

Державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Педагогічний факультет
Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика



Т. К. Завгородня
І. В. Стражнікова

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Івано-Франківськ - 2021

ББК.74.я2

Завгородня Т.К., Стражнікова І.В. *Методологічні засади педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.

Рецензенти:

Н. В.Слюсаренко

доктор педагогічних наук, професор
(Херсонський державний університет)

Н.О.Ткачова

доктор педагогічних наук, професор
(Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди)

Рекомендовано до друку Вченою радою

Педагогічного факультету

*Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Протокол № 8 від 25.03.2021 р.)*

У посібнику розкрито теоретичні основи загальних методологічних засад педагогіки, історико-педагогічних досліджень та їх методів, обґрунтовано мету, завдання вивчення курсу «Методологічні засади педагогічних досліджень», запропоновано опис навчальної дисципліни, її структура, висвітлено зміст, структуру та функції організації науково-дослідницької роботи студентів з дисциплін педагогічного циклу, розкрито науковий апарат досліджень з педагогіки, основні етапи його організації та проведення.

Особливий наголос у рекомендаціях зроблено на розкриття змісту, форм і методів самостійної роботи студентів, виконання індивідуальних завдань з наведенням прикладів їх оформлення. Даються поради щодо підготовки випускових робіт у галузі педагогіки.

Дане видання адресовано науковцям, здобувачам (PhD) третього освітнього рівня вищої освіти, докторантам, магістрантам, які здійснюють науково-педагогічні дослідження.

©Завгородня Т.К., 2021 р.
©Стражнікова І.В., 2021 р.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
МЕТА, ЦІЛІ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»	9
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІКИ	10
1.1 Науково-дослідницька діяльність у вищій школі як важливий компонент підготовки висококваліфікованих кадрів.....	15
1.2 Наукова дослідницька робота майбутніх фахівців у позааудиторний час.....	16
1.3 Дослідницька робота студентів у навчальному процесі.....	17
1.4 Види наукових робіт, їх загальна характеристика.....	18
1.5 Організація та порядок виконання студентських наукових робіт.....	20
РОЗДІЛ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТАПІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	
2.1. Вихідні положення дослідження.....	22
2.2 Основні вимоги до проведення педагогічного дослідження.....	23
2.3 Послідовність проведення педагогічного дослідження.....	25
2.4 Принципи педагогічного дослідження.....	28
РОЗДІЛ 3. ОСНОВИ НАУКОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	
3.1 Методологія педагогічного дослідження.....	30
3.2 Емпіричний і теоретичний рівні наукового дослідження в педагогіці.....	33
РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА НАУКОВО-ПОШУКОВОЇ РОБОТИ ДОСЛІДНИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ	
4.1 Сутність передового педагогічного досвіду.....	38
4.2 Виявлення передового педагогічного досвіду.....	39
4.3 Методи вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду.....	41
4.4 Технологія впровадження передового педагогічного досвіду.....	44
РОЗДІЛ 5. УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	
5.1 Основні вимоги до змісту й обсягу наукової роботи та зміст висвітлення матеріалів	48
5.2 Становлення дослідника у процесі педагогічної практики	52
5.3 Методи зведень результатів експериментальних досліджень	53
5.4 Подання результатів дослідження: наочний досвід	54

РОЗДІЛ 6. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ І КОМПАРАТИВІСТСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

6.1	Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми	60
6.2	Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні	67
6.3	Специфіка використання методів наукового пізнання в компаративістських дослідженнях	73

РОЗДІЛ 7. ПІДГОТОВКА ДО ПУБЛІЧНОГО ЗАХИСТУ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

7.1	Особливості підготовки до захисту кваліфікаційної роботи.....	80
7.2	Процедура публічного захисту кваліфікаційної роботи.....	82

РОЗДІЛ 8. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ

	Тематика науково-дослідницьких завдань з курсу.....	84
	Тематика рефератів з дисципліни та вимоги до їх оформлення	90
	Орієнтовані теми наукових міні-досліджень	93
	Цікаві факти для науковців	94
	Комплексна контрольна робота з курсу	94
	Тести для самоконтролю	98
	Оцінювання якості навчання студентів з урахуванням виконання самостійної роботи	101
	Програмові вимоги до іспиту з курсу «Методологічні засади педагогічних досліджень»	102
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	104
	ДОДАТКИ.....	111

ПЕРЕДМОВА

Педагогічне дослідження – це спеціально організований науковий процес пізнання педагогічного середовища, педагогічних явищ, фактів, суб'єктів та об'єктів педагогічної взаємодії в умовах діяльності, а також зв'язків і відносин між ними.

Водночас педагогічне дослідження це результат наукової діяльності, спрямованої на здобування нових знань про закономірності навчання й виховання, соціалізації і професійної підготовки людей, про структуру і механізми, зміст, принципи і технології цих знань. Педагогічне дослідження пояснює та прогнозує розвиток окремих педагогічних явищ і фактів, а також тенденції та зміни в педагогічному процесі.

За спрямованістю педагогічні дослідження можна поділити на фундаментальні, прикладні розробки.

Мета фундаментальних досліджень – усебічне розкриття концепцій, моделей розвитку педагогічних систем на прогностичній основі, теоретичне й практичне обґрунтування важливих аспектів педагогіки.

Прикладні дослідження спрямовані на поглиблене вивчення окремих аспектів педагогічного процесу, розкриття закономірностей різнобічної педагогічної практики у групах. Такі розробки спрямовані на обґрунтування конкретних науково-практичних рекомендацій щодо педагогічної діяльності та враховують уже відомі теоретичні положення.

У будь-якому педагогічному дослідженні зазначають загальноприйняті методологічні параметри. До них належать проблема, тема, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання і гіпотеза. Основними критеріями якості педагогічного дослідження є актуальність, новизна, теоретична і практична значущість. Усе це закладають у програму дослідження, яка складається з двох частин: методологічної та процедурної (методичної).

Тому, студент університету повинен мати чітке уявлення про університетську систему організації студентської науково-дослідницької діяльності з першого і до останнього курсів навчання.

Процес безпосереднього оволодіння дослідницькими вміннями та навичками студентів можна розділити на три послідовні етапи:

- вступний курс з основ науково-педагогічних досліджень (для студентів I і II курсів університету);

- залучення студентів до виконання елементів науково-дослідної діяльності у навчальному процесі (написання рефератів, підготовка наукових повідомлень, проведення дискусій з педагогічних проблем тощо);

- організація самостійної науково-дослідницької діяльності студентів під керівництвом наукового керівника (наукової школи) на базі кафедри, наукової лабораторії університету.¹

¹ Кловак Г. Методика підготовки і захист дипломних робіт. *Навч.-метод. посібник*. Київ: Наук. Світ, 2002. 84 с. С. 6.

Сучасна наука стверджує, що поняття «дослідницькі навички» не має чітких меж і може бути узагальнене у певних вимогах до студентів закладів вищої освіти:

1. знати історію розвитку педагогічної науки, захоплюватись науковими знахідками з проблем навчання і виховання дітей;
2. постійно підвищувати свій професійний рівень, критично аналізувати традиційні методи роботи, добиватись успіхів у педагогічній діяльності;
3. уміти проводити науково-педагогічне дослідження (самостійно проводити експеримент, збирати та аналізувати наукові факти, узагальнювати їх, систематизувати, учитись давати теоретичне обґрунтування);
4. сміливо проводити дослідження пошукового характеру, не боятись йти новим шляхом, використовувати інноваційні педагогічні технології у пошуковому процесі;
5. оволодівати іноземними мовами з метою використання зарубіжного педагогічного досвіду, популяризації своїх наукових знахідок;
6. уміти самостійно користуватись бібліотечними каталогами та довідково-інформаційними виданнями, робити виписки і накопичувати наукову інформацію;
7. знати основи наукової організації праці і наукової організації наукової праці, планування наукових досліджень, гігієну розумової праці та відпочинку, а також структуру наукових установ;
8. уміти написати статтю, тези наукового повідомлення, реферат і активно брати участь у науковій дискусії (наприклад, у роботі наукового студентського гуртка, на засіданні наукової школи, наукової лабораторії, кафедри, на конференції молодих учених);
9. учитись мислити відповідно до нової наукової інформації, критично оцінити її переваги та недоліки; виховувати уміння нестандартного мислення, пошуку нових кращих педагогічних рішень;
10. уміти організувати наукові гуртки і керувати їх діяльністю.

Науково-дослідна робота студентів у межах навчального процесу є обов'язковою для кожного студента і охоплює майже всі форми навчальної роботи:

- написання рефератів з конкретної теми у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, фундаментальних і професійно-орієнтованих спеціальних дисциплін, курсів спеціалізації та за вибором;
- виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, контрольних робіт, що містять елементи проблемного пошуку;
- виконання нетипових завдань дослідницького характеру у період педагогічної практики; індивідуальних завдань, спрямованих на оптимізацію діяльності закладів освіти;
- розробка методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів (планів-конспектів, нетрадиційних уроків і виховних заходів, програм і методик педагогічних досліджень тощо);
- підготовка і захист курсових і дипломних робіт, пов'язаних з проблематикою досліджень наукових лабораторій, спеціальних кафедр.

Чітка організація науково-дослідної діяльності студентів у навчальному процесі сприяє поглибленому засвоєнню студентами спеціальних навчальних дисциплін, дозволяє найповніше виявити свою індивідуальність, сформувавши власну думку щодо кожної дисципліни. При цьому особлива увага приділяється залученню студентів до збору, аналізу та узагальненню кращого практичного досвіду, проведення соціологічних та експериментальних досліджень, підготовки доповідей і повідомлень.

Науково-дослідницька робота студентів поза навчальним процесом є одним із найважливіших засобів формування висококваліфікованих фахівців і передбачає:

- участь студентів у роботі наукових гуртків, проблемних груп, творчих секцій, лабораторій, шкіл та ін.;
- участь студентів у виконанні держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт, проведенні досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів, наукових лабораторій, закладів середньої освіти та інших закладів освіти;
- написання статей, тез доповідей, інших публікацій.

Разом з тим, методика постановки і проведення науково-дослідницької діяльності студентів в освітньому процесі визначається специфікою ЗВО, його науковою і матеріально-технічною базою, набутими традиціями.

Основними принципами організації вказаної системи студентської науково-дослідницької роботи є: принцип демократизації, принцип гуманізації, принцип спрямованості наукового дослідження на єдиний результат - основне наукове дослідження (дипломна робота ОР «Бакалавр», «Магістр»), принцип науковості, принцип системності і послідовності, принцип зв'язку з життям, принципи доступності, принцип активності і свідомості виконання наукового дослідження, принцип глибини і міцності формування науково-дослідницьких умінь.

Пропонована система науково-дослідницької роботи дає можливість оптимально визначити не тільки потенціальні науково-дослідні можливості студента, але й перевірити ефективність науково-пошукової роботи кожного викладача, науковця особисто.

Найрозповсюдженішою формою організації студентської науково-дослідницької діяльності є наукові гуртки, секції, проблемні групи, студії, бюро, центри. Кожна з них є невеликим (10-15 осіб) творчим студентським колективом, який працює над однією або декількома суміжними науковими темами, за планами, що складаються на семестр або навчальний рік. Кожним науковим підрозділом керує викладач, помічником якого є студент.

Важливою ознакою університетської освіти є наукові школи - це основа для розвитку молодих наукових талантів. Участь в них сприяє передачі наукової інформації, ставлення до науки, оволодіння методами і прийомами дослідження, виробленню умінь узагальнювати та усвідомлювати емпіричні знання, формуванню наукових і моральних переконань.

Наукова школа характеризується такими ознаками, як:

- 1) наявність програми спільної дослідницької діяльності, запропонованої лідером школи;

- 1) безпосереднє спілкування між членами колективу школи і, особливо, між викладачем і студентами;
- 2) спеціально розробленим методичним інструментарієм для реалізації програми;
- 3) наявність внутрішніх стандартів оцінки наукової продукції і її визначення.²

Обов'язковою умовою існування наукової школи є наявність у неї лідера, який виконує одночасно декілька функціональних ролей. А саме: «організатор» школи, «наставник» та «колега» для студентів. В умовах сучасної університетської освіти, де наука набирає особливого статусу, а залучення студентів до науково-дослідницької діяльності є обов'язковим, необхідність такого лідера постійно зростає. При його наявності студентські дослідження набувають єдиного контексту, а педагоги-викладачі - мети своєї наукової діяльності.

Тому навчальна дисципліна «Методологічні засади педагогічних досліджень» покликана поглибити знання студентів-магістрантів і здобувачів PhD стосовно специфіки педагогічного дослідження майбутнього викладача закладу вищої освіти. У цьому ракурсі самостійно-дослідницька діяльність спрямована на розширення педагогічного кругозору, розвиток здатності динамічної ініціації мікро- та макродосліджень, системного використання різних методологічних платформ, моделювання оптимальної педагогічної взаємодії у контексті різноманітних парадигм.

² Логинова Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе. *Психологический журнал*. 2000. Том 21. № 5. С. 106-111. С. 106.

МЕТА, ЦІЛІ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

Дисципліна забезпечує набуття студентами знань у галузі педагогіки та педагогічних досліджень, їх підготовку до професійної та самостійної діяльності, ознайомлення зі структурою й основними показниками сформованості дослідницької діяльності, отримання знань, умінь та навичок в організації та проведенні досліджень, формування зрілої та творчої особистості, громадянської позиції та готовності випускників до трудової діяльності.

Мета. Основною метою вивчення дисципліни є висвітлення теоретичних основ і питань технології науково-дослідної педагогічної діяльності, тобто теоретичного та практичного підґрунтя для формування фахових знань і вмінь майбутнього вчителя-дослідника в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Цілі вивчення курсу:

- ознайомити магістрантів з основами науки;
- розглянути шляхи розвитку педагогічних досліджень;
- навчити організовувати навчальну та дослідницьку діяльність, застосовуючи сучасні технології, методи, форми, засоби;
- ознайомити зі змістом педагогічних досліджень, їх оформленням відповідно до чинних вимог МОНУ;
- розкрити структуру педагогічних досліджень, оптимального проведення експериментальної частини.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати:

теоретико-методологічні основи методології та технології педагогічних досліджень; основи наукової організації праці і наукової організації наукової праці; про зміни в педагогічних технологіях; експериментальні форми науково-дослідної роботи; математичні методи статистичної обробки даних експерименту; педагогічну діагностику як обов'язкову складову педагогічної діяльності вчителя; планування наукових досліджень; правила гігієни розумової праці та відпочинку; структуру наукових установ.

Уміти:

проводити науково-педагогічне дослідження; самостійно проводити експеримент, збирати й аналізувати наукові факти, узагальнювати їх, систематизувати, вчитися давати їх теоретичне обґрунтування; проводити дослідження пошукового характеру, використовувати нові педагогічні технології у педагогічному процесі; самостійно користуватися бібліотечними каталогами та довідково-інформаційними виданнями; робити виписки і накопичувати наукову інформацію; писати тези наукового повідомлення, реферат і активно брати участь у науковій дискусії (наприклад, у роботі наукового студентського гуртка, на засіданні наукової школи, наукової лабораторії, кафедри, на конференції молодих учених); організовувати наукові гуртки учнів і керувати їх діяльністю.

Загальна система оцінювання курсу 100 балів.

Практичні заняття оцінюються за 15-бальною системою.

Умови допуску до підсумкового контролю – виконання усіх запланованих форм навчальної роботи, які підлягають контрольному оцінюванню (мінімальна кількість балів для допуску - 50).

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІКИ

Методологічні проблеми педагогіки завжди ставилися до найбільш актуальних, гострих питань розвитку педагогічної думки. Вивчення психологічних і педагогічних явищ з позицій діалектики, тобто науки про найбільш загальні закони розвитку природи, суспільства і мислення, дозволяє виявити їх якісну своєрідність, зв'язку з іншими соціальними явищами і процесами. Відповідно до принципів цієї теорії навчання, виховання і розвиток майбутніх педагогів досліджуються в тісному зв'язку з конкретними умовами суспільного життя і професійної діяльності. Всі педагогічні явища вивчаються в їх постійній зміні та розвитку, виявленні протиріч і шляхів їх вирішення.

Відомо, що методологія – це наука про найбільш загальні принципи пізнання і перетворення об'єктивної дійсності, шляхи та способи цього процесу. Під методологією слід розуміти, які її сутність, логічна структура і рівні, які функції вона виконує. Адже термін «методологія» грецького походження і означає «вчення про метод» або «теорія методу». У сучасній науці методологія розуміється у вузькому і широкому сенсі слова. У широкому сенсі методологія – це сукупність найбільш загальних, перш за все світоглядних, принципів в їх застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань, це світоглядна позиція дослідника. Разом з тим це і вчення про методи пізнання, що обґрунтовують вихідні принципи і способи їх конкретного застосування в пізнавальній та практичній діяльності. У вузькому сенсі методологія – це вчення про методи наукового дослідження.

Таким чином, у сучасній науковій літературі під методологією найчастіше розуміється вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності. Методологія науки дає характеристику компонентів наукового дослідження – його об'єкта, предмета, завдань дослідження, сукупності дослідницьких методів, засобів і способів, необхідних для їх вирішення, а також формує уявлення про послідовність руху дослідника в процесі вирішення наукової задачі.

В.В. Краєвський в роботі «Методологія педагогічного дослідження»³ призводить жартівливу притчу про сороконіжка, яка одного разу задумалася над тим, в якому порядку вона при ходьбі пересуває свої ніжки. І як тільки вона задумалася над цим – закрутилася на місці, і рух припинився, так як порушився автоматизм ходьби.

Першим методологом, таким собі «методологічним Адамом», була людина, яка в розпалі своєї діяльності зупинився і запитав себе: «А що ж це таке я

³ Краєвський В. В. Методологія педагогічного дослідження. Самара: Изд-во СамГПІ, 1994.

роблю?!» На жаль, самоаналіз, роздуми про власну діяльність, індивідуальна рефлексія стає в цьому випадку вже недостатньою.

Наш «Адам» все частіше потрапляє в положення стоноги з притчі, оскільки осмислення власної діяльності тільки з позицій власного досвіду виявляється непродуктивним в інших ситуаціях.

Якщо вести розмову в образах притчі про сороконіжка, можна сказати, що отриманих нею в результаті самоаналізу знань про способи пересування, наприклад по рівному полю, недостатньо для пересування по пересіченій місцевості, для переправи через водну перешкоду і т.п. Іншими словами, стає необхідним методологічне узагальнення. Образно кажучи, з'являється потреба в сороконіжка, яка сама в русі участі не брала б, але лише спостерігала б за рухом багатьох своїх побратимів і розробляла б узагальнене уявлення про їхню діяльність. Повертаючись до нашої теми, помстимося, що таке узагальнене уявлення про діяльність, взятої в її соціопрактичному, а не психологічному зрізі, і є вчення про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності в області теорії і практики, тобто методологія в першому, самому широкому сенсі цього слова.

Однак з розвитком науки, становленням її як реальної продуктивної сили проявляється характер співвідношення між науковою діяльністю та діяльністю практичної, яка все більшою мірою ґрунтується на висновках науки. Це знаходить відображення в поданні методології як вчення про метод наукового пізнання, спрямованого на перетворення світу.

Не можна не враховувати тієї обставини, що з розвитком суспільних наук з'являються приватні теорії діяльності. Наприклад, однією з таких теорій є теорія педагогічна, що включає в себе ряд приватних теорій виховання, навчання, розвитку, управління системою освіти і т.д. Мабуть, подібні міркування і привели до ще більш вузькому розумінню методології як вчення про принципи, побудові, форми і способи науково-пізнавальної діяльності.

Що ж являють собою методологія педагогіки? Зупинимось на цьому більш детально.

Найчастіше методологія педагогіки трактується як теорія методів педагогічного дослідження, а також як теорія для створення відповідних педагогічних концепцій. На думку Р. Барроу, існує спеціальна філософія, яка і розробляє методологію дослідження. Вона включає розробку педагогічної теорії, логіку і сенс педагогічної діяльності.

З цих позицій методологія педагогіки означає філософію педагогічної діяльності, освіти, виховання і розвитку, а також методи дослідження, які дозволяють створювати теорії педагогічних процесів і явищ. Виходячи з цієї передумови, чеський педагог-дослідник Яна Скалкова стверджує, що методологія

являє собою систему знань про основи і структуру педагогічної теорії. Однак таке трактування методології не може бути повною.

Для розкриття суті даного поняття важливо звернути увагу на те, що методологія педагогіки поряд зі сказаним виконує і інші функції:

- по-перше, визначає способи отримання наукових знань, які відображають постійно змінюється педагогічну дійсність;

- по-друге, направляє і зумовлюють основний шлях, за допомогою якого досягається конкретна науково-дослідницька мета;

- по-третє, забезпечує всебічність отримання інформації про досліджуваному процесі або явищі;

- по-четверте, допомагає введенню нової інформації до фонду теорії педагогіки;

- по-п'яте, забезпечує уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять у педагогічній науці;

- по-шосте, створює систему інформації, що спирається на об'єктивні факти і логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання.

Ці ознаки поняття «методологія», що визначають се функції в науці, дозволяють зробити висновок про те, що методологія педагогіки – це концептуальне виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про педагогічні процеси та явища.

Отже, в якості основних ознак методології в будь-якому педагогічному дослідженні можна виділити наступні:

- визначення мети дослідження з урахуванням рівня розвитку науки, потреб практики, соціальної актуальності і реальних можливостей наукового колективу або вченого;

- вивчення всіх процесів в дослідженні з позицій їх внутрішньої і зовнішньої обумовленості, розвитку і саморозвитку;

- розгляд досліджуваних проблем з позиції всіх наук про людину: соціології, антропології, фізіології, генетики і т.д.;

- орієнтація на системний підхід у дослідженні (структура, взаємозв'язок елементів і явищ, їх соподчиненість, динаміка розвитку, тенденції, сутність і особливості, чинники та умови);

- розробка зв'язків теорії та практики, ідей і їх реалізація, орієнтація педагогів-дослідників на нові наукові концепції, нове педагогічне мислення при одночасному виключення старого, відживаючого, подолання в педагогіці відсталості і консерватизму.

Зі сказаного вже ясно, що найбільш широке (філософське) визначення методології нам не підходить. Нижче будемо вести мову про педагогічних

дослідженнях, і з цієї точки зору розглядати методологію у вузькому сенсі, як методологію наукового пізнання в зазначеній предметній області.

При цьому більш широкі визначення не слід випускати з поля зору, оскільки сьогодні потрібна така методологія, яка орієнтувала б педагогічне дослідження на практику, на її вивчення і перетворення. Однак робити це потрібно змістовно, на основі глибокого аналізу стану педагогічної науки і практики, а також основних положень методології науки. Просте «накладення» тих чи інших визначень на область педагогіки не може дати необхідних результатів. Узагальнюючи сказане вище, наведемо класичне визначення методології педагогіки, дане одним з провідних вітчизняних фахівців у цій галузі В. В. Краєвським: «Методологія педагогіки є система знань про структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи добування знань, що відображають педагогічну дійсність, а також система діяльності з отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки якості дослідницької роботи»⁴.

У цьому визначенні В.В. Краєвський, поряд з системою знань у структурі педагогічної теорії, принципах і способах добування знань, виділяє систему діяльності дослідника щодо їх отримання. Отже, предмет методології педагогіки виступає як співвідношення між педагогічною дійсністю та її відображенням у педагогічній науці.

У даний час особливо гостро стоїть далеко не нова проблема підвищення якості педагогічних досліджень. Посилюється спрямованість методології на допомогу педагогу-досліднику, на формування у нього спеціальних умінь в області дослідницької роботи. Таким чином, методологія набуває нормативну спрямованість, і її важливим завданням стає методологічне забезпечення дослідницької праці.

Методологія педагогіки як галузь наукового пізнання виступає в двох аспектах: як система знань і як система науково-дослідної діяльності. При цьому маються на увазі два види діяльності – методологічні дослідження та методологічне забезпечення. Завдання перших – виявлення закономірностей і тенденцій розвитку науки в її зв'язку з практикою, принципів підвищення якості педагогічних досліджень, аналіз їх понятійного складу і методів. Забезпечити дослідження методологічно – значить використовувати наявні методологічні знання для обґрунтування програми дослідження та оцінки його якості, коли воно ведеться або вже закінчено.

Названими відмінностями обумовлено виділення двох функцій методології педагогіки – дескриптивної, тобто описової, яка передбачає також і формування теоретичного опису об'єкта, і прескриптивної – нормативної, що створює орієнтири для роботи педагога-дослідника.

⁴ Краєвський В.В. Методологія педагогіки: минуле і сьогодення. *Педагогіка*. 2002. № 1. С. 3-10.

Наявність цих функцій визначає і поділ підстав методології на дві групи – теоретичні та нормативні.

До теоретичних основ, які виконують дескриптивні функції, належать:

- ✓ визначення методології;
- ✓ загальна характеристика методології науки, її рівнів;
- ✓ методологія як система знань і система діяльності, джерела методологічного забезпечення дослідницької діяльності в областях педагогіки;
- ✓ об'єкт і предмет методологічного аналізу в галузі педагогіки.

Нормативні підстави охоплюють таке коло питань:

- наукове пізнання в науці серед інших форм духовного освоєння світу;
- визначення приналежності роботи в галузі педагогіки до науки: характер цілепокладання, виділення спеціального об'єкта дослідження, застосування спеціальних засобів пізнання, однозначність понятійно-категоріального апарату;
 - типологія педагогічних досліджень;
 - характеристики досліджень, за якими вчений може звіряти і оцінювати свою наукову роботу в галузі педагогіки: проблема, тема, актуальність, об'єкт дослідження, його предмет, мета, завдання, гіпотеза, захищені становища, новизна, значення для науки і практики;
 - логіка педагогічного дослідження і т.д.

Цими підставами окреслена об'єктивна область методологічних досліджень. Їх результати можуть служити джерелом поповнення змісту самої методології відповідної науки і методологічної рефлексії педагога-дослідника.

Сьогодні в структурі методологічного знання виділяють чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний.

Зміст першого, вищого філософського рівня методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний лад науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання.

Другий рівень – загальнонаукова методологія – являє собою теоретичні концепції, що застосовуються до всіх або до більшості наукових дисциплін.

Третій – конкретно-наукова методологія, це сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні. Методологія конкретної науки включає в себе як проблеми, специфічні для наукового пізнання в цій галузі, так і питання, висунуті на більш високих рівнях методології, такі, наприклад, як проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях.

Четвертий рівень – технологічна методологія – складають методика і техніка дослідження, набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання. На цьому рівні методологічне знання носить чітко виражений нормативний характер.

Вага рівні методології утворюють складну систему, в рамках якої між ними існує певна супідрядність. При цьому філософський рівень виступає як змістовна підстава всякого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання і перетворення дійсності.

1.1 Науково-дослідницька діяльність у вищій школі як важливий компонент підготовки висококваліфікованих кадрів

Науково-дослідницька діяльність у вищій школі є важливим компонентом підготовки висококваліфікованих кадрів відповідних профілів і спрямована на виконання таких основних завдань:

- формування наукового світогляду, оволодіння студентами методологією і методами наукового дослідження; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця;

- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у розв'язанні теоретичних і практичних завдань;

- прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності, залучення їх до розв'язання наукових проблем; формування дослідницьких навичок;

- поглиблення знань у певному науковому напрямі, формування вмінь виконання курсових робіт і дипломних проектів, підготовки наукових публікацій

- створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, підготовка й виховання у ЗВО резерву вчених-дослідників, викладачів.

Традиційно склалися дві форми НДД, які можна поділити на дві групи:

- ті, що є складовою частиною навчального процесу (підготовка наукових рефератів, виконання дослідницьких лабораторних робіт і домашніх завдань, дослідницькі завдання на період усіх видів практики, навчальні наукові семінари, виконання курсових, дипломних та магістерських робіт);

- ті, що виконують в позалекційний час (робота студентських гуртків і проблемних груп, студентського науково-творчого товариства).

Організаційна структура НДД у більшості сучасних ЗВО побудована таким чином: проректор з наукової роботи – рада НДД закладу – рада студентського науково-творчого товариства факультету (кафедри).

Для підготовки до науково-виробничої та інноваційної підприємницької діяльності в деяких ЗВО України створюють нові структурні форми: *навчальні бізнес-центри, консалтинг-центри, інноваційні, науково-тематичні бізнес-центри*. Підготовка підприємців у цих структурах здійснюється за спеціальними курсами. Консалтинг-центри призначені для надання послуг – консультацій із правових, економічних і фінансових питань. Форми й методи діяльності

інноваційних бізнес-центрів мають розширювати можливості навчального процесу, межі наукової та інноваційної діяльності студентів.

Тематику курсових і дипломних робіт розробляє кафедра, однак можливий і самостійний вибір студентом, якщо певною актуальною проблемою студент зацікавився. На кафедрі мають бути розроблені єдині загальні вимоги до оформлення курсової й дипломної робіт. Тему та керівника дипломної роботи затверджує рада факультету. Дипломна робота більша за обсягом і містить більше розділів, ніж курсова.

1.2 Наукова дослідницька робота майбутніх фахівців у позааудиторний час

Навчально-дослідницька (або науково-навчальна) робота студентів є обов'язковою і визначається навчальними планами спеціальності.

Мета цього виду діяльності, обов'язкової на всіх освітньо-кваліфікованих рівнях – формувати науковий світогляд, сприяти молодим дослідникам в опануванні методології і методів наукового пошуку. Її ефективність залежить від скоординованості всіх компонентів системи професійної підготовки, спрямованості потребово-мотиваційної сфери студента на дослідницький пошук з першого до випускного курсу, особистісно-діяльнісного підходу до навчання. Виконання науково-навчальної роботи у процесі навчальних дисциплін відбувається при оптимальному співвідношенні репродуктивних і творчих завдань, індивідуальних і колективних форм організації процесу навчання, максимальному насиченні занять ситуаціями спільні творчі діяльності.

