явища одну певну сторону, так би мовити, в "чистому вигляді". Тобто в такому вигляді, в якому вона в реальності не зустрічається.

Метод конкретизації полягає у наданні предмету конкретного вираження. Це дає змогу точніше охарактеризувати об'єкт, врахувати структурні та функціональні зв'язки його компонентів. Конкретизація допомагає краще зрозуміти загальне. Конкретизація, спрямована на відтворення предмета як цілісної системи, стає особливим методом дослідження. Мислення із виділених окремих абстракцій конструює предмет. У результаті отримуємо конкретне, але вже мисленно-конкретне, на відміну від реального конкретного, що існує в реальності. Конкретним у цьому випадку називається єдність різноманіття, поєднання багатьох властивостей, якостей предмета, абстрактним – навпаки, односторонні, ізольовані від інших моментів розвитку властивості або характеристики даного предмета.

Моделювання – це досить поширений загальнонауковий теоретичний метод дослідження, під час якого вивчається не сам об'єкт пізнання, а його відображення у вигляді моделі, але результат дослідження переноситься з моделі на об'єкт. Модель – об'єкт, який відповідає іншому об'єкту (оригіналу), замінює його при пізнанні і дає про нього або його частини інформацію. Моделі найчастіше бувають у вигляді малюнків, схем, таблиць, символів або описуються у вигляді текстів. У найзагальнішому вигляді модель визначають як систему елементів, що відтворює певні частини, зв'язки, функції досліджуваного предмета. Основою моделювання служить певна відповідність, але не тотожність, між оригіналом та його моделлю.

Моделювання спрямоване на створення і дослідження наукових моделей – смислово представленої і матеріально реалізованої системи, яка адекватно відображає предмет дослідження (моделює оптимізацію структури навчального процесу), є засобом теоретичного дослідження педагогічних явищ через уявне створення життєвих ситуацій. Застосовують цей метод тоді, коли безпосереднє вивчення предметів, процесів, явищ неможливе. Між моделлю і оригіналом повинна існувати відома подібність: фізичних характеристик, функцій; поведінка досліджуваного об'єкта і його математичний опис; структурна. Саме така подібність дозволяє переносити інформацію, отриману в результаті дослідження моделі, на оригінал.

За формою відтворення моделі поділяються на матеріальні або фізичні та ідеальні, ідеалізовані, уявні. Матеріальні моделі – природні об'єкти, що

підпорядковуюються у своєму функціонуванні природним законам: фізики, механіки. Під час фізичного (предметного) моделювання конкретного об'єкта його вивчення замінюється дослідженням деякої моделі, що має таку саму фізичну природу, що і оригінал. До матеріальних належать моделі, втілені у металі, склі. За їх допомогою вивчають структуру, характер, сутність об'єкта. До ідеальних моделей відносять наочно-образні, вербальні, знакові та математичні моделі. Кожна модель має фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення. Дрібні фактори, зайва деталізація, другорядні явища ускладнюють саму модель і перешкоджають її теоретичному дослідженню.

Символічне моделювання – це штучний процес створення логічного об'єкта, який виражає основні властивості реального за допомогою певної системи знаків і символів. Математичне моделювання ґрунтується на описі реального об'єкта за допомогою математичних засобів, застосовується як комп'ютерне моделювання об'єктів. Наочне моделювання проходить на основі уявлень дослідника про реальний об'єкт за допомогою створення наочної моделі, що відтворює явища і процеси, що відбуваються в об'єкті.

Наочне моделювання поділяється на гіпотетичне, аналогове, макетне. Під час гіпотетичного моделювання закладається гіпотеза про закономірності протікання процесів у реальному об'єкті, яка відтворює рівень знань дослідника про об'єкт і ґрунтується на причинно-наслідкових зв'язках між входом і виходом досліджуваного об'єкта. Аналогове моделювання ґрунтується на застосуванні аналогій різного рівня. Макетне моделювання пов'язане зі створенням макету реального об'єкта в певному масштабі його вивчення. Необхідно запам'ятати, що будь-яка модель завжди бідніша за прототип, що вона відображає лише його окремі сторони і зв'язки, оскільки теоретичне моделювання завжди містить абстрагування. Важливе призначення моделі – пояснення сукупності даних, які належать до предмета пізнання.

Найпоширенішого застосування в педагогіці набуло лише *наочно-образне, описове моделювання*. У професійній педагогіці є значна кількість складних і комплексних явищ, безпосереднє вивчення яких неможливе. Тому для з'ясування педагогічних закономірностей між цими явищами необхідно застосовувати більш доступні для дослідників моделі явищ. Перш ніж формувати зміст навчання спеціалістів певної кваліфікації і спеціалізації необхідно на основі експертних оцінок розробити прогностичну професійну модель спеціаліста. За допомогою моделі можна описати і наочно представити структуру компонентів технічного мислення здобувачів освіти, показати основні шляхи і засоби для освіти технічного мислення студентів окремих закладів освіти і прогнозувати основні напрями розвитку технічного мислення цих студентів у зв'язку з розвитком системи освіти.

Серед прикладів моделей можна назвати проєктовані моделі диференційованих шкіл з різнорівневим навчанням; гімназії, ліцеї. У кожній моделі своєрідно синтезований досвід минулого, запозичені із відомих зразків риси сучасності, передбачена ефективність нововведення.

Метод моделювання включає в себе всі вище перераховані методи: індукцію та дедукцію, аналіз і синтез, абстрагування.

Ідеалізація – граничний вид абстрагування, що ґрунтується на послідовному максимальному ізолюванні досліджувальної властивості від супутніх факторів, внаслідок чого створюються ідеальні об'єкти, яких не існує у педагогічній реальності. Ідеалізація – конструювання понять про об'єкти, які не існують і яких не можна здійснити насправді. Найчастіше ідеалізація розглядається як специфічний вид абстрагування. У результаті ідеалізації утворюється така теоретична модель, у якій характеристики досліджуваного об'єкта, предмета чи явища не тільки неспіввідносні з фактичним емпіричним матеріалом, але виступають у більш різкому вигляді, порівняно з реальністю, оскільки вона побудована в думках.

У педагогіці можливо також створення ідеалізованих об'єктів, наприклад, «ідеальний вихованець», «ідеальний педагог». Метод допомагає відшукувати істотні зв'язки й взаємовідносини та формулювати закони.

Формалізація – метод вивчення об'єктів відображенням їх змісту і структури у знаковій формі за допомогою штучної мови та символів, які забезпечують чіткість фіксації знань. У процесі формалізації всі змістові терміни замінюються символами, а змістові твердження – відповідними їм послідовностями символів або формулами. Здійснюється формалізація шляхом виявлення й перебудови структури теорії, внаслідок чого теорія набуває вигляду ланцюга формул, де кожна наступна логічно впливає з однієї або кількох попередніх. Завдяки своїй специфічності, формалізація забезпечує узагальненість підходу до розв'язання пізнавальних проблем. Символіка штучної мови надає стислості і чіткості фіксації значень формалізованих об'єктів пізнання, надає однозначності розуміння їх структури. Формалізація, як правило, пов'язана із застосуванням математичного апарату.

Як метод, формалізація зводить дослідження реальних змістових сторін об'єктів, властивостей і відношень до формального дослідження відповідних їм знаків (абстрактних об'єктів), широко застосовується під час математичного моделювання у багатьох галузях науки. У наукових судженнях встановлюється зв'язок між предметами і явищами або між їхніми певним ознаками. Шлях до судження проходить через безпосереднє сприйняття предметів або явищ, а також їх зв'язків. У наукових висновках одне судження виходить з іншого – на основі уже існуючих висновків робиться новий.

Узагальнення як метод наукового пізнання являє собою логічний процес переходу від одиничного до загального, від менш загальних до більш загальних знань, визначення загальних властивостей і ознак предметів. Результатом процесу узагальнення – узагальнене поняття, судження, закон, теорія. Отримати узагальнені знання означає більш глибоко відтворити дійсність, проникнути в її сутність. Розрізняють два види наукових узагальнень: виділення будь-яких ознак (абстрактно-загальне), суттєве (конкретно-загальне тобто закон). Слід звернути увагу і на інші види узагальнень: від окремих фактів, подій до їх вираження в думках (індуктивне

узагальнення); від однієї думки до іншої, більш загальної (логічне узагальнення). Варто зауважити, що узагальнення не може бути безмежним, воно обмежене філософськими категоріями, які не мають родового поняття, і тому їх узагальнити неможливо.

Під час проведення педагогічного дослідження необхідно вміти виділяти в явищах загальне, тобто узагальнювати досліджуване. Цей метод передбачає зіставлення досліджуваних предметів і встановлення їх подібності або відмінності. На рівні чуттєвого пізнання педагогічної реальності *порівняння* фіксує зовнішню подібність або відмінність, на рівні раціонального – подібність або відмінність внутрішніх зв'язків, що сприяє виявленню закономірностей, розкриттю сутності матеріалу, що вивчається. Щоб досягнути достовірних результатів у процесі порівняння необхідно зіставляти однорідні об'єкти і поняття, порівнювати предмети за суттєвими ознаками.

Під час порівняння дослідник повинен насамперед визначити основу порівняння – критерій. Наприклад, під час порівняння результатів навчальної роботи однієї групи як критерій можна використати застосування кількості правильних відповідей в контрольних роботах, результати тестів. Для того, щоб порівняти між собою певні явища, досліднику необхідно виділити у них відомі ознаки і встановити, як вони представляються у об'єктах, що порівнюються. Чим точніше оцінені ознаки, тим ґрунтовніше порівняння явищ.

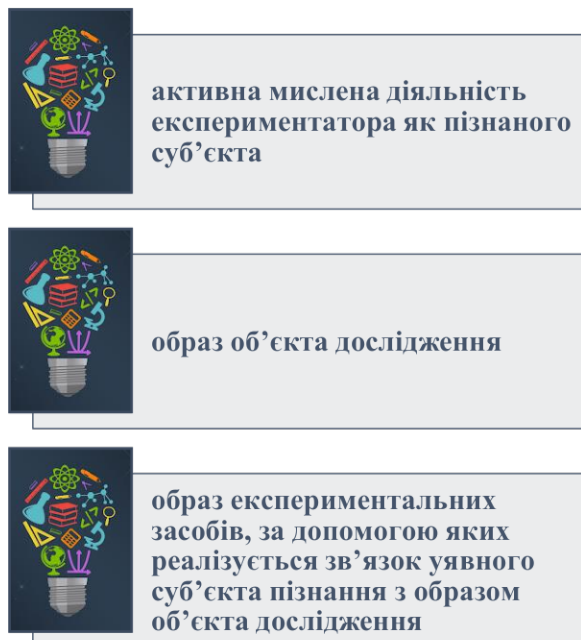
У педагогічних дослідженнях застосовують переважно три види порівнянь: порівняння педагогічних явищ за однією ознакою (порівняння результатів навчальної роботи в контрольній та експериментальній групах після експериментального навчання); порівняння однорідних педагогічних явищ за декількома ознаками (порівняння знань і умінь учнів контрольних і експериментальних груп за швидкістю засвоєння знань, міцністю засвоєння знань, вмінням творчо використовувати знання); порівняння різних етапів в розвитку одного педагогічного явища (порівняння якості навичок учнів на різних етапах виконання вправ, порівняння професійних знань і умінь студентів в різні роки навчання).

Особливим видом моделювання, яке ґрунтується на абстрагуванні, С.У. Гончаренко [14] вважає *мислений експеримент*. У такому експерименті дослідник створює ідеальні об'єкти, співвідносить їх у певній динамічній моделі, імітуючи мислено той рух і ті ситуації, які могли б мати місце у реальному експериментуванні. Мислений експеримент – специфічний метод переробки наявної інформації з метою отримання нових знань про предмет дослідження. З одного боку, мислений експеримент дозволяє перевірити знання, не вдаючись до реального експериментування, а з другого – досліджувати ситуації, що не можуть бути реалізовані практично. Мислений експеримент – особлива теоретична процедура, що полягає в отриманні нового або перевірці наявного знання шляхом конструювання ідеалізованих об'єктів і маніпулювання ними в штучно умовно створюваних ситуаціях.

Мислений експеримент – форма мислення, яка об’єктивно виникла як результат активної взаємодії людини на природу. Специфіка цієї форми полягає в тому, що абстрактне і конкретне, раціонально-понятійне і чуттєво-наочне складають у ній діалектичну єдність. Мислений експеримент будується на основі чуттєво-наочного матеріалу, створення образних картин. За його допомогою відбувається упорядкування чуттєвого матеріалу, його осмислення і необхідний відбір. Єдність чуттєвого і логічного, наочного образу і наукової абстракції створюють ту необхідну умову, завдяки якій на основі мисленого експерименту відбуваються важливі наукові відкриття.

Евристична цінність мисленого експерименту полягає в тому, що під час аналізу чуттєво-наочного образу об’єкта дослідження можна у ньому визначити такі сторони і властивості, такий зміст, які ще не зафіксовані у понятійному апараті науки. За допомогою наочних образів можна проводити уявно ідеальні операції з предметами, не вдаючись до дій з самими предметами; ділити їх, з’єднувати, виділяти окремі властивості, включати в нові зв’язки. У мисленому експерименті необхідно у певних випадках досягнути максимальної ізоляції його предметів. Для чуттєвонаочних образів це майже неможливо в результаті деякої їх невизначеності. Тому логічна структура мисленого експерименту може і не усвідомлюватися дослідником. Але вона є тим фактором, який синтезує всі елементи думки у цілісний творчий процес.

Мислений експеримент за своєю логічною структурою являє собою гіпотетико-дедуктивну побудову. У структурі мисленого експерименту можна виділити три основних елементи:



Мислений експеримент – це експеримент у сфері свідомості, у якій провідна роль належить мисленню. Цінність мисленого експерименту полягає в тому, що він дозволяє:

- досліджувати ситуації, що практично є нездійсненними, хоча і можливими;

- здійснювати перевірку істинності знань, не вдаючись до матеріального експериментування.

Особливості мисленого експерименту

пізнавальний процес, що приймає структуру реального експерименту
міркування в експерименті проводяться на базі наочних образів
мислене експериментування пов'язане з процесом ідеалізації
за своєю логічною структурою представляє гіпотетикодедуктивну побудову
механізм мисленого експерименту не автоматизований, а пов'язаний з процесом вирішення задачі, яка виникла в ході дослідження
мислене експериментування здійснюється на основі виробленої програми, плану-схеми мислительних дій щодо переробки вихідної інформації
мислений експеримент об'єднує в собі силу формального висновку з експериментальною достовірністю

На *емпіричному рівні* переважає живе споглядання (чуттєве пізнання), раціональний момент тут наявний, але має підпорядковане значення. Тому досліджуваний об'єкт відображається переважно з боку зовнішніх зв'язків та проявів, що доступні живому спогляданню. Збирання фактів, їх первинний опис, узагальнення, систематизація – характерні ознаки емпіричного пізнання. До *методів емпіричного рівня* С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристочук [11] відносять педагогічне спостереження; педагогічний експеримент; рейтинг; тестування; вивчення, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду; науково-педагогічна експедиція; вивчення інформаційних джерел з проблем дослідження.

Педагогічне спостереження – це спеціально організоване, цілеспрямоване сприйняття педагогічного процесу у звичайних умовах; об'єкт спостереження – дії та вчинки студентів та викладачів. Суть цього методу полягає в безпосередньому, планомірному й тривалому сприйманні педагогічних явищ без втручання дослідника в нього.

Спостереження – це цілеспрямоване дослідження певного педагогічного явища або процесу з метою виявлення конкретних даних.

Наукове спостереження у професійній педагогіці – цілеспрямоване і організоване сприйняття предметів, явищ і процесів виховання, навчання і розвитку людини в процесі її професійної підготовки.

Об'єктами спостереження в професійній педагогіці можуть бути дії учнів та навчальних груп у навчальному процесі, виконання здобувачами освіти робіт, зміна поведінки учнів, дії викладача, методи навчання та інші педагогічні явища.

Функції спостереження – забезпечення теоретичного дослідження емпіричною інформацією, перевірка адекватності та істинності теорії в практиці.

Педагогічне спостереження має свої особливості. Позитивним є те, що цей метод дає фактичний матеріал про природний перебіг педагогічних процесів. Однак спостереження характеризується певним суб'єктивізмом інтерпретації одержаної інформації, а також доступністю лише вибіркової перевірки. Для перевірки правильності зроблених висновків щодо спостереження застосовують такі прийоми: проведення кількох спостережень із зіставленням одержаних даних; порівняння результатів спостереження з думками практиків; дискусійне обговорення результатів спостереження; суворі фіксація процесу дослідження.

Таким чином, головними вимогами до методу педагогічного спостереження є такі:

- ясність і чіткість спостереження;
- визначення завдань і мети;
- вибір об'єкта, предмета та педагогічної ситуації;
- вибір способу спостереження;
- вибір способів реєстрації того, що спостерігається;
- систематичність і різнобічність спостереження;
- достатня кількість зафіксованих фактів;
- своєчасність і правильність, об'єктивність фіксації;
- простота й логічність техніки запису;
- ретельна, обдумана обробка зібраного матеріалу;
- врахування всіх впливів на перебіг досліджуваних явищ;
- виділення тривалих, істотних, повторюваних фактів;
- відокремлення їх від другорядних і випадкових елементів;
- неупередженість у тлумаченні матеріалу, в оцінках фактів і висновків, що впливають з них;
- оброблення та інтерпретація одержаної інформації.

За ступенем безпосередньої участі дослідника розрізняють такі види спостереження: пряме, опосередковане та самоспостереження.

Пряме спостереження – це спостереження, під час якого дослідник бере участь у досліджуваному процесі безпосередньо та діє разом з учасниками дослідження. Характер присутності може бути різним: в одних випадках дослідник повністю зберігає інкогніто, в інших – спостерігач не приховує своєї дослідницької мети. Такий вид спостереження найчастіше використовують під час вивчення дітей у процесі їх навчання та виховання.

Опосередковане спостереження – спостереження, що не передбачає безпосередньої участі дослідника в процесі, який вивчається. Воно ефективніше, ніж пряме спостереження, оскільки дає можливість фіксувати природну поведінку дітей, звівши вплив педагога на них до мінімуму.