Крім того, студенти з допомогою викладачів повинні набути умінь користуватися науковою, довідковою, методичною літературою, що видана рідною та іноземними мовами, перекладати тексти із спеціальності з іноземної мови на рідну, з рідної на іноземну, а також редагувати дані тексти; володіти методикою перекладу і реферування тексту, володіти навичками комп'ютерної обробки даних; володіти методами інформаційного пошуку (а також і в системі Інтернет).

Освітні технології, запроваджені в університеті, повинні забезпечувати не лише отримання майбутніми вчителями повноцінної якісної освіти, але й професійної компетентності в галузі філології, методика, оволодіння культурою мислення, потребу в постійному оволодінні новими знаннями, використовуючи бібліотечні фонди, комп'ютерну й аудіовізуальну техніку.

Таким чином, система професійної підготовки повинна бути спрямована на підготовку вчителя-дослідника нового типу мислення, якому притаманний високий динамізм, для якого головним є культ пошуку пізнання, а не лише культ знань.

Враховуючи кардинальні зміни в освітньому процесі – перехід до багатоваріантних освітніх систем – важливим завданням науково-навчальної роботи студентів є формування в особі майбутнього вихователя, молодих громадян і патріотів української держави, національно-мовної особистості. Під поняттям «мовна особистість» ми розуміємо багатокomпонентний набір мовних

здібностей, умінь, характеристик людини до здійснення мовних вчинків. Цій особистості притаманні висококультурне мовлення, образне мислення, високі інтелектуальні і моральні якості, володіння лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок, виявлення мовного чуття естетичної цінності рідного слова, мовний смак, мовна стійкість тощо.

Разом з тим у студентів необхідно розвивати високу вимогливість до себе толерантне ставлення до опонента.

Узагальнення досвіду науковців, викладачів вищих педагогічних закладів стосовно організації студентської науково-дослідницької діяльності, опитування студентів-дослідників, бесіди з учителями української мови і літератури навчальних закладів різних типів акредитації дало можливість з'ясувати як прогресивні тенденції у практичній реалізації навчально-дослідницької роботи, так і її недоліки.

Як показує аналіз, проведення студентами наукових досліджень впливає на якість навчального процесу: з'являються нові форми і методи проведення лекцій, практичних, семінарських занять. У той же час маємо констатувати надто пізні (у більшості випадків на третьому-четвертому курсах) залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, її недостатню мотивацію, нечіткий характер зв'язку з майбутньою професійною діяльністю, відсутність наукової ініціативи з боку самих студентів.

Суттєвих змін також можна чекати, якщо перебудувати зміст і методику викладання фахових, професійно-орієнтованих дисциплін. Серед факторів, що сприяють формуванню відповідних якостей дослідника у процесі навчально-дослідницької діяльності студентів, виділяємо особистісно-діяльнісний підхід до навчання, проблемне навчання, діалогізацію навчального процесу, оптимальне співвідношення індивідуальних і колективних форм організації процесу навчання.

Зміст готовності до виконання науково-дослідницької роботи мають складати такі елементи, як знання, уміння, творчість, бажання.

1.3 Дослідницька робота студентів у навчальному процесі

Дослідницька робота в позанавчальний час виступає продовженням навчально-дослідницької і є ефективним засобом об'єктивного вияву обдарованої студентської молоді, реалізації її творчих здібностей, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності. Серед форм наукових досліджень, до яких залучаються студенти в позанавчальний час, виділяють гуртки, проблемні групи, проблемні майстерні, наукові лабораторії, дискусійні клуби тощо. Початковою формою позааудиторної роботи є предметні гуртки, метою яких є ознайомлення із проблематикою науки, глибше вивчення окремих питань цієї науки, опанування принципів, методів, прийомів ведення наукової роботи, формування у студентів основних навичок, необхідних для подальшої самостійної роботи. Студенти старших курсів працюють у проблемних групах, у науковій лабораторії під керівництвом викладача, виконують критичний аналіз існуючих наукових концепцій, збирають і обробляють емпіричний матеріал, опановують методологію і логіку наукового дослідження.

Викладач має право здійснювати диференційований підхід у науковому керівництві, приділяючи більшу увагу студентам, котрі прагнуть наукового розвитку. Це здійснюється, як правило, з урахуванням психологічних особливостей студента, його філологічного чи педагогічного інтересу. Такі студенти-дослідники беруть участь у лекторській роботі з популяризації знань у галузі мовознавства, літературознавства, народознавства, освітніх технологій, виступають перед учнів старших класів з питань власного наукового пошуку. Кращі студентські роботи після їх обговорення на засіданнях гуртках, проблемної студентської групи за рекомендацією наукового керівника, кафедри пропонуються на звітну студентську наукову конференцію.

У роботі конференції чи конкурсу варто передбачити участь не лише студентів даного університету, а також, за відповідним узгодженням, і студентів з інших вищих навчальних закладів. Виступ молодого науковця-дослідника бажано супроводжувати доречним використанням ілюстративного матеріалу (таблиць, плакатів, фотографій, аудіо-, відеозаписів тощо).

Проведення студентських олімпіад, конференцій, оглядів-конкурсів дипломних і курсових робіт, виставок-конкурсів навчальних (діалектологічної, фольклорної, літературно-краєзнавчої, етнографічної) та педагогічних практик, оглядів-конкурсів на кращу організацію НДРС у групі, на факультеті, університеті є ефективним засобом об'єктивного виявлення та відбору обдарованої студентської молоді, реалізації творчих здібностей студентів, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності. Підведення підсумків конкурсів, конференцій, олімпіад та нагородження їх переможців відбувається на підсумковій конференції у День науки.

1.4 Види наукових робіт, їх загальна характеристика

У професійній підготовці майбутнього вчителя української мови та літератури важливу роль відіграють такі форми науково-дослідної роботи, як реферат, звіт по пошукову роботу, курсова, дипломна, магістерська роботи тощо. Розглянемо основні ознаки цих видів робіт.

Реферат – від лат. *refeto* – сповіщаю, повідомляю, доповідаю – це короткий виклад у письмовій формі або в публічному виступі змісту наукової праці, літератури за темою дослідження, тобто доповідь, повідомлення на основі опрацювання певного питання.

Написання рефератів дисциплін сприяє формуванню у студентів таких умінь: формулювати тему й мету, знаходити й опрацювати відповідні джерела, систематизувати зібраний матеріал, складати план реферату, викладати зміст джерел інформації, чітко подавати авторську позицію, показати вміння осмислювати й аналізувати явища, використовуючи теоретичні положення, робити висновки. Вище вказана форма науково-дослідної роботи студента завершується захистом на занятті, конференції тощо.

Курсова робота

Згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі України курсова робота передбачає закріплення, поглиблення й узагальнення знань із певної фахової чи професійно-орієнтованої дисципліни (з окремих розділів або повного курсу), розвиток дослідницьких навичок, спроможності самостійного осмислення філологічної, методологічної проблеми.

Науковці виділяють реферативні (описові) і дослідницькі курсові роботи. Виконуючи курсові роботи з української мови реферативного характеру студенти здійснюють аналіз методологічної та наукової літератури, її правильного бібліографічного опису, логічного, грамотного викладу відповідного матеріалу в письмовій формі, містять опис певних явищ. Дослідницькі курсові роботи з методик містять аналіз стану проблеми або понять тощо.

Курсова робота як обов'язкове самостійне навчально-наукове дослідження студента є першочерговою для виконання дипломної, магістерської роботи з визначеної проблеми.

Дипломна робота

Дипломна робота студента – це навчально-наукове дослідження студента, яке виконується на завершальному етапі навчання у закладі вищої освіти при здобутті ОР «Бакалавр» і передбачає:

- систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань із базової фахової навчальної дисципліни та застосування їх при вирішенні конкретних наукових і практичних завдань у відповідній галузі знань;
- розвиток навичок самостійної пошукової роботи і оволодіння методикою дослідження.

Дипломна робота за своїм статусом прирівнюється до одного або всіх державних екзаменів з відповідних дисциплін, що визначається на основі висновків керівника роботи, рецензентів та ради факультету.

Спеціально передбачений час (тобто відведений час у розкладі занять) для виконання дипломних робіт не передбачається, тому даний вид наукової роботи науково-дослідницької діяльності, виконали всі вимоги навчального плану, мають лише добрі та відмінні оцінки з дисциплін мовознавчого чи літературознавчого циклу.

Дипломна робота може носити комплексний характер, бути поглибленою розробкою теми курсової роботи, а також виконувати функції підготовчого етапу до магістерського дослідження.

Магістерська робота

Магістерська робота (магістерська дисертація) – це самостійна науково-дослідницька робота, що містить сукупність перспективних і актуальних проблем, відображає творчий потенціал виконання, його вміння інтерпретувати різні концепції і теорії, здатність до творчого осмислення аналізованого матеріалу, ступінь володіння професійною мовою у предметній галузі знання. На відміну від дипломних робіт написання магістерської, як і курсових, згідно з вимогами навчального плану є обов'язковим, їх невиконання розцінюється як академічна заборгованість. Магістерська робота, виконана на основі ґрунтовного

теоретичного дослідження, може послужити основою для подальшої роботи над кандидатською дисертацією.

1.5 Організація та порядок виконання студентських наукових робіт

При розгляді окремого питання ми спираємось на Положення про курсові, дипломні, магістерські роботи, затверджені вченою радою університету.

У відповідності з навчальними планами факультетів університетів упродовж навчання студенти виконують відповідні курсові роботи. Підготовка кожного дослідження вимагає від студентів наполегливості, систематичності у праці.

Орієнтовна тематика курсових, дипломних, магістерських робіт розробляється викладачами відповідних кафедр.

Ознайомившись із тематикою наукових робіт, студент має можливість самостійно обрати тему дослідження, а також запропонувати власну тему з обґрунтуванням її актуальності. Керівниками відповідно типу робіт призначаються провідні викладачі кафедр, які мають наукові ступені і вчені звання, а також викладачі зі значним педагогічним досвідом.

Тематика курсових робіт пропонується студентам на початку навчального року і затверджується на засіданні кафедри. Вибрана студентом тема курсової роботи повинна бути зареєстрована у спеціальному журналі на відповідній кафедрі.

Науковий керівник пояснює мету і завдання роботи над темою, затверджує на засіданні накреслений студентом план, консультує усно чи письмово з питань підбору монографічної і навчально-методичної літератури, довідкових матеріалів, вивчення та систематизації матеріалу з теми дослідження, відповідає за якість оформлення роботи.

Курсова робота виконується хоча й під безпосереднім керівництвом викладача, але є самостійним дослідженням, ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках, здобутих студентами під час вивчення та професійно-орієнтованих дисциплін (методика викладання) .

Найважливішими вимогами до змісту курсової роботи є: чітка характеристика предмета, мета, методів дослідження, логічна побудова викладеного матеріалу, вивчення і критичний аналіз монографічної і періодичної літератури з теми дослідження; опис і аналіз проведених автором мовних чи літературних спостережень; розкриття теми дослідження; узагальнення результатів, обґрунтування висновків і практичних результатів.

На відміну від курсових теми дипломних робіт і наукові керівники після розгляду на засіданні кафедри затверджуються на засіданнях вченої ради факультету. Виконання дипломної роботи проводиться за індивідуальним планом студента, підписаним керівником і затвердженим завідувачем кафедри.

Науковий керівник допомагає студенту своєчасно розробити індивідуальний план, надає допомогу в підборі літератури та інших матеріалів, перевіряє проміжні стани виконання студентами окремих частин і дипломної роботи в цілому.

Серед вимог до змісту дипломної роботи слід відзначити наступні: актуальність теми, відповідність сучасному стану мовознавства,

літературознавства та перспективам їх розвитку, практичним завданням; опрацювати і критичний аналіз монографічних, довідкових, періодичних видань з окремої проблеми; характеристика історії досліджуваної проблеми; чітка характеристика предмета, мети, методів дослідження, опис та аналіз фактів, узагальнення результатів, їх обґрунтування, висновки, практичні рекомендації.

Дипломна робота виконується і подається на кафедру в двох примірниках. захист дипломної роботи відбувається на засіданні Державної екзаменаційної комісії. Якщо у процесі дослідження студент не може виконати на належному рівні поставлені перед ним завдання дипломної роботи, то за поданням наукового керівника на засіданні кафедри ухвалюють заміну захисту дипломної роботи складанням державних іспитів.

Кваліфікаційна атестація випускників магістратури проводиться у формі захисту магістерської роботи.

Магістерська робота може бути продовженням дипломного дослідження, з обов'язковою наявністю спостережень і висновків, які мають теоретичне і практичне значення, наукову новизну, а також виконує функцію засобу перевірки всебічної готовності магістранта до самостійного наукового пошуку.

Науковий керівник консультує магістранта з проблем дослідження, контролює виконання індивідуального плану, несе відповідальність за якість виконання магістерської кваліфікаційної роботи.

У тому разі, коли за об'єктивної причини при виконанні дослідження студент отримує результати, які суттєво доповнюють поставлені завдання, за поданням наукового керівника на засіданні кафедри може бути уточнено назву теми дослідження. Тема дипломної чи магістерської роботи в такому разі перезатверджується на вченій раді факультету.

захист магістерської роботи відбувається на засіданні Державної екзаменаційної комісії. У випадку, коли захист магістерської роботи визначається незадовільним, наукова рада встановлює, чи може магістрант подати на повторний захист дану роботу з доопрацюванням, чи він зобов'язаний опрацювати нову тему, визначену відповідною кафедрою. Магістранти, які під час навчання виявили особливі наукові здібності, мають публікації у фахових виданнях, рекомендується Державною екзаменаційною комісією для навчання в аспірантурі.

РОЗДІЛ 2

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТАПІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Вихідні положення дослідження

Розпочинаючи педагогічне дослідження, важливо з'ясувати його вихідні положення, а саме: актуальність проблеми, об'єкт, предмет, мету, гіпотезу та завдання дослідження.

Проблема дослідження в широкому значенні – складне теоретичне або практичне питання, що потребує вивчення, вирішення.

Проблема має бути відображена насамперед у темі дослідження.

Об'єкт дослідження – частина об'єктивної реальності, яка на цьому етапі стає предметом практичної й теоретичної діяльності людини як соціальної істоти (суб'єкта).

Об'єктами педагогічних досліджень можуть бути діяльність педагогів, учнів, педагогічні стосунки між суб'єктом і об'єктом навчально-виховної роботи, особистістю та колективом, між вихованням і самовихованням, організація пізнавальної діяльності учнів, навчально-виховний процес тощо.

Предмет дослідження – зафіксовані в досвіді, включені в процес практичної діяльності людини сторони, якості та відносини досліджуваного об'єкта з певного метою за даних умов.

Предмет дослідження вужче поняття, ніж об'єкт дослідження. Об'єктами, наприклад, можуть бути методи виховання, а предметом – тільки одна група цих методів, наприклад, методи стимулювання виховання.

Мета дослідження – ціль, яку поставив перед собою дослідник. Формулюючи мету дослідження, дослідник з'ясовує, який результат передбачає отримати і яким він має бути.

Гіпотеза дослідження – наукове передбачення його результатів. Вона повинна формулюватися так, щоб з цього формулювання проглядалися положення, які потребують перевірки у процесі дослідження.

Завдання дослідження – його конкретизована мета.

Завдання дослідження: а) вирішення певних теоретичних питань, що є загальною проблемою (наприклад, з'ясування сутності дидактичного явища, вдосконалення його визначення, дослідження ознак); б) експериментальне вивчення практики вирішення проблеми, виявлення її типового стану, типових недоліків, їх причин, типових рис передового досвіду та ін.; в) обґрунтування системи заходів, необхідних для вирішення поставленого завдання; г) експериментальна перевірка пропонованої системи заходів щодо відповідності її критеріям оптимальності; д) вироблення методичних рекомендацій для тих, хто використовуватиме результати дослідження на практиці.

Нижче наведено приклад формулювання вихідних положень конкретного педагогічного дослідження.

Реформування діяльності виховно-трудова колоній відповідно до міжнародних норм виконання покарання потребує підвищення ефективності процесу морального перевиховання неповнолітніх засуджених, зведення до мінімуму рецидиву після відбуття ними покарання. Оскільки головною причиною

повторної злочинності неповнолітніх є їх моральна невихованість, постає потреба посилення морального виховання неповнолітніх засуджених під час відбуття ними покарання. Звідси формулювання теми дослідження: «Особливості морального виховання неповнолітніх засуджених у виховно-трудових колоніях».

Об'єктом дослідження є процес морального виховання неповнолітніх засуджених у виховно-трудовій колонії. Предмет дослідження – оптимізація змісту, форм, методів і засобів морального виховання неповнолітніх засуджених. Мета дослідження розробити, теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити оптимальний зміст, найефективніші форми, методи й засоби морального виховання неповнолітніх засуджених у виховно-трудовій колонії. Гіпотеза дослідження – підвищенню ефективності морального виховання неповнолітніх засуджених у виховно-трудовій колонії сприяє така його організація, яка передбачає: відповідність змісту, форм, методів і засобів цієї роботи специфічним особливостям особистості даної категорії неповнолітніх; урахування режимних умов їх утримання; систематичні контакти вихованців з батьками, представниками громадськості, яким притаманні високі моральні якості; організацію життя й діяльності неповнолітніх згідно з нормами моралі та права. Завдання дослідження – проаналізувати стан педагогічної теорії та практики морального виховання неповнолітніх засуджених у виховно-трудових колоніях; виявити моральні особливості неповнолітніх засуджених і встановити типові труднощі в їх моральному перевихованні; визначити специфіку змісту морального виховання неповнолітніх засуджених відповідно до їх індивідуальних особливостей; виявити умови підвищення виховної ефективності провідних засобів перевиховання в процесі морального виховання неповнолітніх засуджених і шляхи їх реалізації; визначити критерії рівня морального виправлення неповнолітнього засудженого; розробити методичні рекомендації для вчителів щодо використання навчальних предметів у моральному вихованні неповнолітніх засуджених.

2.2 Основні вимоги до проведення педагогічного дослідження

Предмет пізнання в педагогіці – це освітній процес як соціальне, психологічне і природне явище одночасно. Тому, крім соціальної природи педагогічних процесів і явищ, дослідник має бачити природно-наукові джерела формування особистості людини. Сутність більшості педагогічних досліджень саме і полягає у вивченні взаємозв'язків між вимогами суспільства, що розвивається, до своїх членів і закономірностей розвитку людини як суспільно-біологічної істоти. Сфера освіти ніби узгоджує розвиток суспільства і особистості. Сфера освіти – посередник між задатками і можливостями розвитку психіки особистості людини, тим, що їй дано природою і суспільством у цей момент, і тими зримими рисами майбутнього, що виявляються в сучасному житті суспільства.

Майбутнє суспільства визначає майбутнє особистості, тоді як формується вона сьогодні за наявних умов. Цю діалектичну суперечність і має вирішувати педагогіка як соціальна наука. Звідси виникає важлива вимога до наукових педагогічних досліджень: необхідно вміти передбачити соціальний розвиток, на

цій основі розробити теорію і практику виховання й навчання, підпорядковувати їх цілі та завдання актуальному сьогоденню і майбутньому.

Випереджальна функція педагогічної науки є її головною позитивною якістю: теорія має прокладати шлях до педагогічної практики, а остання, у свою чергу, має спиратися на досягнення педагогічної науки. Основна функція педагогіки як науки – шукати нові шляхи для сучасної практики виховання, навчання й освіти. Тому найкращі педагогічні дослідження сприяють удосконаленню педагогічної практики. Звичайно, наука не може відмовитися від «коментування практики», тобто педагогіка має пояснювати й узагальнювати передовий досвід. Але ще більший її обов'язок – створювати передовий педагогічний досвід, максимально оберігаючи педагогічних працівників від помилок, нераціональних витрат сил і часу.

Функція передбачення не обмежується тим, що педагогіка обслуговує практичну діяльність наявних закладів освіти. Наука має пізнати процес або явище, зрозуміти його сутність, щоб педагог міг конструювати хід освітнього процесу, передбачити майбутні результати сьогоденньої педагогічної роботи. Знати, щоб передбачувати, – сенс науково-педагогічної діяльності. Наука не просто пояснює особливості педагогічного процесу, а накопичує знання для ефективного його прогнозування. Цим самим наука допомагає педагогічним працівникам уникнути непотрібних помилок, визначає раціональні межі для самостійних пошуків, інновацій, творчості цих працівників.

Щоб робити висновки, наука повинна мати достатню кількість практичного матеріалу, а будь-який фактичний матеріал слід всебічно осмислити. Ця вимога до наукових досліджень випливає з правила логіки щодо необхідності додержання достатніх основ. Сучасне педагогічне дослідження багатопланове, складно структуроване, розглядає ту чи іншу проблему в розвитку і взаємозв'язках. Усе це потребує максимальної об'єктивності в процесі здобуття емпіричних фактів, на які спирається дослідник, інакше всі здобутки дослідника стануть суб'єктивними і неправильними, а саме: ідеї, методи, рекомендації. У зв'язку з цим кардинальна проблема сучасних педагогічних досліджень полягає в здобутті точних, науково достовірних даних. Цьому сприяє використання дослідником комплексу теоретичних, емпіричних та статистичних методів дослідження. Результати дослідження необхідно всебічно аргументувати: з погляду науки і практики, логіки, психології, філософії тощо. При цьому раціональний, логічний та емпіричний шляхи дослідження, спосіб доказу завжди мають бути взаємопов'язані.

Є також специфічні вимоги до педагогічного дослідження.

По-перше, педагогічне дослідження завжди потребує особливої уваги, оскільки масивом дослідження завжди є люди.

По-друге, треба прагнути до максимальної практичної користі від вивчення найскладнішого, іноді суто теоретичного питання. Поки що частина педагогічних працівників зазнає труднощів, застосовуючи теорію на практиці, часом не бачить практичної користі від теоретичних досліджень. Це створює певне взаємне непорозуміння дослідників і практиків. У такій обстановці проводити дослідну роботу стає важко. Учений зобов'язаний не тільки розробити теорію, а й вказати на способи її впровадження в практику.

По-третє, педагогічне дослідження – це спільна творчість дослідника і всіх учасників експерименту, що передбачає довіру та взаємодопомогу між ними. Усім має бути цікаво та корисно.

2.3 Послідовність проведення педагогічного дослідження

Організуючи дослідження конкретної педагогічної проблеми, дотримуються певної послідовності, а саме:

Визначення проблеми дослідження, яка має актуальне, життєве значення – ґрунтовне, всебічне і глибоке вивчення встановлених наукою фактів, положень, висновків.

Під час вивчення літературних джерел з'ясовують головну ідею, позицію автора та особливості наукового доробку з досліджуваної проблеми. Важливо також простежити причину та логіку полеміки автора з іншими дослідниками, особливості його аргументації, виробити власну думку щодо його позиції. Аналіз проблеми, яка не знайшла відображення в його праці, допоможе чіткіше сформулювати завдання щодо глибшого вивчення проблеми.

Зокрема, у процесі аналізу літератури про досвід школи слід з'ясувати: що у вирішенні цієї проблеми вчитель здійснює найуспішніше, з якими труднощами він стикається; типові недоліки в його роботі з цього питання, головні причини труднощів і недоліків. Важливо знати, чи досягає вчитель успіхів у роботі, раціонально витрачаючи час, чи вони пов'язані з перевантаженням його роботою в якомусь одному напрямі на шкоду іншим.

Формулювання гіпотези, тобто наукового припущення, ймовірного висновку дослідження.

Здійснення експериментальної роботи.

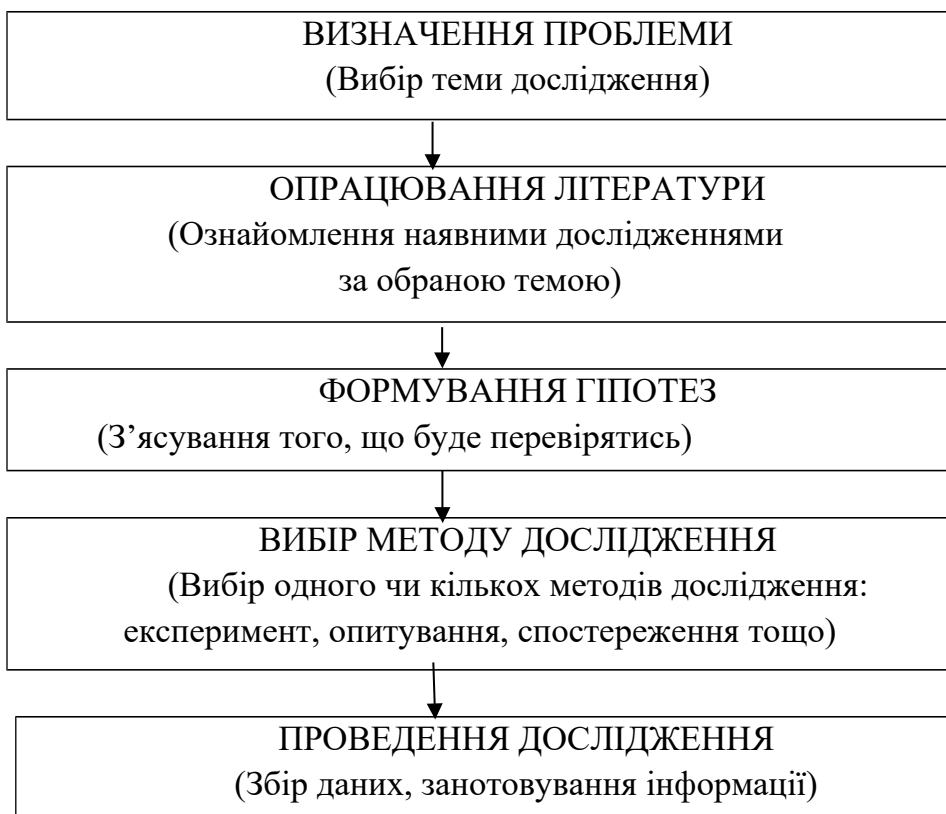
Вивчення передового досвіду.

Зіставлення експериментальних даних з масовою практикою.

Узагальнення результатів дослідження, формулювання наукових висновків, доведення або спростування гіпотези.

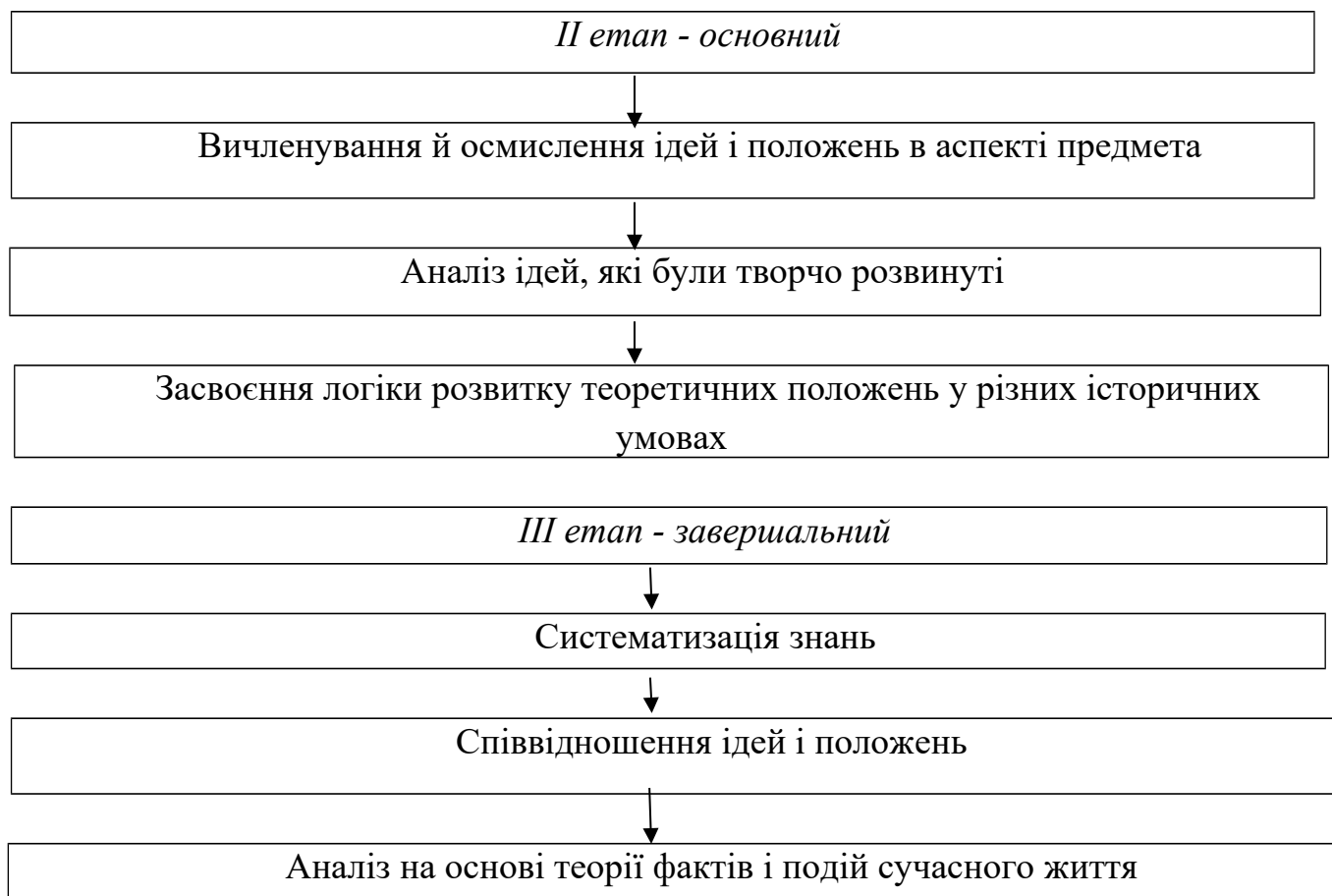
Оформлення результатів дослідження, їх упровадження в життя.

Процес і результати науково-педагогічного дослідження фіксуються багатьма способами. Для цього вироблено певні типи документації: анкети, плани спостереження, здійснення педагогічних експериментів, втілення результатів дослідження в практику, магнітофонні записи, фотокартки, кінострічки; протоколи обговорення уроків, виховних заходів та ін.; конспекти опрацьованої літератури, архівних матеріалів; описи досвіду роботи шкіл та інших виховних закладів; статистичні дані, математичні обчислення.



Виховання у студентів навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом, науковою і навчально-методичною літературою належить до першочергових завдань вищої школи. За своєю суттю орієнтовна основа дій студента щодо самостійного вивчення наукової літератури утворена набором конкретних завдань, виконання яких дає правильне спрямування на роботі.





Основними загальноприйнятими формами занотовування прочитаних джерел є виписки, тези, план, конспект.

Виписки – фрагменти з книжкового тексту, журналів, газет. Вони потрібні для того, щоб вибрати з прочитаного найсуттєвіше. Найкраще робити на картках, оскільки їх легко підібрати за темами навчального курсу, групувати за окремими проблемами, доповнювати чи звільнятися від застарілих.

План – коротка форма запису основних питань, які розглядаються в книзі чи журнальній статті. Труднощі полягають у необхідності заздалегідь з'ясувати побудову тексту, розвитку думок автора, а потім ясно і стисло це викласти. План не виключає цитування окремих місць і узагальнюючих положень.

Конспект – процес розумового переосмислення і письмової фіксації прочитаного тексту. Головні вимоги до конспектування: 1) результат глибокої самостійної роботи студента над твором, творчий процес; 2) за змістом і формою конспект повинен бути складений так, щоб допомагати засвоєнню головних положень праці в їх логічній послідовності, швидкому, глибокому запам'ятовуванню і відтворенню прочитаного; 3) висловлювання студентом свого ставлення до прочитаного.

2.4 Принципи педагогічного дослідження

Основні правила будь-яких педагогічних досліджень відображаються в низці принципів, тобто в головних положеннях, що визначають і підхід до проблеми, і методику здобуття емпіричних та наукових фактів, і аналіз їх.

Принцип цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу. У сучасній педагогіці все частіше лунають заперечення проти спроб учених розглянути окремі питання виховання і навчання без їх зв'язку з цілісним формуванням особистості й у цілісному навчально-виховному процесі. Це зумовлено тим, що за законами педагогічної науки, не можна вивчити ціле, не розчленувавши його на частини. Отже, постановка конкретних проблем виховання і навчання припустима, якщо одночасно буде досліджено місце цього феномену в цілісному процесі формування особистості та висвітлено роль тієї чи іншої складової навчально-виховної роботи в системі навчання й виховання. Тому варто засуджувати не розгляд окремих аспектів формування особистості, а їх ізоляцію від цілісного формування колективу й особистості, від загальної системи виховання.

Принцип цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу припускає: максимальне використання системного підходу в дослідженні; встановлення зв'язку досліджуваного феномену із сутнісними силами особистості, тобто головним у її духовному світі (спрямованість, принциповість, вікові та статеві особливості, рівень загального розвитку, основні переконання); показ різноманітних зовнішніх впливів, що позначаються на формуванні якостей особистості, в ході педагогічного процесу, і виклад методики керівництва цими впливами з боку суб'єктів навчально-виховного процесу; розкриття механізму досліджуваного явища (рушійні сили, їх виникнення, розвиток, взаємодія, складові елементи та взаємозв'язок, етапи розвитку, умови і фактори, від яких цей розвиток залежить); чітке визначення місця досліджуваного педагогічного явища в цілісному освітньому процесі (його специфіка, загальні та часткові функції насамперед).

Принцип комплексного використання методів дослідження під час вивчення проблем педагогіки. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях дуже рідкісним є метод дослідження, який би застосовувався в «чистому вигляді», оскільки внаслідок застосування одного-двох методів дослідження вірогідною є дуже висока неточність. Доцільність використання принципу комплексного підходу до вирішення наукових педагогічних проблем зумовлено складністю самого педагогічного процесу, його діалектичністю. Окремий факт чи будь-яке явище в педагогіці тісно пов'язані з іншими, мають відкриті й закриті зв'язки, прості й складні залежності, у них переплітаються типові і своєрідні, загальні й індивідуальні, дитячі і дорослі в найрізноманітніших комбінаціях. Тільки комплексний підхід може дати об'єктивне уявлення про досліджуване педагогічне явище.

У зв'язку з цим принцип комплексного підходу до вивчення педагогічних проблем вимагає: багатоцільової установки під час вивчення педагогічних явищ, що відбивається у висуненні кількох дослідницьких завдань (вивчення сутності

та структури явища, його рушійних сил, внутрішніх факторів, зовнішніх умов, шляхів і засобів педагогічного керівництва процесом формування явища з урахуванням усіх відомих теоретичних положень); охоплення якомога більшої кількості зв'язків досліджуваного процесу чи явища з іншими і виокремлення з них найсуттєвіших; урахування всіх зовнішніх впливів під час проведення дослідної роботи, усунення випадкових впливів, що спотворюють картину педагогічного процесу; багаторазової перевірки одного і того самого педагогічного факту за допомогою різних методів дослідження, постійної перевірки й уточнення одержаних даних; філософського, логічного і психолого-педагогічного аналізу одержаних у дослідженні результатів.

Принцип об'єктивності. У межах педагогічного дослідження принцип об'єктивності займає особливе місце у зв'язку із занадто великою кількістю суб'єктивних факторів у сфері навчально-виховного процесу. Кожен з учасників такого процесу є неповторною людиною, і те, що годиться стосовно одного з них, не підходить для іншого. Кожен з учасників освітнього процесу – індивідуальність, до якої загальні положення слід застосовувати з великою обережністю. Стосунки вчителів/викладачів і учнів/студентів інколи побудовані на суб'єктивних факторах: у кожного вчителя своя думка про кожного учня, так само як і кожен учень по-своєму сприймає, розуміє і вивчає кожного вчителя. Суб'єктивізм педагогічних відносин доповнюється суб'єктивним світом самого дослідника, тому що він є носієм неповторного життєвого досвіду, своєрідного педагогічного шляху, власного уявлення про педагогічну науку (один добре знає одне, інший – інше). У цій обстановці додержання дослідником принципу об'єктивності, його прагнення до пошуків істини і максимальна сумлінність вкрай необхідні. Інакше з одних і тих самих питань будуть виходити зовсім різні педагогічні концепції і несхожі одна на одну педагогічні рекомендації.

Настав час, коли педагогіка не терпить піднесення суб'єктивних поглядів як педагогічних істин, набуваючи якостей науки точної і доказової. Тому наукові думки мають складатися на підставі досліджень висококваліфікованих і всебічно обізнаних фахівців. Найголовнішим засобом подолання суб'єктивізму має стати вимогливий підхід дослідника до здобуття наукових результатів, багаторазова перевірка будь-якого одержаного емпіричного чи наукового факту, висока вимогливість до себе. Найприскіпливішим критиком дослідника має бути він сам: все піддається сумніву, але особливо скрупульозно оцінюються власні ідеї та висновки.

Принцип об'єктивності вимагає:

перевірки кожного факту кількома взаємодоповнюваними та взаємокоригувальними методами вивчення суб'єктів освітнього процесу; повторного огляду, уточнення здобутого фактичного матеріалу під час проведення експериментальної чи пошукової роботи; фіксації всіх проявів якостей та властивостей особистості, а не тільки тих, які свідчать про позитивні результати експерименту (для педагогічної науки важливо і те, що підтверджує та підвищує ефективність освітнього процесу і те, що знижує його позитивні результати); зіставлення даних свого дослідження з даними інших дослідників, установлення подібності і розходження в характеристиці досліджуваних якостей і явищ; здобуття наукових даних шляхом порівняння думок різних учасників

освітнього процесу (порівняльна характеристика досліджуваного явища, якості з різних поглядів і позицій); постійного самоконтролю дослідника за власними переживаннями, емоціями, симпатіями й антипатіями, що нерідко дуже суб'єктивізує фіксацію наукових фактів (відомо, що кожний сприймає ті самі події, явища по-своєму).

Дослідник має поставити себе в такі умови, за яких він був би однаково зацікавлений у фіксації і позитивних, і негативних проявів досліджуваного педагогічного явища чи процесу.

РОЗДІЛ 3

ОСНОВИ НАУКОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1 Методологія педагогічного дослідження

У будь-якому науковому дослідженні передусім здобувають факти, на підставі яких потім формують теоретичні положення. Найбільш важливими є вихідні теоретичні позиції дослідника, тому що від його світогляду, установок, цілей і завдань дослідження залежить спосіб, за допомогою якого він здобуватиме факти, тлумачитиме їх, робитиме висновки. Не менш важлива проблема – сама організація і хід дослідження. Тому виникає певне коло питань: як здобувати факти, як їх обробляти, оцінювати, тлумачити і викладати, як за фактами робити висновки та узагальнення, як на основі фактів вибудовувати авторську концепцію дослідження і наукову теорію. Усе це галузь спеціальної науки – методології (наукознавства). Методологія – це вчення про структуру, логіку організації, принципи побудови, форми, засоби і способи наукового пізнання. Вона вивчає світоглядну концепцію сучасної науки, тобто основні вихідні теоретичні положення, що утвердилися в науці, які неодмінно треба знати і філософу, і філологу, і педагогу, і психологу, і математику.

Водночас кожна галузь науки, крім загальних, має специфічні теоретичні вихідні положення. Вони входять до методології цієї науки як її теоретичний фундамент. Але, оскільки педагогіка – суспільна наука, то на відміну від точних наук і наук про природу вона спирається не тільки на власні наукові факти, а й на закономірності соціального розвитку, які відображають філософія, історія, соціологія, економіка, психологія та ін. На цій підставі, з одного боку, загальнометодологічні принципи сучасної педагогіки будуються на системі провідних ідей науки, а з іншого – методологія педагогіки так чи інакше відображає проблеми методології всіх суспільних наук. Під методологією педагогіки слід розуміти загальні принципові вихідні положення, які покладено в основу дослідження будь-якої педагогічної проблеми.

Будь-яка наука використовує такі вихідні положення, крізь призму яких відбивається філософське бачення світу. У вітчизняній педагогічній науці методологічними вважають провідні ідеї та концепції, що вписуються в систему науково-матеріалістичного світогляду і відповідають об'єктивним тенденціям розвитку сучасної науки в цілому. Тому діалектико-матеріалістична філософія, що розробила єдиний погляд на світ, на всі явища природи, суспільства й

особистості, який відбито у законах діалектики, становить фундамент методології вітчизняної педагогіки.

Діалектичний підхід до пізнання явищ педагогічної дійсності полягає у вивченні суперечностей у самій сутності предметів. При цьому діалектична суперечність визначається як взаємодія протилежних, взаємовиключних сторін об'єкта чи системи, які водночас діють у внутрішній єдності та взаємопроникненні і є джерелом саморуху та розвитку об'єктивного світу і пізнання. Тому проблемою номер один вважають вивчення суперечливості педагогічного явища чи процесу. *Без суперечностей немає розвитку; там де є рух, зміна, треба шукати суперечність.* Розрізняють зовнішні і внутрішні суперечності, а також основні й супровідні. У найзагальнішому плані внутрішні педагогічні суперечності – це невідповідність між основними потребами особистості, що включені в освітній процес, і наявністю сил, засобів для їх задоволення, невідповідність між основними потребами особистості, що включені в освітній процес, і наявністю сил, засобів для їх задоволення, невідповідність між її власними цілями, бажаннями і можливостями їх успішної реалізації і т. ін. Зовнішні суперечності відбивають невідповідність внутрішнього світу особистості, яка формується і розвивається, а також набуває своєї характеристики як сукупність всіх суспільних відносин, вимогам її реального життя. Джерелом «саморуху» будь-якого явища є внутрішні суперечності, але вони самі виникають внаслідок зв'язків означеного предмета, явища з іншими, тобто внаслідок зовнішніх суперечностей.

Загальна діалектична схема пізнання будь-яких явищ, у тому числі педагогічних, така:

Дослідник зобов'язаний

- прагнути пізнати явище, що його цікавить, з різних сторін;
- вивчити особливості його внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків;
- визначити на цій основі зовнішні суперечності, потім досліджувати їхній перехід у внутрішні суперечності;
- виявити динаміку становлення, розвитку, форм прояву їх;
- розкрити сутність і структуру, рівні й етапи розвитку явища;
- визначити чинники й умови, що впливають на перебіг пізнання.

Водночас будь-яка наука сьогодні, на рівні сучасного проникнення в таємниці природи, вивчає глибинні процеси і явища, що потребує глобальних наукових концепцій, складніших теоретичних вишукувань, формулювання фундаментальних законів. Цього не можна зробити без означення певних філософських позицій, без загального і всебічного проникнення філософії в науку. Діалектика з її фундаментальними законами в застосуванні до педагогіки вимагає розгляду будь-якого педагогічного явища в його безупинному розвитку: з постійним відновленням, боротьбою внутрішніх суперечностей як рушійною силою формування особистості, переходом кількісних змін у якісні тощо.

Ми живемо в столітті взаємопроникнення наук. На перетині наук відбуваються найцікавіші наукові відкриття, тому кожне педагогічне явище чи процес сьогодні мають вивчати спільно і в комплексі педагоги, філософи, психологи, соціологи, економісти та ін. Але за всієї важливості наук, з якими кооперується педагогіка, останнє, вирішальне слово все ж таки належить саме

педагогіці, оскільки у межах педагогічної науки тільки власне педагогічні дослідження додають ваги і цінності всьому, що створюється в інших науках, які вивчають питання розвитку, виховання, навчання та формування особистості взагалі.

З огляду на те, що виховання, навчання й освіта слугують засобами підготовки підростаючого покоління до життя і діяльності в суспільстві, а навчально-освітньо-виховний (педагогічний) процес реалізує вимоги суспільства до особистості, яка розвивається і формується, є підстава для формулювання важливого педагогічного закону: розвиток суспільства визначає розвиток особистості, але сам розвиток суспільства й особистості зумовлений рівнем суспільного виховання й особистісного самовиховання, тобто коригується ними. Як наслідок, не знаючи законів суспільного розвитку, тенденцій зміни існуючої формації, сучасних вимог суспільства до людини тощо, не можна адекватно й науково обґрунтовано організувати процес виховання, навчання й освіти підростаючого покоління. Ці питання, у свою чергу, взаємопов'язані з проблемами керування суспільним розвитком, що в контексті освіти означає вирішення освітніх і виховних завдань.

Звичайно, мета, завдання, умова, зміст і технології процесу виховання, навчання й освіти, а також засоби, шляхи і методи формування особистості визначаються суспільством. Не дивно, що без знання всього комплексу наук про суспільство педагогіка не може суто науково вирішувати свої конкретні виховні, соціокультурні та дидактичні проблеми. Тому взаємодія всього комплексу суспільних наук з педагогікою – явище природне і необхідне. У цьому аспекті філософська передумова педагогічного дослідження вкрай необхідна. Тому методологія стверджує: не можна займатися всерйоз педагогічним дослідженням, не маючи глибокого, наукового філософського світогляду, не вмючи філософськи мислити, не маючи діалектичного погляду на навчально-виховний процес. Отже, філософія як форма суспільної свідомості, світогляд, система ідей, поглядів на світ та на місце в ньому людини, досліджуючи пізнавальне, ціннісне, етичне й естетичне становлення людини до світу, є не тільки методологічною основою педагогіки, а й проникає в неї всім своїм змістом, дає можливість більш глибоко й повно використовувати здобутки інших наук, застерігає від помилок і нерациональних пошуків у процесі здійснення педагогічного дослідження.

Діалектико-матеріалістична теорія пізнання вирішила важливу проблему співвідношення теорії і практики, емпіричного і теоретичного. З позиції теорії відображення людини пізнає світ за допомогою органів почуттів та її свідомості шляхом відображення явищ довкілля в корі головного мозку. Процес пізнання при цьому ніби розбивається на два етапи:

Перший етап – це перехід чуттєво-конкретного в абстрактне (тобто первинна обробка й усвідомлення сприйняття відчуттів, вражень, винесених із зовнішнього світу).

На другому етапі відбувається сходження від конкретного до абстрактного (саме сходження, тобто погляд на факти, явища з уже визначених теоретичних концепцій).

Наука покликана виділити загальне, що існує в конкретних, окремих явищах.

3.2 Емпіричний і теоретичний рівні наукового дослідження в педагогіці

Емпіричний рівень наукового дослідження в педагогіці – це найчастіше саме одержання конкретних, окремих фактів, прикладів, опис певних педагогічних ситуацій, конкретного досвіду роботи закладів вищої освіти, суб'єктів навчально-виховного процесу тощо. У цьому окремому, конкретному варто шукати загальне, абстрактне. Учені завжди повинні пам'ятати формулу: окреме не існує інакше, як у тому зв'язку, що веде до загального. Загальне існує лише в окремому, через окреме. Будь-яке окреме є (так чи інакше) загальним. Будь-яке загальне є часточкою, стороною, чи сутністю окремого. Усяке загальне лише приблизно охоплює всі окремі предмети. Стосовно педагогіки це означає: навіть унікальний педагогічний досвід містить частки, характерні для будь-якого позитивного досвіду виховання й освіти; будь-які загальні педагогічні положення, ідеї, концепції і технології мають підтверджуватися практичним досвідом їх впровадження у сферу функціонування закладів освіти, знаходити у ньому живильне середовище. Але це саме положення означає і таке: немає і не може бути універсальних педагогічних рекомендацій на всі випадки життя.

Основним результатом емпіричного аналізу є гіпотеза дослідження як система провідних припущень і передбачень, правомірність яких має потребу в перевірці й підтвердженні як попередньої концепції дослідження.

Під час гіпотетичного етапу розв'язують суперечності між фактичними уявленнями про об'єкт дослідження й необхідністю осягнути його сутність. Він створює умови для переходу від емпіричного рівня дослідження до теоретичного (чи експериментально-теоретичного).

Емпіричне знання – первинний ступінь пізнання, що характеризує пізнання окремого, конкретного, їх опису поза зв'язком із внутрішніми сторонами й елементами. Емпіричний аналіз зумовлений недостатнім обсягом знань про предмет дослідження, його специфічні особливості, тому в подібному описі багато довільного, що розглянуто поза зв'язком із цілим, поза системою

Теоретичний рівень дослідження характеризується такими ознаками:

- явище вивчають переважно у взаємозв'язку його елементів і сторін;
- будь-яке теоретичне знання за своєю суттю викладають системно, бо при цьому демонструється рух від одностороннього знання до все більш багатоаспектного знання;
- на підставі первинних узагальнень (про окремі предмети чи явища) будують абстракції вищого порядку (моделі та концептуальні ідеї), абстракції створюють за допомогою абстракцій. Саме на теоретичному рівні пізнання почуттєве і раціональне поєднуються.

Теоретичний рівень пізнання зовсім не заперечує емпірично здобутих фактів, спостережень, уявлень, досвіду тощо. Але почуттєві враження і практичний досвід у такому разі звільняються від усього несуттєвого, випадкового, підіймаються до рівня типового, характерного для низки явищ подібного типу. Це зумовлено тим, що мислення дослідника, ідучи від конкретного до абстрактного, не відходить, якщо воно правильне, від істини, а підходить до неї. Підняття емпіричного на рівень теоретичного пізнання вимагає від дослідника накопичення великої кількості фактів і їх осмислення, оцінки і т. ін. за допомогою засобів

логічного мислення. Звідси і роль логіки як науки про способи доказу та спростування в науковому дослідженні: якої б словесної оболонки не набували думки дослідника, вони будуються на основі законів логіки, на вже визначених правилах, вироблених у практиці людського мислення.

Водночас педагогіці потрібна не суто формальна логіка, що включає вчення про судження і поняття, правила аналізу та синтезу тощо. Йдеться про логіку науки, яка відбиває правила і процедури наукового дослідження, психологічні та методологічні передумови наукових відкриттів, містить синтез діалектичної і формальної логіки.

Навчитися науково мислити – це обов’язкове і найскладніше завдання, оскільки для проведення наукового дослідження необхідні:

- ✓ оволодіння наявними науковими поняттями, уявленнями;
- ✓ точний опис фактів, явищ і ситуацій із застосуванням загальноприйнятої термінології;
- ✓ уміння підбирати родинні факти за їхніми істотними ознаками;
- ✓ здібність групувати факти, їх певні ознаки відповідно до загальнонаукових правил;
- ✓ аналіз фактів і явищ, вичленовування з них загального й одиничного, істотного та другорядного;
- ✓ порівняння фактів і явищ, виявлення подібності та розходження, випадкового і закономірного;
- ✓ точне визначення понять, оскільки поняття – це шаблі наукового пізнання, що фіксують досягнутий рівень науки;
- ✓ побудова доказів і спростувань у науковій дискусії з опорою на дані науки та різних досліджень;
- ✓ «передбачення» тенденцій розвитку, можливої зміни явища, на основі історичних і сучасних тенденцій педагогічних явищ, аналізу здобутих фактів і даних інших наук;
- ✓ теоретичний висновок (створення наукової концепції, системи поглядів, абстракції на основі висновків інших досліджень).

Наукове мислення вимагає чіткого уявлення про те, що таке закон, принцип, тенденція, умова, чинник, внутрішні і зовнішні суперечності тощо. Оскільки в педагогічних дослідженнях термінологія часто має дуже довільний характер, що знижує їхню наукову цінність, то нижче наведемо визначених деяких з основних наукових термінів.

Поняття закону відбиває необхідне, суттєве, стійке відношення між явищами в природі і суспільстві, що постійно повторюється. Сутність закону містить чітке визначення основних зв’язків і залежностей явища, що підлягав пізнанню, які повторюються за певних умов. Закон – це відношення сутностей чи між сутностями. Поняття закону фіксує один зі ступенів пізнання людиною єдності і закону може виявити зв’язки між явищами, між сторонами явищ і основними елементами всередині явищ.

Звичайно закон – це точно вимірюване в кількісних та якісних показниках відношення явищ чи елементів явищ. Оскільки в суспільних процесах, зважаючи на їх складність та різноманіття, такі кількісні межі встановити неможливо, то встановлюють основні якісні показники. У такому разі говорять не про закони, а

про закономірності. У суспільних науках виявляють здебільшого закономірності, тоді як у точних науках – закони, які найчастіше виражено у формулах.

З цих позицій суспільна закономірність – це об'єктивно існуючий, постійно повторюваний, суттєвий зв'язок явищ суспільного життя чи етапів історичного процесу. Суспільна закономірність притаманна діяльності людей, а не є чимось зовнішнім щодо неї. Педагогічна закономірність – це відображення об'єктивних, істотних і постійних зв'язків у педагогічних відносинах та явищах. Тому будь-яке педагогічне дослідження має виявляти закономірності педагогічної дійсності та пояснювати істотні зв'язки між її явищами та процесами, окремого педагогічного явища чи процесу з іншими, а також вивчати відносини між її суб'єктами й об'єктами. Для закономірності характерні:

- розкриття взаємодії і руху явища як «саморуху»;
- фіксація якісної стійкості й повторюваності явища не тільки в коротку, але й у тривалому періоді часу;
- відображення істотних ознак явища і його структури в чітко оформлених формулюваннях, визначеннях і поняттях.

Не завжди дослідження завершуються формулюванням законів і закономірностей, найчастіше вчений здобуває нові знання. Знання – це перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне відображення дійсності у мисленні людини. Справжніми науковими знаннями є такі, яким властиві науковий зміст і характер (точність і достовірність), можливість перевірки (тобто за допомогою заснованої методики інший дослідник може одержати ті самі дані), певною системністю, послідовністю, логічністю.

Однак система наукових знань усе-таки концентрується навколо законів і закономірностей. Провідна ідея дослідження найчастіше виражає яку-небудь закономірність, поєднуючи в цілісну концепцію результати пошуків дослідника. До таких наукових знань належать умови і фактори. Умова – це зовнішня передумова для існування і розвитку явищ, тобто обставина, від якої що-небудь залежить. Фактор – внутрішня передумова для «саморозвитку», «саморуху» явища; причина, рушійна сила будь-якого процесу чи явища, що визначає його характер або окремі риси; момент, суттєва обставина в будь-якому процесі, явищі. Фактори й умови тісно пов'язані одне з одним, коли вони збігаються за змістом і формою, починається процес розвитку явищ. Тому, формулюючи правила, тенденції, закони, необхідно розкривати взаємодію зовнішніх і внутрішніх передумов розвитку явища, тобто сутність умов і факторів, що взаємодіють одне з одним.

Відомо, що у будь-якій науці головне – процес як необхідна умова ефективного наукового дослідження, здобуття об'єктивних наукових фактів. Факт (від лат. *Factum* – те, що зроблено, здійснено) – істина, подія, результат; висловлювання, що фіксує емпіричне знання; знання, достовірність якого доведено. Поняття «науковий факт» треба відрізнити від поняття «емпіричний факт».

Емпіричний факт – це опис предмета чи явища з максимальною точністю і повнотою, доступною для дослідника. Емпіричні факти – матеріал для наукових фактів.

Науковий педагогічний факт відрізняється від емпіричного факту – звичайного прикладу, опису певного випадку, події. Науковий факт дає опис певної педагогічної ситуації, але за певними параметрами, виявляючи рушійні сили, причини, умови, суттєві зв'язки, діалектику педагогічних відносин. В емпіричному факті все конкретно і неповторно. У науковому педагогічному факті конкретність зникає, акцент робиться на подібності причин і умов явища протікають по-різному лише через специфіку особистостей суб'єктів, яких включено в навчально-виховний процес, неможливість повторення педагогічної ситуації.

Під час наукового опису факту треба враховувати такі моменти:

◇ той самий випадок, факт, приклад може свідчити про різні причини, що його зумовили;

◇ кожний факт має діалектично суперечливий характер;

◇ науковий педагогічний факт необхідно спочатку описати емпірично, потім проаналізувати з наукових, насамперед психологічних, позицій.

Установлені факти треба неодноразово перевіряти, намагаючись порівнювати суть висловлювань, міркувань і оцінок кількох осіб.

У методології педагогічних досліджень важливе місце займає вихідний елемент, своєрідна «клітинка». Таким елементом є педагогічна ситуація як структурна одиниця освітнього процесу, що відбиває всі його компоненти. Педагогічна ситуація виявляється в будь-яких педагогічних явищах, при розв'язанні будь-яких педагогічних завдань, має істотні ознаки, характерні для цілісного навчально-виховного процесу. Водночас педагогічні ситуації легко вичленувати у процесі виховання й навчання, можна встановити їх взаємозв'язок, перехід, черговість і т. ін. Педагогічна ситуація – сукупність обставин і умов реального навчально-виховного процесу, в яких взаємодіють його основні суб'єкти. Педагогічне явище – це момент буття, частина об'єктивно існуючої педагогічної дійсності у вигляді єдності основних суб'єктів навчально-виховного процесу, його засобів і відповідного середовища.

Оскільки у найзагальнішому плані навчально-виховний процес становить взаємодію його основних суб'єктів, у педагогічній ситуації можна виділити дві ланки: педагогічний вплив і реакцію на нього. Як наслідок, виникають педагогічні відносини – основний об'єкт вивчення явищ педагогічної дійсності. За законами діалектики сутність будь-якого явища треба шукати в суттєвих взаємозв'язках усередині цього явища і поза ним. Зокрема у педагогічному дослідженні виявити сутність виховних явищ, зрозуміти їхні рушійні сили, динаміку розвитку тощо, означає насамперед вивчити педагогічні відносини. Саме такі відносини є ядром педагогічної ситуації.

Якщо образно «клітинкою» можна назвати педагогічну ситуацію, то «молекулою» є педагогічне відношення, «атомом» – конкретна реакція чи дія якогось із суб'єктів освітнього процесу в зазначеній педагогічній ситуації. Тому зрозуміти педагогічне явище можна лише в тому разі, якщо фіксувати конкретних учасників навчально-виховного процесу, за ними визначити сутність педагогічних відносин, потім описати самі відносини і виділити в них голосне, нарешті, дати опис сутності педагогічної ситуації, виявивши умови її перебігу. Усе це разом становить науковий факт, який фіксує сутність узагальнення типових ситуацій

навчально-виховного процесу через всебічний аналіз і повний опис конкретної педагогічної ситуації.

Слід мати на увазі, що в будь-якому педагогічному дослідженні загальне, особливе й одиничне утворюють нерозривну єдність. Здебільшого загальне в теоретико-педагогічному дослідженні має соціальний і психологічний характер, специфічне (особливе) охоплює педагогічні відносини, а частка (одиничне) – це конкретна методика чи технологія, яку розкриває дослідник як фахівець (виховання інтересу до навчання, формування колективу, свідомої дисципліни, етика вчителя). Спостерігаються два основних підходи до проблеми співвідношення загального, особливого й одиничного в межах педагогічних досліджень. Так, деякі вчені спочатку здійснюють загальний аналіз стану педагогічної науки з певних методологічних позицій з тієї чи іншої проблеми, з урахуванням досягнень вітчизняних і зарубіжних науковців, розробляють теоретичні основи вирішення педагогічної проблеми, потім, спираючись на ці доробки, розглядають специфічні й конкретні ситуації практичної педагогічної діяльності. Стратегія такого дослідження передбачає перехід від загального (теорії, ідеї) до специфічного, і від нього – до конкретного. Але можна обрати й інший шлях вирішення тієї самої педагогічної проблеми: розпочати дослідження з експерименту, на основі глибокого знання значної кількості наукових фактів здійснити аналіз сучасної педагогічної практики і сформулювати на їх підставі серйозні узагальнення. Такі шлях і стратегія дослідження передбачають перехід від конкретного до специфічного, і потім – до загального (до теорії, ідей).