Самоспостереження – це самоспоглядання внутрішніх психічних процесів з одночасним спостереженням за ними унікальним методом

«проникнення» всередину цих психічних процесів і явищ. Іншими словами – це заглиблення у свій внутрішній духовний світ. Тут суб'єктом спостереження є сам здобувач освіти. Дані самоспостережень фіксуються з висловлювань здобувачів про способи вирішення навчальних та інших завдань, про свої успіхи й невдачі, ставлення до людей, свої здібності, читацькі інтереси, смаки, ідеали, життєві плани. Цінність отриманих результатів залежить від широти людини та ступеня (міри) сторонніх впливів на неї. Результати самоспостереження, що мають суб'єктивне забарвлення, порівнюються з більш об'єктивними даними педагогічного спостереження, а також з дослідними матеріалами, одержаними за допомогою інших наукових методів (опитування, експеримент).

Експеримент – метод педагогічних досліджень, під час якого відбувається активний вплив на педагогічні явища шляхом створення нових умов, що відповідають меті дослідження.

Педагогічний експеримент є певним комплексом методів дослідження, який забезпечує науково-об'єктивну та доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези. Він дозволяє глибше, ніж інші методи, перевірити ефективність тих чи тих нововведень у навчанні та вихованні, порівняти значення різних факторів у структурі педагогічного процесу й обрати найкращі (оптимальні) їх поєднання для відповідної ситуації, виявити належні умови реалізації певних педагогічних завдань. Експеримент дає можливість відкрити усталені, повторювані, істотні зв'язки між явищами, тобто вивчати закономірності, характерні для педагогічного процесу.

Основна мета експерименту – перевірка теоретичних положень, підтвердження робочої гіпотези, всебічне вивчення теми дослідження.

У педагогіці послуговуються кількома основними видами експерименту. За умовами проведення розрізняють природний та лабораторний експерименти. У першому випадку експеримент проводиться у звичайних, природних умовах навчання та виховання. Спочатку експериментатор спостерігає початковий стан діяльності поведінки здобувачів освіти чи вивчає інші характеристики, які пов'язані із змістом наукового дослідження. На наступному етапі дослідник або педагог здійснюють рекомендовані зміни у змісті, формах і методах навчально-виховної діяльності. Після цього знову вивчається рівень вихованості, розвитку особистості здобувачів і робиться висновок про ефективність ужитої в природних умовах системи заходів.

На відміну від природного під час лабораторного експерименту здобувач / здобувачі освіти ізолюються від колективу класу / групи з метою забезпечення точного обліку результатів експерименту.

Метод рейтингу – метод оцінки тих чи тих показників діяльності компетентними суддями (експертами). До добору експертів висуваються певні вимоги (компетентність (знання сутності проблеми); креативність (здатність розв'язувати творчі завдання); позитивне ставлення до експертизи; неохильність до конформізму, тобто надмірного наслідування авторитетів у

науці; наукова об'єктивність; аналітичність і широта мислення; конструктивність мислення; самокритичність).

Не завжди вдається знайти експертів, які б повною мірою відповідали б такому широкому спектру вимог. Проте прагнення до цього неодмінно сприяє підвищенню якості експертизи.

Рейтинг є основою для побудови найрізноманітніших шкал оцінок. Його використовують під час оцінювання популярності окремих здобувачів освіти і значущості їх моральних якостей, престижності професій тощо.

Тестування – це система психолого-педагогічних завдань, спрямованих на дослідження окремих рис і якостей людини. У психолого-педагогічних дослідженнях тестом здебільшого називають нормовані за часом виконання і складністю набори завдань, що використовуються для порівняльного вивчення групових та індивідуальних особливостей. Це методи діагностики із застосуванням стандартизованих запитань і завдань, що мають певну шкалу оцінок.

Тести широко використовуються у практичній психології. Саме в цій галузі були розроблені методичні критерії їх побудови, використання, перевірки й обробки. Ці критерії з певними застереженнями можна визнати як обов'язкові й для тестів педагогічних.

Розрізняють кілька класифікацій тестів: за природою оцінювання якостей: тести успішності, тести здібностей, індивідуальні тести; за формою подачі завдань: вербальні (побудовані на основі завдань, виражених у словесній формі), невербальні (у формі різноманітних наочних і слухових образів).

За функціональною ознакою (призначення тестів щодо предмета дослідження) розрізняють:

- ✓ тести інтелекту – методики психологічної діагностики, призначені для виявлення розумового потенціалу індивіду;
- ✓ тести креативності – сукупність методик для вивчення та оцінювання творчих здібностей особистості (креативності);
- ✓ тести досягнень – методики, за допомогою яких визначають ступені розвитку конкретних знань, умінь, навичок особистості;
- ✓ тести особистісні – методики психодіагностики, за допомогою яких визначають різні риси особистості та її характеристики: уподобання, цінності, ставлення до людей; емоційні та мотиваційні ознаки; типові моделі поведінки;
- ✓ проєктивні тести – методики, скеровані на виявлення певних психічних ознак людини. Вони передбачають застосування стимулів, реагуючи на які людина виявляє найхарактерніші свої риси.

Важливим джерелом накопичення інформації є *вивчення та аналіз педагогічного досвіду*. Цей метод становить складову педагогічного пошуку і застосовується з різною дослідницькою метою. Він допомагає виявити існуючий рівень функціонування навчально-виховного процесу, властиві

йому протиріччя, розкрити елементи нового і раціонального у практиці кращих освітан.

Науково-педагогічна експедиція — це метод педагогічного дослідження, який дозволяє отримати інформацію для детального вивчення навчально-виховної роботи з учнями в реальних умовах масової школи. Експедиції дають можливість швидко зібрати широкий спектр інформації, надати безпосередню допомогу вчителям на місці, активно впливати на покращення шкільної практики та надавати методичну допомогу школі. Експедиції зазвичай беруть участь фахівці з різних галузей освіти, наприклад, методисти, дидактики та школознавці, що дає можливість вивчити навчально-виховний процес у повній мірі.

Наступним методом означеного рівня є *науково-педагогічна експедиція*. Це метод педагогічного дослідження, який дає можливість одержати інформацію для глибокого і всебічного вивчення навчально-виховної роботи з учнями на місцях – у масовій школі, в умовах, які максимально наближаються до реальності. Експедиція дає можливість за короткий строк зібрати всебічний матеріал, надати безпосередню допомогу вчителю на місці, активно вплинути на шкільну практику з метою її вдосконалення, надати методичну допомогу школі. Як правило, в експедиції беруть участь фахівці з різних галузей педагогічної науки: дидактик, методисти, школознавці, що дає можливість всебічно і цілісно вивчити навчально-виховний процес.

Метод вивчення інформаційних джерел з проблем дослідження, або методи вивчення продуктів діяльності, – це група методів дослідження, за яких використовують систему процедур, спрямованих на збір, систематизацію, аналіз і тлумачення продуктів діяльності людини. До них належать аналіз особистих документів, аналіз офіційних матеріалів групової, колективної та масової комунікації, аналіз продуктів діяльності.

До *соціологічних методів педагогічного дослідження* С.О. Сисоєва та Т.Є. Кристопчук відносять анкетування; метод дослідної бесіди, інтерв'ю; соціометрія; методи експертних оцінок; педагогічний консиліум [11].

Анкетування – це метод збору первинної інформації за допомогою стандартизованих запитань, які задаються респондентам у письмовій формі або в електронному вигляді. Анкетування широко використовується в соціологічних, маркетингових та інших дослідженнях для отримання кількісних даних.

Анкетування в педагогічних дослідженнях – це один із методів збору даних для вивчення різних аспектів освітнього процесу, навчальних методик, ставлення учнів та вчителів до навчання, а також ефективності педагогічних підходів. Зазвичай анкетування використовується для збору інформації про навчальні досягнення здобувачів освіти, ефективність методик викладання, ставлення учнів, учителів, батьків до процесу навчання, рівень мотивації здобування, психологічний клімат у групі, освітні потреби та проблеми в навчальному середовищі.

Переваги анкетування полягають у тому, що воно є економічним методом збору даних, дає можливість аналізувати та обробляти дані за допомогою математичної статистики, забезпечує індивідуальний підхід до кожного респондента, створюючи атмосферу довіри, і є засобом отримання додаткової інформації. У науково-педагогічній роботі для досягнення наукової цінності опитування повинно охопити як мінімум сто осіб. Крім того, стільки ж людей рекомендовано охоплювати усним опитуванням.

У науковому вивченні педагогічних явищ важливим є *метод дослідної бесіди*. Спеціально сплановані та підготовлені бесіди з учительством, батьківством та учнівством часто допомагають зібрати дані, які можуть залишитися поза увагою при використанні інших методів.

Теми та завдання кожної бесіди визначають її характер, зміст і структуру. Коли це необхідно, бесіди можуть бути індивідуальними або груповими. Вони можуть бути постійними та присвяченими одному чи кільком питанням, пов'язаним із темою дослідження.

Дуже важливо враховувати різні об'єктивні та суб'єктивні фактори під час бесіди, оскільки ці фактори впливають тією чи тією мірою на характер відповідей. Запитання можуть бути різними, але вони повинні бути зрозумілими, простими та нескладними. Бесіда відбувається довільно. Дослідник описує лише загальну тему, основні етапи та межі обговорення, а також припущення щодо потенційних результатів опитування. У більшості випадків після завершення бесіди матеріал записується на диктофон, якщо досліджувані погоджуються на це.

Метод інтерв'ю – це система запитань, які були заздалегідь підготовлені та поставлені респонденту, утримуючись від власних коментарів. Особа, яка проводить інтерв'ю, не впливає на думку співрозмовника. Дослідник може використовувати цей метод лише тоді, коли він впевнений, що відповіді респондентів будуть об'єктивними. Це пов'язано з тим, що інтерв'ю не містять типових запитань-уточнень, які можна поставити під час бесіди.

Індивідуальні (одна особа) і групові (кілька осіб) інтерв'ю відрізняються за кількістю учасників. За формою вони можуть бути стандартними (відбувається за суворо розробленим текстом), творчими (передбачає певну свободу запитань і відповідей) або глибокими (відбувається з особистісно-довірливою розмовою).

Соціометрія – це галузь соціології, яка використовує кількісні методи для дослідження міжособистісних взаємодій у малих групах, зосереджуючись на внутрішньогрупових симпатіях і антипатіях. Експеримент проводиться за допомогою спеціальної методики, відомої як соціометричний тест. У ньому досліджуються взаємне суб'єктивне ставлення членів групи один до одного, структура та динаміка цих взаємовідносин, становище кожного члена групи та проблеми лідерства.

Сьогодні соціометрія найчастіше використовує два підходи: опитування та анкетування. Завдяки цим методам можна створити соціоматрицю, яка

відображає взаємостосунки (симпатії та антипатії) у групі на основі анонімних відповідей.

Соціометричні опитування відрізняються від інших типів опитувань тим, що вони досліджують взаємодію між респондентами, а не особистість респондента.

Метод соціометрії використовується для покращення міжгрупових відносин і міжособистісних стосунків. Використовуючи його, можна вивчити особливості неофіційних (неформальних) стосунків, отримуючи соціологічну інформацію, яку більше не можна отримати іншим способом. З його ефективним використанням можна досягти фундаментальних теоретичних висновків щодо функціонування та розвитку груп, досягти очікуваних результатів у формуванні груп і підвищити ефективність їх діяльності.

Метод експертних оцінок використовується для одержання змінних емпіричних даних. З його допомогою досліджують неформальні педагогічні проблеми. Для оцінювання явищ компетентних фахівців цей метод поєднує опосередковане спостереження та опитування. Для цього проводиться опитування спеціально обраної групи експертів, яка складається з 5-7 осіб. Мета опитування полягає в тому, щоб визначити значення окремих змінних величин, необхідних для оцінки досліджуваного питання. Експерти вибираються відповідно до їх формального професійного досвіду, такого як посада, науковий ступінь, стаж роботи тощо.

Різновиди методу експертних оцінок: метод комісії, метод мозкового штурму (колективної генеральної ідеї), метод Дельфі, метод евристичного прогнозування, метод узагальнення незалежних характеристик [11, с.216].

За керівництвом експериментатора чи класного керівника *педагогічний консиліум* – це обговорення характеристик учнів за участю всіх вчителів, а також батьків, лікаря школи, вихователів груп продовженого дня та інших осіб. Заслухати та обговорити різні погляди на певні риси учнів, визначити рівень їх сформованості (високий, середній або низький), обговорити потенційні фактори, які можуть спричинити ці недоліки, і, врешті-решт, визначити відповідні колективні заходи для кожного учня, які мають індивідуальний підхід, щоб виправити недоліки у навчанні, освіченості та розвитку.

Педагогічний консиліум порівнює думки педагогів, дозволяє аргументовано обґрунтувати позитивні та негативні риси вихованості особистості та дає можливість колективно оцінювати основні причини виявлених явищ. У цьому полягає його велике значення, якщо ми хочемо, щоб результати педагогічного експерименту були більш ефективними. Цей метод дослідження допомагає дослідникам створити об'єктивнішу характеристику учня.

Методи математичної обробки результатів педагогічного дослідження становлять такі: вимірювання в педагогіці; вимірювальні шкали; зведення дослідницьких даних; міра зв'язку між змінними; багатомірні методи

аналізу; визначення вірогідності одержуваних результатів; непараметричні критерії; статистична обробка даних.

Вимірювання (measurement) – це процес надання чисельного значення певному показнику відповідно до його кількісного прояву із застосуванням чітко визначених правил вимірювання. Тоді як метод вимірювання – це спосіб, за допомогою якого здійснюється надання кількісного значення показнику, який вимірюється [1, с.6].

Вимірювання в освіті використовується для оцінювання досягнень учнів закладів загальної середньої освіти та студентів вишів. Вони можуть бути використані для вимірювання знань, навичок і компетенцій кожного учасника тестування під час шкільних іспитів, іспитів до університетів, вступного тестування, прийому на роботу, моніторингових досліджень тощо.

Неоднозначність вимірювання в освіті посилюється латентним (прихованим, що виключає можливість прямого вимірювання) характером вимірюваних змінних.

Латентна змінна – це змінна, значення якої не можна безпосередньо виміряти під час спостереження, а лише оцінити відповідно до запропонованої гіпотези на основі значень явних змінних.

Через латентність оцінюються не самі характеристики навчання, а їхні емпіричні референти – спостережувані риси вимірюваних характеристик. Вибір останніх відбувається інтуїтивно, тому їх відповідність латентним характеристикам потребує доведення на основі експертно-статистичного аналізу результатів емпіричних вимірювань.

Розвиток самого поняття «вимірювання», проблеми вимірювань визначає вирішення трьох взаємопов'язаних завдань: для чого, що і що вимірювати? Відповідь на перше питання пов'язана з постановкою мети вимірювань. І якщо під час атестації ставиться мета оцінити якість підготовки здобувачів освіти, то основна увага зосереджується на виявленні обсягу набутих знань чи вмінь та їх відповідності стандартам (вимогам державних стандартів освіти). Відповідь на друге питання визначається визначенням предмета вимірювань, тоді як відповідь на третє питання базується на інструментах, які використовувалися під час вимірювань. Якщо методом вимірювання є тестування, то він розглядається як процес вимірювання кількісних показників за допомогою тесту.

Процес освітніх вимірювань включає такі компоненти [1, с.11]:

- ✓ вибір предмету вимірювання (латентних характеристик об'єктів) та їх числа;
- ✓ вибір емпіричних референтів (спостережуваних характеристик об'єктів);
- ✓ вибір вимірювальних процедур;
- ✓ конструювання і використання інструментів вимірювання;
- ✓ вибір шкали (якщо вимірювана змінна одна) або шкал (якщо вимірюють більше ніж одну змінну при багатовимірних вимірюваннях);

- ✓ побудова відображення результатів вимірювання на шкалу (шкали у разі багатовимірних вимірювань) за визначеними процедурами і правилами;
- ✓ обробка, аналіз та інтерпретація результатів вимірювання.

Питання для самостійної роботи з теми

1. Аналіз можливості використання синергетичного, аксіологічного, гуманістичного, компетентнісного, деонтологічного, технологічного, середовищного, герменевтичного підходів у Вашому дисертаційному дослідженні.
2. Від чого залежить вибір методів дослідження?
3. Які методи науково-педагогічного дослідження будуть найефективнішими у вашому дослідженні?

Література до теми

1. Анненкова І. П. Основи педагогічних вимірювань: навч.-метод. посіб. / І.П. Анненкова, Н. В. Кузнєцова, Л. А. Раскола. Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. 2021. 210 с.
2. Антонова О.Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. / За ред. В.О. Огнев'юка. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17-22.
3. Золотухіна С.Т., Башкір О.І. Наукові підходи в педагогічних дослідженнях: методичні рекомендації. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 2016. 33 с.
4. Коновець С. В. Значення особистісного підходу до естетичного та етичного виховання студентів. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал* : матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2013 р. / [ред. О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, Г. П. Пустовіт, О. В. Мельник]. Івано-Франківськ : НАІР, 2014. Вип. 4. С. 356–359.
5. Леванова Е.А. Методологические подходы к интериоризации профессионально-ориентированных знаний в процессе подготовки в ВУЗе. *Современные проблем науки и образования*. 2015. № 2-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17145>.
6. Лозова В.М., Микитюк С.О. Ресурсний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*. : колективна монографія / заг. ред. В.І. Лозової. Харків : Вид-во: Віровець А.А., «Апостроф», 2012. 348 с.
7. Руденко В.Н. Культурологические основы целостности содержания высшего образования: Дисс. ... д-ра пед. наук. 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2003. 448с.
8. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. Київ: А.С.К., 2006. 192с.
9. Комінарець Т. В. Порівняльний аналіз в розвитку сучасної педагогіки як науки. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 36. С. 59-64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2017_36_12

10. Рибалко Л.С. Акмеологічний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*. : колективна монографія / заг. ред. В.І. Лозової. Харків : Вид-во: Віровець А.А., «Апостроф», 2012. 348 с.

11. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

12. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник / І. П. Аносов, М. В. Елькін, М.М. Головкова, А. А. Коробченко. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2015. 218 с.

13. Фундаментальна акмеологія – наука XXI століття: монографія / Редкол. В.О. Огнев'юк, В.М. Гладкова, Я.С. Фруктова. Київ : Інтерсервіс, 2019. 206 с.

14. Гончаренко С.У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі. Київ: Вища школа, 2003. 323 с. С.81-82.

Лекція 3. ТЕХНОЛОГІЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Питання лекції

1. Види наукової діяльності
2. Технологія наукового дослідження
3. Отримання й аналіз інформації дослідження
4. Ергономіка як наука. Вимоги ергономіки щодо організації наукової діяльності
5. Суб'єкти наукової діяльності

Питання 1. Види наукової діяльності

У Законі України «Про наукову та науково-технічну діяльність» визначено, що «наукова діяльність – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання та використання нових знань у всіх галузях техніки та технологій». При цьому їх ефективність безпосередньо залежить від складу наукових працівників.

Наукова діяльність існує в різних видах [4]:

- науково-дослідницька діяльність;
- науково-організаційна діяльність;
- науково-інформаційна діяльність;
- науково-педагогічна діяльність;
- науково-допоміжна діяльність та ін.

Кожен із зазначених видів має свої специфічні функції, завдання, результати роботи.

Наукова діяльність включає такі етапи виробництва наукової продукції:

- постановка (виникнення) проблеми;
- побудова гіпотез і застосування тих, які вже є;
- створення та впровадження нових методів дослідження, які спрямовані на переробку гіпотез;

- узагальнення результатів наукової діяльності.

Колективна та індивідуальна наукова діяльність



Основний продукт, який відповідає цілям і проблемам, що розв'язуються, наука отримує лише після завершення циклу у вигляді законів і теорій. У межах науково-дослідницької діяльності науковця здійснюються наукові дослідження та наукові відкриття.

Наукове дослідження – це процес вивчення певного об'єкта (предмета або явища) з метою встановлення закономірностей його виникнення, розвитку перетворення в інтересах раціонального використання в практичній діяльності людей.

Час від часу вчені виявляють нові властивості або закономірності, які ведуть до зміни існуючих раніше наукових законів, і це вважається нормальним явищем, оскільки наука ніколи не стоїть на місці, а збагачується різними науковими відкриттями.

Науковим відкриттям є встановлення невідомих раніше, але об'єктивно існуючих закономірностей, властивостей і явищ матеріального світу, які вносять докорінні зміни в рівень наукового пізнання. Відкриття є найвищим науковим рівнем пізнання навколишнього світу. Стосунки, пов'язані з науковими відкриттями, регулюються Цивільним кодексом України.

Наукове відкриття виступає науковим результатом найвищого рівня, який визначається в Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» як нове знання, одержане в процесі фундаментальних або прикладних наукових досліджень і зафіксоване на носіях наукової інформації у формі звіту, наукової праці, наукової доповіді, наукового повідомлення про науково-дослідницьку роботу, монографічного дослідження, наукового відкриття.

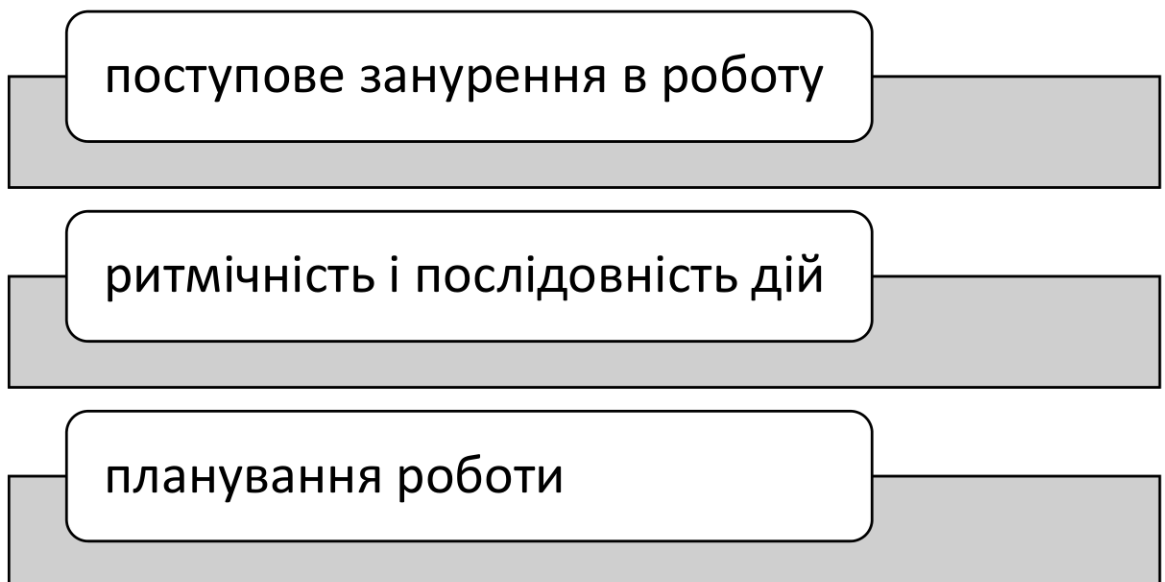


Патент – документ, що засвідчує авторство на винахід та виключне право на використання його протягом певного строку. Термін «патент» походить від слова «*patere*», що в перекладі з латини означає «класти на огляд» (тобто робити доступним для широкого загалу), а також від словосполучення «*letters patent*», що у Середньовіччі означало документ, виданий монархом або урядом на засвідчення того, що певна особа чи підприємство мають виключні права або монополію на певний вид діяльності.



Питання 2. Технологія наукового дослідження

Науково-дослідницька діяльність – вид діяльності людини, який важко передбачити чи спрогнозувати. Існують певні правила, яких доцільно дотримуватися в процесі дослідження, а саме:



Наукова діяльність має творчий характер, тому характеризується імпульсивністю, імпровізацією, потребує відповідного настрою. Успіх забезпечує насамперед систематична, ритмічна, ретельно спланована щоденна робота. Перед тим, як приступити до неї, необхідно її обміркувати,

відокремити найважливіші, термінові справи на поточний день. Слід також дотримуватись планів, які складаються на день, тиждень, місяць тощо. Їх доцільно розробляти за участю наукового керівника [3, с.144].

Плануючи роботу, необхідно враховувати, що найбільш сприятливий час для виконання складних і творчих завдань – з 10 до 12 години. Після цього спостерігається невеликий спад активності, який відновлюється з 14 до 17 години, а потім починає різко падати. Слід пам'ятати, що небажано працювати кілька годин, а потім робити тривалу перерву; роботу по 45 хвилин краще чергувати з 15-хвилинною перервою. Робота протягом тижня також повинна мати певний ритм. Понеділок – день «входження» в роботу, тому в цей день не бажано братися за важливі та складні справи; натомість це слід робити у вівторок і середу. До п'ятниці втома накопичується, тому в суботу та неділю краще відпочивати.

У процесі наукового пошуку дослідник вступає в професійне спілкування, яке може мати інформаційний або дискусійний характер. Тому він повинен бути компетентним, тактовним, володіти навичками прямої та опосередкованої взаємодії, прагнути швидко й ефективно вирішувати чи обговорювати питання. Попередня підготовка передбачає визначення мети, теми, термінів, основних питань, даних тощо.

Важливе значення має і техніка спілкування, під якою розуміються правила і способи ділового спілкування, зокрема:

- чіткість, що означає чітке обмеження предмета спілкування (обговорення), його мети, формулювання питань і можливих рішень;
- об'єктивність, тобто максимальне обґрунтування своєї точки зору, визначення системи доказів, логічне викладення своєї позиції;
- послідовність у відстоюванні своєї точки зору, поглядів, думок, несуперечливість тверджень і доказів, готовність змінити свою позицію лише за наявності вагомих аргументів опонента.

Інколи під час роботи з'являється депресія. Це виключно небезпечний стан, коли робота втрачає сенс для виконавця. Він перестає вірити в успіх дослідження та вважає його марним. Якщо депресія не проходить, це може призвести до повного припинення наукової роботи. Перевтома, коли робота не приносить бажаного результату або не приносить задоволення протягом тривалого часу, є типовими причинами депресії.

Якщо причина депресії призведе до конкретної невдачі в роботі, дослідження слід звужувати, зосередитися на невеликому питанні. При цьому дуже важливо отримати схвалення від свого керівника, колег і знайомих фахівців.

Технологія наукового дослідження – це спосіб досягнення мети цього дослідження за допомогою фіксованого поділу функцій між природними інформаційними органами людини та технічними засобами. Цей поділ можливостей відповідає першим і останнім, а також встановленій логіці дослідження. Технологія наукового дослідження шукає його логіку відповідно

до реальних можливостей використання наукового персоналу та технічних засобів.

Відповідно до логіки, наукове дослідження включає такі елементи, як пізнавальні завдання, структуру інформації, необхідні для прийняття рішень, методи збирання та підготовки цієї інформації, процес постановки завдань, пошук рішень і отримання результатів. Логіка дослідження є основою для технології відповідного дослідження. Технологія є достатньою, якщо зазначені можливості повністю використані відповідно до встановленої логіки.

У науковому дослідженні формалізовані знання та процедури взаємодіють з інтуїтивними (неформалізованими) знаннями та процедурами. Таким чином, необхідно застосувати та пояснити, як останні пов'язані з результатами формалізації. Зазначимо технологічні цикли наукового дослідження.

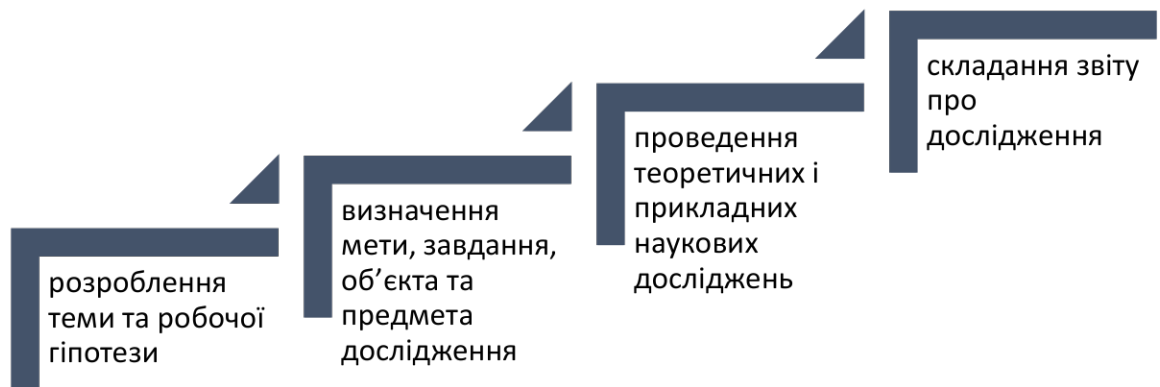


Рисунок. Технологічні цикли наукового дослідження

Питання 3. Отримання й аналіз інформації дослідження [7]

Важливим етапом технології науково-педагогічного дослідження є отримання й аналіз первинної та вторинної інформації з теми дослідження.

Первинна інформація – це вихідна інформація, яка є результатом безпосередніх експериментальних досліджень, вивчення практичного досвіду.

Вторинна інформація – це результат аналітико-синтетичної переробки первинної інформації.

Особливого значення первинна й вторинна інформація набувають при написанні дисертації, оскільки вона становить теоретичну та експериментальну основу в досягненні мети дослідження та його вирішення завдань. Вона є доказом обґрунтованості наукових положень дисертації, їхньої достовірності й новизни.

Достовірність – це достатня правильність, те, що не викликає сумнівів, доказ того, що названий результат (закон, закономірність, сукупність фактів тощо) є істинним, правдивим. Достовірність – це повторюваність результату за одних і тих самих умов для багатьох об'єктів.

Достовірність результатів і висновків дисертації обґрунтовується експериментом, логічним доказом, аналізом літературних й архівних джерел, перевіркою на практиці. Розрізняють три групи методів доказу достовірності: аналітичні, експериментальні, підтвердження практикою.

Аналітичні методи належать до найважливіших методів наукового пізнання. Їхня суть – доказ результату (закону, закономірності, формули, поняття) через логічні математичні перетворювання, аналіз статистичних даних, опублікованих і неопублікованих документів. Суть *експериментальних методів* перевірки достовірності полягає у проведенні наукових дослідів і порівнянні теоретичних й експериментальних результатів. При *зіставленні наукового результату з практикою* необхідною є відповідність виведених у теорії положень явищам, що спостерігаються в практичних ситуаціях.

Опис процесу дослідження – основна частина дисертаційної роботи, у якій подається огляд основних джерел з теми дослідження, висвітлюється методика й техніка дослідження з використанням логічних законів і правил. Важливим є вибір методів дослідження, які є інструментом у добуванні фактичного матеріалу або первинної наукової інформації та виступають необхідною умовою досягнення поставленої в дисертації мети.

Підсистема інформації про об'єкт (предмет) дослідження – це систематична діяльність із здобуття інформації, необхідної для досягнення його мети й вирішення завдань. Вона включає відбір джерел з теми дослідження, їх аналіз, вибір методів, збирання даних, їх обробка й аналіз для отримання інформації (первинної й вторинної) для розв'язання конкретної проблеми.

На цьому етапі відбувається визначення проблеми – формування об'єкта (предмета) дослідження. Слід провести попередню розробку, тобто чітко визначити тему, використовуючи неформальний аналіз, потім – підсумкове дослідження, тобто структуроване збирання даних та аналіз для вирішення конкретного завдання.

Важливим є пошук вторинної документальної інформації з теми дисертації. Знання опублікованих (вторинних) джерел інформації – неодмінна умова забезпечення якості наукового дослідження. Воно дає змогу глибше осмислити науковий матеріал, що міститься в опублікованих працях інших учених, оскільки основні питання проблеми, як правило, викладено в більш ранніх дослідженнях.

Пошук, обробка й аналіз опублікованих джерел дає змогу виявити рівень вивченості конкретної теми, зробити огляд літератури з теми, створити список використаних джерел.

Для складання списку джерел з обраної теми доцільно використовувати наявні в бібліотеках систематичні каталоги, в яких назви творів розташовано

за галузями знань; алфавітні й предметні каталоги; різноманітні бібліографічні й довідкові видання (посібники і покажчики з окремих тем і розділів), списки літератури, виноски і посилання в монографіях, підручниках, енциклопедіях, енциклопедичних словниках тощо. Слід знайти основні періодичні видання з обраної проблематики. Крім того, інформацію щодо статей, опублікованих протягом календарного року, можна знайти в останньому за рік номері періодичного видання.

Далі слід створити картотеку (або список) літературних джерел з теми. Добре складена картотека (список) навіть за побіжного перегляду назв джерел допомагає охопити тему в цілому. На її основі можливо вже на самому початку дослідження уточнити структуру дисертації.

Перегляду мають підлягати всі види джерел, зміст яких пов'язаний з темою дисертаційного дослідження. До них відносяться матеріали, опубліковані в різноманітних вітчизняних і зарубіжних виданнях; неопубліковані документи (звіти про науково-дослідні й дослідно-конструкторські роботи, дисертації, депоновані рукописи, звіти фахівців про міжнародні відрядження, матеріали зарубіжних організацій тощо), офіційні документи.

Стан вивченості теми доцільно розпочинати зі знайомства з інформаційними виданнями, які містять оперативні систематизовані відомості про документи (опубліковані, неопубліковані), найсуттєвіші аспекти їхнього змісту. В інформаційних виданнях, на відміну від звичайних бібліографічних посібників, можна знайти не лише відомості про твори друку, але й ідеї та факти, що в них наведено. Крім оперативності, їх відрізняє новизна інформації, повнота охоплення джерел і наявність довідкового апарату, що дозволяє оперативно знайти й систематизувати літературу.

Під час дослідження варто дотримуватися вимог до дослідницького матеріалу. За В. Загв'язинським, до них відносяться концептуальна спрямованість, сутнісний аналіз і узагальнення, аспектна визначеність, поєднання широкого соціального контексту розгляду з індивідуально-особистісним, визначеність і однозначність вживаних понять і термінів, чітке визначення нового й авторської позиції, міра в поєднанні однозначності та варіативності, конструктивність рекомендацій.

Питання 4. Ергономіка як наука. Вимоги ергономіки щодо організації наукової праці

Наукова організація праці (НОП) – процес удосконалення організації праці на основі досягнень науки й передового досвіду. Терміном «НОП» характеризують зазвичай поліпшення організаційних форм використання живої праці в межах окремо взятого трудового колективу (наприклад, закладу освіти) [4].

Організація праці зазвичай розглядається з двох сторін як:

- стан системи, що складається з конкретних взаємопов'язаних елементів і відповідає цілям навчально-виховного процесу;

- систематична діяльність людей щодо впровадження нововведень в існуючу організацію праці для приведення її у відповідність із досягнутим рівнем науки, техніки й технології в галузі освіти.

Ергономіка (грец. еруос; – праця і ушіод – закон) – наука, що вивчає допустимі фізичні, нервові та психічні навантаження на людину в процесі праці, проблеми оптимального пристосування навколишніх умов виробництва для ефективної праці.

Ергономіка – це наука, яка вивчає людину та її діяльність в умовах сучасного виробництва з метою оптимізації умов і процесу праці. Дослідження та розробки ергономіки спрямовані на створення передумов для розгортання людського потенціалу, що є особливо актуальним для наукової роботи, де вирішальну роль відіграє особа дослідника.

Комплексний підхід, характерний для ергономіки, дозволяє одержати всебічне уявлення про трудовий процес і тому відкриває широкі можливості для його вдосконалення. Ергономіка вирішує також низку проблем, поставлених у системотехніці: оцінка надійності, точності та стабільності роботи, дослідження впливу психологічної напруженості, втоми, емоційних факторів й особливостей нервово-психічної організації працівника на ефективність діяльності, вивчення пристосування та творчих можливостей людини.

Самодисципліна включає не лише дотримання трудового режиму та графіку робіт, але й дисципліну думки: під час діяльності важливо зосередитись, не відволікатись, не відступати від логічного розвитку ідей. Особливо актуальним є дотримання науковцем термінів виконання дослідження.

Основними елементами самоорганізації праці виступають організація робочого місця і зони, режим робочого часу, систематичність, послідовність, дисципліна праці, використання засобів механізації та автоматизації допоміжних операцій, самостійність, самопідготовка, самопланування та самонормування, саморегулювання, самооблік, самообмеження, самокритика, самоконтроль, раціональний режим праці та відпочинку в період виконання робочого циклу.

Питання 5. Суб'єкти наукової діяльності

Науковий колектив об'єднує вчених, наукових і науково-педагогічних працівників.

Вчений – фізична особа, яка проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження і отримує наукові та (або) науково-технічні (прикладні) результати.

Науковий працівник – учений, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, відповідно до трудового договору (контракту) професійно провадить наукову, науково-технічну, науково-організаційну, науково-педагогічну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтверджену результатами

атестації у випадках, визначених законодавством.