Нині все більше дослідників під час вирішення педагогічних проблем вдаються до реалізації стратегії системного підходу в процесі дослідження як комплексного методу вивчення об'єкта на основі обраного принципу. Наявність чітких методологічних позицій, наукових передумов дає досліднику можливість уникнути помилок, точно визначити, що шукати, в який спосіб. Системний підхід у педагогічному дослідженні вимагає дотримання таких умов:

- встановлення всіх складових елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища;
- вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від всіх інших, і на цій підставі виявлення основних елементів з провідними зв'язками і відносинами;
- побудови моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю та ієрархічністю;
- розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в такому разі система буде функціонувати;
- опис конкретного елемента в нерозривному цілому з усією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого;
- властивості досліджуваного процесу, явища впливають не тільки з підсумовування властивостей його елементів, а й особливостей системи в цілому, самої структури системи (Ф.Ф. Корольов, Н.В. Кузьміна, Т. А. Ільїна, М.Н.Панчешнікова).

РОЗДІЛ 4

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА НАУКОВО-ПОШУКОВОЇ РОБОТИ ДОСЛІДНИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ

4.1 Сутність передового педагогічного досвіду

Одним з основних завдань, поставлених Законами України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», є істотне поліпшення методичної роботи в освітніх закладах держави. Успіхи навчання й виховання школярів у значній мірі залежать від уміння керівників освітніх закладів організовувати та спрямовувати роботу педагогів на інтенсивне впроваджувати в практику нових прогресивних педагогічних ідей, технологій навчання і виховання, досягнень сучасної педагогічної науки та практики.

Створення чіткої, керованої, гнучкої системи й упровадження найновіших досягнень науки та педагогічної практики в освітній процес є одним із найголовніших завдань методичних служб, керівників шкіл. Саме це підкреслював В. О. Сухомлинський, коли писав: «Суть керівництва сучасною школою полягає в тому, щоб у найважчій справі на очах у вчителів створювався, дозрівав та утверджувався кращий досвід, який втілював би в собі передові педагогічні ідеї».

Цікаві творчі знахідки вчителів є в будь-якому педагогічному колективі. Тому робота щодо впровадження передового досвіду має зосереджуватися насамперед у школі. Завдання адміністрації школи полягає в підтримці творчого пошуку педагогів.

Осмислення передового педагогічного досвіду: його створення, узагальнення, оцінювання, впровадження поширення – ставить перед працівникам шкіл низку ґрунтовних запитань, а саме:

що таке передовий педагогічний досвід?

як визначити ступінь його новизни?

яка технологія його вивчення?

як поширювати передовий педагогічний досвід, який отримав позитивну оцінку громадськості?

як працювати з учителем, здатним до творчої діяльності?

Отже, що ж таке передовий педагогічний досвід? Передовий педагогічний досвід – це результат творчої діяльності педагога з елементами новизни, спрямований на реалізацію актуальних завдань навчання і виховання. Передовий педагогічний досвід має оцінюватись за наступними основними категоріями.

Актуальність і перспективність. Тобто він має сприяти вирішенню завдань сучасного етапу розвитку освіти, задовольняти потреби педагогічної практики, допомагати у подоланні труднощів навчально-виховного процесу.

Висока результативність, стабільність показників, оптимальність. Це означає, що застосування досвіду повинно сприяти підвищенню рівня знань, умінь та навичок учнів, давати сталу ефективність і стабільність результатів уроку за менших затрат часу і зусиль.

Наукова обґрунтованість, тобто відповідність основним принципам, законам педагогічної діяльності. Однак слід зазначити, що в деяких випадках досвід суперечить загальноприйнятим положенням педагогічної науки. У таких випадках необхідно здійснити ґрунтовні дослідження, забезпечити оцінювання компетентними спеціалістами, щоб мати змогу вважати цей досвід передовим.

Існування елементів новизни й оригінальності. Незалежно від того, чи виходять автори досвіду за межі відомих форм і методів, чи здійснюють педагогічний процес у цих самих межах, вони завжди вносять до нього щось індивідуально значуще. Елементи новизни можна сьогодні простежити в досвіді таких відомих учителів, як В.Ф. Шаталов, М. П. Гузик, Б.І. Дегтярьов, М.М. Палтишев, О.А. Захарченко та багатьох інших.

Можливість творчого наслідування досвіду іншими педагогами. Ті, хто вивчає передовий педагогічний досвід, повинні вичленити з нього те суттєве, що може стати надбанням основної маси вчителів. Варто зауважити, що й учителі мають бути підготовленими до наслідування, сприйняття передового досвіду. З цього приводу видатний педагог П.П. Блонський писав: «Шляхом практики мистецтву виховання може навчитися лише той, хто засвоїв та задалегідь вивчив теорію та підготовлений до тих вражень, які мають дати йому досвід». Інакше кажучи, якісне зерно, висіяне в поганий ґрунт, не проросте.

4.2 Виявлення передового педагогічного досвіду

На всіх етапах розвитку освіти питанню передового педагогічного досвіду приділяється велика увага. Так, рішенням колегії Міністерства освіти України №9/108 від 23.11.1987р. «Про удосконалення системи вивчення і поширення передового педагогічного досвіду» розроблені чіткі рекомендації про порядок вивчення, узагальнення і поширення ППД на всіх рівнях. Документ, хоч і давній, але актуальний до сьогодні. Головне в ньому – це те, що відділи освіти, методичні служби спільно з керівниками освітніх закладів зобов'язані відшукувати, готувати, ґрунтовно вивчати передовий педагогічний досвід, виявляти нове, раціональне в роботі окремих педагогів і вихователів та сприяти впровадженню результатів у педагогічну практику.

У випадку якщо виявлений керівництвом навчального закладу передовий досвід учителя/викладача, вихователя за своїм значенням становитиме цінність і за межами навчального закладу, адміністрацію повідомляє про це районний відділ освіти, методкабінет і рекомендує досвід для виявлення й узагальнення на районному, а в подальшому, можливо, й на обласному та Всеукраїнському рівнях.

Крім того, керівники навчальних закладів повинні забезпечувати поширення й використання передового досвіду окремих педагогічних і науково-педагогічних працівників, колективів, рекомендованого районними відділами, обласними департаментами освіти Міністерством освіти і науки України. Отже, планується поширення свого досвіду вгору та використання чужих надбань у себе. У кожному навчальному закладі повинна бути чітко систематизована, узагальнена картотека передового педагогічного досвіду.

На практиці розрізняють три рівні передового педагогічного досвіду.

Науковий рівень. Досвід суперечить існуючій усталеній практиці. Він виявляється у принципово нових закономірностях в організації навчально-виховного процесу й вимагає зміни навчальних програм, підручників. Цей досвід можна характеризувати як новаторський. Новаторство – рушійна сила прогресу. Педагог-новатор – це людина, що пропонує нову ідею, втілення якої потребує принципово нового підходу (досвід Ш. Амонашвілі з оцінювання знань, умінь, навичок, рівня розвитку дітей без застосування бальної системи; перспективне навчання С. Лисенкової, коли наступна тема курсу готується в змісті попередньої, а тому учні легше її засвоюють, що економить час і підвищує якість навчання, виховання і розвитку учнів тощо).

Методичний рівень. Розкриття технології досвіду конкретної методичної ідеї, яка передбачає внесення в педагогічну теорію суттєво нового – методу, прийому, засобу навчання, принципово нового типу посібників (липецький метод коментованого письма, опорні сигнали В. Шаталова, опорні схеми с. Лисенкової тощо). Цей рівень не вимагає перебудови навчальних планів, програм, підручників.

Практичний рівень. Досягнення педагогічної майстерності, тобто бездоганного, гнучкого, доцільного застосування вже відомого в педагогіці й методиці. Новизна в цьому разі проявляється в деталях (вдало підібрані приклади, оригінально складена система завдань, чітко налагоджена система контролю за рівнем навчальних досягнень учнів на всіх етапах уроку; система роботи з розвитку пізнавальних здібностей учнів у процесі реалізації ідей розвиваючого навчання тощо). Майстерність, накопичуючись кількісно, може дати нову якість, тобто сформувані вчителя-майстра, потенційного носія передового педагогічного досвіду. Як правило, саме на цьому рівні узагальнюють досвід керівники шкіл.

Працюючи з учителями/викладачами – носіями передового педагогічного досвіду, слід постійно пам'ятати, що вони, «викликаючи вогонь на себе», отримують значне додаткове навантаження, і практично без заохочень. Тому необхідно продумувати систему моральних і, бажано, матеріальних пільг педагогам, досвід яких узагальнюється. Варто завжди пам'ятати й використовувати на практиці вислови відомих діячів минулого: «Кожному подобається, коли його хвалять» (Лінкольн), «Найглибшим принципом людської природи є пристрасне бажання отримати визнання своєї цінності» (Уільям Джеймс), «Найкраща порада, яку можна дати, якщо ви хочете спонукати кого-небудь до активної дії, розбудіть в ньому яке-небудь бажання. Хто здатний це зробити, - за того весь світ» (Гаррі Оверстрит).

Пошук передового досвіду може мати цілеспрямований і випадковий характер. Цілеспрямований пошук передового досвіду здійснюється за наперед визначеним планом методичними службами навчального закладу; випадковий – пов'язаний зі спостереженням за роботою вчителів під час відвідування уроків, позакласних заходів, занять гуртків, факультативів тощо або з виступом учителя в процесі обміну досвідом на методичному засіданні, вивченням шкільної документації, проведенням атестації, вивченням матеріалів, представлених на педагогічну виставку тощо.

Найпоширенішим на практиці є виявлення передового досвіду під час відвідування навчальних занять. При цьому спостерігається та аналізується

система уроків/навчальних занять учителя/викладача з певної теми, здійснюється епізодичне їх відвідування в різних класах/академічних групах. У ході відвідування звертається увага на відповідність змісту роботи вчителя поставленим завданням, врахування індивідуальних особливостей учнів/студентів та те, якою мірою методи та прийоми, що використовуються вчителем/викладачем, викликають інтерес, зацікавленість, сприяють мотивації навчання, розвитку розумової активності, наскільки ефективно використовує вчитель/викладач засоби навчання тощо.

Доцільно двічі протягом року – орієнтовно в другій і четвертій чвертях/семестрах – вивчати систему навчальних занять учителя/викладача, а в кінці навчального року, здійснюючи перевірку рівня навчальних досягнень учнів/студентів, проаналізувати ефективність його роботи.

Адміністрація школи/ЗВО повинна також звернути увагу на ведення вчителем/викладачем відповідної документації, його участь у громадському житті школи, в роботі методичних служб школи та району, вивчити взаємостосунки з колегами, учнями/студентами, їхніми батьками тощо.

Якщо в результаті відвідування навчальних занять, ознайомлення з іншими аспектами роботи досвіду, на засіданні методичної ради школи/ЗВО приймається рішення про вивчення передового досвіду вчителя/викладача з певної навчально-методичної проблеми, видається відповідний наказ по навчальному закладу та складається план роботи з вивчення та упровадження в практику роботи вчителів/викладачів цього досвіду.

4.3 Методи вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду

Педагогічний досвід варто вивчати в динаміці його розвитку, використовуючи з цією метою різні методи:

- ✓ вивчення системи роботи вчителя, спостереження за його діяльністю;
- ✓ бесіди з автором досвіду з метою виявлення таких елементів у його педагогічній діяльності, які складно визначити, виходячи тільки з відвідувань уроків, позакласних заходів, гурткових, факультативних занять тощо;
- ✓ вивчення шкільної документації (учнівських зошитів, класних журналів, поурочних планів учителя, планів роботи гуртків, факультативів, матеріалів, які відображають його участь у методичній роботі, громадському житті школи);
- ✓ анкетування колег носія передового досвіду, його учнів, їхніх батьків.

Після вивчення передового педагогічного досвіду розпочинається наступний етап – його узагальнення. Мета узагальнення: визначити засоби, форми, прийоми, методи, за допомогою яких досягнуто позитивного результату, вивчити умови забезпечення впровадження його в практику. Для всебічного аналізу досвіду треба дотримуватися такої схеми узагальнення матеріалу:

- ✓ тема досвіду, обґрунтування його актуальності з точки зору розбудови національної школи й потреб практики;
- ✓ коротка характеристика змісту досвіду, проблем, які вирішуються з його допомогою;
- ✓ переваги досвіду над існуючою практикою;

- ✓ сучасні теоретичні ідеї, які є науковою основою досвіду, реалізація з їх допомогою основних дидактичних принципів навчання;
- ✓ провідна ідея досвіду, що визначає його суть, варіативність форм його застосування;
- ✓ технологія досвіду, форми, методи, прийоми роботи, алгоритми дій;
- ✓ якісна й кількісна динаміка, зміни результативності навчально-виховного процесу;
- ✓ рекомендації щодо використання досвіду в практичній діяльності педагогів.

У процесі узагальнення досвіду зустрічається ряд суттєвих недоліків. Розгляньмо найпоширеніші з них:

- ✓ глобальність досвіду – на практиці потрібно узагальнювати переважно не систему роботи вчителя, освітнього закладу, а розв'язання важливої педагогічної проблеми, форми, методи, прийоми, що вміло використовують педагоги тощо;
- ✓ в узагальнених матеріалах йдеться лише про діяльність вчителя, але залишається поза увагою діяльність учнів; варто не забувати, що навчально-виховний процес – це процес двосторонній;
- ✓ даються оцінювальні положення загального типу (йдеться проте, що робить вчитель, але не зазначається, як він це робить);
- ✓ даються конкретні результати успішності, вихованості учнів, а не відображається динаміка зміни цих результатів;
- ✓ не вказуються умови запровадження досвіду, не аналізуються труднощі, з якими зустрічається вчитель у процесі роботи.

Отже, під час узагальнення досвіду варто дотримуватися таких вимог:

- ознайомлення з досвідом роботи вчителя доцільно розпочати з обґрунтування тієї конкретної проблеми, яка зумовила потребу в узагальненні саме цього досвіду;
- описування змістової значущості досвіду й можливих варіантів його реалізації в учнівському колективі з урахуванням найважливіших внутрішньошкільних і позашкільних зв'язків;
- показ системи умов у їхній послідовності й взаємозумовленості, яка забезпечує ймовірність досягнення найвищих результатів;
- опис технології досвіду з обов'язковим зазначенням місця й часу;
- опис виявлених, визначених труднощів, можливих негативних наслідків;
- визначення потреб, які можна задовольнити за допомогою цього досвіду, а також окреслення меж його застосування;
- проведення аналізу допущених помилок та умов, за яких використання досвіду небажане чи неможливе;
- динаміка змін на рівні знань, умінь, навичок, вихованості, розвитку учнів.

Осмислення питань, які не отримали в досвіді професійного вирішення і потребують подальшої поглибленої роботи.

Після підготовки узагальненого матеріалу, його літературної обробки потрібно зібрати всі матеріали, які відображають досвід роботи вчителя, а саме:

- ✓ розроблена автором досвіду методика проведення циклу уроків (у межах однієї теми);
- ✓ відеозапис уроків (бажано);
- ✓ дидактичний, роздатковий матеріал, виготовлений учителем і його учнями;
- ✓ методичні розробки вчителя, його доповіді, виступи на педчитаннях, науково-практичних конференціях, засіданнях методоб'єднань, педагогічних рад тощо;
- ✓ планування роботи вчителя (плани класного керівника, керівника гуртка, факультативу тощо);
- ✓ творчі роботи автора передового педагогічного досвіду, друковані праці;
- ✓ публікації про його діяльність у науковій і педагогічній пресі;
- ✓ учнівські роботи (реферати, твори, зошити для контрольних, лабораторних, домашніх робіт тощо);
- ✓ прилади, моделі, таблиці (або їхні фотографії), виготовлені учнями під керівництвом учителя;
- ✓ фотоматеріали (2-3 фотографії, які відображають педагогічну діяльність учителя) та ін.

Усі ці матеріали разом із характеристикою педагогічної, методичної діяльності носія досвіду, складеною керівниками освітньої установи, збираються та систематизуються.

Після узагальнення, перед поширенням і впровадженням у практику, досвід має пройти етап об'єктивного оцінювання. Серед найпоширеніших методів оцінювання передового педагогічного досвіду можна назвати:

- метод експертного оцінювання, який полягає в широкому обговоренні й оцінюванні досвіду експертними носіями в складі вчителів, психологів, методистів, вчених-практиків тощо;

- метод експерименту, який полягає в перевірці всього досвіду або його елементів загальноприйнятими в сучасній педагогіці правилами. Наприклад, в одному класі працює вчитель, який пройшов навчання в автора досвіду, в другому – вчитель, який вивчив досвід за друкованими матеріалами, третій клас – контрольний, який працює за загальноприйнятою методикою. Висновки про результативність досвіду й можливість його використання в масовій педагогічній практиці необхідно робити, порівнюючи результативність навчально-виховного процесу в цих класах.

Після отримання позитивної оцінки передовий педагогічний досвід затверджується на засіданні методичної ради школи, видається наказ про його впровадження в практику роботи педагогічного колективу, автор отримує диплом відповідного змісту.

Варто звернути увагу на те, що на практиці досить рідко використовується така форма роботи, як цілеспрямоване «вирощування» передового педагогічного досвіду за наперед складеним планом.

Палким прихильником активної позиції в цій справі був В. О. Сухомлинський. У статті «Вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду» [8, 19] директор Павлиської школи висловив актуальні й на сьогодні думки: «Іноді керівники скаржаться: кращий досвід з певного питання

не вивчається та не поширюється через те, що його в школі немає. Такі міркування є результатом неправильного розуміння кращого досвіду як чогось стихійного, що виникає само по собі, завдяки щасливому перебігу обставин. Чекати, поки в школі виникне кращий досвід, - це не значить прирікати педагогічний колектив на застій. Позитивного досвіду можна досягти в кожному педагогічному колективі.

Завдання директора школи – всіма засобами сприяти створенню кращого досвіду в кожного вчителя з усіх питань навчально-виховної роботи й упровадження цей досвід в життя школи».

Перший етап роботи керівників навчальних закладів у процесі вирощення власного педагогічного досвіду – дбати про своєчасне одержання вчителями необхідної інформації про сучасні досягнення педагогічної науки й практики з актуальних проблем навчально-виховного процесу. Як відомо, роль первинної наукової інформації полягає в усвідомленні вчителем неминучості відмови від застарілого в практиці та необхідності впровадження сучасних передових ідей. На цьому ґрунті слід підштовхнути вчителя до самоосвітньої роботи. Колективу пропонується бібліографія для ознайомлення з висвітленням обраної проблеми в літературі.

Другий етап – створення творчої групи за добровільної участі кращих учителів (3-5 осіб) з метою «пророщування», конструювання, створення власного, оригінального педагогічного досвіду на основі рекомендацій науки або передового досвіду, відомого з описів.

Своєчасно передбачити оригінальне й нове в роботі вчителя, допомогти йому словом і ділом, дати можливість теоретично осмислити й виростити власний педагогічний досвід – один з найголовніших напрямів роботи керівника школи.

Варто зауважити, що В.О.Сухомлинський ніколи не вбачав суті передового досвіду лише в оволодінні технічною стороною справи, в запозиченні для себе нових прийомів праці. Зрозуміло, такий однобічний підхід завдає шкоди справі, бо це може нав'язати вчителеві не властиві для його системи роботи педагогічні ідеї. «Досвід не можна передавати, якщо свідомістю того, хто хоче запозичити досвід, не оволоділа ідея, яка стала джерелом натхнення для творчої праці... З самого початку використання чужого досвіду є творчою справою».

4.4 Технологія впровадження передового педагогічного досвіду

Треба сказати, що впровадження передового педагогічного досвіду в практику – найбільш недосконала ланка методичної роботи. Часто керівники шкіл, організовуючи роботу з упровадження досвіду, відносно переконливо розповідають, кому й що треба робити, рідше — цілеспрямовано показують, що саме зробити, зовсім рідко — навчають учителів, як це зробити. Таким чином, упровадження передового педагогічного досвіду обривається на вирішальному етапі практичного навчання вчителів технології упровадження нових методів роботи.

Загальна технологія впровадження передового педагогічного досвіду в практику може бути стисло виражена в такій послідовності:

- ознайомлення вчителів з передовим досвідом, роз'яснення його переваг порівняно з традиційними методами;
- створення сприятливих умов для розвитку творчості вчителів, показ прийомів роботи на практиці;
- організація практичної роботи із застосуванням інтерактивних методик;
- організація педагогічного спрямування запроваджених раціональних методів роботи;
- моральне й матеріальне заохочення носія передового педагогічного досвіду.

Перший етап цієї роботи — визначення, обґрунтування та популяризація проблеми, над упровадженням якої працює педагогічний колектив, своєчасне одержання вчителями необхідної інформації про сучасні досягнення науки та передового досвіду, підведення вчителів до висновку про неминучість відмови від застарілого в практиці та необхідність упровадження сучасних передових ідей.

Другий етап — створення «творчої лабораторії» за добровільної участі кращих учителів з метою конструювання, створення, впровадження передового педагогічного досвіду.

Для впровадження результатів наукових досліджень з відповідної науково-методичної проблеми або відомого в регіоні чи вирощеного в школі власного педагогічного досвіду створюються творчі групи — організовані колективи (3-5-7 осіб) кращих творчих педагогічних працівників, які вивчають запропонований педагогічною наукою чи передовою педагогічною практикою спосіб розв'язання проблеми й забезпечують його творче впровадження в практичну діяльність педагогічних працівників.

Організують творчі групи керівники шкіл, при яких ці групи формуються, спрямовують їх роботу методичні служби. Творча група складає план роботи над проблемою в довільній формі. Розроблені творчою групою рекомендації повинні мати основні теоретичні положення, ідеї, висновки, сформульовані у зрозумілій для педагогів формі. До впровадження рекомендацій у практику вони проходять апробацію, коригуються, уточнюються. Велике значення має поширення досвіду. Члени творчої групи демонструють особистий досвід застосування на практиці положень, рекомендацій, висновків науки та передової практики з проблеми, виступають з доповідями, повідомленнями на засіданнях методичних об'єднань, педагогічної ради школи, нарадах при директорові тощо. Звернімо увагу на такі форми впровадження досвіду, як постійно діючі семінари-практикуми, відкриті навчальні заняття тощо.

І на закінчення — пропаганда, розповсюдження передового педагогічного досвіду. Це може здійснюватись різними способами, зокрема:

- на засіданнях методичних об'єднань, семінарах, нарадах, засіданнях педагогічної ради, науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях заслуховуються повідомлення про наслідки впровадження досвіду того чи іншого вчителя, вихователя;
- безпосереднє ознайомлення з передовим досвідом, що пропагується шляхом відвідування навчальних занять під час проведення проблемних, творчих семінарів тощо;
- створення шкіл передового досвіду, якими керують носії передового досвіду;

- друкована (рукописна) пропаганда через випуск методичних бюлетенів, буклетів, альбомів, плакатів, інформаційно-методичних листів, так званих естафет передового педагогічного досвіду, підготовки та публікації статей відповідного змісту в газетах, журналах тощо;

- наочна пропаганда передового педагогічного досвіду методом експонування матеріалів цього досвіду на шкільній, районній, обласній педагогічних виставках;

- пропаганда за допомогою технічних засобів навчання — створення діафільмів, серії діапозитивів, фонотеки магнітофонних записів, відео- та кінофільмів, організації радіо- й телепередач тощо.

Отже, систематична, цілеспрямована робота з упровадження нового в педагогічну практику може і бути орієнтовно представлена таким чином:

- виявлення, вивчення й оцінювання кращого досвіду вчителів школи;
- «виращування» власного педагогічного досвіду;
- узагальнення результатів вивченого «виращеного» досвіду;
- організація пропаганди та впровадження ідей передового досвіду в практику роботи вчителів школи;
- організація внутрішньошкільного контролю за станом упровадження передового досвіду, аналіз творчого використання ідей досвіду в практичній діяльності педагогічного колективу школи.

Саме від чіткої організації цієї справи залежить досягнення стійких високих результатів навчально-виховної роботи педагогічних колективів за мінімальної затрати зусиль. Своєчасно побачити й належним чином оцінити оригінальне, нове й перспективне в роботі вчителя, створити сприятливі умови для впровадження його в практику — основне в діяльності сучасного керівника школи.

Школи передового педагогічного досвіду. Найчастіше створюються за пропозиціями районного чи обласного методичних кабінетів. Керівником обирають вчителя-майстра педагогічної справи, якому вдалося створити індивідуальну творчу лабораторію, віднайти шляхи ефективного вирішення проблем навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління. Слухачі школи (до 10 осіб) збираються на свої засідання раз у місяць і працюють за заздалегідь складеним планом. До роботи такої школи залучаються науковці, працівники районних та міських методкабінетів. Основні форми методичної роботи: лекції, семінари, засідання круглого стола, відвідування відкритих уроків, співбесіди, консультації.

Опорні школи. Кращі школи мікрорайону або так званого «куща», які виконують функції методичних центрів для кількох найближчих шкіл. Як правило, у їхніх стінах завдяки творчому педагогічному колективу напрацьовується передовий педагогічний досвід, створена належна навчально-матеріальна база, що відповідним чином відбивається на результатах діяльності школи.

На базі опорних шкіл часто проводяться науково-практичні конференції, семінари-практикуми, педагогічні читання тощо. Тут можна отримати індивідуальні та групові консультації, пройти стажування.

Експериментальні педагогічні майданчики створюються згідно з «Положенням про експериментальний педагогічний майданчик» (1993) для

реалізації педагогічних ініціатив, спрямованих на оновлення змісту, форм, методів та засобів навчання та виховання підростаючого покоління. Статус експериментального майданчика надається після проходження спеціальної експертизи, яка передбачає визначення відповідності ініціативи меті розвитку освіти, реальних можливостей її втілення в життя, ініціювати створення такого майданчика може як заклад освіти, так і окремих учитель.

Творчі групи вчителів. Найчастіше працюють у закладах нового типу (5-10 чол.). Інколи створюються при обласних відділеннях Педтовариства України. Очолюють їх педагоги або науковці творчого складу, які пропагують власні творчі напрацювання, опробовуючи їх не лише в умовах роботи інших навчальних закладів, а й під час вивчення різноманітних навчальних дисциплін.

Напрацьовані у творчій групі доробки згодом публікуються у педагогічній пресі, колективних методичних збірниках, пропагуються на семінарах-практикумах, науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях.

Педагогічні читання. Одна з підсумкових форм науково-методичної роботи. Проводяться як завершальний етап певних науково-педагогічних досліджень. Учасники таких читань виступають перед колегами з доповідями, рефератами, повідомленнями, завдяки яким інформують педагогічний загал про результати своїх досліджень та знайдені шляхи розв'язку досліджуваних педагогічних проблем.

Інколи педагогічні читання присвячуються ювілейним датам життя великих педагогів, використання творчих здобутків яких дозволяє піднести освітній процес на вищий рівень. Часто ця форма методичної роботи поєднується з бібліографічними оглядами психолого-педагогічної літератури, її виставками та виставками відповідних темі читань творчих напрацювань педагогів.

Науково-практичні конференції (районні, міські, обласні, всеукраїнські) – одна із форм підведення підсумків роботи над досліджуваною педагогічною проблемою певного педагогічного колективу або творчих груп педагогів. Переважно проводиться у вигляді пленарного та секційних засідань. На пленарному засіданні розглядається основне коло питань, що стосується досліджуваної проблеми, на секційних заняттях – практичні основи її розв'язання. На підсумковому пленарному засіданні коротко звітують керівники секцій, обговорюються і затверджуються відповідні рекомендації працівникам освіти.

Семінари-практикуми – форма методичної роботи, завдяки якій розкриваються теоретичні та практичні основи вирішення проблем навчання, виховання та розвитку підростаючої людини. Можуть проводитися для окремих груп учителів, виховників, класних керівників, керівників гурткової роботи, членів дирекції школи, які відповідають за позакласну та позашкільну роботу. В останні роки практична частина семінару-практикуму найчастіше проводиться у вигляді ділових, рольових, організаційно-діяльнісних ігор, різноманітних тренінгів. Це допомагає уникнути формалізму у методичній роботі, підвищити до неї інтерес.

«Педагогічний міст» - це масова форма методичної роботи, яка використовується з метою взаємоознайомлення з досвідом роботи двох педагогічних колективів. Освітні заклади, у яких працюють ці колективи, можуть знаходитися в різних кінцях області. Вибирають вони один одного для

ознайомлення добровільно, керуючись необхідністю пізнання нового в освоєнні певної педагогічної системи. Питання методики тут на першому місці. Домовляються про день зустрічі спочатку в когось одного, а потім в іншого.

Відбувається знайомство з матеріальною базою школи, відвідуються відкриті навчально-виховні заняття, ведуться розмови зі школярами. Пізніше проводиться засідання «круглого стола», упродовж якого розпочинають свою роботу «банки методичних ідей». Почергово «банки» кожної зі сторін представляють нові ідеї і відпускають «кредити» на їхнє освоєння. Закінчується зустріч демонстрацією творчих обдарувань педагогів школи-господаря у вигляді нетривалої концертної частини. Таким чином, праця поєднується з відпочинком.

Через тиждень-два відбувається чергова зустріч, яку організовує інша сторона. Результатами обох зустрічей є не тільки взаємне збагачення необхідним педагогічним досвідом, а й тривалі міжособистісні зв'язки вчителів-предметників, класоводів, вихователів.

«Педагогічні десанти» - надзвичайно яскрава форма пропаганди нових педагогічних, у тому числі методичних ідей. «Педагогічні десанти» започаткувалися на Рівненщині. Як правило, проводяться в поліських північних, віддалених від обласного центру районах. Відбувається це так: у будь-якій сільській школі чи школі райцентру, де тільки дозволяє приміщення, у визначений день зранку збираються педагоги району (хто бажає) для творчої зустрічі з «десантниками».

Група «десантників» складається з творчої групи учителів області, яка працює при обласному відділенні Педагогічного товариства України. Як правило, це педагоги, яким є що показати своїм колегам. Вони прибувають у визначений пункт заздалегідь звечора. Зранку вони вже – у класних приміщеннях, на робочих місцях. Класи переповнені учнями та гостями. Ідуть відкриті навчально-виховні заняття.

Після проведення відкритих навчально-виховних занять усі збираються в актовому залі, де для «десантників» створюється можливість розширеної пропаганди власних методичних ідей. Із залу звучать запитання.

Результатом подібних «десантів» є поповнення складу творчої групи, освоєння нових методичних підходів у навчанні та вихованні.

РОЗДІЛ 5

УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

5.1 Основні вимоги до змісту й обсягу наукової роботи та зміст висвітлення матеріалів

При оформленні тексту курсової, дипломної, магістерської роботи слід дотримуватись відповідних правил. Робота повинна бути написана або надрукована з використанням однієї сторінки аркушат А4 (210 x 297 мм) , що має поле зверху, знизу та з лівого боку – не менше 25 мм, з правого – не менше 10мм. Зручний спосіб, коли курсова робота підшивається в папку, дипломна, магістерська роботи переплітаються.

У науково-методичній літературі висловлюються різні міркування з приводу обсягу структурних компонентів наукової роботи. Зокрема для розгляду актуальності теми у вступі пропонується орієнтовно від трьох до шести сторінок (залежно від виду роботи), розділу основної частини від десяти до 25-30 сторінок кожний, висновків 3-5 сторінок обізнаність автора з проблемою дослідження визначають найчастіше за використаними літературними джерелами, бажано, щоб у науковій роботі було більше тридцяти-п'ятдесяти джерел.

Як показує досвід, нумерацію сторінок краще проставляти у правому верхньому куті сторінки без крапки у кінці (таким чином легко знайти відповідну сторінку, не перетинаючи її). Титульну сторінку, зміст, вступ, першу сторінку тексту, як правило, не нумерують.

Структура наукової роботи

Курсова, дипломна, магістерська роботи складаються з таких елементів: титульної сторінки (на титульному листку вказуються міністерство, назва закладу вищої освіти, де виконувались курсова (дипломна, магістерська) робота, назва теми, прізвище та ініціали студента, прізвище, ініціали, вчене звання і науковий ступінь керівника, рік виконання роботи; змісту; переліку умовних позначень, якщо є потреба їх уведення; вступу; розділів основної частини; висновків; списку використаних джерел; додатків.

Кожна з цих складових виконує конкретну функцію, а всі разом вони дають системне уявлення про визначену в темі дослідження і розкрити в його змісті проблему. Послідовність викладу теми повинна чітко відповідати плану роботи.

Наукові роботи (курсові, дипломні, магістерські) можуть мати окремі відмінності у структурі та структурні та змістовому наповненні структурних елементів.

Відповідно до обраної теми після порад наукового керівника студенту потрібно скласти список спеціальної літератури, яку йому належить опрацювати у фондах університетських та інших бібліотек за системним та алфавітними каталогами. В разі виникнення труднощів кваліфіковану консультацію початковому досліднику надасть черговий бібліограф.

У системному каталозі можна знайти інформацію з різних галузей знань, в алфавітному – наявні дані про кожне видання: прізвище автора і назва книги, місто, де вона надрукована, назва видавництва і рік видання, кількість сторінок.

Звичайно, наукова робота виконується на основі глибокого вивчення різноманітних літературних навчально-методичних (підручники, навчальні та методичні посібники) і наукових (монографії, статті в науково-методичних журналах та збірниках наукових праць, дисертації, матеріали наукових семінарів та конференцій тощо) джерел, нормативно-програмових документів (державні документи про освіту, навчальні плани і програми). А також за результатами самостійної пошукової роботи.

	30 сторінок	50-70 сторінок
Джерела інформації	20-30 джерел загальнопедагогічної, дидактичної, методичної літератури, літератури із суміжних галузей знань	Більше 50 джерел загальнопедагогічної, дидактичної, методичної літератури, літератури з історії проблеми, із суміжних

		галузей знань, із аналізу педагогічного досвіду
Структура	Простий план: вступ, огляд літератури, теоретичні основи дослідження, експериментальна частина, аналіз отриманих результатів, висновки, література, додатки	Складний план: вступ, аналіз літератури і практики роботи, теоретичні основи дослідження, експериментальний стан дослідження, аналіз отриманих результатів, висновки, література, додатки
Вивчення проблеми	Загальні підходи до розв'язання проблеми	Характеристика загальних підходів до розв'язання проблеми і розробка конкретного шляху її вирішення
Характер дослідно-експериментальної роботи	Здобування фактів для доведення гіпотези на емпіричному рівні	Здобування фактів, їх узагальнення для доведення гіпотези на теоретичному рівні
Рівень узагальнення	Узагальнення результатів нетривалого спостереження за шкільною практикою, узагальнення емпіричного характеру	Узагальнення підсумків тривалого спостереження, результатів масового педагогічного досвіду; узагальнення більш широкого теоретичного характеру
Етапи написання	Вибір теми (основні критерії: актуальність, новизна і можливість впровадження результатів). Висвітлення актуальності теми. Складання списку літератури та її критичний аналіз. Визначення теоретичного підходу розв'язання досліджуваної проблеми (мети, завдань, методики дослідження). Проведення педагогічного експерименту та збір фактичного матеріалу.	
	Констатуючий експеримент	Формуючий експеримент
	Обробка отриманих результатів, їх кількісний та якісний аналіз. Обґрунтування розробленої методики, рекомендацій, формування висновків дослідження. Оформлення за існуючими вимогами та захист.	

Збір і опрацювання матеріалу дослідження

Опрацювання джерел триває впродовж усього періоду дослідження, однак, особливо важлива його роль на перших етапах дослідження, оскільки вивчення наукових джерел дозволяє накопичити певний теоретичний і фактичний матеріал, здійснити аналіз, узагальнення, інтерпретацію наукової інформації щодо теоретичних проблем дослідження, уточнити напрями дослідження, сформулювати дослідницькі завдання, методику дослідження.

Правила роботи з науковою літературою.

Послідовність пошуку літератури із теми дослідження:

- визначення інформаційних джерел;

➤ з'ясування кола авторів, які вивчали питання пов'язані з обраною проблемою;

➤ джерела бібліографічної інформації:

первинні (статті, дисертації, монографії тощо);

вторинні (реферативні журнали, сигнальна інформація тощо);

третинні (огляди, компілятивні роботи, довідкова література тощо).

Зворотньо-хронологічний порядок ознайомлення із літературою, який дозволяє уникнути повторного огляду інформації.

Етапи опрацювання літератури.

I – складання попереднього бібліографічного списку джерел;

II – підбір публікацій;

III – опрацювання публікацій.

Правильно складений бібліографічний список є свідченням загальної і наукової ерудиції автора, обізнаності із фундаментальними працями, є пізнавальним для фахівців як інформаційне тематичне джерело.

Опрацювання наукової літератури передбачає аналітичну роботу дослідника з наступною систематизацією за певними напрямками, що характеризують якісні зрушення у розвитку досліджуваної проблеми.

Типи аналізу наукової роботи.

Тематичний аналіз, який передбачає систематизацію всієї інформації за різними аспектами досліджуваної теми.

Критичний аналіз, який дозволяє визначити недостатньо досліджені ракурси проблеми, окреслити на цій основі завдання власного наукового пошуку. Критичний аналіз передбачає розкриття: основної ідеї автора, його позиції.

Відмінності позицій автора від інших дослідників; сутності наукової полеміки; проблеми дослідження, уперечливих положень авторської позиції; питань, що залишились не висвітленими, перспективних напрямків подальших досліджень.

Форми накопичення інформаційних матеріалів.

Першого рівня: записи на бібліографічних картках, витяги (скорочений або повний виклад змісту окремих фрагментів наукового джерела), цитування (дослівний запис авторського тексту), ксерокопії, алфавітний каталог із проблеми дослідження папки із галузевої інформації (аркуші із відомостями про певні публікації).

Другого рівня (результати аналітико-синтезуючої обробки інформації наукового джерела); анотації (коротка характеристика з точки хору змісту, напрямку публікації), тези (стислий виклад основних положень публікації), конспекти (детальний виклад змісту інформації), графі-схеми.

Третього рівня (результати узагальнюючої обробки інформації); написання термінологічного словника основних понять із теми дослідження, змістовного огляду за її певним напрямком.

Опрацювання літературних джерел.

Здійснюючи підбір літератури з теми дослідження, наживо переконатись й доцільності використання того чи іншого джерела. Досвід показує, що спочатку слід ознайомитись із фундаментальними роботами.

Молодому досліднику необхідно систематично стежити за новинками педагогічної літератури, науково-методичними журналами та газетами, матеріалами конференцій, збірниками наукових праць, реферативними журналами з мережі ІНТЕРНЕТ тощо.

У колі читання мають бути не лише книги і статті безпосередньо з теми роботи, коло літературних джерел має бути широким. Оптимальною кількістю повинна бути така, що розкриває тему дослідження. При цьому бажано, щоб кожне джерело аналізується не ізольовано від інших. Наприклад, якщо виконується дослідження на тему «Етнолінгвістичний аспект дослідження».

Опрацювання літературного джерела (монографії, підручники, посібника) необхідно починати з титульного аркуша і запису даних про це джерело на окрему картку, листок. Зверху, з правої сторони картки бажано записати шифр, автора (прізвище та ініціали), назву джерела, сторінку, наприклад: Мацько Л. Про державний освітній стандарт з української мови для середньої школи. *Дивослово*. 1996. №5. С.61., при укладанні розділів наукової роботи, одне і теж джерело, одна і та ж картка може знадобитись кілька разів. Зберігати картки краще у відповідних папках, коробках, шухлядах.

Таку картотеку можна також складати і в комп'ютерному варіанті. Перевага цього методу в тому, що частину інформації із записника можна вставляти безпосередньо у текст роботи

5.2 Становлення дослідника у процесі педагогічної практики

Педагогічна практика – невід'ємна складова частина навчально-виховного процесу. Вона забезпечує оптимальне поєднання теоретичної (фахової, психолого-педагогічної) підготовки майбутніх вчителів української мови і літератури з їх практичною діяльністю в освітніх закладах різних типів, виховує потребу систематично поповнювати свої знання і творчо застосовувати їх у практичній діяльності, визначає рівень професійної компетенції, інтенсифікації процес формування професійних особистісних якостей.

Важливим елементом наукової роботи є матеріал практики. За період навчання майбутні педагоги під керівництвом досвідчених викладачів проходять педагогічну практику.

Окрім наукового завдання (виробити навички науково-дослідної роботи) практика покликана розв'язати навчальні (поглибити і розширити знання з предметів), виховні завдання. Відомості, які отримують студенти у період проходження практики, органічно доповняють теоретичні навчальні курси в ЗВО.

Під час проходження педагогічної практики у студентів четвертого-п'ятого курсів, магістрантів з'являється можливість у проведенні дослідницької роботи за темами курсових або дипломних робіт. Виконуючи дослідження, бажано провести опитування учнів/студентів/викладачів на ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ. Широке поле діяльності відкривається для проведення наукових досліджень із методик викладання дисциплін.

Студенти-дослідники вивчають літературні джерела, присвячені передовому педагогічному досвіду, знайомляться з практичними роботами вчителів/викладачів даного навчального закладу, аналізують концепції кращих

учителів (учителів року), проводять констатуючий зріз, педагогічний експеримент (пошуковий, навчальний, контрольний), бесіди з учителями/викладачами та учнями/студентами, письмових та/або тестових робіт, вивчають документацію освітнього закладу.

Творчий підхід до концепцій, принципів (на сьогодні все частіше йде мова про проблемно-альтернативний, дослідницько-пошуковий, культурологічний та комунікативно-діяльнісний принципи) роботи учителів формує новий погляд на професійну діяльність, часто виступає для студента-дослідника стимулом до народження наукових ідей.

Педагогіка співробітництва між вищим педагогічним закладом і загальноосвітньою школою, де проходять практику студенти, між викладачем-методистом, учителем і практикантом допомагає студентам провести справжні уроки життя, уроки високопрофесійного спілкування, уроки людяності, порядності.

У наукових роботах, які торкаються проблем школи, навчального процесу, формування особистості учня, студентам досить доречно було б висвітлити досвід кращих учителів, описати методику їхніх уроків, охарактеризувати їхню систему роботи над відповідним навчальним матеріалом.

Педагогічна практика наочно демонструє взаємозв'язок психолого-педагогічних знань із спеціальними, допомагає усвідомити відмінність дослідницької діяльності вченого і вчителя-практика, що детермінує необхідність професіоналізації навчально-дослідницької діяльності майбутнього вчителя/викладача ЗВО.

5.3 Методи зведення результатів експериментальних досліджень

Зведення дослідних даних, одержаних на основі проведеного експерименту, являє собою їх систематизацію та встановлення якісних і кількісних залежностей між факторами, що досліджувались.

Для обробки результатів досліджень найчастіше застосовують статистичні, табличні і графічні методи.

Щоб кількісні показники результатів дослідження дали можливість виявити наявність деяких залежностей між досліджуваними факторами, їх потрібно певним чином упорядкувати. Придатними для цього можуть стати статистичні методи *ранжування і групування*.

Ранжування полягає у розподілі кількісних показників у певному порядку (наприклад, за ступенем їх важливості чи значимості, або у послідовності зростання, чи навпаки зменшення). На основі ранжування виключають всі другорядні і випадкові дані, що не впливають на результати проведеного дослідження.

Групування передбачає поділ дослідних даних на основі певних показників (показники групування) на групи із однотипних, або близьких за значеннями елементів. Показники групування можуть бути кількісними та якісними.

При групуванні за *кількісними ознаками* (кількісне групування) за основу беруть ознаки, які можна охарактеризувати кількісно (наприклад, результати тестування чи опитування, швидкість процесів, продуктивність праці, точність

виготовлення виробів та ін.). Кількісні ознаки завжди можна вимірювати якимись одиницями вимірювання, а результати вимірювання упорядкувати за певною послідовністю (зростання, зменшення, періодична повторюваність тощо).

При групуванні за *якісними ознаками* (атрибутивне групування) за основу беруть ознаки, які неможливо охарактеризувати кількісно, але вони можуть так повторюватись, що це стає можливим визначити (наприклад, національність або соціальне походження опитуваних). З якісних ознак не можливо скласти якусь послідовність.

Дослідні дані можуть бути згруповані за однією або кількома ознаками. За кількістю ознак розрізняють просте і комбіноване групування. *Просте групування* відбувається за однією ознакою (наприклад, всіх учасників експерименту можна поділити за стажем роботи).

Комбіноване групування конкретної сукупності даних одночасно здійснюють на основі кількох ознак (коли вже поділені за стажем роботи працівників поділити ще й за рівнем освіти – то це вже буде групування за двома ознаками. Третьою ознакою групування можуть стати вікові категорії тощо). Доцільним вважається групування не більше ніж за трьома ознаками. Отримані при дослідженні кількісні дані представляються звичайно трьома способами: 1) перелічуються в тексті роботи; 2) представляються у вигляді таблиць; 3) представляються у вигляді графічних зображень (діаграми, полігони і криві розподілу тощо).

Перший спосіб використовується тоді, коли числових даних мало.

5.4 Подання результатів дослідження: наочний досвід

Статистично упорядковані дослідні дані для зручності подальшого використання заносять до таблиць. Застосування таблиць слід вважати основним способом представлення кількісних показників (числових даних) у педагогічних дослідженнях. Таблиці дають можливість відображати кількісні ознаки досліджуваного об'єкта у стислому вигляді, компактно, систематизовано і наочно. При добре складених таблицях про кожне окреме число можна знайти в таблиці пояснення для його розуміння, так що їх не треба повторювати в письмовому тексті.

Таблиця являє собою такий спосіб подання інформації, при якому цифровий або текстовий матеріал групується в рядки і графи, відокремлені одна від іншої вертикальними та горизонтальними лініями.

За змістом таблиці поділяються на аналітичні та неаналітичні. Аналітичні таблиці є результатом обробки й аналізу цифрових даних. Як правило, після таких таблиць робиться узагальнення про нове (виведене) знання, яке вводиться до тексту словами: «таблиця дає змогу зробити висновок, що ...», «з таблиці видно, що ...» та ін. Часто такі таблиці сприяють виявленню і формулюванню певних закономірностей.

До неаналітичних таблиць вміщують здебільшого необроблені статистичні дані, необхідні лише для подання інформації або констатації певного стану речей.

Наведені у таблиці дані зручно порівнювати та аналізувати. Таблиця може бути не тільки засобом відображення зібраних під час експерименту даних, а й засобом їх інтерпретації. Далеко не однаково, у якій таблиці числові дані

представлені. Правильно обраний її вид допомагає краще розкривати сутність цих даних і зв'язку між ними. Тому важливо знати, як правильно скласти таблицю, який її вид доцільно обрати.

Для того, щоб таблиці краще передавали зібрану в ході дослідження інформацію, необхідно знати методику складання і використання таблиць, знати, яка таблиця в тому чи іншому випадку найкраще підходить для представлення даних.

Кожна таблиця складається з двох частин: *текстової і цифрової*. До текстової частини відносяться заголовки таблиці і необхідні словесні пояснення, додаткові зауваження і посилання. До цифрової частини відносяться статистичні числові дані, номер таблиці. Цифрова частина в таблицях нерідко представляється у вигляді поля чисел.

Таблиці повинні бути простими, щоб читач швидко одержував ясний і точний огляд про представлені в таблиці числові дані і зв'язки між ними. Цифри і букви в таблиці не повинні бути меншими, ніж цифри і букви в основному тексті наукової праці.

Розміщують таблиці у науковій праці безпосередньо після посилання на них у тексті. Коли таблиця займає багато місця, тоді її виконують на окремій сторінці і розміщують відразу після тієї сторінки, де є посилання на неї. Якщо таблиця безпосередньо з текстом не пов'язана, то її можна навести у додатках.

Таблицю розміщують після першого згадування про неї в тексті, таким чином, щоб її не треба було при розгляді повертати. Якщо ж це неминуче, таблицю варто розташувати на лист так, щоб для її розгляду треба було повертати лист у напрямку руху годинникової стрілки.

Звичайно таблиця складається із таких елементів (рис. 7.1): порядкового номера і тематичного заголовка, боковика, заголовків вертикальних граф (головки), горизонтальних рядків та вертикальних граф (основної частини, тобто прографки). Нумерують таблиці арабськими цифрами по рядку, з початку роботи. *Номер таблиці* пишеться на один рядок вище заголовка, над правим кутом таблиці. Пишуть: Таблиця 15. Якщо є розділи, тоді першою цифрою буде номер розділу, а потім порядковий номер таблиці. Наприклад, 1.1. (читається так: таблиця № 1 першого розділу).

Тематичний заголовок (назву) таблиці розміщують над нею і друкують симетрично до тексту. Заголовок повинний бути коротким. При необхідності можна під заголовком дати меншим шрифтом чи у дужках підзаголовок, де даються уточнюючі примітки.

Таблиця 7.1.

Стан системи управління вихованням студентів (зразок простої таблиці)

Критерії оцінювання	Експертна оцінка за дванадцятибальною системою
Ієрархія цілей за рівнями управління	6
Відповідність структури системи управління цілям	7
Систематичне здійснення аналізу ефективності	3

Сформованість системи виховання	4
Наявність і використання чітких критеріїв для оцінювання наявної виховної системи	3

Назву і слово «Таблиця» починають з великої літери. Назву не підкреслюють.

За логікою побудови таблиці її логічний суб'єкт, або підмет (позначення тих предметів, які в ній характеризуються), розміщують у боковику, головці, чи в обох, а не у прографці; логічний предмет таблиці, або присудок (тобто дані, якими характеризується присудок), - у прографці, а не в головці чи боковику. Кожен заголовок над графою стосується всіх даних цієї графи, кожен заголовок рядка в боковику – всіх даних цього рядка.

Заголовок кожної графи в головці таблиці має бути по можливості коротким. Слід уникати повторів тематичного заголовку, виносити до узагальнюючих заголовків слова, що повторюються.

Боковик, як і головка, вимагає лаконічності. Повторювані слова тут також виносять в об'єднувальні рубрики, загальні для всіх заголовків боковика слова розміщують у заголовку над ним.

Заголовки, що роз'яснюють зміст рядків, розташовуються в першому стовпці таблиці.

У прографці повторювані елементи, які мають відношення до всієї таблиці, виносять в тематичний заголовок або в заголовок графи; однорідні числові дані розміщують так, що їх класи співпадали; неоднорідні - посередині графи; лапки використовують тільки замість однакових слів, які стоять одне під одним.

Заголовки граф пишуть з великої літери, підзаголовки – з малої, якщо вони складають одне речення із заголовком, і з великої, якщо вони є самостійними. Заголовки (як підпорядковані, так і головні) мають бути максимально точними і простими. В них не повинно бути слів або розмірностей, що повторюються. Висота рядків – не менша 8мм. Графу з порядковими номерами рядків до таблиці включати не треба. Досить обережно слід ставитися також до вертикальної графи «Примітки». Така графа потрібна лише тоді, коли містить дані, що стосуються більшості рядків таблиці.

Для того, щоб полегшити посилання на *стовпці* таблиці в тексті, застосовують нумерацію стовпців (граф).

Таблицю з великою кількістю граф можна ділити на частини і розміщувати одну над одною в межах тієї самої сторінки. Якщо рядки чи графи таблиці виходять за формат сторінки, то в першому випадку для кожної частини таблиці повторюють її голову, в другому – бокових. Якщо головка громіздка, її можна не повторювати. У такому разі пронумеровують графи і переносять їхню нумерацію на наступну сторінку. Заголовок таблиці не повторюють.

Якщо текст в графі таблиці вживається кілька разів і складається з одного слова, його можна замінити лапками; якщо з двох або більше слів, то при першому повторенні його замінюють словами «Те саме», а далі лапками. Ставити лапки замість повторюваних цифр, марок, значків, математичних і хімічних символів не слід. Коли цифрові або інші дані в якомусь рядку таблиці не подають, то в ньому ставлять прочерк.

Якщо графи вузькі і заголовки не можливо розташовувати горизонтально, то текст пишеться у графі вертикально знизу вверху. При перевертанні таблиці по ходу годинникової стрілки текст повинен залишатися горизонтальним.

Якщо приведені в таблиці параметри мають тільки одну димензію (наприклад, вік учнів у роках), то скорочене позначення останньої виноситься в загальний заголовок таблиці.

Якщо ж цифри у стовпцях таблиці мають різні димензії, їхні скорочення відзначаються як підзаголовки кожного стовпця.

Параметри, які знаходяться в одному стовпці, повинні мати однакову кількість десяткових місць.

Поділ голівки таблиці по діагоналі не допускається.

Примітки, що відносяться до таблиці, можна дати їй у вигляді звичайної підрядкової виноски.

Інформативність таблиці залежить вдалої її побудови. Правильний вибір структури таблиці допомагає краще розкрити сутність вміщених до неї даних і зв'язки між ними. За структурою розрізняють *прості, групові, комбіновані, складені, шахові* та деякі інші таблиці.

Проста таблиця. Містить перелік даних (див. табл. 7.1), зібрані про окремі фактори досліджуваного об'єкта або про окремі явища розглянутої сукупності.

Групова таблиця. Це така таблиця, у якій окремі члени досліджуваної сукупності згруповані за якою-небудь однією ознакою (див. табл. 7.2).

Комбінована таблиця. Містить дані про сукупність, згруповані більше, ніж за однією ознакою (див. табл. 7.3.).

Якщо в голівці таблиці дати спочатку вік учнів, а потім розділити у свою чергу кожен віковий групу на хлопчиків і дівчаток, утворюється групування по статі учнів різного віку.

Таблиця 7.2.

Розподіл респондентів за стажем педагогічної роботи

(з р а з о к г р у п о в о ї т а б л и ц і)

Стаж педагогічної роботи (роки)	Кількість учасників опитування
До 3	12
Від 3 до 5	18
Від 5 до 10	27
Від 10 до 20	25
Понад 20	38

Як видно з наведеного в таблиці 7.3 прикладу, комбінована таблиця створює більш кращі умови для порівняння й аналізу, чим прості і групові таблиці.

Таблиця 7.3.

Розподіл учнів експериментальних шкіл за статтю та віком

(з р а з о к к о м б і н о в а н о ї т а б л и ц і)

Школа	Вік учнів (роки)								Всього учнів
	Хлопчики				Дівчатка				
	До 8	Від 8 до 10	Від 10 до 12	Разом	До 8	Від 8 до 10	Від 10 до 12	Разом	

№ 22	42	36	53	131	53	1	48	142	273
№ 34	39	38	56	133	50	44	45	139	272

Складену таблицю утворюють шляхом об'єднання кількох простих або групових таблиць (див. табл. 7.4). Як видно, 2-й і 3-й стовпці складеної таблиці утворюють окрему таблицю, а другу самостійну таблицю утворюють 4-й, 5-й і 6-й стовпці. За цією таблицею не можна визначити скільки серед учнів до 8 років мається хлопчиків і дівчаток. Комбінована таблиця це показує.

Таблиця 7.4.

Розподіл учнів експериментальних шкіл за статтю та віком

(зразок складеної таблиці)

Школа	Стать учнів		Вік учнів (роки)		
	Хлопчики	Дівчатка	До 8	Від 8 до 10	Від 10 до 12
№22	131	142	95	77	101
№ 34	133	139	89	82	101

Через те, що в таблиці 7.4 ознаки групування ізольовані (хоча дані про сукупність отримані по двох різних ознаках групування, але вони між собою не комбіновані), то цю таблицю не можна назвати комбінованою таблицею.

Складену таблицю слід відрізнити від комбінованої таблиці. На відміну від комбінованої складена таблиця зазвичай утворюється з двох чи більше об'єднаних простих чи групових таблиць (див. табл. 7.4). Порівняння комбінованої і складеної таблиць показує, що перша з погляду представлення даних значно змістовніше. З неї можна довідатися ті ж самі дані, що і зі розподіл за статтю учнів різного віку.

Вибір комбінованої чи складеної таблиці для представлення даних залежить від цілей дослідження і складання таблиці.

Якщо таблиця потрібна як *таблиця представлення*, тобто коли вона повинна дати широке уявлення про результати дослідження, то її краще робити як комбіновану, тому що в складеній таблиці частина результатів залишається неначе прихованою. За допомогою комбінованою таблиці можна також більш глибоко проаналізувати результати дослідження.

Для запису даних спостережень, їхнього зведення й обробки в якості так званих *робочих таблиць* краще використовувати прості, групові і складені таблиці.

Шахова таблиця. У шаховій таблиці можна представляти і дані будь-якої комбінованої таблиці. Наприклад, наведений у таблиці (див. табл. 7.5). Як видно з наведеного зразка, шахова таблиця дає відповідь і на те, скільки в кожній віковій групі мається хлопчиків і дівчаток, у той час як з вищенаведеної комбінованої таблиці цього без додаткових обчислень довідатися не можна.

Розподіл учнів експериментальних шкіл за статтю та віком

(зразок шахової таблиці)

Школа	Вік учнів (роки)			Всього
	До 8	Від 8 до 10	Від 10 до 12	
Хлопчики	81	74	109	264
Дівчатка	103	85	93	281
Разом	184	159	202	545

Перехресна таблиця. У шаховій таблиці може, звичайно, бути стільки ж стовпців, скільки і рядків.

Якщо, наприклад, дослідника цікавить питання, скільки випускників шкіл з того чи іншого регіону вступило до того чи іншого навчального закладу і скільки з них після закінчення навчання повернулося у свої регіони (за умови, що всі вступники в навчальний заклад закінчили його), можна скласти наступну перехресну таблицю (див. табл. 7.6).

При підсумовуванні рядків таблиці з'ясовується, скільки окремі райони дали учнів, а при підсумовуванні стовпців з'ясовується, скільки той чи інший район одержав випускників.

З таблиці 7.6 видно, що більше всього учнів дав район А, він же одержав і більше усього випускників. Район Б дав 64 учнів, а випускників одержав майже в три рази менше. Район В дав 23 учнів, а випускників одержав більше.

Таблиця 7.6.

Зведені відомості про вступників та розподіл випускників педуніверситету (зразок перехресної таблиці)

Відомості про вступників до педуніверситету від районів	Райони області, що отримали випускників педагогічного університету				
	А	Б	В	Інші райони	Всього
А	20	10	15	40	85
Б	31	6	12	15	46
В	15	2	1	5	23
Інші райони	40	6	7	10	63
Разом	106	24	35	70	235

В які інші райони пішли учні, з'ясовується по рядку кожного району. З яких інших районів одержали учнів, з'ясовується з граф, що знаходиться по діагоналі з лівого верхнього кута таблиці в правий нижній кут.