Науково-педагогічний працівник – учений, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, відповідно до трудового договору (контракту) в університеті, академії, інституті, професійно провадить педагогічну та наукову або науково-педагогічну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтверджену результатами атестації у випадках, визначених законодавством.

Таблиця

Основні принципи створення наукового колективу

Принцип	Сутність принципу
Принцип гетерогенності	Склад наукового колективу має бути різномірним і формуватися з людей, здатних розв'язувати різні типи проблем (фундаментальних, організаційно-управлінських, пошукових, прикладних,), взаємно доповнюючи один одного
Принцип комплексності	До наукового колективу мають бути залучені не тільки профільні фахівці, для вивчення будь-яких об'єктів необхідною є інтеграція різних наукових напрямів і застосування методів багатьох наук.
Принцип сумісності	Необхідно, щоб за своїми фізіологічними, психологічними, моральними та інтелектуальними показниками люди були здатні, незважаючи на всі свої індивідуальні відмінності, до плідної спільної творчої праці.
Принцип відповідності	Відповідність формальної структури наукового колективу фактичному стану субординації його членів
Принцип перманентності	Безперервна зміна складу наукового колективу, адже колектив формується, існує, змінюється за своїм складом, у зв'язку зі зміною напрямів дослідження, а можливо, й повністю розформовується залежно від потреб науки.
Принцип «команди» (стабільності)	Окремі дослідники можуть приходити в команду (науковий колектив) ззовні й виходити з неї, але традиції, «дух команди», її специфічний творчий почерк розв'язання наукових проблем повинні залишатися за будь-яких обставин.
Принцип оптимальності кількісного і якісного складу	Відповідно до сучасних даних, оптимальна кількість первинного наукового колективу не повинна перевищувати 20 осіб.

 ХНПУ імені Г. С. Сковороди НАУКОВІ ШКОЛИ ХНПУ ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ Положення про наукові школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди	 
Ознайомлення з науковими школами ХНПУ імені Г. С. Сковороди	

Часто науковому колективу протиставляється наукова школа, хоча вони істотно різняться, а їх оптимальне поєднання має бути основою для структурної організації науки.

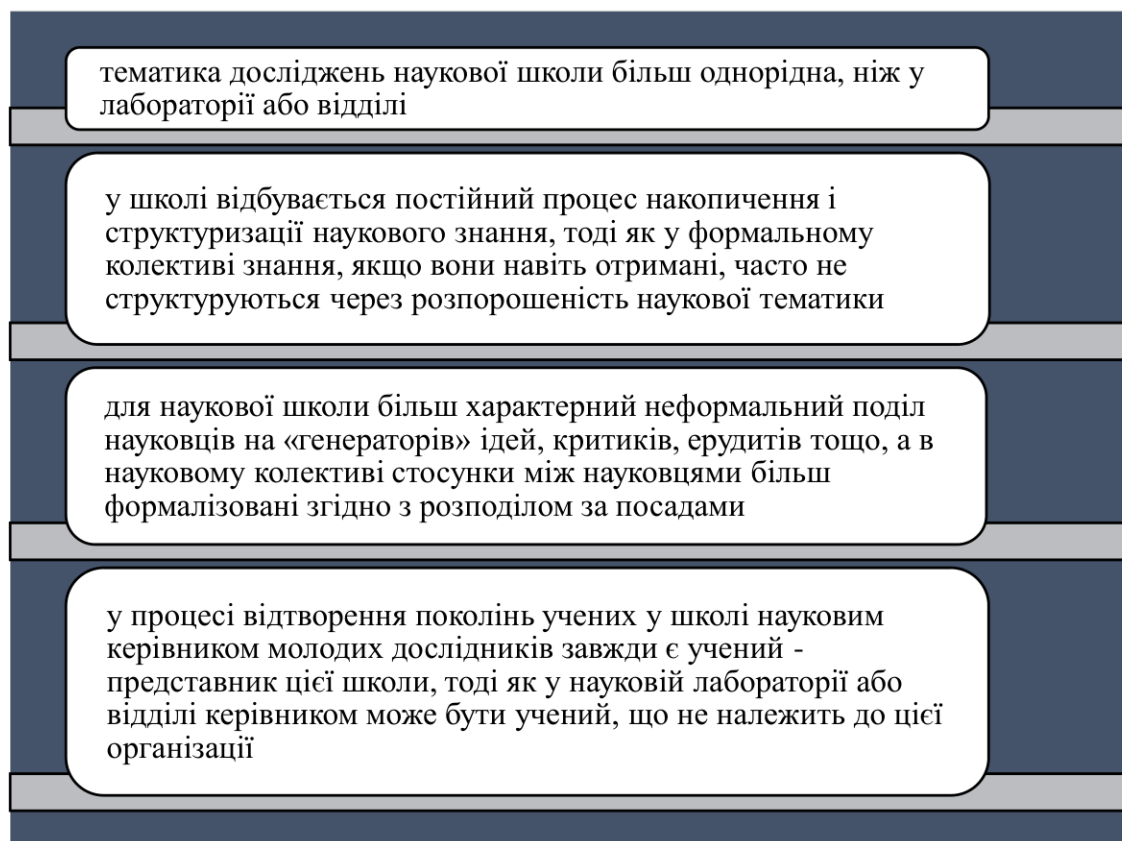


Рисунок. Відмінності наукової школи від наукового колективу

Основними умовами ефективного функціонування наукових шкіл є:

- визначення наукового напрямку, актуальної профільної наукової теми, перспективи її розвитку;
- формування наукових підрозділів (інститут, відділ, лабораторія, центр) при університеті, факультетах, кафедрах;
- формування наукових колективів, ретельне планування наукових досліджень;
- створення сучасної матеріально-технічної дослідницької бази;
- наявність докторантури, аспірантури, інституту здобувачів;
- публікація фундаментальних наукових праць: монографій, науково-методичних посібників, статей у фахових виданнях, зокрема міжнародних; наявність фахового наукового періодичного видання;
- щорічне проведення наукових заходів: симпозіумів, конференцій, семінарів.

Ознаки наукової школи:

- ✓ наявність ієрархічно структурованої наукової спільноти, яка розвивається у часі і просторі,
- ✓ наявність очільника – визнаного науковою спільнотою вченого, який володіє педагогічною майстерністю і має науковий авторитет,
- ✓ єдність тематики наукового пошуку керівника та учнів;
- ✓ спрямованість на розробку прогресивної або інноваційної наукової ідеї та продуктивної дослідницької програми нового, оригінального напрямку у науці,
- ✓ спільність наукових інтересів, принципів та методичних підходів при виконанні продуктивної програми досліджень,
- ✓ традиція наступності й передачі світосприймання, наукових цінностей, технологій науково-дослідної роботи,
- ✓ оригінальність наукових пошуків та характерний стиль роботи наукового колективу,
- ✓ постійне підвищення наукової кваліфікації учасників школи,
- ✓ наукова значущість розробок цієї школи,
- ✓ публікація наукових результатів,
- ✓ органічні форми спілкування та взаємного впливу членів співтовариства один на одного [3, с.140].

Питання для самостійної роботи з теми

1. Бібліографічний апарат науково-педагогічного дослідження
2. Технології «Кейс-стаді» у науково-навчальній діяльності
3. Права та обов'язки наукового керівника.
4. Права та обов'язки аспіранта.
5. Складання індивідуального плану аспіранта.

Література до теми

1. Аносов І.П., Елькін М.В., Головкова М.М., Коробченко А.А. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2015. 218 с. <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/3943/1/посібник.pdf>
2. Зацерковний В. І., Тішаєв І.В., Демидов В.К. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с. URL: https://isp.kiev.ua/images/Page_Image/Library/Methodology/Zatserkovny_Tishayev_Demidov.pdf
3. Методика та організація наукових досліджень : Навч. посіб. / С. Е. Важинський, Т. І. Щербак. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.с.144
4. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник : Вид. 2-ге, допов. / За ред. професора Д.В. Чернілевського. Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.
5. Наказ «Про затвердження Вимог до оформлення дисертації» (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0155-17>
6. Наказ «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1086-19>
7. Нормативні документи здобувача наукового ступеня та вченого звання / За редакцією В.Б. Кисельова, В.П. Поліщука, Р.О. Лапутина, С.Ю. Попова. Київ: Вид-во ТОВ «РС Глобал Медіа», 2017. 128 с. URL: http://archive.ws-conference.com/wp-content/uploads/handbook_phd.pdf
8. Оліяр М.П., Русин Г.А., Червінська І.Б.. Основи науково-педагогічних досліджень (модульно-рейтинговий підхід): навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. 214с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/sk794104.pdf>
9. Основи методології та організації наукових досліджень: Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с. http://www.immsp.kiev.ua/postgraduate/Biblioteka_trudy/Konversky_osn_metod_ta_org_nayk_dosl.2010.pdf
10. Офіційний сайт Національної академії наук України. URL: <http://www.nas.gov.ua/UA/About/Pages/default.aspx>
11. Постанова № 167 від 6 березня 2019 р. «Про проведення експерименту з присудження ступеня доктора філософії». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2019-п>
12. Постанова № 567 від 24 липня 2013 р. «Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/567-2013-п>

13. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

Лекція 4. МЕТОДИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Питання лекції

1. Завдання та структура теоретичних досліджень
2. Особливості організації та проведення експериментального дослідження
3. Специфіка історико-педагогічного дослідження. Регіональні історико-педагогічні дослідження
4. Організація порівняльного дослідження

Питання 1. Завдання та структура теоретичних досліджень

Метою теоретичних досліджень є з'ясування в процесі синтезу знань суттєвих зв'язків між досліджуваним об'єктом і зовнішнім середовищем, пояснення й узагальнення результатів експериментальних досліджень і виявлення загальних закономірностей з їх наступною формалізацією [6, с. 44].

Теоретичне дослідження завершується *розробленням теорії*, що не обов'язково пов'язана із побудовою її математичного апарату. Теорія проходить у своєму розвитку різні стадії – від якісного пояснення й кількісного вимірювання процесів до їх формалізації – і може бути представлена як у вигляді правил, так і у вигляді математичних рівнянь.

Основні завдання теоретичних досліджень:

- ✓ узагальнення результатів дослідження, виявлення загальних закономірностей шляхом оброблення та інтерпретації дослідних даних;
- ✓ поширення результатів дослідження на низку подібних об'єктів без повторення всього обсягу досліджень;
- ✓ підвищення надійності експериментального дослідження (пояснення параметрів і умов спостереження, точності вимірювань).

Теоретичні дослідження передбачають такі етапи виконання:

- ✓ аналіз фізичної суті процесів, явищ;
- ✓ формулювання гіпотези дослідження;
- ✓ побудова (розроблення) фізичної моделі;
- ✓ проведення математичного дослідження;
- ✓ аналіз теоретичних рішень;
- ✓ формулювання висновків.

Процес виконання теоретичних досліджень складається із декількох стадій [13, с. 109]. Перша стадія – **оперативна**, яка включає перевірку можливостей усунення технічних суперечностей, оцінку вірогідних змін у середовищі, що оточує об'єкт, аналіз можливості переносу вирішення завдання з інших галузей знань, застосування «зворотного» рішення. Друга стадія – **синтез**, у процесі якої визначається вплив зміни однієї частини об'єкта на побудову інших його частин, а також необхідні зміни тих об'єктів,

що працюють разом із цим об'єктом. Оцінюються можливості застосування зміненого об'єкта в нових умовах і знайденої технічної ідеї для розв'язання інших завдань.

Виконання перших двох стадій дає можливість приступити до стадії *постановки завдання*, у процесі якого визначається кінцева мета розв'язання завдання, перевіряється можливість досягнення тієї ж мети іншими (можливо, більш простими) шляхами, обирається найефективніший спосіб розв'язання завдання та визначаються потрібні кількісні показники. Після цього, за необхідності, уточнюються вимоги до конкретних умов практичної реалізації одержаного розв'язку завдання.

Аналітична стадія включає визначення ідеального кінцевого результату; виявляються перешкоди, які заважають отримати ідеальний результат, та їх причини; визначаються умови, які забезпечують отримання ідеального результату з метою виявлення, за яких умов зникне «перешкода».

Постановка завдання є найважливішою частиною теоретичних досліджень. Розв'язання теоретичних завдань повинно носити творчий характер. Творчі рішення – це, по суті, розрив звичних уявлень і погляд на явище з іншої точки зору. Необхідно підкреслити, що власні творчі думки (оригінальні рішення) виникають частіше тоді, коли більше сил, праці, часу витрачається на постійне обдумування шляхів розв'язання теоретичного завдання, чим глибше науковець займається дослідницькою роботою.

Теоретичні дослідження є обов'язковим складником будь-якого наукового дослідження. Об'єм і глибина досліджень по цьому важливому розділу визначаються з урахуванням відповідної наукової спеціальності, а також можливостей самого дослідника та його здібностей [10, с. 125].

Теоретичні дослідження ґрунтуються на аксіомах, законах, принципах, постулатах і теоремах, тобто на логічних побудовах, які сформульовані в результаті розвитку науки та освіти впродовж тривалої історії людства. Їх значущість полягає в тому, що вони виключають необхідність повторення попередньо пройдених людством етапів з накопичення досвіду та нового отримання даних тих експериментальних досліджень, які слугували підґрунтям для встановлення вищеперерахованих логічних побудов.

Основною метою теоретичних досліджень є розв'язок таких завдань:

- вивчення фізичної природи досліджуваних об'єктів, явищ і процесів;
- побудова принципів моделей цих об'єктів досліджень у цілому чи по окремих характеристиках;
- порівняння можливих еквівалентних моделей досліджуваного об'єкта;
- побудова розрахункових моделей функціонування об'єкта;
- розв'язання задач аналізу, синтезу й оптимізації параметрів об'єкта дослідження.

При проведенні теоретичного дослідження використовуються як загально-логічні методи пізнання, так і спеціальні.

Найбільш поширеними методами в теоретичних дослідженнях є такі:

- мислений експеримент – на комбінації образів, матеріальна реалізація яких є неможливою;
- ідеалізація – на формуванні мисленого уявлення про об'єкт шляхом виключення умови, необхідної для його реального існування;
- формалізація – на створенні узагальненої знакової моделі, яка дозволяє шляхом операцій зі знаками уявляти структуру об'єкта й закономірності процесів, що протікають;
- аксіоматичний метод – на прийнятті в якості істинних бездоказові положення, з яких на основі формально-логічних доказів виводяться всі інші;
- гіпотетико-дедуктивний метод – на створенні системи взаємопов'язаних гіпотез, з яких дедуктивним методом виводяться твердження, які безпосередньо зіставляються з дослідними даними;
- математична гіпотеза – на екстраполяції визначеної математичної структури з дослідженої сфери на недосліджену;
- сходження від абстрактного до конкретного – на виявленні вихідної абстракції, що відтворює основне протиріччя досліджуваного об'єкта, в процесі теоретичного вирішення якого виявляються більш конкретні протиріччя, які ввібрали в себе більш широкий емпіричний матеріал.

Більшість явищ і процесів, що є предметом наукового дослідження, є складними об'єктами. Для таких об'єктів найчастіше сьогодні застосовують в теоретичних дослідженнях системний підхід, що також відноситься до загальнонаукових методів.

Кінцевою метою теоретичних досліджень зазвичай є побудова математичної моделі, за якою далі здійснюється дослідження об'єктів за допомогою різних інших методів. При цьому один і той же об'єкт (у залежності від кількості врахованих факторів, мети досліджень, вимог точності й надійності даних досліджень) може бути описаний різними моделями.

Необхідною умовою для проведення теоретичних досліджень є наявність логічних передумов і відповідних даних для математичної формалізації досліджуваних об'єктів. Складність самих об'єктів, а часом нестача даних про них, є істотною перепорою для побудови моделей, які описують їх з необхідною точністю. У цьому випадку можуть бути використані апробовані на практиці допоміжні загальноприйняті та загальновідомі прийоми: словесний опис об'єктів досліджень, креслення та структурні блок-схеми, логічні блок-схеми, графіки, таблиці та номограми, а також математичний опис як об'єкта в цілому, так і його окремих характеристик. Останній метод застосовується для вивчення складних систем, стан яких залежить від багатьох факторів, що змінюються в просторі й часі. Він передбачає використання універсальних методів формалізації, заснованих на принципах сучасної математики, які дозволяють достатньо строго й однозначно сформулювати правила опису тих чи тих явищ і процесів, які виступають об'єктами досліджень. Систему таких правил називають

алгоритмами, а порядок їх застосування – алгоритмізацією.

Питання 2. Особливості організації та проведення експериментального дослідження

Методологія експерименту – це загальні принципи, структура експерименту, його постановка і послідовність виконання експериментальних досліджень. Методологія експерименту містить такі етапи:

- ✓ розробка плану-програми експерименту;
- ✓ оцінка вимірювань та вибір засобів для проведення експерименту;
- ✓ математична теорія експерименту;
- ✓ проведення експерименту;
- ✓ обробка та аналіз експериментальних даних.

Оснoву план-програми експерименту складає *методика експерименту* – система прийомів для послідовного, найбільш ефективного експериментального дослідження та містить мету та завдання експерименту; вибір варіюючих чинників; обґрунтування засобів необхідного числа вимірювань; опис проведення експерименту; обґрунтування способів обробки та аналізу результатів експерименту

Експериментальне педагогічне дослідження виховання та навчання проводиться за певними правилами. Варто враховувати, що експеримент – це шлях до узагальнення, який виникає в процесі досліду. Він певним чином замінює реальний світ іншими об'єктами, моделюючи умови для виявлення явищ, які вивчаються. Управління факторами, які беруть участь у поведінці та діяльності людей, є частиною експериментальної операції.

Методом дослідження можуть бути такі речі, як отримання емпіричних фактів; виявлення закономірностей навчального та виховного процесів; формування педагогічних законів; аналіз психолого-педагогічних концепцій навчання та виховання; вивчення зв'язків між різними частинами навчально-виховного процесу тощо.

Експеримент є важливим засобом отримання нових знань. Експериментальні дослідження дають критерії оцінки обґрунтованості й прийнятності на практиці будь-яких теорій і теоретичних уявлень [10, с. 128]. У залежності від мети експерименту (дослідження, управління, контроль) можуть бути використані різні методи аналізу об'єкта або явища.

Види експерименту

<i>за способом формування умов</i>	• природний • штучний
<i>за метою дослідження</i>	• перетворювальний • констатувальний • контрольний • пошуковий • вирішальний
<i>за організацією проведення</i>	• лабораторний • натурний

за структурою досліджуваних об'єктів і явищ	• простий • складний
---	---

Природний експеримент передбачає проведення дослідів у природних умовах існування об'єкта дослідження.

Штучний експеримент передбачає формування штучних умов.

Перетворювальний експеримент включає активну зміну структури та функцій об'єкта дослідження у відповідності з висунутою гіпотезою, формування нових зв'язків і відношень між компонентами об'єкта або між досліджуваним об'єктом й іншими об'єктами. Дослідник навмисно створює умови, які повинні сприяти формуванню нових властивостей і якостей об'єкта.

Констатувальний експеримент використовується для перевірки певних припущень.

Контрольний експеримент зводиться до контролю за результатами зовнішніх впливів над об'єктом дослідження з урахуванням його стану, характеру впливу й очікуваного ефекту.

Пошуковий експеримент здійснюється в тому випадку, якщо ускладнена класифікація факторів, що впливають на досліджуване явище внаслідок відсутності достатніх попередніх даних. За результатами пошукового експерименту встановлюється значимість факторів, здійснюється відсіювання незначущих.

Вирішальний експеримент ставиться для перевірки справедливості основних положень фундаментальних теорій у тому випадку, коли дві або декілька гіпотез однаково узгоджуються з багатьма явищами. Це узгодження призводить до ускладнення, яку саме з гіпотез вважати правильною. Вирішальний експеримент дає такі факти, які узгоджуються з однією з гіпотез і суперечать іншій.

Лабораторний експеримент здійснюється в лабораторних умовах із застосуванням типових приладів, спеціальних моделювальних установок, стендів тощо. Зазвичай у лабораторному експерименті досліджується не сам об'єкт, а його зразок (модель).

Натурний експеримент здійснюється в природних умовах і на реальних об'єктах. У залежності від місця проведення іспитів він поділяється на виробничий, польовий, полігонний тощо.

Простий експеримент використовується для дослідження об'єктів, що не мають розгалуженої структури, з невеличкою кількістю взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, що виконують найпростіші функції.

Складний експеримент досліджує явища або об'єкти з розгалуженою структурою та великою кількістю взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, що виконують складні функції.

Складність наукових досліджень зумовлює їх поділ на кілька самостійних частин – етапів. Дотримання послідовності етапів сприяє формуванню в дослідника вміння планувати й організовувати свою працю. Планування основних етапів пошукової роботи дозволяє найоптимальнішим

шляхом досягнути поставленої наукової мети, оскільки побудоване на загальній логіці дослідницької діяльності [19, с.110-111].

Однак для повноцінного виявлення результативності предмета дослідження, отримання достовірних перевірених знань, варто проводити повноцінний експеримент, який складається з трьох взаємозумовлених етапів: констатувального, формувального та контрольного.

На *першому (констатувальному) етапі* вивчається загальний стан теоретичної та методичної розробки обраної дослідником проблеми, структура предмету дослідження, характер взаємозв'язків між окремими структурними компонентами, дається визначення основних понять проблеми, вивчається, аналізується та узагальнюється передовий і новаторський педагогічний досвід, формується робоча гіпотеза дослідження. Матеріали, зібрані на цьому етапі, дозволяють створити науковий фундамент для подальшої розробки актуальних аспектів проблеми. Дослідник визначається в кількості одиниць спостереження, у терміні проведення констатувальної роботи, окреслює основні завдання дослідницької роботи, складає робочу програму дослідження.

Зміст і організація *другого (формувального) етапу* повинні відповідати меті, предмету й завданням дослідження. Вони визначаються відповідно до авторської концепції наукової роботи, до її програми. Від них залежить і тривалість експериментальної роботи. На формувальному етапі відбувається розробка, корекція й апробація авторських пропозицій, проводяться поточні заміри результатів експериментальної роботи, впроваджуються в практику авторські методичні розробки. При цьому може бути уточнена робоча гіпотеза дослідження.

На *третьому (контрольному) етапі* експериментального дослідження вивчаються, аналізуються та узагальнюються остаточні результати експериментальної роботи, підтверджується або не підтверджується гіпотеза дослідження.

При проведенні експерименту потрібно дотримуватися таких загальних вимог [6, с. 91]:

- ✓ об'єкт дослідження повинен допускати можливість опису системи змінних, що визначають його функціонування;
- ✓ можливість проведення якісних і кількісних вимірів факторів, які впливають на об'єкт дослідження, зміну його стану або поведінки під час експерименту;
- ✓ опис об'єкта експериментального дослідження потрібно проводити в системі його складників;
- ✓ обов'язкове визначення та опис умов існування об'єкта дослідження (галузь, тип виробництва, умови праці тощо);
- ✓ чітко сформульована експериментальна гіпотеза про наявність причинно-наслідкових зв'язків;
- ✓ предметне визначення понять сформульованої гіпотези експерименту;

- ✓ обґрунтоване виділення незалежної та залежної змінних;
- ✓ обов'язковий опис специфічних умов діяльності об'єкта дослідження (місце, час, соціально-економічна ситуація тощо).

Типові помилки в проведенні експерименту

- Сформульовані гіпотези не відбивають проблемну ситуацію, суттєві залежності в даного об'єкта.
- Як незалежну змінну виділено фактор, який не може бути причиною, сталою детермінантою процесів, що відбуваються в даному об'єкті.
- Зв'язки між залежною та незалежною змінною мають випадковий характер.
- Допущено помилки в попередньому описі об'єкта, що призвело до неправильної емпіричної інтерпретації змінних і вибору неадекватних показників.
- Допущено помилки при формулюванні дослідних і контрольних вихідних результатів експерименту, виявляється значна їх різниця, що викликає сумніви в можливості порівняти ці групи за складом змінних.
- Важко підібрати контрольний об'єкт за однорідними або схожими з експериментальними параметрами.
- При аналізі результатів експерименту переоцінюється вплив незалежної змінної на залежну без урахування впливу випадкових факторів на зміни в експериментальній ситуації [30, с. 95].

Питання 3. Специфіка історико-педагогічного дослідження. Регіональні історико-педагогічні дослідження

Майже з моменту свого виникнення вітчизняна історія педагогіки відрізнялась методологічною невизначеністю. Це зумовлювалось тим, що як процес пізнання вона тяжіла до історичної науки, до її дослідницьких принципів і методів, а як результат пізнання, як система знань – до педагогіки. Такий особливий статус історії педагогіки, на думку Є.М. Хрикова, об'єктивно змушував її «сидіти на двох стільцях», тобто орієнтуватися на дві різні конкретно-наукові методології, що й породжувало нечіткість методологічних установок [17, с. 126].

Методологія історії педагогіки поки ще дуже рідко стає предметом спеціальних досліджень, що, безумовно, відбивається на якості історико-педагогічних робіт. Багатьом з них, на думку О. В. Сухомлинської, притаманні ілюстративно-констатаційні, неевристичні підходи, що проявляється в реєстраційній фотографічності й описовості [25].

Останніми десятиріччями значно зросла кількість історико-педагогічних досліджень. З чим це пов'язано – пояснює О.В. Сухомлинська. На її думку, це відбувається через наявні зовнішні стереотипи щодо історії педагогіки як наукової дисципліни, які приваблюють молодих дослідників. *Стереотип перший*: історія педагогіки – це наука, яка має значення лише для тих, хто цим займається професійно. *Стереотип другий*: якщо дослідник з різних причин

не може писати експериментальне дослідження, а йому конче потрібно бути доктором філософії, то найкоротший і безпроблемний шлях досягнення мети – це історико-педагогічне дослідження. *Стереотип третій*: дослідження з історії педагогіки – це елементарний, бажано докладний, з розгорнутим цитуванням, переказ джерел з обраної проблеми, їх реферативний виклад [2; 26].

Наведені стереотипи спонукають до системного переосмислення загальної історії науки, віддзеркалюють проблеми історико-педагогічної науки, ставлять теоретичні запитання, на які ми маємо шукати відповіді чи принаймні виділяти й визначати їх. О.В. Сухомлинській вони видаються такими:

1. Засади розвитку історії педагогіки. Якими вони мають бути? У літературі останніх років достатньо йшлося про філософські засади розгляду й тлумачення педагогічних реалій. Такі розвідки вкрай необхідні й доцільні, особливо тоді, коли розглядається досить великий за хронологічними рамками період – сторіччя чи навіть більше. При охопленні великих часових відрізків легше простежити загальний педагогічний процес. Але зазвичай сучасне дослідження – це «мікроісторія», що детально вивчає будь яку подію, факт, процес, людину, групу людей. Воно має більш-менш локальний характер, обмежений у часі, і вочевидь важко, майже неможливо простежити характерні тенденції та ознаки. Важливим для історико-педагогічного дослідження є вибір проблеми та предмету дослідження, а також світоглядні позиції дослідника, які визначають загальнопедагогічні підходи, їх синтез.

2. Історико-педагогічне дослідження – це поєднання історичного та педагогічного досліджень. На думку О.В. Сухомлинської, це не «сидіння на двох стільцях», а один великий стілець. Але коли для істориків предметом дослідження є джерело, то в істориків педагогіки воно дуже часто є засобом для виділення розкриття тієї чи тієї ідеї, факту, системи тощо, тобто метод дослідження збігається з об'єктом, відіграє іншу функцію залежно від предмета дослідження. Отже, джерельна та джерелознавча база й способи її опрацювання є основою історико-педагогічного дослідження. І в той час, коли історики вимогливо ставляться до джерел, то в історико-педагогічному дослідженні спостерігається досить недбале, ненаукове ставлення до джерельної бази.

Нерідко в історико-педагогічній праці посиляються на популярні енциклопедії, антології, хрестоматії, навчальні посібники, підручники, науково-популярну літературу, які, якщо не є предметом спеціального дослідження, не можуть розглядатися взагалі як джерела. Для історика (й історика педагогіки) першочерговим є «примат писемних і архівних джерел, розлога система посилань, критичний аналіз свідчень, наративна форма репрезентації досвіду» [26].

3. Значну роль в історико-педагогічному дослідженні має форма викладу – це наратив (тобто переказ), який завжди був притаманний усім історичним та історико-педагогічним дослідженням, незалежно від поставленої проблеми.

Але вимоги до наративу весь час підвищуються, і нині він скоріше нагадує аналіз, ніж виклад, переказ. Наратив передбачає історичні методи дослідження, знання методології історії, навичок вивчення історичних документів і використання джерел, на основі яких формуються історико-педагогічні твердження. Ці твердження можуть мати різний характер: причинні (з'ясування причин, змін, розвитку), еволюційно-генетичні, функціонально-генетичні (виявлення подій чи процесів у певній послідовності, залежності й обумовленості) та функціональні (виявлення та реалізація певних властивостей, простий опис). До методології дослідження історико-педагогічних реалій долучаються й сучасні тексти й контексти різного спрямування, прямо чи опосередковано залежні від педагогічної проблеми, що розглядається.

4. Визначення хронологічних меж дослідження є істотним складником будь-якої історико-педагогічної розвідки. Питання періодизації постають перед кожним дослідником, який розпочинає свою роботу. Насамперед хронологічний вимір залежить від проблеми дослідження, її масштабності. Якщо висунута дослідником проблема має великий період розвитку, наприклад, сімейне виховання в XIX-XX ст., він може використати одну з наявних періодизацій розвитку педагогічної думки. А якщо дослідник вважає їх недосконалими чи непридатними для розв'язання своєї проблеми, він висуває періодизацію одним із своїх завдань і аргументує власну позицію.

Важливого значення в написанні історико-педагогічного дослідження О.В. Сухомлинська надає досліднику, його особистості. Педагогічне (або історичне) джерело як носій інформації, історик педагогіки як інтерпретатор джерела й історико-педагогічне дослідження як результат наукової творчості становлять єдине ціле, нерозривну тріаду. І, без сумніву, дослідник як творець тексту, інтерпретатор ідей подій, фактів посідає в цій тріаді чільне місце. Він має знати нинішнє й минуле, бути далекоглядним і сучасним, він обов'язково повинен поєднувати педагогічний світогляд й історичне мислення. Щоб отримати такого фахівця, потрібен не один рік, потрібне середовище, наукове співтовариство.

Обов'язковою умовою будь-якого дослідження, а тим більше історико-педагогічного, є *історіографія* проблеми. Л.Д. Березівська стверджує, що педагогічна історіографія в широкому розумінні – це сфера наукових знань, яка вивчає розвиток історико-педагогічної науки та її закономірності; у вузькому – це сукупність напрацювань із різних проблем історії педагогіки, освіти (освітні процеси та явища, педагогічна думка) у певний історичний період.

Нині історіографія в історичній науці виокремила в окремий науковий напрям і входить до переліку навчальних дисциплін, що вивчають майбутні історики. Водночас застосування історіографічного методу в історико-педагогічних працях супроводжується низкою проблем: непідготовленість дослідників до застосування історіографічного методу, оскільки переважна більшість із них не має історичної освіти; нерозуміння важливості й

обов'язковості здійснення історіографічного аналізу; відсутність в окремих дисертаціях історіографічного розділу, що знижує вірогідність новизни дослідження тощо.

Історіографічний аналіз дає змогу виявити недосліджені або малодосліджені наукові проблеми, сконцентрувати навколо них дослідницькі зусилля, забезпечує актуальність і теоретичне значення дослідження, крім того, застосування цього методу є проявом культури дослідника. Історіографічний аналіз, що передбачає вивчення праць істориків освіти, відрізняється від джерелознавчого аналізу, який сконцентрований на першоджерелах [4, с. 4-6].

Отже, історико-педагогічні роботи вимагають з'ясування того, що реально ввійшло в практику закладу освіти внаслідок досягнень науки й техніки (нові факти, ідеї, концепції, гіпотези); що було виключено як застаріле, заперечене новим відкриттям; які методи навчання й виховання виникли у зв'язку з удосконаленням методів наукового дослідження.

Джерельна база історико-педагогічних досліджень поділяється на такі основні рівні:

1) первісна (початкова) джерельна база, яка формувалася в той час, коли відбувалися події, що відображені у тогочасних джерелах. Це найбільш головна та репрезентативна база джерел;

2) джерельна база, що збереглася й дійшла до нашого часу, її можна назвати як реальну базу, а також її структурну частину, яка ще не стала відомою дослідникам і не введена до наукового обігу;

3) вже наявна джерельна база, введена до наукового обігу шляхом повних комплексних або часткових публікацій, а також завдяки опитуванню, згадуванню, посиланню із зазначенням матеріалу в опублікованих наукових працях – у монографіях або в періодиці та неперіодичних виданнях.

Джерельну базу становлять:

- архівні матеріали;
- законодавчі документи досліджуваного періоду, зокрема інформаційні повідомлення, циркуляри, закони, постанови, накази, резолюції державних структур та реалізаторів урядової політики (міністерства); протоколи засідань і звіти керівних органів освіти, звіти різного рівня освітянських нарад;
- науково-педагогічні джерела фондів бібліотек;
- фундаментальні праці з питань організації та розвитку системи освіти й соціального забезпечення дітей, а також роботи монографічного й методичного характеру;
- матеріали періодичних видань досліджуваного періоду;
- оригінальні праці творців й очевидців розвитку системи освіти;
- мемуарна й автобіографічна література;
- художні твори письменників і поетів досліджуваного періоду.

Особливостями історико-педагогічного дослідження є часовий чинник (досліджувані процеси, явища стосуються певної епохи, що зумовлює інтеграцію педагогіки та історії), територіальна належність (об'єкти історико-

педагогічно дослідження вивчаються у межах певного регіону, країни), неможливість використання емпіричних методів дослідження (анкетування, спостереження, експерименту тощо), комплексне використання методологічних підходів (комплекс методологічних підходів дає змогу аналізувати, оцінювати і повною мірою розкривати зміст об'єкта дослідження).

Часто дослідники історії педагогіки вдаються до досліджень *регіонального характеру*. Педагогічна регіоналістика – це достатньо новий і перспективний напрям сучасних історико-педагогічних досліджень, урахування якого є надзвичайно важливим для відтворення цілісної картини розвитку конкретного історико-педагогічного явища. Цей напрям може бути експлікований до наукового вивчення педагогічного феномена в історичній ретроспективі в якості регіонального підходу [12].

Для того, щоб розглядати регіон як самостійний науковий простір, він повинен мати такі ознаки:

- географічні, економічні, соціально-політичні, культурні відмінності від інших регіонів;
- високий рівень самостійності, що можливо за умов децентралізованої держави;
- специфічну систему освіти;
- значну кількість науковців, діяльність яких спрямована на вирішення педагогічних проблем регіону;
- розвинену наукову інфраструктуру, яку складають наукові установи, наукові видання, конференції тощо.

Характеристика наукового простору регіону буде більш досконалою, якщо визначити його відмінності від наукового простору країни та світу. До цих відмінностей можна віднести:

- обмежений характер тематики досліджень;
- орієнтацію на наукове забезпечення освітніх потреб регіону;
- рівень значущості наукових досліджень;
- незначну кількість науковців;
- концентрацію наукової діяльності переважно навколо закладів вищої освіти;
- локальний характер наукової інфраструктури [17, с. 227-228].

Аналіз різних підходів до організації досліджень історико-педагогічних явищ дозволив Є.В. Хрикову сформулювати головні вимоги до розробки системи (комплексу) критеріїв для оцінки розвитку системи освіти та педагогічної думки в Східноукраїнському регіоні в ХХ сторіччі:

1. Критерії повинні відбивати суттєві характеристики системи освіти та педагогічної думки.

2. Критерії мають відбивати не окремі характеристики, а всю сукупність суттєвих характеристик системи освіти та педагогічної думки, забезпечувати їх багатомірний аналіз і оцінку.

3. Критерії мають являти собою теоретично й логічно обґрунтовану систему взаємопов'язаних характеристик системи освіти та педагогічної думки.

4. Критерії повинні давати змогу оцінити і процес розвитку системи освіти, і педагогічної думки, і його поточні та кінцеві результати.

5. Формулюючи критерії, треба враховувати можливість отримання необхідної для оцінки того чи того явища інформації.

6. При розробці системи критеріїв треба враховувати головні існуючі підходи до аналізу історико педагогічних явищ (діалектичний, системний, парадигмальний, історико педагогічний, гносеологічний тощо).

7. Система критеріїв має бути перевіреною на практиці.

8. Бажано, щоб обґрунтований комплекс критеріїв можна було застосовувати для оцінки подібних історико педагогічних явищ [17, с. 209].