Така таблиця дозволяє з'ясувати цілий ряд цікавих проблем по розподілу учнів і випускників між окремими районами.

Крім розглянутих часто використовують спрощені таблиці-висновки. Висновок, як правило, містить боковик, крапки та одну чи дві графи (стовпчики).

Висновок дають без заголовка, якщо він є безпосереднім продовженням матеріалу і граматично пов'язаний із вступною фразою тексту; із заголовком, якщо висновок має самостійне значення. Наведемо приклад, коли висновок слід давати без заголовка, оскільки він впливає з тексту, передує самому висновку:

За результатами проведеного формувального етапу експерименту встановлені рівні сформованості світогляду учнів (у відсотках):

Високий	38,35
Середній	52,11
Низький	9,4

Усі наведені в таблицях дані мають бути достовірними. Однорідними і такими, що можуть зіставитися, а в основному їх групування покладені лише суттєві ознаки.

Наводити в науковому тексті слід лише ті таблиці, які не можливо передати звичайним текстом (результати експериментальних спостережень, зіставлення розбіжності, детальні довідкові дані та ін.).

Таким чином, таблиці є важливою складовою частиною наукових праць. Вони дозволяють переставляти цифрові дані компактно, систематизовано і наочно. Приведені в таблиці дані зручно порівнювати й аналізувати. Але в педагогічних дослідженнях не можна давати занадто багато таблиць, передавати за допомогою їх весь зміст досліджень.

РОЗДІЛ 6

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ І КОМПАРАТИВІСТСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

6.1 **Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми**

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 об'єктивно змушував її «сидіти на двох стільцях», тобто орієнтуватися на дві різні конкретно-наукові методології, що й породжувало нечіткість методологічних установок.

З початку 90-х років ХХ століття означена тенденція помітно посилилась, оскільки історія педагогіки виявилась елементарно не готовою до методологічного розмаїття. Реакцією на методологічний плюралізм, що звалився, стали дві позиції щодо еволюції педагогіки, які досить точно було зафіксовано А.Я. Данилюком: 1) методологічно-педагогічний нігілізм; 2) методологічно-педагогічний традиціоналізм.⁵

Резонним буде припустити, що нігілізм сформувався як певний захист від методологічного монізму, який дозволяє в будь-який момент елімінувати здобуте історико-педагогічне знання як таке, що не відповідає єдино правильній

⁵ Данилюк А. Я. Проблемы эмпирического и теоретического в отечественной педагогике. *Педагогика*. 1997. № 5. С. 45.

методологічній ідеї. Подібні ситуації неодноразово виникали в радянській науці, і заради їх виключення дослідники готові відмовитись від розробки методологічних проблем історії педагогіки й не домагатися її методологічної самостійності. Традиціоналісти вважають, щобез власної, причому «істинної» методології історія педагогіки обійтись не зможе, і для цього треба замінити стару методологію, яка не виправдала себе, новою, сучасною й більш правильною.

У цих умовах проблеми методології історико-педагогічних досліджень набувають особливої актуальності й значимості. Без їх успішної розробки претензії історико-педагогічного знання на теоретичність, прогностичний потенціал, за великим рахунком, залишаються благим побажанням.

Питання методології педагогічної науки активно розроблялись останнім часом. Спеціалістам відомі праці В. Краєвського, М. Скаткіна, Б. Вульфсона, В. Журавльова, Т.Завгородньої, В. Загвязинського, Я. Скалкової та ін. З початку 90-х років методологічні функції по відношенню допедагогіки стала брати на себе філософія освіти й виховання (Б. Гершунський, В. Розін, П. Щедровицький, Н. Розов, Б. Бім-Бад, Б. Лихачов). У цей самий період з'явилися публікації, присвячені обґрунтуванню нових методологічних підходів в історико-педагогічних дослідженнях (Б. Корнетов, М. Богуславський, О. Сухомлинська). Однак сутність методологій у роботах перерахованих авторів викладається стисло, а основну увагу приділено розгляду крізь призму нового методологічного знання конкретних історико-педагогічних проблем.

Як бачимо, 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.⁶

Яку ж методологію історико-педагогічного дослідження можна назвати сучасною й ефективною? У якій формі існує методологічне знання в історії педагогіки, як воно впливає на результати пізнання?

Ось мінімальне коло питань, від розв'язання яких залежить об'єктивність, достовірність, а отже, і науковість історико-педагогічних досліджень. Існує досить багато відповідей на питання про те, що таке методологія. У найзагальнішому, абстрактному вигляді її можна визначити як філософську дисципліну, яка досліджує умови, можливості й способи організації мислення в деякі упорядкованості. У педагогічних виданнях методологію в широкому розумінні слова визначають як системупринципів і способів побудови теоретичної практичної діяльності⁷, або як учення про принципи побудови, формий способи науково-пізнавальної діяльності.

Наведені визначення постійно тиражуються в науково-педагогічних публікаціях і тому стають звичними й мало не класичними. Однак, вони не дають уявлення про походження методологічного знання, що призводить до викривленого розуміння самої сутності методології. У зв'язку з цим зробимо деякі

⁶ Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: АПН, 2003. С. 18.

⁷ Краевский В. В. Общие основы педагогики. Москва-Волгоград: Перемена, 2002. С. 119.

зауваження. Передусім слід мати на увазі, що методологія виникає в контексті взаємозв'язку пізнавальної діяльності й мислення. Саме ускладнення науково-пізнавальної діяльності, самої процедури пізнання особливо в теоретичній (понятійній) фазі й змусило звернути увагу на мислення, на ті чи інші шляхи його організації на основі знань про природу мислення. Потреба в регламентації розумових процедур, яка виникла в ході наукового пізнання, і стала головною передумовою виникнення методології. Уявлення про походження методології дає можливість зрозуміти принаймні дві її основні характеристики. По-перше, методологія примушує бачити в пізнанні не тільки його відбиваючу, але й конструктивну основу. Це означає, що зміст здобутого наукового знання залежить і від властивостей предметів і явищ навколишнього світу, які це наукове знання відображає, і від процесу його створення, конструювання. По-друге, специфічною характеристикою методології є її рефлексивне ставлення до наявних структур науково-пізнавальної діяльності, вихід за їх межі з метою створення проєкту, плану нової діяльності. Як бачимо, методологію слід розглядати не просто як систему принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності, а як проєкт пізнавальної діяльності, створений з урахуванням особливостей предмета пізнання й закономірностей мислення. Адже, у дослідника завжди є проєкт пізнання, певна установка на пізнання, тобто методологія.

Оскільки наше мислення, з одного боку, звернене на практику, обслуговує реальне пізнання, науку, а з іншого – здатне до самодостатнього розвитку в межах самого себе, то все розмаїття методологічних позицій можна звести до двох: 1) емпірично-індуктивна методологія, або методологія спроб і помилок; 2) аксіоматично-дедуктивна методологія, або методологія розумового конструювання.⁸

Методологія спроб і помилок досить часто зустрічається й в експериментальних, і в історико-педагогічних роботах. У прикладних дослідженнях вона проявляється в тому, що теорія підганяється під отримані експериментально свідчення шляхом заміни одних теоретичних тез, які визнаються помилковими, іншими, які більш підходять. В історико-педагогічних роботах ознакою такої методології виступає відсутність вихідних теоретичних позицій. Усі положення, які претендують на теорію, формулюються винятково емпірично-індуктивним шляхом, на підставі опису фактів, і тому характеризуються передбачуваністю, не відрізняються глибиною й далеко не завжди можуть претендувати на роль нового теоретичного знання.

Емпірично-індуктивна методологія є методологією виключення помилкових положень. Вона може використовуватися в історії педагогіки для розв'язання окремих дослідницьких завдань, пов'язаних з історико-педагогічним вивченням практики навчання й виховання. Головна її вада полягає в недостатній конструктивності.

Аксіоматично-дедуктивна методологія є методологією розумового моделювання і являє собою певний сценарій розуміння навколишнього світу, який ґрунтується на визнанні внутрішньої суверенності мислення. На думку

⁸ Красиков В. И. Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. *Матер. междунар. науч. конф.* 18 мая 2001 г. Санкт-Петербург. Серия „Symposium”. Вып. 12. СПб., 2001. С. 70.

А. І. Красикова, до таких методологій можна віднести діалектику, синергетику, герменевтику, системно-структурний метод і т. ін.

Спираючись на думку Е. Г. Юдіна, ми відносимо емпірично-індуктивну методологію до дескриптивного (описового) методологічного знання, а аксіоматично-дедуктивну – до прескриптивного (нормативного). Конструктивні завдання переважають у нормативному методологічному аналізі. Дескриптивний же аналіз дає лише опис уже здійснених процесів наукового пізнання.⁹ Дескриптивне методологічне знання не направлене прямо на регуляцію діяльності, а може бути тільки орієнтиром у процесі дослідження. Як відзначав В. В. Краєвський, методологія науки розвивалась від описовості до нормативності. Якщо в минулому столітті вчений лише обґрунтовував отриманий результат і доводив, що цей результат досягнуто відповідно до прийнятих у науці правил, то зараз дослідження повинне бути обґрунтоване ще до реалізації.¹⁰

Таким чином, відповідь на перше поставлене нами питання буде такою: більш сучасною й ефективною методологією історико-педагогічного дослідження є прескриптивна (нормативна) методологія, яка характеризується конструктивністю, створюваною за допомогою розумового моделювання. Вона здатна розв'язати три важливих завдання: 1) забезпечити правильну постановку проблеми щодо її змісту й форми (проблематизація наукового дослідження), а також критичне осмислення функціонованих ідей; 2) покращити організаційну сторону дослідження; 3) коректно інтерпретувати отримані результати.

Багато дослідників (В. Краєвський, В. Сластьонін, П. Підкасистий та ін.) відзначають, що методологія будь-якої науки, у тому числі й педагогіки, має багаторівневий характер. Зазвичай виділяють філософський рівень методології, загальнонауковий, конкретно-науковий, дисциплінарний, а деякі вчені – і міждисциплінарний. Кожен із названих рівнів має власний предмет і відносну самостійність. Разом з тим різні рівні методологічного знання співвідносяться не як рядопокладені, не як різні види одного роду, а як загальне й окреме. Це означає, що методологія вищого рівня пронизує нижчі рівні, тобто що всі проблеми, наприклад, філософського рівня методології проявляють себе специфічним чином на загальнонауковому, конкретно-науковому й дисциплінарному рівнях.

Вважається, що методологія історико-педагогічних досліджень є дисциплінарною методологією, оскільки історія педагогіки має статус педагогічної дисципліни, галузі педагогічної науки. Ураховуючи характер відношень між різними рівнями методологічного знання, зауважимо, що в дисциплінарній методології історії педагогіки обов'язково мають бути наявні філософський, загальнонауковий і конкретно-науковий рівні, визначення б'язких є необхідною передумовою для здійснення свідомого пізнання в конкретній науково-пізнавальній діяльності, яка стосується дослідження історико-педагогічних проблем.

Що ж являють собою різні рівні методології історико-педагогічного дослідження? Найвищим рівнем методологічного аналізу є філософська

⁹ Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва: Наука, 1978. С. 40.

¹⁰ Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Самара, 1994. С. 12.

методологія, яка займається пошуком підстав для створення проекту пізнавальної діяльності. Стосовно педагогічної науки та історії педагогіки в тому числі, філософський рівень методології реалізується як розуміння природи й призначення пізнання. Філософія, розкриваючи сутність пізнання, надає граничні підстави для створеного проекту.

Філософський рівень методології педагогічної науки визначається вченими в найзагальніших рисах. Так, на думку В. А. Сластьоніна, сьогодні одночасно співіснують різноманітні філософські вчення (напрямки), які виступають в якості методології педагогіки: екзистенціалізм, прагматизм, діалектичний матеріалізм, неотомізм, неопозитивізм.¹¹

Подібні уявлення про філософський рівень методології педагогіки (у тому числі й історії педагогіки) позбавляють методологічне знання конструктивності й залишаються не більше ніж декларацією. Не можна обмежуватись указівкою на те, що вчення про пізнання, яке стосується того чи іншого філософського напрямку, становить філософський рівень методології. Слід показати, як проблеми філософського рівня методології специфічно виявляють себе на більш низьких рівнях, у нашому випадку – стосовно дисциплінарного рівня методології історії педагогіки.

Філософський рівень методології історії педагогіки може бути представлений так званими метапатернами, тобто зразками, моделями історії, які породжуються прагненням пізнати історичний процес як ціле. Саме метапатерни відповідають основним вимогам сучасної методології. По-перше, вони створюються в ході розумового моделювання і є моделями пізнання історії, по-друге, характеризуються конструктивністю й нормативністю. В історії педагогіки в якості філософського рівня методології можуть і повинні використовуватись метапатерни, які застосовуються в історичній науці. Спираючись на дослідження до найбільш відомих віднесуть наступні.

1. Циклічна модель історичного процесу. Метапатерн циклічного кругообігу історії виник давно. Він зустрічається в міфології, античній філософії. Найбільш відомим представником циклічної традиції був італійський філософ Дж. Віко, який виділяв в історії кілька епох: «доба богів» – теократичне правління; «доба героїв» – час аристократичних республік; «доба людей» – настає тоді, коли люди визнають, що вони рівні за людською природою й щожити найкраще в народній республіці. Кожен цикл з трьох епох завершується кризою й розпадом усієї суспільної системи. Так було завжди, так є зараз, оскільки «цей лад було встановлено Божественним Провидінням». Прибічниками циклічної моделі були О. Шпенглер, А. Тойнбі, Л. Гумільов та ін.

2. Лінійна модель історії розглядає історичний розвиток як перехід від простого до складного, від нижчого до вищого, від старого до нового, причому прямолінійність набуває чітко вираженої направленості вперед, до майбутнього, до прогресу. Дана модель історії й ідея прогресу активно розроблялась в епоху Просвітництва в роботах Вольтера, Д. Дідро й особливо Ж. Кондорсе, який вбачав

¹¹ Педагогіка: Учеб. пособ. для студентов пед. учеб. завед. / ред. В. А. Сластенин. 3-е изд. Москва: Школа-Пресс, 2000. С. 95.

прогрес людства в прогресі людського.¹² Концепція лінійного прогресу активно обговорювалась і філософами XIX ст. О. Контом і Г. Спенсером, у XX ст. підтримувалась американським філософом Ф. Фукуямою.

3. Спіралеподібна модель історії виникла у межах діалектики, фіксує направленість розвитку, тобто його форму й певний результат. Відповідно до цієї моделі розвиток історії розпадається на окремі, відносно самостійні стадії, етапи. При цьому кожна наступна стадія пов'язана з попередньою запереченням–необхідним, сутнісним елементом розвитку. Діалектичне заперечення не просто відкидає старе, а зберігає (знімає) в ньому все життєздатне, перспективне, цінне й утверджує більш високий рівень розвитку.

4. Коваріантна модель історії. Коваріантність історії означає незалежний, багатоваріантний і водночас паралельний розвиток. Ця модель історичного процесу розроблялась німецьким філософом XX ст. К. Ясперсом, який позначав коваріантність як «осьовий час» – період між 800 і 200 рр. до н. е. Означений період характеризується одночасною й незалежною одна від одної однотипною зміною історичних процесів у Китаї, Індії й Греції, у ході яких було закладено духовну основу людства. Ця модель передбачає єдність людської історії й розкриває можливості універсальної людської комунікації. Осьове обертання історії має структуроутворюючий характер і перетворює хаос на космос. Конструктивною для історії педагогіки, на думку науковців, може стати схема розвитку всесвітньої історії, запропонована К. Ясперсом. Вона містить чотири періоди: прометеївську добу (виникнення мовлення, поява знарядь праці, користування вогнем); добу великих культур давнини (виникнення писемності, державності, релігії та ін.); осьову епоху (формування людини в її духовній відкритості світу); добу науки й техніки (формування світу як єдиної сфери спілкування).

5. Постмодерністська концепція історії. Постмодернізм як інтелектуальна течія виник наприкінці 70-х рр. XX ст. Його характеризує різко негативне ставлення до модернізму, тобто новоєвропейської раціональності, стилю, дискурсу, культури, що сягають доби Просвітництва. Прибічники постмодернізму розчарувались у європейській раціональності й різко негативно сприймали її спрямованість до універсальності, есенціалізм (есенція–сутність), віру в прогрес, тотальність. Вони виступають проти всіх метапатернів історії й заперечують їх у принципі. Насправді ж, як відзначає П. К. Гречко, постмодерністи створюють свою модель історії, яку можна визначити як метапатерн різомі. «Різома» – досить специфічне поняття постмодерністського дискурсу. У постмодернізмі в найширшому розумінні «різома» є образом світу, у якому відсутня централізація, упорядкованість і симетрія. Різомна модель історії не має стрижня, нормативності, вона непередбачувана й виступає як «гранична підстава», вихідна перспектива, базова інтуїція постмодернізму

Загальнонауковий рівень методології історії педагогіки презентується передусім специфікою й призначенням науки як форми суспільної свідомості, яке вбачається в здобуванні нових достовірних знань, розкритті їхньої сутності, а

¹² Кондорсе Ж. А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. Москва-Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1936.

також теоретичними концепціями, що застосовуються до всіх чи більшості наукових дисциплін. Інакше кажучи, загальнонауковий рівень методології становлять загальнонаукові принципи, підходи й форми дослідження (методи кібернетики, ідеалізація, формалізація, алгоритмізація, моделювання, структурно-функціональний, структурний і системний підходи). Проблема специфічного прояву загальнонаукових підходів, форм і методів у дисциплінарній методології історії педагогіки потребує спеціального розгляду.

Виявлення конкретно-наукового рівня методології історії педагогіки потребує деяких пояснень. Як уже відзначалось, історія педагогіки є галуззю педагогічної науки, положення якої й мають методологічне значення на конкретно науковому рівні для історико-педагогічних досліджень. Зазвичай до них відносять сукупність методів, принципів дослідження й процедур, застосовуваних у педагогіці, наприклад, діяльнісний, культурологічний, діалогічний, антропологічний підходи і т. ін. Вважається, що таке визначення є надто загальним і потребує уточнення. Конкретно-науковий рівень методології історії педагогіки проявляється в тому, що для конкретного історичного дослідження педагогічного явища його необхідно передусім розглянути на найвищому рівні розвитку. Це означає, що в історико-педагогічному пізнанні треба йти від теорії до історії, тобто дивитися на історико-педагогічну дійсність крізь призму сучасної педагогічної науки. Саме сучасні визначення й характеристики педагогічних категорій, понять, явищ, процесів, які безпосередньо стосуються предмета історико-педагогічного дослідження й виступають у якості конкретно-наукової методології.

Дисциплінарний рівень методології історії педагогіки, власне, і є методологічним проектом, який визначає направленість історико-педагогічного дослідження. Зазначимо, що в ньому специфічно переломлюються й акумулюються положення філософського, загальнонаукового й конкретно-наукового рівнів методології. Основною формою існування дисциплінарного методологічного знання є методологічні підходи, які можна визначити як сукупність способів і прийомів здійснення науково-пізнавальної діяльності.

У сучасній історії педагогіки застосовується кілька методологічних підходів, які безпосередньо пов'язані з метапатернами історії і є їх модифікацією з урахуванням специфіки конкретної наукової дисципліни.

Спіралеподібну модель історії представляє стадіально-формаційний підхід, який не втратив свого значення. Як справедливо відзначила Н. П. Юдіна, його використання сучасною наукою пов'язане зі зміною смислових акцентів: звичний «п'ятилиник» формацій замінюється уявленням про три «хвилі» розвитку – аграрну, індустріальну й постіндустріальну. Підкреслюється, що в сучасному соціально-економічному устрої поступово відбувається заміщення праці знаннями, тобто онтологізація інформації й перетворення її на основний виробничий ресурс.¹³ З циклічною й коваріантною моделями історії пов'язаний цивілізаційний підхід до досліджень історико-педагогічного процесу, розроблений Г. Б. Корнетовим.¹⁴ Цей підхід дозволяє представити всесвітній історико-педагогічний процес як цілісність із суворо ієрархізованими й

¹³Юдіна Н. П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности. Хабаровск, 2001. С. 10-11.

взаємопов'язаними рівнями всезагального, загального, особливого й одиничного. До циклічної моделі можна також віднести парадигмальний підхід, який базується на соціально-психологічному образі науки, створеному Т. Куном (саме він ввів поняття «парадигма»)¹⁵. Риси формаційного й цивілізаційного підходів об'єднуються в дослідницькій концепції компліментарності¹⁶, яка може використовуватись і в історико-педагогічних дослідженнях.

Отже, методологія історико-педагогічного дослідження, яка відрізняється конструктивністю, перетворює пізнання на «рух проблемним простором» (Г. П. Щедровицький), надаючи йому рис евристичності. Результати такого пізнання не просто відображають історико-педагогічну реальність, але й залежать від позиції дослідника, його установки, ціннісного вибору, рефлексії. Це дає можливість отримати не просто об'єктивне, а інтерпретоване (олюднене) історико-педагогічне знання.

6.2 Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні

Жодна наука не може розвиватися без критичної асиміляції минулого, без оцінки й систематичного перегляду вже накопиченого досвіду. Не є винятком й педагогіка. Щороку велика кількість дослідників звертається до аналізу такого складного явища, яким є педагогічна наука, її змісту, структури, рушійних сил та головних чинників розвитку, її результатів.

Одна з головних вимог до таких досліджень – об'єктивність і конкретність історичного аналізу. Її реалізація в значній мірі залежить від обґрунтованого відбору джерел, вивчення яких дало б можливість охопити оптимальну кількість найбільш істотних фактів. Тобто, перед кожним дослідником історії педагогіки постають питання: по-перше, які саме документи вивчати, і по-друге, яку кількість документів треба опрацювати для забезпечення повноти і надійності результатів дослідження?

Відповіді на ці запитання дає теорія вибіркового методу, яка використовується у багатьох і точних, і гуманітарних науках. Свідоме застосування цього методу в історико-педагогічних дослідженнях дає змогу уникнути помилкових, необґрунтованих висновків і отримати цілком достовірну педагогічну інформацію.

Всі історико-педагогічні дослідження можна розподілити на 2 групи: суцільні та несучільні дослідження, або, згідно з термінологією, прийнятою в теорії вибіркового методу, суцільні та несучільні статистичні спостереження.

Суцільне дослідження, абосуцільне статистичне спостереження при вивченні історико-педагогічних проблем потребує повного охоплення всіх пов'язаних з цими проблемами документів без винятку. Зрозуміло, що дуже часто таке дослідження може стати або надто трудомістким, або зовсім неможливим (бо при дослідженні історичних процесів майже ніколи не може бути впевненості, що у

¹⁴Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. Гос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. Москва: ИТПИМИО, 1994.

¹⁵Кун Т. Структура научных революций. Москва: Прогресс, 1977. С. 11.

¹⁶ЯковецЮ. В. Формирование постиндустриальной парадигмы. Вопр. философии. 1997. № 1. С. 3-18.

розпорядженні дослідника є всі без винятку документи з проблеми, що були в обігу в той чи інший час).

Значно частіше використовують методи несущільного статистичного спостереження, коли опрацьовують лише певну частину документів, пов'язаних з проблемою дослідження. Причому вибір цієї частини має бути ретельно обґрунтованим.

Найбільш поширеними є 3 метода несущільного дослідження: монографічний, метод головного масиву та вибірковий метод. У разі використання монографічного методу для дослідження обирається та частина джерел, які є типовими для всього їх масиву і які дають можливість глибокого проникнення в сутність явища, що вивчається. Найбільш доцільним є застосування монографічного методу в поєднанні з суцільним або іншими видами несущільного дослідження.

Методом головного масиву, як правило, вивчається більша частина джерел, які мають відношення до явища, що досліджується. Цей метод несущільного статистичного спостереження є, мабуть, найбільш поширеним в історико-педагогічних дослідженнях, бо, не маючи можливості використати абсолютно всі документи з проблеми, дослідники намагаються проаналізувати якомога більшу їх частину.

При використанні вибіркового методу аналізується так звана вибірка сукупність (ВС) джерел, сформована за певними правилами. Суворе дотримання цих правил дозволяє зробити достовірні висновки стосовно досліджуваного явища на основі аналізу ВС. Рідко хто з істориків педагогіки декларує застосування цього методу, хоча фактично щонайменше на окремих етапах дослідження несвідомо його використовують майже всі.

Головними поняттями вибіркового методу є: «генеральна сукупність» (ГС), «вибіркова сукупність», «одиниці відбору», «одиниці аналізу», «репрезентативність вибірки». ГС включає в себе всі без винятку дисертації з проблем управління педагогічними системами, захист яких відбувся за період з 1950 по 1999 рік. ВС – спеціальним чином відібрана частина цих дисертацій, яка безпосередньо підлягає аналізу. Фактично і метод головного масиву, і монографічний метод також передбачають аналіз певної частини генеральної сукупності джерел. Що ж є характерною ознакою вибірки?

ВС формується таким чином, щоб, проаналізувавши оптимальну кількість джерел, дослідник міг з необхідною мірою гарантії репрезентувати всю ГС. Іншими словами, вибірка сукупність має бути моделлю генеральної сукупності. Одиниці відбору – це елементи ГС, які відбираються на кожному етапі формування вибірки. Одиниці аналізу – це елементи сформованої ВС, які стають об'єктами вивчення.

Репрезентативність вибірки – здатність вибіркової сукупності представляти ті параметри генеральної сукупності, які є принципово важливими для конкретного дослідження.

Розглянемо механізм формування вибіркової сукупності документів на прикладі дослідження історії розвитку теорії управління педагогічними системами в Україні в другій половині ХХ століття. По-перше, треба визначитися з тим, які саме види джерел необхідно проаналізувати, по-друге, використовуючи

зовсім інші правила, треба вирішити, яку кількість джерел кожного виду треба включити у вибірккову сукупність.

Головними видами джерел, на основі аналізу яких можна робити висновки про особливості розвитку теорії управління педагогічними системами як складової педагогічної науки України в другій половині ХХ століття, на наш погляд, є статті у науково-педагогічній пресі, монографії та дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата та доктора педагогічних наук, присвячені питанням управління. У науково-педагогічній періодиці відображаються всі головні наукові та практичні проблеми педагогіки, а також провідні наукові ідеї та методичні знахідки практиків, які можуть впливати на вирішення цих проблем. Використання статей у науково-педагогічних часописах для аналізу історії розвитку тієї чи іншої педагогічної теорії є обов'язковою умовою його повноти.

Монографія – це наукова праця, яка поглиблено розробляє одну тему, певне коло питань.¹⁷ У монографії, на відміну від статті, більш повно й більш ґрунтовно висвітлюються погляди автора на шляхи вирішення тих чи інших наукових проблем. Тому неможливо здійснити повноцінне дослідження історії розвитку теорії управління педагогічними системами без аналізу відповідних монографій.

Такі дослідження неможливо також уявити і без використання таких цінних джерел, як дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата та доктора педагогічних наук. Як зазначає Л. Московичев, дисертації є необхідним елементом наукової діяльності в усіх країнах світу, де така діяльність стала самостійним елементом культури.¹⁸ Інститут дисертацій – це специфічний феномен науки, особливо у сфері соціальних і гуманітарних дисциплін. Необхідність аналізу дисертацій в процесі дослідження історії розвитку теорії управління педагогічними системами як складової української педагогічної науки у другій половині ХХ століття зумовлена наступним:

1. Дисертація, особливо докторська, є значним внеском у розвиток наукового знання. Без аналізу дисертацій неможливо уявити стан знань у певній галузі науки у всій повноті.

2. Дисертація – наукова й одночасно кваліфікаційна робота, що визначає особливості побудови змісту, внутрішню структуру й логіку викладення дисертаційного матеріалу. Для дисертації як для кваліфікаційної роботи обов'язковим є розширене обґрунтування актуальності обраної теми, визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези, завдань, методології й методів дослідження, його головних понять тощо (чого ми не можемо знайти у статтях, матеріалах конференцій, а іноді й у монографіях). Це дає змогу на основі аналізу дисертацій простежити розвиток технологій педагогічних досліджень проблем управління в означений період.

3. Для дисертації як для кваліфікаційної роботи обов'язковим є детальний огляд робіт попередників і виокремлення тих положень у цих роботах, на які спирається автор дисертації. Це дає змогу простежити послідовність у розвитку тих чи інших науково-педагогічних ідей, концепцій, теорій.

¹⁷ Словарь иностранных слов. 11-е изд., стереотип. Москва: Рус.яз., 1984. 608 с. с. 321.

¹⁸ Московичев Л. Н. Диссертация как феномен науки и как фактор социальной стратификации. *Вестник Российского филос. об-ва*. Москва, 2001. № 2. С. 144-154.

4. Обов'язковим для дисертанта є обґрунтування практичного значення своєї роботи. Співставлення продекларованого значення з наявною у певний час педагогічною реальністю дає змогу оцінити зв'язок теорії і практики управління.

Таким чином, аналіз таких видів наукової роботи, як монографії, статті, звіти, доповіді, тези тощо, не можуть замінити аналіз дисертацій. Всі ці види наукової продукції треба аналізувати в комплексі. Далі треба сформулювати вибірку сукупність, тобто, визначитися, скільки джерел і які саме джерела стануть об'єктом аналізу.

Обґрунтування кількості і переліку тих джерел, які стануть об'єктом аналізу в конкретному історико-педагогічному дослідженні, треба робити окремо для кожного типу обраних джерел. Розглянемо процедуру формування вибіркової сукупності на прикладі дисертацій.