До критеріїв і показників оцінки розвитку системи освіти регіону Є.М. Хриков відносить такі:

1. Доступність освіти (охоплення освітою головних груп населення; можливість отримати освіту в регіоні відповідно до здібностей людини; відсутність в регіоні ланок освіти, що перебувають у «глухому куті»; можливість отримати освіту безкоштовно; можливість здійснювати в регіоні безперервну освіту; рівність умов для розвитку здібностей і талантів кожної людини; гнучкість і різноманітність системи закладів освіти).

2. Демократичність системи освіти (залучення громадськості до управління освітою на всіх рівнях: регіональному, міському, районному, рівні закладу освіти; вплив громадськості на розвиток освіти; демократичність стосунків у системі освіти; гласність проблем освіти; спільне навчання хлопчиків і дівчат; можливість отримувати освіту рідною мовою; варіативність змісту освіти; свобода методичних пошуків педагогічних працівників; залучення здобувачів освіти до вирішення управлінських завдань).

3. Особливості цілей закладів освіти (*характер цілей* (оцінюється за такою шкалою: відсутність конкретних цілей закладів освіти; недостатньо конкретний, розпливчастий характер цілей закладів освіти; декларативний, нереальний характер цілей; головна мета закладів освіти – озброєння здобувачів освіти інформацією; головна мета закладів освіти – розвиток особистості); *переважна спрямованість цілей освіти* (оцінюється за такою шкалою: переважна спрямованість на інтереси суспільства; переважна спрямованість на інтереси особистості; спрямованість на поєднання інтересів суспільства й особистості)).

4. Зміст навчально-виховного процесу в закладах освіти регіону (відповідність змісту освіти меті закладів освіти; відповідність змісту освіти потребам тих, хто навчається; відповідність змісту освіти потребам суспільства; відповідність змісту освіти потребам регіону; співвідношення обов'язкового, вибіркового, регіонального компоненту змісту освіти та

компонентів за вибором; індивідуалізація змісту освіти; своєчасність оновлення змісту освіти).

5. Науковість освіти (відповідність змісту освіти сучасному рівню науки; наукова обґрунтованість змісту освіти; наукова обґрунтованість системи закладів освіти; відповідність методики навчально-виховного процесу сучасному рівню психолого-педагогічної науки; використання науково обґрунтованої оцінки системи освіти та її окремих закладів; наукова обґрунтованість перспектив розвитку системи освіти регіону).

6. Зв'язок освіти з національною культурою (організація навчання рідною мовою; вивчення рідної мови, літератури, національного мистецтва, історії, географії, краєзнавства, народознавства; використання ідей народної педагогіки в процесі навчання та виховання).

7. Рівень і характер ідеологічної спрямованості освіти (ідеологічна спрямованість змісту освіти (підпорядкованість змісту освіти панівній у суспільстві ідеології); класова спрямованість освіти (підпорядкованість освіти інтересам окремих класів, груп населення); вплив на освіту політичних і громадських організацій).

8. Характер взаємин освіти та релігії (участь церкви у створенні закладів освіти; відокремлення закладів освіти від церкви; наявність у навчальних планах предметів релігійного циклу (релігійної спрямованості); внесення до змісту освіти питань історії релігії, релігійної естетики та моральності; войовничо-атеїстична спрямованість навчально-виховного процесу; орієнтація освіти на свободу совісті).

9. Пануючі засоби педагогічної комунікації (панівні форми та методи навчально-виховного процесу (застосування переважно стандартних форм і методів навчально-виховного процесу чи використання індивідуальних методик педагогічної діяльності викладачів); переважна орієнтація навчально-виховного процесу на емоційний комфорт, свободу особистості чи дотримання системи суворих правил (шляхом тиску, покарання чи заохочення); переважна орієнтація на шлях засвоєння навчальної інформації від абстрактного до конкретного чи від конкретного до абстрактного; застосування технологій навчально-виховного процесу).

10. Дидактична та методична забезпеченість навчально-виховного процесу (забезпеченість підручниками, навчальними посібниками, роздатковими, наочними матеріалами; наявність і застосування навчальних приладів, обладнання, технічних засобів навчання; наявність різноманітних методичних матеріалів для викладачів; використання науково-методичних конференцій, зборів, нарад, конкурсів для вдосконалення рівня дидактичної та методичної забезпеченості навчально-виховного процесу).

11. Характер функцій педагога в системі освіти (транслятор навчальної інформації; контролер рівня знань, навичок, умінь і поведінки здобувачів освіти; організатор діяльності здобувачів освіти; помічник здобувачів освіти у процесі саморозвитку).

12. Характер функції здобувача освіти в системі освіти (об'єкт впливу педагога та реципієнт навчальної інформації; суб'єкт діяльності; творець своєї особистості).

13. Кадрове забезпечення системи освіти регіону. (Кількість і якість педагогічних кадрів у регіоні в той чи той період можна оцінити через співвідношення кількості педагогічних працівників і кількості здобувачів того чи того рівня освіти; освітній рівень педагогічних працівників; забезпеченість закладів освіти педагогічними працівниками; засоби комплектації закладів освіти педагогічними працівниками; наявність та характеристику системи підготовки педагогічних кадрів у регіоні; наявність умов для безперервної освіти та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у регіоні.)

14. Рівень матеріального забезпечення освіти (характер фінансування освіти (державне, державно-громадське, приватне); рівень фінансування освіти (достатній; необхідний; нижчий за необхідний); наявність спеціально побудованих приміщень, здатних задовольнити освітні потреби; забезпечення навчально-виховного процесу в закладах освіти необхідним обладнанням, навчальними посібниками, підручниками; рівень матеріальної забезпеченості педагогічних працівників (заробітна плата, забезпечення житлом, пільги тощо)).

15. Характер управління освітою (співвідношення державного та громадського управління закладами освіти; спрямованість управління на вирішення поточних питань чи на моделювання, створення, забезпечення, функціонування цілісної системи освіти регіону).

16. Оцінка якості освіти (наявність обґрунтованих критеріїв і методик оцінки якості освіти (оцінка за якісними показниками, оцінка за результатами навчання та виховання, оцінка за відповідними критеріями, за рейтингом закладів освіти, за освітніми стандартами, за процедурами атестації й акредитації); особливості системи оцінки якості освіти; наявність інформації про якість освіти; рівень якості освіти в головних її ланках; відповідність результатів освіти її меті [17, с. 212-216].

Питання 4. Організація порівняльного дослідження

Порівняльна педагогіка як окрема галузь педагогічного наукового пізнання існує вже майже двісті років – від часу оприлюднення праці Марка-Жюльєна Паризького «Нариси й попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» у 1817 році. Водночас ця наука й досі продовжує зберігати статус «молодої». Молодість її полягає в проблемі росту, невпинного пошуку адекватних і автентичних її завданням концептуальних і методологічних засад пізнавальної діяльності. В епіцентрі наукового дискурсу опиняються не лише методи й дослідницький інструментарій, понятійний апарат, а й сам предмет порівняльно-педагогічних досліджень [22, с. 81].

Школу порівняльних досліджень в Україні становлять праці українських компаративістів Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховської,

Н. Ничкало. Напрацювання М. Красовицького стали вагомою базою для теоретичного обґрунтування концепції порівняльної педагогіки [29, с. 96].

Предметом порівняльної педагогіки, за визначенням німецького вченого Юргена Шрівера, є *встановлення регулярних взаємозв'язків між освітніми інституціями, найпоширенішими в певному соціальному та історичному вимірі колективними педагогічними уявленнями та педагогічними практиками з метою їх подальшого аналізу та концептуалізації* [15, с. 81-91; 30].

Англійський учений Джозеф Лоурайс визначає порівняльну педагогіку як частину загальної теорії педагогіки, що займається дослідженням, аналізом та інтерпретацією політики й практики в галузі освіти в різних країнах і культурах. На думку французького компаративіста Х.В. Даеля, порівняльна педагогіка – це міждисциплінарна складова педагогічної науки, яка вивчає педагогічні явища і факти у взаємозв'язку з соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом у їх порівнянні за принципами подібності й відмінності у двох чи більше регіонах, континентах або ж загалом у світовому вимірі з метою усвідомлення унікальних особливостей власної освітньої системи та встановлення загальних чи універсальних законів (фактів) як цінних і корисних для цієї системи з метою її вдосконалення.

Для порівняльно-педагогічних досліджень важливим є звертання не тільки до історії педагогічної думки та педагогічної практики, а й до того широкого суспільно-історичного контексту, на тлі якого педагогічні явища та процеси постають складником культури. Однак тут постає закономірне запитання: а де ж пролягає межа між історико-педагогічними дослідженнями, в основу яких покладено порівняльний метод, і власне компаративними, тобто тими, для яких порівняльний метод є не лише засобом, а власне метою? Спробуємо уявити ці дві суміжні науки у вигляді двох перевернутих пірамід. В основі піраміди, яка символізує порівняльну педагогіку, лежить сучасність, а верхівка її повернута донизу, тобто до історичних витоків досліджуваних феноменів. Тоді ж як в основі піраміди, що символізує історію педагогіки, лежить історичний пласт, а верхівкою своєю вона сягає сьогодення, в якому в концентрованому вигляді відображені традиції.

Прагнення поліпшити національну освітню систему, посприяти конкурентоспроможності власної держави на ринку освітніх послуг явно або імпліцитно властиве більшості як вітчизняних, так і зарубіжних компаративних досліджень. Однак надмірний наголос на обслуговуванні тих чи тих суспільних інтересів, брак критичності й об'єктивності в таких дослідженнях знижують їх наукову цінність, надають їм сервільного, акцентуйовано меліористського характеру. На цьому шляху виникає небезпека редуції ролі порівняльно-педагогічної науки до суто інструментальних, обслуговуючих функцій, або ж ця наука набуває ознак «академічного фольклору», починає слугувати виправданню нав'язаних політиками освітніх стратегій.

Об'єктивність і реалістичність порівняльно-педагогічних досліджень мають доповнюватись необхідно-достатнім рівнем абстрагованості від досліджуваних об'єктів. Дотримуючи такого підходу, компаративісти успішніше оминатимуть пастки надмірної ідеалізації зарубіжного педагогічного досвіду, невважених рекомендацій щодо його запозичення, авантюрних проєктів з його впровадження. Добрим засобом убезпечення науковця від міфотворчості й інтелектуальних спекуляцій є так звана робота «в полі», тобто безпосередньо в умовах тієї педагогічної реальності, яку він досліджує, а також ґрунтовні теоретичні знання з вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

Компаративістика, сягаючи рівня загальнонаукової методології, багато в чому має враховувати великий масив результатів порівняльного педагогічного аналізу. Масове вивчення науковцями та практиками різних країн педагогічного досвіду з метою перенесення його в площину власної країни, регіону було актуальним, наприклад, щодо системи початкового навчання Дальтон-плану, професійно орієнтованої старшої школи Німеччини, Англії. Водночас порівняльна педагогіка давно опанувала і дедуктивний шлях компаративного аналізу, вивчаючи паралельність зародження в різних країнах особистісно зорієнтованого та досвідного навчання, інтерактивних технологій, варіантів практики вільного вибору змісту освіти. Встановлення порівняльною педагогікою регіональних і загальних закономірностей і тенденцій розвитку освітніх систем забезпечує прогнозування можливостей їх вияву в освітньому просторі країни, для якої проводиться дослідження [28, с. 96].

На загальнонауковому рівні сучасні порівняльні педагогічні дослідження найчастіше опираються на системний, синергетичний, культурологічний і герменевтичний підходи. Неоднозначні трактування методології порівняльних педагогічних досліджень ґрунтуються на дискусії навколо предмета порівняльної педагогіки, яку розглядають як галузь педагогічної науки; міждисциплінарний складник групи наук про освіту; інтердисциплінарну педагогічну науку [28, с. 97].

Систематизований огляд джерел із порівняльного педагогічного аналізу дав змогу С.Цюрі виділити серед них чотири підходи до організації дослідження:

1) *історико-порівняльні* педагогічні дослідження (вертикальні або горизонтальні), які займають особливе місце в педагогіці, здебільшого виконані вченими багатонаціональних, наддержавних об'єднань шляхом історико-порівняльного аналізу;

2) *порівняльно-історичні* (горизонтально-вертикальні або вертикальні) педагогічні дослідження, що належать до порівняльних на підставі так званого «географічного» критерію (інша країна). Методологія наукового дослідження концентрується навколо об'єкта – педагогічних явищ і процесів іншої країни або групи країн, забезпечується конкретно-науковою методологією;

3) *компаративне педагогічне дослідження* – найбільш поширене в сучасній світовій практиці, що бере за вихідний концепт, оформлений ще в першій половині XX століття і вміщений у більшості підручників чи класичних праць із порівняльної педагогіки, – «порівняння систем або підсистем освіти різних країн з метою об'єктивної оцінки можливості використання позитивного досвіду іншої країни в практиці освіти рідної країни, на основі вияву спільного й відмінного, станів, процесів, причин, тенденцій і загальних закономірностей»;

4) *конструктивістське компаративне педагогічне дослідження*. Будь-який сучасний науковий пошук спрямований далі від простої констатації стану освітньої системи, натомість ідеться про розвиток, реконструкцію або нову інтерпретацію [28, с.95-102.].

Беручи до уваги міждисциплінарний характер порівняльної педагогіки як науки, С. Цюра звертає увагу на те, що саме є необхідною умовою для того, щоб визначити, яке дослідження маємо перед собою: історичне чи порівняльне, і чи коректно робити висновки про нього *лише на підставі однієї критеріальної «географічної» характеристики*. Дослідником може бути:

- візитер, що має можливості безпосередньо короткочасно або періодично систематизувати та оцінювати інформацію в іншій країні;

- людина, що тривалий час працює в одній країні, але духовно пов'язана/ не пов'язана з рідною країною;

- мандрівник-дослідник, що має змогу порівняти багато культур;

- людина, силою фізичних чи інших особистих обставин обмежена в перебуванні лише однією точкою на карті, але яка повномасштабно отримує інформацію через Інтернет;

- учений, що народився в одній країні, дитинство провів в іншій тощо. Наскільки «зарубіжною» є для дослідника країна, у якій він час від часу проживає, читає лекції студентам, залишаючись громадянином рідної країни. Дослідження не можна вважати порівняльним лише на основі суб'єктивного критерію – географічної, юридичної, ціннісної, ментальної *приналежності вченого до однієї із культур* [28].

Розгляд методології порівняльного аналізу як конкретно-наукової та вивчення педагогічних праць із порівняльного аналізу дають підстави виокремити низку принципів, яких дотримуються сучасні вчені з метою наукового зіставлення педагогічної емпірії в досвіді різних країн:

- *принцип системного підходу* вимагає в процесі порівняльного аналізу таке: розглядати досліджувані елементи не як окремі феномени, а як властивості або результат взаємодії властивостей внутрішніх підсистем аналізованої системи та зовнішніх середовищних систем аж до глобальних впливів; маркувати явища й процеси в галузі освіти досліджуваної країни як результати саморозвитку автентичних систем; визначати та виокремлювати вектори еволюції автентичних систем, тенденції і, головне, зіставляти системоформувальні елементи;

– *принцип єдності смислів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці та доцільності технологічної варіативності;*

– *принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на утвердження цінності людини та людського – завдання педагогічних дослідників полягає в пошуку більш ефективних технологій освіти та виховання;*

– *принцип тотожності векторів часткового та загального в еволюції педагогічної емпірії (школа, система освіти країни – регіональний, світовий освітній простір) [21; 23; 28].*

Рекомендації до виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки [22, с. 13-15]

1. У формулюванні теми порівняльно-педагогічного дослідження уточнення *хронологічних меж* (у дужках після назви роботи) не робиться, оскільки порівняльно-педагогічне дослідження здійснюється (на відміну від історико-педагогічного) у сучасному вимірі. Водночас, *хронологічні межі дослідження* є вкрай необхідним компонентом наукового апарату дисертації, формуючи чітку рамку, яка забезпечує досліднику можливість для концентрації на процесах і явищах, які відбуваються в чітко визначений період сучасності, убезпечує від перестрибування з одного часового проміжку на інший.

2. Доцільним є формулювання *територіальних меж*, у разі, якщо освітній феномен, що досліджується, проєктується більш ніж на одну зарубіжну країну.

3. *Актуальність дослідження* важливо визначати з урахуванням нагальних потреб і перспектив розбудови вітчизняної освіти в контексті європейського та світового освітніх просторів. Суперечності розвитку досліджуваних педагогічних явищ і процесів слід обґрунтовувати як передумову та рушій одержання нових знань та інформації, необхідних для поступу вітчизняної педагогічної науки й практики. У викладі актуальності дослідження доцільно спиратися на офіційні документи (закони, постанови, доктрини тощо) як окремих країн, так і наддержавних структур та міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ЄС, РЄ, ОЕСР).

4. *Мета дослідження* має узгоджуватися з предметом дослідження. Обов'язковим складником мети повинно бути окреслення перспектив/надання пропозицій/рекомендацій з використання зарубіжного досвіду в Україні. Відповідно така позиція має бути відображена в одному з завдань дисертації.

5. *Завдання дослідження* слід формулювати таким чином, щоб вони репрезентували головні структурні підрозділи дисертаційної роботи. Завдання, що стосуються аналізу стану розроблення наукової проблеми у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, а також порівняльного аналізу педагогічних шляхів її розв'язання, слід розглядати як пріоритетні для порівняльно-педагогічних досліджень. Загальна кількість завдань для дисертації на здобуття ступеня доктора філософії (PhD) не повинна перевищувати 5-ти, а докторської – 8-ми.

6. *Новизна дослідження* має ґрунтуватися на нових фактах, теоретичних узагальненнях, особливостях, тенденціях, виявлених у ході порівняльно-педагогічного дослідження освітніх явищ і процесів в одній, кількох (або більше) країнах, містити вказівку на автентичні наукові матеріали, терміни й поняття, що вперше вводяться автором дисертаційного дослідження в науковий обіг вітчизняної педагогіки.

7. При наданні *рекомендацій/пропозицій* слід передусім керуватися доцільністю, а політичні, соціальні, культурні умови розглядати як тло, що може сприяти або перешкоджати впровадженню прогресивного педагогічного досвіду. *Рекомендації/пропозиції* мають бути реалістичними та стосуватися педагогічної галузі в Україні.

8. Для надання реалістичних і дійсно потрібних українській педагогіці та суспільству рекомендацій необхідним є ретельне дослідження стану та тенденцій розвитку *досліджуваного феномену в Україні*, що має бути викладено в окремому параграфі. Лише за таких умов можливе формулювання валідних рекомендацій, які доцільніше репрезентувати окремим (невеликим) параграфом.

9. Сьогодні в Україні вже накопичено досить значний масив досліджень з порівняльної педагогіки. Тому параграф *«Стан дослідженості проблеми у вітчизняній порівняльній педагогіці»* (передусім для дисертацій на здобуття ступеня доктора наук), де зроблено ретельний огляд попередніх досліджень вітчизняних компаративістів з теми дисертації, сприяє аналізу дійсно нових аспектів обраного науковцем педагогічного явища. Для дисертацій на здобуття ступеня доктора філософії (PhD) такий огляд у форматі окремого параграфа підвищує рівень роботи. У разі малої кількості дисертацій з проблеми дослідження такий аналіз може бути складником параграфу, що присвячується розгляду досліджуваного феномену в Україні або відкривати параграф, який містить рекомендації/пропозиції.

10. *Структура* роботи з порівняльної педагогіки складається, як правило, з двох або трьох розділів для дисертації на здобуття ступеня доктора філософії (PhD) і чотирьох і більше розділів – для дисертації на здобуття ступеня доктора наук. Вона має відображати:

- **теоретичні аспекти досліджуваної проблеми** (методологію, історію, теорії, концепції) (для дисертації на здобуття ступеня доктора філософії (PhD) – Розділ 1);

- **практичні шляхи її педагогічного розв'язання**: зміст, форми, методи, технології, засоби, а також обґрунтовану оцінку їх ефективності (для дисертації на здобуття ступеня доктора філософії (PhD) – Розділ 2);

- **перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні** (для дисертації на здобуття ступеня доктора філософії (PhD) – Розділ 3, який містить параграф, присвячений розвитку досліджуваного феномену в Україні, та параграф, що містить пропозиції/рекомендації).

11. Логічним завершенням кожного розділу мають бути *висновки* (2-3 сторінки), а дисертації – *загальні висновки* (5-7 сторінок).

12. *Джерельна база дослідження* – це головне надбання для дисертацій зі спеціальності 011 та є доцільною для інших спеціальностей. Вона повинна містити такі пункти:

- закони й підзаконні акти певної країни (групи країн);
- офіційні документи міжнародних організацій;
- монографічні дослідження зарубіжних і вітчизняних дослідників;
- періодичні видання (зарубіжні та вітчизняні);
- аналітичні матеріали дослідницьких центрів (університетських, регіональних, міжнародних), громадських, політичних організацій;
- статистичні дані національних і міжнародних інституцій;
- навчальні плани, програми й інші документи, що забезпечують перебіг педагогічного процесу в закладах освіти певних рівнів і типів (відповідно до теми дослідження).

13. *Список використаних джерел* має налічувати щонайменше 200 найменувань для дисертації на здобуття ступеня доктора філософії (PhD) та 500 – для дисертації на здобуття ступеня доктора наук, переважна їх кількість (*дві третини*) – іноземними мовами.

14. *Додатки* в порівняльно-педагогічній дисертації набувають особливої ваги, оскільки дають змогу ознайомитися з оригіналами документів, навчальних програм, методик тощо. Залучення оригінальних текстів має обов’язково супроводжуватись їх україномовною версією.

15. «*Словник іношомовних понять і термінів*» слід розглядати як обов’язковий для будь-якого порівняльно-педагогічного дослідження додаток.

Питання для самостійної роботи з теми

1. Використання методу контент-аналізу для дослідження категоріально-поняттєвого апарату в системі педагогічного знання [16, с. 200].
2. Яке дослідження (історико-педагогічне, експериментальне, порівняльне) є для вас прийнятнішим? Чому?
3. Особливості організації та проведення пілотного дослідження.
4. Чи варто проводити в усіх педагогічних дослідженнях історичний огляд предмета дослідження?

Література до теми

1. Аносов І.П., Елькін М.В., Головкова М.М., Коробченко А.А. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2015. 218 с. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/3943/1/посібник.pdf>
2. Башкір О.І., Друганова О.М., Зеленська Л.Д. Історико-педагогічне дослідження: теорія, методологія, технологія : монографія / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2024. 151 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/17676>
3. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст.: історіографія питання. *Історико-педагогічний альманах* / АПН України, Уман.

держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Всеукр. асоц. істориків педагогіки. Умань, 2009. Т. 1. № 10. С. 15–28.

4. Березівська Л.Д. Педагогічна історіографія: стан, проблеми, виклики. *Історіографія як важливий складник досліджень з історії освіти: європейський і вітчизняний виміри* : зб. матеріалів наук.-методолог. семінару з історії освіти / ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [редкол.: Березівська Л. Д. (голова редкол.), Лапаєнко С. В., Сухомлинська О. В., Тарнавська С. В.; літ. ред. Дерев'янко Т. М.]. Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2018. 32 с.

5. Бондар В. Сучасна українська історіографія: підсумки і виклики. *Історіографічні дослідження в Україні* : зб. наук. пр. / НАН України, Ін-т історії України. Київ, 2014. Вип. 25. С. 95–113.

6. Важинський С.Е., Щербак Т.І. Методика та організація наукових досліджень : Навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. 260 с. URL:

<https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/Articles/gornostal/vajinskii%20posibnyk.pdf>

7. Ваховський Леонід. Особливості використання гіпотези в історикопедагогічному пізнанні. *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2024) : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції* (17–19 квітня 2024 року, м. Харків, Україна) / за заг. ред. І. В. Таможської. [Електронний ресурс]. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. С. 67-69 <http://surl.li/meoauc>

8. Грицак Я. Українська історіографія. 1991–2001: десятиліття змін. *Україна Модерна*. 2005. Число 9. С. 43–67.

9. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.

10. Зацерковний В. І., Тішаєв І.В., Демидов В.К. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с. URL:

https://isp.kiev.ua/images/Page_Image/Library/Methodology/Zatserkovny_Tishayev_Demidov.pdf

11. Калакура Я. С. Методологія історіографічного дослідження : наук.-метод. посіб. Київ: Київ. ун-т, 2016. 319с.

12. Коваленко І. Історико-педагогічні дослідження з позицій регіонального підходу: проблема поняттєвого визначення. *Педагогіка вищої та середньої школи*. №50, С. 204-210. DOI: <https://doi.org/10.31812/pedag.v50i0.1304>

13. Ковальчук В.В., Моїсєєв Л.М. Основи наукових досліджень : Навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ : ВД «Професіонал», 2004. 216 с.

14. Колесник І. Українська історіографія: концептуальна історія. Київ : Ін-т історії України НАН України, 2013. 566 с.

15. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія. Т.1. Київ : Педагогічна думка, 2015. 176 с.
16. Лузан П.Г., Сопівник І.В., Виговська С.В. Основи науково-педагогічних досліджень. Київ, 2012. 219 с.
17. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / за заг. ред. В.С. Курила, Є.М. Хрикова. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.
18. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник : Вид. 2-ге, допов. / За ред. професора Д.В. Чернілевського. Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.
19. Оліяр М.П., Русин Г.А., Червінська І.Б.. Основи науково-педагогічних досліджень (модульно-рейтинговий підхід): навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. 214с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/sk794104.pdf>
20. Основи методології та організації наукових досліджень: Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнктів / за ред. А. Є. Конверського. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
21. Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288 с.
22. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія. Т.1. Київ : Педагогічна думка, 2015. 176 с.
23. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. 320 с.
24. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
25. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : АПН, 2003. С. 18.
26. Сухомлинська О. Історико-педагогічне дослідження та його околиці. *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 43–47
27. Тушева В. В. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник. Харків: «Федорко», 2014. 408 с.
28. Цюра С. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень. *Порівняльно-педагогічні студії*. № 2-3 (16-17), 2013. С. 7-13.
29. Цюра С. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія. Т.1. Київ : Педагогічна думка, 2015. 176 с.
30. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : Підручник. 6-те вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2008. 310 с.

31. L'éducation comparée: un outil pour l'Europe. Paris: L'Harmattan. 2003, с. 9.

Лекція 5. ПРЕЗЕНТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Питання лекції

1. Дисертація як форма представлення результатів педагогічного дослідження
2. Презентація результатів науково-педагогічного дослідження

Питання 1. Дисертація як форма представлення результатів педагогічного дослідження

Дисертація (лат. dissertation – дослідження, міркування) – наукова кваліфікаційна праця, що пройшла попередню експертизу і представлена до захисту на здобуття наукового ступеня у спеціалізованій вченій раді [3, с. 192].



За визначенням С.О. Сисоєвої, Т.Є. Кристопчук, дисертація на здобуття наукового ступеня є кваліфікаційною науковою працею, виконаною особисто у вигляді спеціально підготовленого рукопису або опублікованої наукової монографії. Вона містить висунуті автором для прилюдного захисту науково обґрунтовані теоретичні або експериментальні результати, наукові положення, характеризується єдністю змісту та свідчить про особистий внесок

здобувача в науку. Теми дисертацій пов'язують, як правило, з напрямками основних науково-дослідних робіт наукових установ і організацій, затверджують ученими (науково-технічними) радами для кожного здобувача персонально з одночасним призначенням наукового керівника [4, с. 332].

**Опрацювання нормативної
документації**



ПОСТАНОВА КАБІНЕТУ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ від 23 березня 2016 р. № 261 Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)	 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text
НАКАЗ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ від 12 січня 2017 № 40 Вимоги до оформлення дисертації	 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0155-17#Text
ПОСТАНОВА КАБІНЕТУ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ від 12 січня 2022 р. № 44 Порядок присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії	 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/44-2022-%D0%BF#Text
Положення про створення та організацію роботи разових спеціалізованих учених рад для присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення	

разових спеціалізованих учених рад про присудження ступеня доктора філософії ХНПУ імені Г.С. Сковороди	 http://surl.li/uakssl
Положення про підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди	 http://surl.li/osnrxr
Положення про організацію освітнього процесу здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти в ХНПУ імені Г.С. Сковороди	 http://surl.li/ghlzfz
Положення про наукового керівника здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти і наукового консультанта здобувачів наукового ступеня доктора наук ХНПУ імені Г.С. Сковороди	 http://surl.li/qgncbq

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії повинна містити результати проведених автором досліджень та одержаних нових науково обґрунтованих результатів, які в сукупності розв’язують конкретне наукове завдання, що має істотне значення для певної галузі науки.

Дисертація готується автором особисто. Нові наукові результати та положення, уміщені в ній, мусять витримати своєрідний іспит під час публічного захисту. Як наукова праця вона повинна мати внутрішню єдність і свідчити про власний внесок її автора в науку. Нові рішення, запропоновані здобувачем, потрібно добре аргументувати та критично оцінити порівняно з уже відомими. У дисертаціях, які мають прикладне значення, наводяться відомості щодо практичного застосування одержаних автором наукових результатів, а в дисертаціях теоретичного спрямування – рекомендації щодо використання наукових висновків.

Таким чином, дисертація – це, по-перше, кваліфікаційна праця, а, по-друге, праця, що містить нове розв’язання важливої наукової проблеми або конкретного наукового завдання.

Для ознайомлення зі змістом та результатами дисертації подається державною та англійською мовами **анотація** – узагальнений короткий виклад її основного змісту відповідно до встановленого зразка. В анотації дисертації мають бути стисло представлені основні результати дослідження із зазначенням наукової новизни та за наявності практичного значення.

В анотації також вказуються прізвище та ініціали здобувача; назва дисертації; вид дисертації та науковий ступінь, на який претендує здобувач; спеціальність (шифр і назва); найменування закладу вищої освіти або найменування наукової установи, у якому (якій) здійснювалася підготовка; найменування наукової установи або найменування закладу вищої освіти, у спеціалізованій вченій раді якої (якого) відбудеться захист; місто, рік.

Обсяг анотації становить 0,2 - 0,3 авторських аркуша.

Анотація може подаватися також третьою мовою, пов’язаною з предметом дослідження.

Наприкінці анотації наводяться ключові слова відповідною мовою. Сукупність ключових слів повинна відповідати основному змісту наукової праці, відображати тематику дослідження й забезпечувати тематичний пошук роботи. Кількість ключових слів становить від п’яти до п’ятнадцяти. Ключові слова подають у називному відмінку, друкують у рядок через кому.

Після ключових слів наводиться список публікацій здобувача за темою дисертації. Вказуються наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації; які засвідчують апробацію матеріалів дисертації; які додатково відображають наукові результати дисертації.

Зміст повинен містити назви всіх структурних елементів, заголовки та підзаголовки (за їх наявності) із зазначенням нумерації та номери їх початкових сторінок.

Перелік умовних позначень, символів, одиниць вимірювання, скорочень подається за необхідності у вигляді окремого списку. Додатково їхнє пояснення наводиться в тексті при першому згадуванні. Скорочення, символи, позначення, які повторюються не більше двох разів, до переліку не вносяться.

У **вступі** подається загальна характеристика дисертації, а саме:

□ обґрунтування вибору теми дослідження (висвітлюється зв’язок теми дисертації із сучасними дослідженнями у відповідній галузі знань шляхом критичного аналізу з визначенням сутності наукової проблеми або завдання);

□ об’єкт і предмет дослідження (як категорії наукового процесу співвідносяться між собою як загальне і часткове. В об’єкті виділяється та його частина, яка є предметом дослідження. Саме на нього спрямована основна увага дисертанта, оскільки предмет дослідження визначає тему дисертаційної праці);

- мета та завдання дослідження відповідно до предмета та об'єкта дослідження;
- гіпотеза дослідження (належить до його головних методологічних характеристик, що породжується найчастіше невідповідністю або протиріччям між фактами та теорією, реальним станом речей і можливим, тобто теоретично передбачуваним їх перетворенням. Гіпотеза є формою передбачення результатів);
- методи дослідження (перераховуються використані наукові методи дослідження та змістовно відзначається, що саме досліджувалось кожним методом; обґрунтовується вибір методів, що забезпечують достовірність отриманих результатів і висновків);
- наукова новизна отриманих результатів (аргументовано, коротко та чітко представляються основні наукові положення, які виносяться на захист, із зазначенням відмінності одержаних результатів від відомих раніше);
- особистий внесок здобувача (якщо у дисертації використано ідеї або розробки, що належать співавторам, разом з якими здобувачем опубліковано наукові праці, обов'язково зазначається конкретний особистий внесок здобувача в такі праці або розробки; здобувач має також додати посилання на дисертації співавторів, у яких було використано результати спільних робіт);
- апробація матеріалів дисертації (зазначаються назви конференцій, конгресів, симпозіумів, семінарів, шкіл, місць і дат проведення);
- структура й обсяг дисертації (анонсується структура дисертації, зазначається її загальний обсяг).

За наявності у вступі можуть також вказуватися такі пункти:

зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами – вказується, у рамках яких програм, тематичних планів, наукових тематик і грантів, зокрема галузевих, державних та/або міжнародних, виконувалося дисертаційне дослідження, із зазначенням номерів державної реєстрації науково-дослідних робіт і найменуванням організації, де виконувалася робота;

практичне значення отриманих результатів – надаються відомості про використання результатів досліджень або рекомендації щодо їх практичного використання.

Відповідно до вимог до оформлення дисертації (Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2017 № 40), **у розділах дисертації** має бути вичерпно і повно викладено зміст власних досліджень здобувача наукового ступеня, зроблено посилання на всі наукові праці здобувача, наведені в анотації. Список цих праць має також міститися в списку використаних джерел.

У разі використання наукових результатів, ідей, публікацій та інших матеріалів інших авторів у тексті дисертації обов'язково повинні бути посилання на публікації цих авторів. Фрагменти оприлюднених (опублікованих) текстів інших авторів (цитати) можуть включатися до

дисертації виключно із посиланням на джерело (крім фрагментів, які не несуть самостійного змістовного навантаження).

Розділи дисертації можуть поділятися на підрозділи (нумерація складається з номера розділу і порядкового номера підрозділу, відокремлених крапкою), пункти (нумерація – з номера розділу, порядкового номера підрозділу і порядкового номера пункту, відокремлених крапкою), підпункти (нумерація – з номера розділу, порядкового номера підрозділу, порядкового номера пункту і порядкового номера підпункту, відокремлених крапкою). Розділи, підрозділи, пункти і підпункти нумеруються арабськими цифрами.

При нумерації формул і рисунків за наявності посилань на них у тексті дисертації проставляються через крапку номер розділу та номер формули (рисунка). Формула, що нумерується, наводиться посередині нового рядка (нумерація – з правого боку в дужках). Номер та назва рисунка наводяться знизу/з правого боку рисунка.

У **висновках** викладаються найбільш важливі наукові та практичні результати дисертації, вказуються наукові проблеми, для розв'язання яких можуть бути застосовані результати дослідження, а також можливі напрями продовження досліджень за тематикою дисертації.

За наявності практичного значення отриманих результатів надаються відомості про використання результатів досліджень або рекомендації щодо їх використання. У разі якщо результати досліджень упроваджено, відомості подаються із зазначенням найменувань організацій, у яких здійснено впровадження. У цьому випадку додатки можуть містити копії відповідних документів.

Список використаних джерел формується здобувачем наукового ступеня за його вибором (опціонально – у кінці кожного розділу основної частини дисертації) одним із таких способів:

- у порядку появи посилань у тексті;
- в алфавітному порядку прізвищ перших авторів або заголовків;
- у хронологічному порядку.

Бібліографічний опис списку використаних джерел у дисертації може оформлятися здобувачем наукового ступеня за його вибором з урахуванням Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» або одним зі стилів, віднесених до рекомендованого переліку стилів оформлення списку наукових публікацій, наведеного в Додатку А.

Бібліографічний опис використаного джерела може обмежуватися обов'язковою інформацією, необхідною для однозначної ідентифікації цього джерела.

До додатків може включатися допоміжний матеріал, необхідний для повноти сприйняття дисертації:

- проміжні формули і розрахунки;
- таблиці допоміжних цифрових даних;

протоколи та акти випробувань, упровадження, розрахунки економічного ефекту, листи підтримки результатів дисертаційної роботи; інструкції та методики, опис алгоритмів, які не є основними результатами дисертації, описи і тексти комп'ютерних програм вирішення задач за допомогою електронно-обчислювальних засобів, які розроблені у процесі виконання дисертації;

ілюстрації допоміжного характеру;

інші дані та матеріали.

Обов'язковим додатком до дисертації є список публікацій здобувача за темою дисертації та відомості про апробацію результатів дисертації (зазначаються назви конференції, конгресу, симпозіуму, семінару, школи, місце та дата проведення, форма участі).