Першим етапом цієї процедури є збір інформації про всю сукупність дисертацій на здобуття вченого ступеня кандидата або доктора педагогічних наук, які було захищено в Україні у другій половині ХХ століття і тематика яких пов'язана з проблемами управління педагогічними системами. Головні завдання цього етапу – визначення суттєвих для нашого дослідження кількісних і якісних ознак масиву таких дисертацій і підготовка так званої основи вибірки. Основа вибірки – це перелік елементів генеральної сукупності, який відповідає вимогам: повноти, точності, адекватності меті дослідження, зручності роботи з ним, відсутності дублювання. Для дослідження ідеальною основою вибірки був би список всіх дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата й доктора педагогічних наук, які українські науковці захистили у період з 1950 по 1999 рік. Але такого готового списку не існує, щоб його створити, треба опрацювати архівні матеріали ВАК за 50 років. У той же час досить повні відомості про необхідні для нашого дослідження джерела містяться в каталогах дисертацій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського.

Алфавітний каталог дисертацій відповідає таким вимогам до основи вибірки як достатня повнота, точність, адекватність меті дослідження, відсутність дублювання елементів. Але він містить відомості про дисертації на здобуття вченого ступеня різних наук, причому обсяг масиву дисертацій настільки значний, що вибрати з нього дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата й доктора педагогічних наук, присвячених питанням управління педагогічними системами, – дуже кропітка робота. Тобто, алфавітний каталог не відповідає вимозі зручності роботи, і тому використання його в якості основи вибірки є недоцільним.

Систематичний каталог дисертацій відповідає всім вище переліченим вимогам до основи вибірки, крім відсутності дублювання. Справа в тому, що систематичний каталог побудовано таким чином, що якщо тема дисертації є, наприклад такою: «Трудове виховання учнів шкіл-інтернатів», то відомості про дисертацію потраплять і в розділ каталогу «Виховна робота в окремих типах навчальних закладів», і в розділ «Трудове виховання». Якщо дослідника цікавить певний напрямок, і основою вибірки виступає окремий розділ каталогу, то таке дублювання йому не заважає. У нашому ж випадку попередній аналіз систематичного каталогу показав, що відомості про дисертації з управління зосереджено, крім розділів «Школознавство» та «Організація народної освіти», в

таких розділах і підрозділах: «Організація навчальної роботи», «Організація роботи дошкільного закладу», «Процес навчання», «Домашні завдання», «Виховна робота в окремих типах навчальних закладів», «Організація вищої школи» тощо. Таким чином, основу вибірки дослідження склав перелік дисертацій з розділів «Школознавство» та «Організація народної освіти», доповнений дисертаціями з інших розділів при умові, якщо відомості про ці дисертації не було розміщено в розділах «Школознавство» та «Організація народної освіти». Але в цілому формувати основу вибірки з систематичного каталогу доцільніше. Зручність роботи з цим каталогом переважає незручність, пов'язану з необхідністю врахування випадків дублювання. Тому основу вибірки в дослідженні побудовано, спираючись на дані систематичного каталогу дисертацій.

Наступним кроком в реалізації процедури вибіркового методу є визначення схеми відбору (типу вибірки) й обсягу вибірки. Розрізняють імовірнісні (випадкові) й не суворо випадкові схеми відбору. Схеми (методи) імовірнісного відбору розподіляють на прості та складні. До простих схем відносять: простий випадковий відбір, систематичний та серійний (гніздовий) відбір.

В основу процедури простого випадкового відбору покладено принцип рандомізації (випадковості). Вибірка є випадковою, якщо вона відповідає умовам: 1) всі об'єкти з генеральної сукупності мають рівні можливості бути відібраними для аналізу; 2) будь-яке поєднання з n об'єктів (де n – кількість об'єктів у вибірковій сукупності) має рівні можливості бути відібраним для аналізу. Для реалізації цієї схеми кожному елементу основи вибірки надається порядковий номер. Номери об'єктів, які буде додано до вибіркової сукупності, визначаються за допомогою таблиць випадкових чисел або комп'ютерних програм, які видають послідовності таких чисел. Цей процес нагадує лотерею.

Систематичний відбір – це спрощений варіант простого випадкового відбору, коли відбір елементів вибіркової сукупності з основи вибірки здійснюється через певний інтервал. Перший елемент вибіркової сукупності вибирається або випадково (за допомогою таблиць або датчиків випадкових чисел), або першим елементом обирається серединний елемент основи вибірки.

До простих імовірнісних виборок відносять і серійну, або гніздову вибірку. У разі застосування серійної вибірки в якості одиниць відбору використовують статистичні серії, або гнізда. Відібрані серії можуть підлягати суцільному або вибірковому дослідженню. Імовірнісна вибірка з будь-якою технікою відбору (проста випадкова, систематична, серійна) стає стратифікованою, якщо процедурам відбору передують виділення у ГС певної кількості однорідних частин, які суттєво відрізняються одна від іншої і мають назву «страти». Ця диференціація всередині ГС на якісно однорідні групи змістовно пов'язана з предметом дослідження.

В якості страт у дослідженні можуть виступати докторські та кандидатські дисертації. Між ними є суттєва різниця. Вони характеризують різні рівні внеску в науку. Кандидатська робота вирішує конкретну актуальну наукову задачу. Тема докторської дисертації, як правило, є більш масштабною у науковому плані, має важливе соціальне та культурне значення. Від докторської дисертації очікують суттєвого просування у висвітленні теми, значного внеску в дану галузь науки.

Кількість кандидатських дисертацій з будь-якої проблеми, як правило, суттєво більша за кількість відповідних докторських дисертацій.

Серед методів не випадкового відбору найбільш поширеними є квотна та експертна вибірки. Перша будується як модель, яка відтворює структуру ГС у вигляді квот (пропорцій) розподілу суттєвих для цього дослідження ознак. Кількість одиниць (елементів ВС) з різним поєднанням цих ознак визначається таким чином, щоб воно відповідало їх пропорції в ГС. Експертною називається така схема формування вибіркової сукупності, коли дослідник вибирає ті об'єкти, які він з певної причини вважає типовими або репрезентативними для ГС. Така вибірка має право на існування, особливо при дослідженні невеликих генеральних сукупностей, але побудова дослідження лише на такій вибірковій сукупності не може дати змогу зробити по-справжньому репрезентативні висновки.

Найбільш доцільним в переважній більшості історико-педагогічних досліджень є використання комбінованої вибірки, в якій на різних ступенях формування ВС використовуються різні схеми відбору елементів ГС. Саме таку вибірку ми застосували в нашому дослідженні. Розглянемо механізм її формування докладніше.

У зв'язку з тим, що ГС дисертаційних джерел є значною за обсягом і в ній виділяються нерівномірні за кількістю однорідні групи (кандидатські і докторські дисертації, дисертації різних десятиріч), то першим нашим кроком після підготовки основи вибірки була стратифікація цієї основи. Використання на цьому етапі випадкової вибірки було б недоцільним. В середині страт обираються елементи до вибіркової сукупності таким чином: спочатку формували експертну вибірку, тобто визначали ті дисертації, без яких, якщо б вони не попали до неї випадково, вибірка не була б репрезентативною, а решту елементів добирають за допомогою систематичного відбору, причому значення кроку визначається з урахуванням кількості елементів у страті, кількості елементів, що потрапили до експертної вибірки, та необхідної загальної кількості елементів з цієї страти у ВС. Далі необхідно визначитися з обсягом ВС. Кількість елементів, які необхідно включити до ВС, залежить від рівня гомогенності, або однорідності принципів для даного дослідження характеристик ГС. Чим вище рівень гомогенності, тим меншим може бути обсяг ВС, і навпаки, чим нижче рівень гомогенності (вище рівень гетерогенності) ГС, тим більшою за обсягом має бути вибірка, щоб задовільнити вимозі репрезентативності.

Слід відзначити, що актом стратифікації ми створюємо підгрупи (страти), які є більш гомогенними, ніж ГС в цілому. Це дає змогу, не втрачаючи репрезентативності, використовувати в середині страт вибірки меншого обсягу, ніж вони були б потрібні для ГС в цілому.

Слід зазначити, що стратифікацію можна використовувати при умові, якщо дослідник взмозі заделегідь визначити релевантні субсукупності. Процес стратифікації значно ускладнюється, якщо він здійснюється на основі менш очевидних змінних.

Ще одне важливе зауваження. Здійснюючи стратифікацію з метою збільшення в дослідженні кількості об'єктів певного типу, фактично зміщується вся вибірка в бік цих об'єктів. Щоб подолати це зміщення, слід формулювати висновки на основі вибіркового дослідження таким чином: 1) можна зіставити

(порівняти) результати, одержані для різних страт; 2) можна приписати різну «вагу» стратам пропорційно їх частці у ГС і лише з урахуванням цієї «ваги» робити висновки стосовно генеральної сукупності. Значно спрощують процес формування вибірки електронні каталоги, які є зараз у багатьох бібліотеках України. Але треба пам'ятати, що електронний каталог можна використовувати при умові відповідності його загальним вимогам до основи вибірки (повнота, точність, адекватність меті дослідження, відсутність дублювання елементів).

Застосування вибіркового методу в історико-педагогічному дослідженні суттєво зменшує витрати часу, дає змогу вивчити об'єкти, суцільне дослідження яких неможливе, підвищує якість і надійність процедур накопичення й опрацювання даних. Але при цьому слід пам'ятати, що дослідження, яке спирається на невдало сформовану вибірку, в якому допускається заміна намічених при плануванні вибірки елементів на інші або неповне охоплення ВС, не виконуються правила ротації та розповсюдження результатів вибіркового дослідження на генеральну сукупність, не є репрезентативним.

6.3 Специфіка використання методів наукового пізнання в компаративістських дослідженнях

Інтенсивні інтеграційні процеси в міжнародному освітньому середовищі зумовлюють зростання інтересу вітчизняних і зарубіжних дослідників до вивчення позитивних досягнень і недоліків освітніх систем різних країн з метою їх взаємозбагачення та водночас і збереження національної культурно-освітньої ідентифікації. Інтенсифікація наукового пошуку в галузі компаративної педагогіки в Україні вимагає вдосконалення й розширення знань про засоби вивчення, об'єктивного відображення й порівняння педагогічних явищ і процесів, що відбувались або відбуваються в різних культурах, країнах, регіонах, з урахуванням нових умов розвитку світового суспільства й нових вимог до педагогічної науки.

Відомо, що здійснення будь-якого наукового дослідження вимагає підбору певних методів дослідницької роботи, а логіка застосування тих чи інших методів обґрунтована, насамперед, вибором предмета, мети та завдань дослідження, тобто комплекс дослідницьких методів має бути адекватним специфіці процесів і явищ, що вивчаються.

Порівняльна педагогіка як наука вивчає в порівняльному плані педагогічні процеси й явища, тому й основними засобами проведення порівняльно-педагогічних досліджень є загальнонаукові та специфічні саме педагогіці методи наукового пізнання. Разом з тим, міждисциплінарний характер порівняльної педагогіки, який відзначають провідні дослідники-компаративісти Дж. Бірідей, Б. Холмз, А. Джуринський, Б. Вульфсон, З. Малькова, Е. Ісмаїлов, А. Сбруєва, передбачає використання також і методів інших наукових галузей – історії, філософії, психології, соціології, математики, джерелознавства тощо. Аналіз публікацій, що розкривають основи методології наукового пізнання засвідчив відсутність єдиної класифікації методів педагогічного дослідження.

Загальноприйнятим є їх розподіл на теоретичні й емпіричні. Існують також й інші класифікації методів педагогічного дослідження, наприклад: – змістовні, формалізовані, методи теоретичного аналізу й синтезу; – загальнонаукові, частково-наукові (методи інших наук), спеціальні (методи педагогіки), методи обробки результатів дослідження; – загальнонаукові, власне педагогічні й методи інших наук; констатуючі й перетворюючі; якісні й кількісні; часткові й загальні; змістовні й формальні; методи опису, пояснення й прогнозу; методи обробки результатів дослідження; – методи вивчення педагогічного досвіду, методи теоретичного дослідження та математичні методи; – вивчення інформаційних джерел з проблеми дослідження, аналіз педагогічного досвіду, теоретичні методи, емпіричні методи, методи кількісної обробки дослідницьких результатів тощо.

Щодо методів порівняльно-педагогічного дослідження, то відомий російський компаративіст Б. Вульфсон виділяє дві групи методів – загальнонаукові й специфічні (адекватні об'єкту вивчення та своєрідності основних джерел).¹⁹ Окремі автори взагалі не розподіляють методи компаративної педагогіки на будь-які групи. Не існує єдиного підходу до вибору наукових методів і в дисертаційних порівняльно-педагогічних дослідженнях, а в деяких наукових роботах, особливо в кандидатських дисертаціях, вони застосовуються не завжди достатньо обґрунтовано.

На основі аналізу наукової та навчально-методичної літератури з проблем порівняльної педагогіки, зокрема праць провідних російських та українських педагогів-компаративістів Б. Вульфсона, З. Малькової, О. Джуринського, Є. Бражник, В. Капранової, А. Сбруєвої й ін., а також дисертаційних порівняльно-педагогічних досліджень України й Росії останніх десятиріч (Н. Абашкіної, І. Адамек, Л. Ваховського, Т. Десятова, В. Жуковського, Л. Зязюн, О. Іонової, Е. Ісмаїлова, І. Колонтаєвської, Т. Кошманової, Н. Лавриченко, О. Лещинського, І. Луговської, А. Максименка, О. Матвієнко, Г. Ніколаї, О. Олейнікової, Л. Пуховської, І. Радіонової, А. Растригіної, Л. Рябова, С. Синенко, В. Червонецького й ін.) були виявлені різноманітні методи, які використовують дослідники для реалізації мети й завдань науково-дослідної роботи в галузі порівняльної педагогіки.

Як і в будь-якому типі науково-дослідної роботи в порівняльно-педагогічних дослідженнях застосовують такі загальнонаукові методи, як теоретичний аналіз і синтез, індукція та дедукція, абстрагування й конкретизація, проблематизація, аналогія, моделювання, узагальнення, систематизація, класифікація, що дозволяють виділити ключову проблему, сформувати науковий апарат та концепцію дослідження, виявити сутнісні характеристики, провідні

¹⁹ Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. Москва: УРАО, 2003. 232 с. С. 80.

тенденції й закономірності розвитку педагогічних явищ, узагальнити теоретичний і практичний досвід з проблеми дослідження тощо.

Необхідною базою для здійснення процесу порівняльно-педагогічного дослідження є збір і первинна обробка фактичного матеріалу, що здійснюється за допомогою різноманітних методів. Такі емпіричні методи, як спостереження, опитування (усне – інтерв'ю й письмове – анкетування, тестування), бесіди допомагають виявити погляди на предмет дослідження різних груп респондентів: педагогівучнів та їх батьків, керівників навчальних закладів тощо, в результаті чого дослідник отримує важливий фактичний матеріал, зіставлення якого з інформацією з нормативних та літературних джерел дозволяє отримати відносно повне й об'єктивне уявлення про предмет дослідження.

Компаративістське педагогічне дослідження неможливе без вивчення нормативних документів, педагогічної документації, навчальної й методичної літератури, статистичних даних. Важливий фактичний матеріал для пізнання й порівняння педагогічних об'єктів і явищ міститься в монографічних дослідженнях, публікаціях періодичних видань, збірках наукових робіт та матеріалів конференцій, мережі Інтернет та ін.

Слід відзначити, що ступінь достовірності отриманих результатів порівняльного дослідження значною мірою залежить не стільки від кількості вивчених джерел, скільки від повноти й достовірності інформації, яка в них міститься. Практично неможливо опрацювати абсолютно всю літературу, яка має відношення до досліджуваної проблеми, тому під час роботи з джерелами найчастіше використовують метод головного масиву в сукупності з вибірковим методом, коли аналізується більша частина джерел, що обираються за певними критеріями. Найважливішими ознаками відборуматеріалів для порівняльно-педагогічного дослідження є хронологічні, географічні й тематичні.

Іноді, під час аналізу літератури дослідник може зіткнутися з такою ситуацією, коли інформація з одного й тогож питання в різних публікаціях є не ідентичною, а іноді й суперечливою. У цьому випадку рекомендується «зафіксувати виявлені протиріччя й проаналізувати їх перехресним методом, пояснити можливі причини розбіжності думок, кількісних даних, мотивів оцінки педагогічних фактів тощо».²⁰

Важливим допоміжним методом порівняльно-педагогічних досліджень є переклад аутентичної літератури. Під час проведення дослідження дуже відповідально дослідник мусить ставитися до перекладу прізвищ та термінів, що можуть мати залежно від мови, історичного періоду й навіть географічного регіону, де вони вживаються, різне специфічне тлумачення, а також до адаптації понятійного апарату зарубіжних освітніх систем у вітчизняному науково-педагогічному просторі.

²⁰ Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Київ: АПН України, 2002. 270 с. С. 203.

Невід'ємним методом дослідницької роботи в галузі порівняльної педагогіки є опис фактичної інформації. Актуальним сьогодні є питання щодо співвідношення між описом фактичного матеріалу та його аналітичною інтерпретацією.²¹ Непомірне захоплення фактологією йде на шкоду теоретичному осмисленню, а, з іншого боку, «таке осмислення буде плідним, тільки якщо воно засновується на глибокому вивченні конкретних фактів і явищ». Саме у працях, присвячених зарубіжній проблематиці, на думку Б. Вульфсона, питома вага фактичного матеріалу часто може бути більшою, ніж у роботах про вітчизняну систему освіти, а систематизований опис новітніх та маловідомих фактів може виступати як одне з важливих самостійних наукових завдань та як суттєвий елемент порівняльно-педагогічного дослідження.

Ключовим специфічним методом, який використовують під час проведення досліджень у галузі порівняльної педагогіки, є порівняльно-педагогічний аналіз, що є комплексним методом, який охоплює сукупність дослідницьких засобів, спрямованих на виявлення спільного й відмінного в педагогічних об'єктах, що зіставляються. Одним із засобів порівняльного аналізу є метод бінарного зіставлення або бінарний аналіз, який дозволяє здійснити «глибоке й докладне зіставлення освітніх систем двох країн, при якому проблеми освіти вписуються вширокий історико-культурний і соціально-політичний контекст». Зокрема, Б. Вульфсон виділяє два типи бінарних зіставлень. Перший передбачає порівняння національної системи освіти (як базової) та зарубіжної, а другий – зіставлення освітніх систем двох зарубіжних країн. Прикладом першого типу може слугувати порівняльний аналіз, здійснений у дослідженнях українських і закордонних авторів: «Розвиток художньої освіти в школах Німеччини і України в 90-х роках ХХ століття (на матеріалах образотворчого мистецтва)» (І. Шкелебей), «Порівняльний аналіз систем навчання іноземним мовам у військових вузах Росії й США» (А. Комарова), «Порівняльно-педагогічний аналіз систем середньої професійної освіти Швеції та Росії» (Е. Ісмаїлова), а прикладом другого типу – порівняння в дисертаціях «Соціально-педагогічні проблеми фінансування освіти США й Великобританії» (Г. Третьякова), «Особливості загальнопедагогічної підготовки викладачів професійної школи в системі вищої освіти Бельгії й Нідерландів» (Б. Ускова).

Як свідчить аналіз наукових робіт останніх десятиліть, усе частіше дослідники звертаються до порівняння більш ніж двох країн, наприклад: «Технології підготовки вчителів за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США)» (М. Лещенко), «Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в другій половині ХХ століття» (Л. Пуховська), «Педагогічні основи

²¹ Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. Москва: УРАО, 2003. 232 с. С. 82.

соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи» (Н. Лавриченко), «Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки» (Б. Шуневич), «Порівняльно-педагогічний аналіз систем вищої професійної освіти розвинених країн» (Л. Рябов) й ін.

Як бачимо, для порівняння автори обирали країни з відносно близькими історико-культурними традиціями в соціально-економічному, політичному, релігійному або ін. аспектах. Відносна одно-рідність об'єктів, які зіставляються, є важливою умовою проведення компаративного аналізу. У цьому контексті необхідним принципом зіставного аналізу як засобу порівняльно-педагогічного аналізу Е. Ісмаїлов визначає принцип адекватності, «згідно з яким в педагогічну практику порівнюваних систем можна інкорпорувати педагогічні явища й процеси, в основі яких полягають адекватні загальнодидактичні закономірності».²² У зв'язку з тим, як справедливо відзначає А. Сбруєва, «при виборі об'єктів для порівняння має бути враховано багато чинників: історичних, культурних, економічних, філософських, релігійних, демографічних, соціологічних, власне педагогічних».²³

Порівняння може бути як синхронним, тобто в єдиних хронологічних межах, так і асинхронним, коли зіставляють процеси або явища, які відбувалися в різні історичні періоди. Ефективним засобом, що допомагає дослідникам-компаративістам здійснити порівняльний аналіз, є метод моделювання. Наприклад, Л. Рябов використовує метод моделювання для розробки робочої гіпотетичної моделі системи вищої освіти розвинених країн як еталону для порівняння.²⁴ Для проведення порівняльного аналізу систем навчання іноземним мовам у військових вузах А. Комаровою використано структурну модель педагогічного процесу, яка містить такі елементи, як мета, зміст, методи, форми й ін., що й стали об'єктами для зіставлення під час порівняння педагогічних систем.²⁵

Суттєвим внеском у розвиток теорії порівняльно-педагогічного аналізу є розробка Е. Ісмаїловим функціональної моделі порівняльно-педагогічного аналізу, що являє собою «побудований на певних методологічних підходах і принципах інваріантний системний механізм, який, завдяки характеру вхідних в його структурні компоненти (етапи, цикли) завдань забезпечує ефективне проведення порівняльно-педагогічних досліджень як на рівні освітніх парадигм, так і на рівні окремих дидактичних систем». За словами Е. Ісмаїлова, його модель «передбачає розподіл процесу порівняльного аналізу на взаємопов'язані й взаємозумовлені етапи й цикли, кожен з яких має свої конкретні завдання,

²² Исмаилов Э. Э. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2004. 241 с. С. 17.

²³ Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. Суми: СДПУ ім. А. С. Макаренка, 1999. 301 с. С. 22.

²⁴ Рябов Л. П. Сравнительно-педагогический анализ систем высшего профессионального образования развитых стран: автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. Москва, 1998. 49 с.

²⁵ Комарова А. А. Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Нижний Новгород, 2003. 28 с.

рішення яких призводить, зрештою, до реалізації загальної прогностичної мети – підвищенню ефективності порівнюваних педагогічних систем за рахунок їх інтеграції й взаємозбагачення».²⁶

Як свідчить аналіз дисертацій, порівняння педагогічних процесів і явищ здійснюється за обраними параметрами. Наукове обґрунтування концепції реалізації параметричного підходу під час порівняння систем шкільної освіти різних країн здійснено в дисертаційній роботі І. Луговської. Дослідниця пропонує використовувати методи параметричної оцінки та параметричного порівняння. Як визначає авторка, технологічна процедура параметричної оцінки являє собою виявлення реального стану систем шкільної освіти різних країн на основі єдиної системи якісних та кількісних параметрів, а технологічна процедура параметричного порівняння – поелементний структурний та функціональний зіставний аналіз шкільних освітніх систем різних країн, здійснюваний на основі результатів параметричної оцінки.²⁷

Для процедури порівняння необхідно обирати найбільш суттєві елементи (наприклад, соціально-педагогічні умови, цілі, завдання, зміст, методи й форми освітньої діяльності, особливості управління освітніми системами тощо). Суттєвим джерелом для зіставлень, наприклад, демографічної ситуації, кількості навчальних закладів, учнівського, студентського, педагогічного контингенту різного профілю, масштабів та джерел фінансування освіти тощо є результати статистичних досліджень.

Разом із зверненням ряду дослідників України та інших країн СНД до порівняльно-педагогічного аналізу освітніх процесів і явищ відразу в двох або більше країнах, все ж таки більша частина дисертаційних робіт, зокрема вітчизняних і спрямована на вивчення зарубіжного досвіду однієї країни та виявлення можливостей удосконалення досліджуваної галузі на вітчизняному рівні з урахуванням результатів проведеної наукової роботи. Нерідко порівняльний аналіз у таких працях здійснюється більшою мірою формально. Слід також відзначити, що у пострадянському просторі існують і такі дослідження, які вивчають зарубіжний педагогічний досвід, але їх важко віднести до компаративних, тому що саме порівняльний аспект у них є практично відсутнім.

Порівняльно-педагогічне дослідження здійснюється в обраних хронологічних межах і може охоплювати різні історичні періоди. У зв'язку з цим дослідники-компаративісти використовують такі науково-історичні методи, як історіографічний аналіз, хронологічний метод, порівняльно-історичний, ретроспективний, конструктивно-генетичний та причинно-наслідковий аналіз, метод періодизації, які дозволяють розглянути історіографію предмета дослідження, виявити особливості еволюції педагогічних уявлень і реального стану освітньої практики в певні історичні періоди, визначити основні етапи,

²⁶ Рябов Л. П. Сравнительно-педагогический анализ систем высшего профессионального образования развитых стран: автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 Москва, 1998. 49 с. С. 44-45.

²⁷ Луговская И. Р. Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2004. 393 с.

політичні, економічні, соціокультурні чинники й передумови становлення й розвитку педагогічних явищ тощо.

Для виявлення провідних педагогічних парадигм, які панували в різні історичні періоди, та основних детермінантів їхніх змін застосовують парадигмальний метод дослідження.

Аналіз і порівняння ідей окремих педагогів у загальному соціальному контексті може здійснюватися за допомогою дискурс-аналізу, що являє собою «сукупність методик і технік інтерпретації різноманітних текстів чи висловлювань як продуктів мовленнєвої діяльності, яка здійснюється в конкретних суспільно-політичних обставинах і культурно-історичних умовах».²⁸

Допоміжними засобами обробки отриманого фактичного матеріалу є методи математичної статистики (реєстрація, ранжування, шкалування, порівняння), а також такі соціологічні методи, як соціометричний, який дозволяє подати оброблені за допомогою математичних методів результати дослідження у вигляді таблиць, діаграм, графіків, та контент-аналіз, що використовують для точного й об'єктивного кількісного й якісного аналізу змісту несистематизованого масиву інформаційних джерел (нормативних документів, наукової літератури, інтерв'ю, анкет тощо).

Одним із головних методів порівняльної педагогіки є прогнозування, що спрямовується на визначення можливостей удосконалення й перспектив подальшого розвитку національної теорії й практики освіти з урахуванням результатів проведеного компаративного дослідження.

Отже, як свідчить аналіз літератури, не існує суворо регламентованого комплексу методів, специфічних лише для порівняльно-педагогічних досліджень. Дослідники використовують як загальнонаукові, так і спеціальні – іманентні окремим науковим галузям методи, які адаптують для вирішення конкретних дослідницьких завдань.

Таким чином, в основі класифікації наукових методів має бути їх розподіл за певними ознаками. Процес виявлення цих ознак може здійснюватись за різними критеріями, наприклад:

- за рівнем наукового пізнання: емпіричним та теоретичним;
- за етапами проведення дослідження: діагностичним, збору інформації, організаційним, інтерпретаційним, узагальнюючим тощо;
- за способом відображення знання: описовим та пояснювальним;
- за рівнем методологічного аналізу: філософським, загальнонауковим, конкретно-науковим, предметно-прикладним (дисциплінарним), міждисциплінарним;
- за специфікою змістовної сутності об'єктів, які досліджуються: соціологічною, математичною, гуманітарною тощо;
- за способом застосування: простим і комплексним.

Однак жоден з наведених варіантів розподілу не може охопити весь комплекс методів компаративної педагогіки. Тому для систематизації основних

²⁸ Ваховський М. Методологічні аспекти порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 10. С. 26-30. С. 29.

методів, які можуть бути застосовані для вирішення мети й завдань порівняльно-педагогічних досліджень, пропонується наступна складно-структурована класифікація, побудована на виділенні не одного, а декількох критеріїв: етапів дослідження, рівнів наукового пізнання та рівнів методологічного аналізу. Слід відзначити, що виділення класифікаційних груп є більшою мірою умовним, тому що, як відомо, всі методи, обрані для конкретного дослідження, мають бути взаємопов'язаними, взаємодоповнювати та взаємозумовлювати один одного.

РОЗДІЛ 7

ПІДГОТОВКА ДО ПУБЛІЧНОГО ЗАХИСТУ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

7.1 Підготовка до публічного захисту

Студент має заздалегідь познайомитися з процедурою захисту наукової роботи.

Після завершення написання та оформлення дипломної роботи, її основні положення необхідно обговорити з керівником і консультантом. Закінчена дипломна/кваліфікаційна робота подається керівнику. Після перегляду та схвалення роботи науковий керівник пише письмовий відгук, у якому повинен охарактеризувати пророблену виконавцем роботу за всіма розділами. Студенту/здобувачеві в усній формі даються рекомендації щодо наступного публічного захисту в екзаменаційній комісії/спеціалізованій вченій раді.

Дипломна робота, допущена випусковою кафедрою до захисту, скеровується на рецензію. Склад рецензентів визначається з числа висококваліфікованих науковців з інших ЗВО, кафедр, наукових установ і затверджується. Дипломна робота з відгуком керівника та рецензією спеціаліста направляється в екзаменаційну комісію до захисту. В ЕК мають бути представлені матеріали, які характеризують наукову і практичну цінність дипломної роботи, наприклад, документи (відгуки, постанови, нагороди тощо), які вказують на практичне використання пропозицій, друковані статті з теми роботи та інші матеріали. Представлені матеріали сприятимуть розкриттю наукової та практичної цінності кваліфікаційної роботи.

Підготувавши кваліфікаційну роботу до захисту, здобувач освітнього рівня готує презентацію з використанням комп'ютерного проектора для використання під час публічного захисту.

Відгук і рецензія на кваліфікаційну роботу.