Вказуються наукові праці автора у такій послідовності:

Публікації, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації;

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації;

Публікації, які додатково відображають наукові результати дисертації

Додатки можуть бути надані у вигляді окремої частини (том, книга) [2].

Відповідно до «Порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії», дисертація виконується державною або англійською мовою. Вимоги щодо оформлення дисертації встановлюються МОН. Максимальний та/або мінімальний обсяг основного тексту дисертації встановлюється освітньо-науковою програмою закладу відповідно до специфіки відповідної галузі знань та/або спеціальності. Дисертація подається до захисту у вигляді спеціально підготовленого рукопису.

До загального обсягу дисертації не включаються таблиці та ілюстрації, які повністю займають площу сторінки.

Один авторський аркуш дорівнює 40 тис. друкованих знаків, враховуючи цифри, розділові знаки, проміжки між словами, що становить близько 24 сторінок друкованого тексту при оформленні дисертації за допомогою комп'ютерної техніки з використанням текстового редактора Word: шрифт – Times New Roman, розмір шрифту – 14 pt.

Дисертацію друкують на одному або на двох (за бажанням) боках аркуша білого паперу формату А4 (210x297 мм) через 1,5 міжрядкового інтервалу.

Кегель – мітел (14 типографських пунктів). Допускається підготовка дисертаційної роботи в форматі LaTeX з відповідним стильовим оформленням. Текст дисертації необхідно друкувати, залишаючи поля таких розмірів: ліве – не менше 20 – 25 мм, праве – не менше 10 мм, верхнє – не менше 20 мм, нижнє – не менше 20 мм.

Основну частину дисертації становлять вступ; розділи дисертації; висновки.

Наукові результати дисертації повинні бути висвітлені не менше ніж у трьох наукових публікаціях здобувача, до яких зараховуються:

1) статті у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України. Якщо така стаття опублікована у співавторстві, у дисертації зазначається особистий внесок кожного автора. Якщо число співавторів у такій статті (разом із здобувачем) становить більше двох осіб, така стаття прирівнюється до 0,5 публікації;

2) статті у періодичних наукових виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus (крім видань держави, визнаної Верховною Радою України державою-агресором);

3) не більше одного патенту на винахід, що пройшов кваліфікаційну експертизу та безпосередньо стосується наукових результатів дисертації, що прирівнюється до однієї наукової публікації;

4) одноосібні монографії, що рекомендовані до друку вченими радами закладів та пройшли рецензування, крім одноосібних монографій, виданих у державі, визнаній Верховною Радою України державою-агресором. До одноосібних монографій прирівнюються одноосібні розділи у колективних монографіях за тих же умов.

Стаття у виданні, віднесеному до першого - третього квартилів (Q1-Q3) відповідно до класифікації SCImago Journal and Country Rank або Journal Citation Reports, чи одноосібна монографія, що відповідає зазначеним вимогам, прирівнюється до двох наукових публікацій.

Належність наукового видання до першого - третього квартилів (Q1-Q3) відповідно до класифікації SCImago Journal and Country Rank або Journal Citation Reports визначається згідно з рейтингом у році, в якому опублікована відповідна публікація здобувача або у разі, коли рейтинг за відповідний рік не опублікований на дату утворення разової ради, згідно з останнім опублікованим рейтингом.

Наукові публікації здобувача, що видаються в Україні, публікуються державною мовою, англійською мовою та/або іншими офіційними мовами Європейського Союзу. Публікація, оприлюднена в Україні англійською мовою та/або іншими офіційними мовами Європейського Союзу, має супроводжуватися анотацією та переліком ключових слів державною мовою.

Для статей, опублікованих у міжнародних фахових виданнях іншими, ніж англійська, мовами, разова рада своїм рішенням може зобов'язати надати переклад або коротку анотацію статті державною мовою.

Статті зараховуються за темою дисертації за умови обґрунтування отриманих наукових результатів відповідно до мети статті (поставленого завдання) та висновків, а також опублікування не більше ніж однієї статті в одному випуску (номері) наукового видання.

Статті зараховуються за темою дисертації лише за наявності в них активного ідентифікатора DOI (Digital Object Identifier), крім публікацій, що містять інформацію, віднесену до державної таємниці, або інформацію для службового користування.

Не вважається самоплагіатом використання здобувачем своїх наукових праць у тексті дисертації без посилання на ці праці, якщо вони попередньо опубліковані з метою висвітлення в них основних наукових результатів дисертації та вказані здобувачем в анотації дисертації.

Питання 2. Презентація результатів науково-педагогічного дослідження

За наявності позитивного висновку про наукову новизну, теоретичне та практичне значення результатів дисертації здобувач звертається до вченої ради закладу, в якому він виконав освітньо-наукову програму, з письмовою заявою про утворення разової ради не пізніше ніж протягом двох тижнів з дня отримання зазначеного висновку.

У заяві здобувач засвідчує, що дисертація виконана ним самостійно з дотриманням академічної доброчесності, підтверджує, що подано до захисту остаточний текст дисертації, та зазначає мову захисту дисертації (державна або за бажанням здобувача англійська мова).

До заяви додаються:

дисертація в друкованому вигляді та електронній формі у форматі PDF/A з текстовим шаром з накладенням кваліфікованого електронного підпису (з використанням кваліфікованої електронної позначки часу);

наукові публікації (або їх копії), в яких висвітлено наукові результати дисертації;

довідка про виконання освітньо-наукової програми;

висновок наукового керівника (керівників);

висновок про наукову новизну, теоретичне та практичне значення результатів дисертації.

Здобувачі, які не є резидентами України, також можуть застосовувати кваліфікований електронний підпис (з використанням кваліфікованої електронної позначки часу) відповідно до законодавства держави, резидентами якої вони є.

Вчена рада не пізніше ніж протягом двох місяців з дня отримання заяви здобувача утворює разову раду у складі п'яти осіб: голови разової ради, рецензентів (рецензента) та офіційних опонентів, дані про яких внесено до Єдиної державної електронної бази з питань освіти (крім наукових та науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів, закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання, військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти/наукових установ, наукових установ системи Міноборони). Рішення вченої ради про утворення разової ради вводиться в дію наказом керівника закладу протягом п'яти робочих днів.

Компетентність членів разової ради за тематикою дослідження здобувача визначається наявністю не менше трьох наукових публікацій за тематикою дослідження здобувача за умови їх опублікування протягом

останніх п'яти років до дня утворення разової ради та після присудження вченому ступеня доктора філософії (кандидата наук), до яких зараховуються:

одноосібні монографії, що рекомендовані до друку вченими радами закладів та пройшли рецензування, крім одноосібних монографій, виданих у державі, визнаній Верховною Радою України державою-агресором. До одноосібних монографій прирівнюються одноосібні розділи у колективних монографіях за тих же умов (для іноземних видань – згідно з вимогами до наукових видань відповідної держави);

наукові статті, опубліковані у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України;

наукові статті, опубліковані у періодичних наукових виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus, крім видань держави, визнаної Верховною Радою України державою-агресором.

Одноосібна монографія загальним обсягом не менше п'яти авторських аркушів або наукова публікація у періодичному науковому виданні, віднесеному до першого - третього квартилів (Q1-Q3) відповідно до класифікації SCImago Journal and Country Rank або Journal Citation Reports, прирівнюється до двох наукових публікацій.

Належність наукового видання до першого - третього квартилів (Q1-Q3) відповідно до класифікації SCImago Journal and Country Rank або Journal Citation Reports визначається згідно з рейтингом у році, в якому опублікована відповідна публікація члена разової ради або у разі, коли рейтинг за відповідний рік не опублікований на дату утворення разової ради, згідно з останнім опублікованим рейтингом.

Структурний підрозділ, на засіданні якого здійснювалася публічна презентація здобувачем наукових результатів дисертації, подає вченій раді закладу пропозиції щодо кандидатур до складу разової ради.

У разі відсутності у закладі можливості призначити двох рецензентів разова рада утворюється у складі голови ради, одного рецензента та трьох офіційних опонентів.

Офіційні опоненти не можуть працювати в одному і тому ж закладі, мати спільні публікації за останні п'ять років з головою, рецензентами та науковим керівником та включаються до складу разової ради за їх письмовою згодою.

Особа не може входити до складу разової ради у разі, коли вона:

- 1) є науковим керівником здобувача;
- 2) є керівником закладу, в якому утворюється разова рада;
- 3) є співавтором наукових публікацій здобувача;
- 4) має реальний чи потенційний конфлікт інтересів щодо здобувача (зокрема, є його близькою особою) та/або його наукового керівника, та/або іншого члена разової ради;

5) притягувалася до академічної відповідальності за порушення академічної доброчесності, зокрема щодо позбавлення права участі у роботі

спеціалізованих вчених рад відповідно до законів України «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність»;

6) працює (працювала) на керівних посадах у закладах, установах, організаціях, що незаконно провадять (провадили) свою діяльність на тимчасово окупованих територіях України;

7) не володіє мовою захисту дисертації в обсязі, достатньому для кваліфікованого проведення атестації здобувача;

8) отримала диплом доктора філософії (кандидата наук) менше ніж за три роки до дати утворення разової ради.

Одна особа протягом календарного року може брати участь як член разової ради не більш як у восьми захистах дисертацій.

Рішення про утворення разової ради приймає вчена рада закладу. Заклад на підставі рішення вченої ради видає наказ про утворення разової ради.

Протягом п'яти робочих днів з дати видання наказу про утворення разової ради заклад

1) оприлюднює з урахуванням вимог законодавства з питань державної таємниці та службової інформації на своєму офіційному веб-сайті електронну копію дисертації у форматі PDF/A з текстовим шаром з накладенням електронного підпису здобувача, що базується на кваліфікованому сертифікаті електронного підпису (з використанням кваліфікованої електронної позначки часу), висновок про наукову новизну, теоретичне та практичне значення результатів дисертації та інформацію про склад разової ради, посилання на веб-сайт, де здійснюватиметься трансляція захисту дисертації;

2) вносить інформацію про утворення разової ради до інформаційної системи;

3) передає друкований примірник дисертації, підписаний здобувачем, до бібліотеки закладу;

4) подає електронний примірник дисертації до державної наукової установи «Український інститут науково-технічної експертизи та інформації», а також до локального репозитарію закладу.

Інформація про утворення разової ради вважається оприлюдненою з дня її внесення до інформаційної системи.

Будь-яка особа, яка є суб'єктом наукової і науково-технічної діяльності, може подати МОН повідомлення щодо невідповідності складу разової ради вимогам законодавства протягом 15 днів з дня оприлюднення Національним агентством інформації про утворення разової ради (внесення змін до складу разової ради).

МОН проводить перевірку відповідності складу разової ради та розглядає повідомлення щодо невідповідності складу разової ради (у разі надходження) протягом місяця з дня оприлюднення Національним агентством інформації про утворення разової ради (внесення змін до складу разової ради).

У разі виявлення порушень МОН зупиняє роботу разової ради шляхом внесення відповідної інформації до інформаційної системи із зазначенням підстав для усунення виявлених порушень.

З метою усунення виявлених порушень, а також у разі неможливості виконання членом (членами) разової ради своїх обов'язків заклад видає наказ про внесення змін до складу разової ради, інформацію про що вносить до інформаційної системи.

За результатами вивчення дисертації та наукових публікацій здобувача, зарахованих за темою дисертації, протягом 45 календарних днів з дня оприлюднення інформації про утворення разової ради кожен рецензент подає разовій раді рецензію, а кожен офіційний опонент – відгук, у яких зазначають результати власної оцінки наукового рівня дисертації і наукових публікацій здобувача, зокрема новизни представлених теоретичних та/або експериментальних результатів проведених здобувачем досліджень, їх наукової обґрунтованості та відповідності темі дисертації, рівня виконання поставленого наукового завдання та оволодіння здобувачем методологією наукової діяльності.

Рецензенти та офіційні опоненти забезпечують об'єктивність підготовлених ними рецензій і відгуків. На рецензію (відгук) накладається кваліфікований електронний підпис рецензента (офіційного опонента) (з використанням кваліфікованої електронної позначки часу). Рецензент (офіційний опонент), який не є резидентом України, засвідчує рецензію (відгук) власним підписом, який скріплюється печаткою закладу за основним місцем роботи.

У разі коли рецензія (відгук) не відповідає встановленим вимогам, голова разової ради визначає строк для її (його) доопрацювання. У разі неподання рецензії (відгуку) у встановлений строк або подання з порушенням встановленого строку голова разової ради ініціює перед вченою радою закладу питання про заміну відповідного члена ради.

Заклад забезпечує створення необхідних умов для проведення разовою радою перевірки дотримання здобувачем академічної доброчесності. У разі виявлення членами ради академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації у дисертації та/або наукових публікаціях здобувача рецензент (офіційний опонент) зазначає про це у своїй рецензії (відгуку).

Протягом трьох робочих днів з дня надходження до разової ради останньої рецензії (відгуку) разова рада призначає дату, час і місце проведення публічного захисту дисертації. Дата проведення публічного захисту дисертації призначається не раніше ніж через два тижні та не пізніше ніж через чотири тижні з дня надходження до разової ради останньої рецензії (відгуку). Інформація про дату, час і місце проведення публічного захисту дисертації здобувача оприлюднюється на офіційному веб-сайті закладу та вноситься до інформаційної системи; електронні копії рецензій (відгуків) у форматі PDF/A з текстовим шаром з накладенням електронного підпису рецензента (офіційного опонента), що базується на кваліфікованому сертифікаті електронного підпису (з використанням кваліфікованої електронної позначки часу), оприлюднюються на офіційному веб-сайті закладу з урахуванням вимог

законодавства з питань державної таємниці та службової інформації, а їх копії на вимогу здобувача надаються йому для ознайомлення.

Публічний захист дисертації проводиться на засіданні разової ради, яке вважається правоможним за умови участі в ньому повного складу разової ради. Члени разової ради та/або здобувач можуть брати участь у засіданні разової ради за допомогою засобів відеозв'язку в режимі реального часу. Заклад забезпечує можливість використання засобів відеозв'язку, зокрема особами з інвалідністю.

У разі відсутності кворуму для проведення засідання разова рада приймає рішення про перенесення дати проведення захисту дисертації, призначаючи іншу дату не раніше ніж через два тижні та не пізніше ніж чотири тижні від попередньої дати.

Протягом трьох робочих днів з дня прийняття рішення про зміну дати проведення захисту дисертації інформація про дату, час і місце проведення захисту дисертації оприлюднюється на офіційному веб-сайті закладу та вноситься до інформаційної системи.

Заклад забезпечує трансляцію захисту дисертації в режимі реального часу на своєму офіційному веб-сайті, а також відеозапис трансляції захисту дисертації з урахуванням вимог законодавства з питань державної таємниці та службової інформації.

Якість і тривалість відеозапису трансляції захисту дисертації повинна бути достатньою для того, щоб повністю (без скорочень та інших видів редагування) відтворити процедуру захисту дисертації, в тому числі з виступами здобувача та членів разової ради, наукової дискусії, а також голосування кожного з членів ради.

Засідання разової ради для проведення публічного захисту дисертації проводиться за процедурою, визначеною закладом. Під час атестації здобувача члени разової ради повинні оцінити науковий рівень його дисертації та наукових публікацій з урахуванням дотримання ним академічної доброчесності, а також встановити рівень набуття здобувачем теоретичних знань, відповідних умінь, навичок та компетентностей.

Захист дисертації повинен мати характер відкритої наукової дискусії, в якій зобов'язані взяти участь здобувач, голова та усі члени разової ради.

У разі зняття здобувачем дисертації із захисту або відмови разової ради у присудженні ступеня доктора філософії здобувач має право за умови доопрацювання подати дисертацію повторно до захисту не раніше ніж через рік. Повторний захист дисертації після її доопрацювання можливий за умови отримання здобувачем повторно висновку про наукову новизну, теоретичне та практичне значення результатів дисертації.

Дисертація (разом з активним посиланням на неї в інформаційній системі), висновок про наукову новизну, теоретичне та практичне значення результатів дисертації, рецензії, відгуки, рішення разової ради про присудження ступеня доктора філософії, відеозапис трансляції захисту дисертації, оприлюднені закладом з урахуванням вимог законодавства з

питань державної таємниці та службової інформації, повинні бути доступними для вільного перегляду не менш як шість місяців з дати набрання чинності рішенням разової ради про присудження ступеня доктора філософії.

Питання для самостійної роботи з теми

1. Які публікації має видати здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти для повноцінного упровадження результатів свого наукового дослідження?
2. Від чого залежить вибір видання/журналу для апробації результатів дисертаційної роботи?
3. Кого потрібно цитувати в науковій роботі?
4. Чи можна захиститися достроково під час навчання в аспірантурі?

Література до теми

1. Башкір О.І., Боярська-Хоменко А.В., Осова О.О. Методологія підготовки магістрів: досвід іноземних країн. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Випуск 1 (52). 2023. С.24-29. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.24-28>
2. Вимоги до оформлення дисертації. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2017 № 40. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0155-17#Text>
3. Основи методології та організації наукових досліджень: Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
4. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

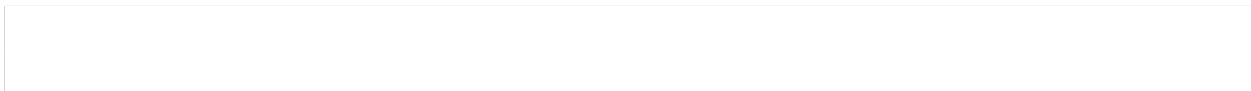
РЕКОМЕНДОВАНИЙ ПЕРЕЛІК

стилів оформлення списку наукових публікацій

1. MLA (Modern Language Association) style.
2. APA (American Psychological Association) style.
3. Chicago/Turabian style.
4. Harvard style.
5. ACS (American Chemical Society) style.
6. AIP (American Institute of Physics) style.
7. IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) style.
8. Vancouver style.
9. OSCOLA.
10. APS (American Physics Society) style.
11. Springer MathPhys Style.

Навчальне видання

**Методологія, технологія науково-педагогічного дослідження та
презентація його результатів: курс лекцій**



Укладач:

доктор педагогічних наук, професор Башкір Ольга Іванівна

Комп'ютерна верстка: Башкір О.І.

Коректор: Башкір О.І.

Дизайн обкладинки: Марголін А.Г.

Ум. друк. арк. 5

Електронне видання

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
Україна, 61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29