Склад зовнішніх рецензентів затверджує директор інституту за поданням завідувача відповідної кафедри. Рецензентами можуть бути кваліфіковані спеціалісти наукових та навчальних закладів, керівники шкіл чи інших установ, на замовлення яких виконувалася робота, висококваліфіковані вчителі. Крім рецензії, обов'язковим додатком до роботи є відгук наукового керівника.

Відгук наукового керівника повинен давати оцінку актуальності запропонованої теми, основні дані стосовно повноти і завершеності досліджень, напрямів впровадження отриманих результатів, обсягу і якості самостійно

виконаної студентом роботи, його рівня науково-теоретичної підготовки. Керівник оцінює вміння студента логічно мислити, організовувати свою роботу, сформованість його умінь та навичок працювати з науковою літературою, проводити дослідження, робити висновки з отриманих результатів. Поряд із зазначенням позитивних моментів дипломної роботи необхідно вказати і на хиби. Відгук завершується тим, що керівник визначає відповідність роботи всім вимогам, які є обов'язковими для цього рівня наукових досліджень і оцінює роботу. В кінці відгуку ставиться підпис наукового керівника.

У *рецензії* на роботу також визначається її актуальність, наукова новизна, повнота та ґрунтовність викладу, науковий рівень проведених досліджень, аргументованість висновків і пропозицій, можливість їх практичного впровадження. Рецензент повинен звернути увагу на відповідність отриманих результатів меті та завданням дипломної роботи, відзначає її позитивні та негативні сторони. Рецензент оцінює дипломну роботу за чотирибальною системою.

Відгук і рецензія додаються до оформленої кваліфікаційної роботи і разом з нею подаються до ЕК не пізніше, ніж за один день до захисту. Виконавець повинен ознайомитися з відгуком та рецензією на роботу, проаналізувати їх та підготувати відповіді на зауваження. Державній комісії можуть подаватися й інші матеріали, що характеризують наукову і практичну цінність дипломної роботи і друковані праці, документи, що вказують на практичне застосування роботи, тощо.

Студент допускається до захисту кваліфікаційної роботи в екзаменаційній комісії, якщо він повністю виконав навчальний план і отримав допуск до захисту, підписаний завідувачем випусковою кафедрою.

Хід захисту дипломних робіт визначається Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах та розробленими «Рекомендаціями про порядок створення, організацію і роботу державної екзаменаційної кваліфікаційної комісії у вищих навчальних закладах України». Відповідно до цього, до захисту випускової дипломної роботи допускаються особи, які завершили певний курс навчання та успішно пройшли всі атестаційні іспити (екзамени і заліки), передбачені навчальним планом. Захист випускних кваліфікаційних робіт (дипломних проектів і робіт) відбувається на відкритому засіданні державної екзаменаційної комісії.

До захисту дипломних робіт допускаються студенти, які виконали всі вимоги навчального плану. Списки студентів, допущених до захисту дипломних робіт, подаються в державну комісію директором інституту. Перед захистом дипломних робіт секретар ЕК готує такі документи :

- зведена відомість про виконання студентами навчального плану, про отримані ними оцінки з теоретичних дисциплін, курсових робіт, практик, з державних іспитів (тільки перед захистом дипломних робіт);
- відгук керівника про дипломну роботу;
- рецензія на дипломну роботу спеціаліста відповідної кваліфікації і профілю.

Державній комісії можуть бути подані також інші матеріали, що характеризують наукову і практичну цінність виконаної роботи.

7.2 Процедура публічного захисту кваліфікаційної роботи

Захист дипломних робіт проводиться на відкритому засіданні державної комісії за участю не менше половини її складу при обов'язковій присутності голови комісії. Члени комісії заздалегідь знайомляться зі змістом роботи.

На захист можуть бути запрошені керівники навчальних закладів, студенти, викладачі та ін.

Для захисту дипломної, магістерської роботи на засіданні Державної екзаменаційної комісії необхідно підготувати наукову доповідь, тобто розгорнутий виклад результатів власного дослідження орієнтовно на сім-вісім сторінок, потрібну наочність, відгук наукового керівника, рецензію фахівця, довідку про навчання, витяг з засідання відповідної кафедри про допуск до захисту.

На захисті автор наукової роботи впродовж десяти хвилин повинен викласти зміст проведеного дослідження, акцентуючи увагу на власному внеску у розглядувану проблему, зазначивши, де апробувалась дана проблема. Доповідь варто вивчити напам'ять або знати близько до тексту. Майбутній фахівець з української філології повинен добре потренуватись у виголошуванні доповіді, правильних акцентах, знати досконально «найтонші нюанси своєї праці».

Закінчивши доповідь, відповівши на питання членів комісії, слід обов'язково подякувати присутнім.

Захист має засвідчити не лише наявність наукової роботи, насамперед на захисті студент факультету повинен постати як особистість, громадянин, інтелігент. Особливої уваги набувають самостійність, оригінальність висловлених думок, їх обґрунтованість, уміння спростовувати хибні думки.

Як показує досвід, захист роботи одного студента триває не більше тридцяти хвилин. Остаточне оцінювання роботи відбувається при обговоренні на закритому засіданні ДЕК і потім оголошується головою державної екзаменаційної комісії у присутності всіх членів ДЕК і студентської групи.

Процедура захисту включає:

- оголошення відгуку наукового керівника або його виступ;
- доповідь студента про зміст роботи;
- запитання до автора;
- відповіді студента на запитання членів ЕК та осіб, присутніх на захисті;
- оголошення відгуку рецензента або його виступ;
- відповіді студента на зауваження рецензента;
- заключне слово здобувача;
- рішення комісії про оцінку роботи.

У презентації дипломанта доцільно висвітлити такі важливі питання: обґрунтування актуальності теми дослідження; мету, завдання, об'єкт, предмет дослідження; що вдалося встановити, виявити, довести; якими методами це досягнуто; елементи новизни у теоретичних положеннях та в практичних рекомендаціях; з якими труднощами довелось зіткнутися в процесі дослідження, які положення не знайшли підтвердження. Доповідь студента не повинна

перевищувати за часом 10-15 хвилин. Для кращого сприймання присутніми матеріалу необхідно підготувати презентацію у Power Point.

Під час захисту дипломної роботи студент зобов'язаний дати вичерпні відповіді на всі зауваження у відгуках та рецензіях, а також у виступах на захисті. Захист дипломної роботи фіксується в протоколі ЕК.

Результати захисту визначаються оцінками «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно» (з фіксацією кількості балів за 100-бальною системою). Оцінка дипломної роботи ухвалюється членами державної екзаменаційної комісії на її закритому засіданні. Комісією приймається до уваги зміст роботи, її грамотність, якість оформлення результатів дослідження, обґрунтованість висновків та пропозицій, зміст доповідей та відповідей на запитання студента-дипломника, відгуки на дипломну роботу, рівень теоретичної наукової та практичної підготовки студента.

«Відмінно» ставиться в тому випадку, якщо в роботі: висвітлені всі питання плану теми; матеріал викладено чітко, точно, грамотно; використана рекомендована література; подано вичерпні відповіді на запитання членів комісії на захисті. «Добре» ставиться в тому випадку, якщо в роботі: неповністю висвітлено окремі питання плану роботи; наявні недоліки в оформленні роботи; використана рекомендована література; автором подано вичерпні відповіді на запитання членів комісії на захисті. Якщо в роботі не відбито результатів дослідницької роботи, немає чіткості у викладі матеріалу, не враховані вимоги стосовно оформлення, то робота оцінюється «задовільно» або «незадовільно» в залежності від кількості та серйозності допущених недоліків.

Оцінки з дипломних робіт оголошуються того ж дня після оформлення в установленому порядку протоколу засідання комісії. За результатами підсумкової атестації випускників державна комісія приймає рішення про надання їм кваліфікації за спеціальністю і видачі диплома про отриманий освітньо-кваліфікаційний рівень.

РОЗДІЛ 8 МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ

ТЕМАТИКА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ З КУРСУ

З метою набуття навичок наукової діяльності студентів магістратури необхідно включати у виконання різноманітних науково-дослідницьких завдань практичного спрямування. Для цього рекомендуємо використовувати систему завдань розроблених М.О.Князян [32а].

Наводимо окремі з них.

Завдання 1. Напишіть біографічно-аналітичний нарис «Роль науки у професійному зростанні вчителя з погляду В.О.Сухомлинського». Для цього: а) проаналізуйте запропоноване положення В.О.Сухомлинського стосовно ролі наукових знань у професійній діяльності педагога: «Хороший вчитель - це... людина, що добре знає науку... Гордістю школи стає вчитель, який... сам небайдужий до проблем, над якими працює його наука, володіє здатністю до самостійного дослідження. Хороший вчитель знає у багато разів більше, ніж передбачає програма середньої школи. Навчальний предмет для нього лише азбука науки. Глибокі знання, хороший кругозір, інтерес до проблем науки - все це необхідне вчителю для того, щоб розкрити перед вихованцями привабливу силу знань, предмета, науки, процесу навчання» (60: 40); б) визначте, яку вимогу це положення вносить у професійну підготовку педагогів; в) охарактеризуйте, який вплив воно здійснює на оптимізацію вашого власного зростання як вчителя.

Завдання 2. Підготуйте експерт-повідомлення за темою «Проблематика сучасних науково-педагогічних досліджень». Для чого спочатку виконайте такі умови: а) проаналізуйте державні документи (Державну національну програму «Освіта» (Україна XXI століття)) та Національну доктрину розвитку освіти) з метою визначення переліку основних проблем, що полягають в основі сучасних наукових досліджень у галузі педагогіки; б) окресліть стратегічні напрямки досліджень у педагогічній науці.

Завдання для контрольного тестування:

1.Доповніть перелік напрямків, що слугують поєднанню освіти і науки як умови модернізації системи освіти (за розділом: XII «Освіта і наука» Національної доктрини розвитку освіти):

- «постійне збільшення обсягів фінансування науки відповідно до потреб її випереджального розвитку»;
- «розвиток освіти на основі новітніх наукових і технологічних досягнень»;
- «правовий захист освітніх інновацій та результатів науково-педагогічної діяльності як інтелектуальної власності».

З метою оволодіння знаннями сутності основних категорій методології та провідних методологічних орієнтирів педагогічної науки, етапів розгортання та функцій сучасного наукового дослідження можливо залучити їх до виконання таких завдань.

Завдання 3. Здійсніть аналіз феномена «науково-педагогічне дослідження», для чого виконати такі дії: а) перевірте, наскільки остаточно ви засвоїли визначення таких феноменів, як «наукове дослідження», «дослідження педагогічне» за різними джерелами; б) визначте, в яких аспектах сутність наведених феноменів наближається та розходиться; в) назвіть ті елементи визначень, що доповнюють один одного та надають більш повне уявлення про сутність феномена; г) на основі аналізу наведених визначень запропонуйте власний варіант визначення сутності науково-педагогічного дослідження.

Для формування умінь студентів визначати об'єкт та предмет, мету наукового дослідження, розробляти систему його завдань, формулювати гіпотезу їм можна запропонувати такі завдання:

а) проаналізуйте різні варіанти визначення таких провідних категорій науково-педагогічного дослідження, як «об'єкт», «предмет», «мета», «завдання», «гіпотеза» (Г. Коджаспірова, О.Коджаспіров; М.Фіцула; О.Цокур та ін.); б) назвіть концепт (про що йдеться: об'єкт, явище, процес, дія, якість, вид діяльності тощо); в) спробуйте запропонувати власний варіант визначення сутності означених педагогічних категорій.

Завдання 4. Проведіть аналіз такої категорії науково-педагогічного дослідження, як «концепція». Для ефективності результатів: а) вивчіть наведені визначення категорій «концепція» за різними джерелами (дивись додаток Б);

б) визначте, в яких аспектах сутність наведених варіантів наближається та розходиться; в) назвіть ті елементи визначень, що доповнюють один одного та надають більш повне уявлення про сутність категорії; г) на основі аналізу наведених визначень запропонуйте власний варіант визначення сутності категорії «концепція».

Завдання 5. Розробіть вихідну базу дослідження, тема якого запропонована нижче, визначивши: а) актуальність; б) об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання.

Орієнтовна тематика досліджень: «Розвитку читацьких інтересів в учнів початкових класів», «Засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку»; «Педагогічні засоби соціалізації особистості школяра на початковому етапі навчання»; «Педагогічні умови формування культури поведінки молодших школярів засобами дитячої літератури» тощо.

Завдання для контрольного тестування:

1. Доповніть перелік етапів науково-педагогічного дослідження:

- вибір теми дослідження;
- вивчення наукових джерел за обраною темою;
- визначення конкретних задач дослідження;
- проведення теоретичного дослідження;

2. Гіпотеза - це:

а) «спосіб виконання або здійснення чого-небудь»;

б) «наукове положення, що пояснює певні явища дійсності на основі припущення»;

в) «спосіб пізнання».

Завдання 6. Здійсніть аналіз категорії «методологія» з використанням такого алгоритму: а) ознайомтеся з різними підходами (лінгвістичним, педагогічним, філософським) стосовно сутності та завдань методології (дивись додаток А;

б) визначте кількість значень полісемічного терміну «методологія»; в) розкрийте варіанти визначення концепту; г) висвітліть показники, за якими відрізняються визначення терміну «методологія»; д) на основі здійсненого аналізу запропонуйте власний варіант визначення терміну «методологія».

Завдання 7. Утворіть концептуальний конструкт за темою «Проблема формування ключових компетентностей у смисловому полі сучасних педагогічних концепцій» («Концепції педагогічної риторики щодо розвитку комунікативної компетентності»; «Концепція розвиваючого навчання в становленні професійної компетентності», «Когнітивне навчання у формуванні науково пізнавальної компетентності», «Особистісно орієнтована освіта як засіб забезпечення полікультурного плюралізму професіонала»). Для реалізації завдання необхідно здійснити аналіз означених концепцій з використанням такого алгоритму: а) назвіть дослідників, що працювали над створенням концепції; б) висвітліть у контексті концепції:

- місце та роль проблеми розвитку компетентності;
- наукові праці з цієї проблеми з вказівкою року їх видання;
- теоретичні засади розвитку компетентності;
- практичні засоби розвитку компетентності.

У ході самостійної роботи студентів магістратури передбачається послідовне оволодіння всією системою самостійно-дослідницьких дій, озброєння студентів знаннями сутності теоретичних та емпіричних методів, вміннями їх застосовувати. У контексті цієї теми студенти ознайомлюються з технологією проведення педагогічного експерименту та з основними методами математичної статистики.

Для цього можуть бути використані завдання зазначеного типу.

Завдання 8. а) знайдіть визначення методів (спостереження, бесіда, інтерв'ювання, анкетування, тестування, рейтингова оцінка; педагогічний експеримент; теоретичне моделювання) за педагогічними довідниковими та монографічними виданнями; б) укладіть ці методи в певні серії відповідно до їхньої функціональної спрямованості (емпіричні та теоретичні); в) оформіть набуті матеріали у вигляді «Довідника з організації самостійно-дослідницької діяльності».

Завдання 9. Здійсніть аналіз таких теоретичних методів дослідження, якими є наступні розумові процедури мислення - порівняння, аналіз, синтез, класифікація, абстрагування, узагальнення, представлених з наукових позицій С.Рубінштейна та Г.Костюка. Для цього: а) проаналізуйте різні варіанти визначення цих розумових операцій і назвіть концепт (про що йдеться: об'єкт, явище, процес, дія, якість, вид діяльності тощо); б) визначте його атрибутивні характеристики та основні функції й розкрийте зв'язок розумової операції з іншими; в) по можливості, спробуйте надати власний варіант визначення сутності запропонованих розумових операцій.

Завдання 10. Підготуйте експерт-повідомлення за темою «Види записів наукових матеріалів» за наступним планом: а) аналіз провідних видів записів наукової інформації за О. Морозовим, що мають місце у самостійно-дослідницькій діяльності; б) різниця між цими видами записів, при яких умовах вони можуть бути взаємодоповнюючими.

Завдання 11. Здійсніть взаємооцінювання-прогноз у вашій групі за наступним планом: а) оцініть результати самостійно-дослідницької діяльності вашого товариша по академічній групі; б) назвіть ті його якості, які позитивно впливають на ефективність його самостійно-дослідницької діяльності; в) за допомогою анкетування (розробити три-чотири анкети) визначте самостійно-дослідницький потенціал вашого товариша; г) накресліть перспективи його розвитку як дослідника.

Завдання 12. Утворіть комбінацію методів дослідження з проблеми «Психолого-педагогічні умови активізації самостійної діяльності учнів загальноосвітньої школи першого ступеня». Для чого: а) проаналізуйте мету й систему завдань означеного дослідження; б) накресліть програму ваших дій; в) утворіть комбінації емпіричних методів, що найбільш повно сприяють реалізації завдань дослідження; г) спрогнозуйте імовірну ефективність кожної комбінації дій.

Завдання 13. Проведіть анкетування серед учнів за темою «Як часто ти обговорюєш з батьками мультфільми, які переглянув?» (запропонуйте наступні варіанти відповіді анкети закритого типу: «завжди», «часто», «іноді», «рідко», «ніколи»). Побудуйте графік (по горизонталі - варіанти відповідей, по вертикалі - значення їхніх частот, з'єднайте крапки ламаною лінією). Побудуйте гістограму.

Завдання 14. Доповніть ваш «Банк ключових дефініцій» визначеннями основних методів математичної статистики. Виконайте це завдання на базі такого алгоритму:

1. Підберіть наукову інформацію за темою «Методи математичної статистики в науково-педагогічних дослідженнях».

2. Проаналізуйте такі методи: шкала найменувань, шкала інтервалів, середнє арифметичне, медіана, дисперсія, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, t-критерій Стьюдента.

3. Назвіть умови, коли використовуються означені методи математичної статистики.

Завдання 15. Проведіть соціометричне дослідження учнів першого класу, запам'ятавши, що метод соціометрії - це «вивчення структури і стилю взаємин у колективі» (65: 36). Для цього: а) підготуйте запитання типу «З ким би ти хотів...». Проведіть соціометричне дослідження. Визначте референтну групу дітей у даному класі. Назвіть неформального лідера; б) проведіть співбесіду з вчителем та дітьми визначте десять провідних рис характеру неформального лідера; в) запропонуйте двом експертам здійснити ранжування означених рис характеру за мірою їх виявлення й обчисліть коефіцієнт рангової кореляції по Спірмену; г) оцініть достовірність отриманої кореляції за допомогою t-критерію Стьюдента; д) на основі аналізу зв'язку між оцінками двох експертів зробіть висновок стосовно об'єктивності отриманої інформації.

Завдання для контрольного тестування:

1. Моделювання - це:

1.1. «збирання відомостей або думок за допомогою анкети»;

1.2. «дослідження яких-небудь об'єктів, систем, явищ шляхом побудови і вивчення їх моделей»;

1.3. «один з методів наукового дослідження, в якому вивчення явищ відбувається за допомогою доцільно вибраних або штучно створених умов».

2. «Метод наукового дослідження явищ шляхом розкладу їх у думці на складові частини» - це:

2.1. синтез;

2.2. аналіз;

2.3. порівняння.

3. Поняття - це:

3.1. «одна з форм мислення, узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності»;

3.2. «думка, в якій стверджується або заперечується що-небудь відносно предметів і явищ»;

3.3. «логічна дія, за допомогою якої з кількох суджень виводиться нове судження».

4. Доповніть перелік видів читання:

-«орієнтовно-референтне»;

-«пошуково-референтне»;

-«оціночно-інформаційне».

5. Кореляція у статистиці - це:

5.1. «залежність між явищами та величинами, що не має чіткого функціонального характеру»;

5.2. «величина, що знаходиться в середині ряду величин, розташованих у зростаючому або спадному порядку»;

5.3. «величина, одержана внаслідок додавання частин і подальшого поділу на кількість цих частин».

Завдання 16. Здійсніть дослідження за темою «Шляхи активізації пізнавальної мотивації молодших школярів». Для реалізації даного завдання необхідно: а) провести анкетування серед вчителів на предмет педагогічних засобів, що сприяють утворенню пізнавальної мотивації навчання; б) класифікувати отримані відповіді, виявивши закономірності позитивного та негативного досвіду; в) порівняти результати діагностики з теоретичними засадами означеної проблеми; г) представити матеріали графічно (діаграми, графіки, таблиці тощо); д) провести констатувальний експеримент (анкетування, тестування учнів); ж) розробити власні варіанти педагогічних прийомів активізації пізнавальних мотивів, представити їх у вигляді авторської технології (із визначенням організаційно-методичних закономірностей та умов її втілення); з) після впровадження авторської технології провести діагностичний «зріз» та систематизувати отримані результати; е) сформулювати з аргументацією висновки; і) оцінити відповідність набутих результатів сучасній практиці загальноосвітньої школи.

Завдання 17. Дослідіть проблему оволодіння компонентами самовиховання дітьми молодшого шкільного віку. Використовуйте наступний алгоритм:

1. Проведіть бесіди з вчителями початкових класів щодо засобів підготовки молодших школярів до самовиховання.

2. Організуйте інтерв'ювання вчителів-предметників та класоводів на предмет тих дидактико-виховних заходів, які вони використовують задля озброєння учнів початкової ланки загальноосвітньої школи вміннями самовиховання.

3. На основі отриманих даних розробіть систему педагогічних заходів з оптимізації традиційної системи формування в учнів умінь та прагнень до самовиховання.

4. Результати оформіть у вигляді доповідей на студентських науково-практичних конференціях, статей у студентських науково-педагогічних виданнях.

Крім того за вибором студенти можуть виконати одне із наступних завдань.

1. Законспектувати працю В.О. Сухомлинського «Розмова з молодим директором», визначити основні дослідницькі вміння, якими повинен володіти керівник навчального закладу.

2. Відшукати матеріали про наукові школи факультету, інституту, в якому навчається студент. Підготувати пам'ятку «Як готувати доповідь», «Як готуватися до публічного виступу», «Як підготуватися до захисту магістерської роботи», із наступною презентацією у вигляді ділової гри.

3. Визначення предмету, об'єкту, мети, завдань для курсової роботи із запропонованої теми дослідження.

4. Підготовка звіту роботи студентських наукових гуртків, проблемних груп із наступним його захистом.

5. Спрямування певних видів дослідницької діяльності студента магістратури на вивчення проблем бакалаврів, що буде сприяти ознайомленню його із вимогами до нього як до майбутнього викладача-дослідника, підвищенню рівня усвідомлення ним сутності, структури, етапів науково-дослідницької діяльності. Наприклад, магістрантам можна запропонувати виконати завдання, суть якого полягає в тому, щоб написати автобіографічну історію - рекомендацію «Моє становлення як дослідника» за таким планом:

а) Здійсніть саморефлексію, оцінюючи власні ресурси професійно-дослідницької самоактуалізації.

б) Розкрийте студентам-бакалаврам «шлях» самотворення як дослідника у всіх його виявленнях (позитивних й негативних).

в) З метою запобігання певних помилок у дослідницькій роботі студентів-бакалаврів запропонуйте їм рекомендації стосовно ефективної самоорганізації у власній науково-дослідницькій діяльності.

Результатом такого дослідження можуть бути розроблені методичні рекомендації для студентів-бакалаврів з організації їхньої науково-дослідницької діяльності. У їх зміст доцільно включити вимоги до організації науково-дослідницької діяльності випускників педагогічних ВНЗ як необхідної умови підготовки сучасного учителя, види такої діяльності, шляхи педагогічного самовдосконалення за умови поєднання професіоналізму з наукою, а також утворити необхідне методичне супроводження (методичні вказівки, завдання, перелік рекомендованої літератури, очікувані результати тощо).

6. Розробка і впровадження в навчально-виховний процес студентів бакалаврату комплексу завдань, що допомагають системно інтеріоризувати основні категорії наукового дослідження. Такі завдання можна представити у вигляді: «Зошита-самоаналізу результатів науково-дослідницької роботи», «Щоденника організації науково-дослідницької діяльності студента-бакалавра», «Робочого зошита наукових спостережень», «Зошита професійного самовиховання майбутнього педагога» тощо.

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТІВ З ДИСЦИПЛІНИ ТА ВИМОГИ ДО ЇХ ОФОРМЛЕННЯ

1. Педагогічне керівництво роботою з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти України.
2. Методи роботи з обдарованою молоддю на сучасному етапі.
3. З історії виникнення Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
4. Особливості НДРС у Івано-Франківському педагогічному інституті другої половини ХХ ст.
5. Робота наукових семінарів у Івано-Франківському педагогічному інституті: порівняльний аспект сучасного та минулого.
6. Діяльність педагогічного клубу «Учитель».
7. Погляди зарубіжних психологів на обдарованість.
8. Проблема обдарованості молоді у ВНЗ Європи та Америки.
9. Аналіз обдарованості молоді у сучасній психологічній та педагогічній літературі.
10. Порівняльний аналіз проблемних груп та наукових гуртків.
11. Технологія організації успіху у навчанні з використанням опорних конспектів (за фахом).
12. Технологія організації успіху у навчанні та вихованні за М.М.Палтишевим.
13. Інтерактивні технології в освітньому процесі як запорука успіху.
14. Мультимедійні засоби як фактори успіху у навчанні.
15. Інформаційні технології в організації успіху навчання та виховання. Сучасні освітні технології як фактори успіху у навчанні.
16. Технології особистісно-орієнтованого навчання.
17. Інтернет-технології в освітньому процесі.

Написанню реферату передують збір і опрацювання матеріалу дослідження.

Опрацювання джерел триває впродовж усього періоду дослідження, однак, особливо важлива його роль на його перших етапах, оскільки вивчення наукових джерел дозволяє накопичити певний теоретичний і фактичний матеріал, здійснити аналіз, узагальнення, інтерпретацію наукової інформації щодо теоретичних проблем дослідження, уточнити напрями дослідження, сформулювати дослідницькі завдання, методика дослідження. При роботі з науковою літературою студент повинен дотримуватися таких правил:

- вести пошук літератури із теми дослідження послідовно (визначення інформаційних джерел: первинні (статті, дисертації, монографії тощо); вторинні (реферативні журнали, сигнальна інформація тощо); третинні (огляди, компілятивні роботи, довідкова література тощо));

- з'ясувати кола авторів, які вивчали питання пов'язані з обраною проблемою;

- ознайомлюватися із літературою у зворотньо-хронологічному порядку, який дозволяє уникнути повторного огляду інформації;

- дотримуватися основних етапів опрацювання джерел інформації (складання попереднього бібліографічного списку джерел; підбір публікацій; опрацювання публікацій);

- оформлення джерел інформації відповідно останніх вимог.

Література оформляється з дотриманням вимог ВАК України («Бюлетень ВАК України», 2009 р., №5). Джерела інформації подаються у списку або в алфавітному порядку, або по мірі поступлення (за вибором автора). Посилання на джерело у тексті подаються за таким зразком:[6, с.43], де 6 – номер джерела за списком, 43 – сторінка. Назва «СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ» друкується через один рядок після основного тексту (по центру рядка, напівжирним шрифтом).

Наводимо приклади оформлення літератури.

Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. *Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 132 с.

Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957-2008). *Монографія* / За ред. В.М.Чайки. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 320 с.

Попова Т. М. Методологічні і дидактичні засади реалізації культурно-історичної компоненті змісту освітньої галузі «Природознавство». *Монографія*. Керч: РВВ КДМТУ, 2010. 325 с.

Чепіль М., Погоріла А. Основи наукових досліджень для підготовки фахівців спеціальності «Дошкільне виховання». Дрогобич, 2010. 125 с.

Позашкільний туризм і краєзнавство в Україні: історія та сьогодення / Автори упорядники: Наталія Савченко, Михайло Косило, Олександр Наровлянський. Івано-Франківськ: Тіповіт, 2011. 408 с.

Матвеєва Н. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у позаурочній діяльності. *Навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2011. 110 с.

Сеньовська Н.Л. Організація лабораторно-практичних занять з педагогіки з елементами тренінгу. *Методичні рекомендації*. Тернопіль, 2010. 143 с.

Ковальчук В. М. Літня виробнича педагогічна практика студентів III курсу університету. *Програма і методичні рекомендації*. Івано-Франківськ, 2010. 68 с.

Прокоп І. Виховні цілі навчання : історія, теорія, методика. *Навчальний посібник*. Чернівці: Рута. 132 с.

Брус М.В. Внесок жінок у розвиток української педагогіки XIX століття. *Педагогічний альманах: Збірник наукових праць* / редкол. В.В.Кузьменко (голова)

та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. Випуск 18. С.262-266.

Завгородня Т.К. До проблеми підготовки викладачів вищої школи в Україні. *Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества европейской интеграции*. Брест, БрГУ імені А.С.Пушкина, 2013. С.6-7.

Завгородня Т.К. Виховна робота куратора зі студентською молоддю: стан, проблеми, перспективи. *Проблеми українського національного виховання: збірник наукових праць* / За ред. Надії Скотної та Марії Чепіль. Дрогобич: Редаційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. С. 315-320.

Завгородня Т. До проблем організації роботи загальноосвітніх шкіл першого ступеня за новими державними стандартами. *Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика*. 2013. №16. С. 4-6.

Правильно складений бібліографічний список є свідченням загальної і наукової ерудиції автора, обізнаності із фундаментальними працями, є пізнавальним для фахівців як інформаційне тематичне джерело.

Основний зміст реферату пишеться за таким алгоритмом:

1. Вибір теми, висвітлення її актуальності.
2. Складання списку джерел інформації, тематичний та критичний її аналіз.
3. Визначення теоретичного підходу до розв'язання проблеми, мети, завдань і методики дослідження.
4. Збір фактичного матеріалу.
5. Обробка отриманих результатів, формулювання висновків вивчення теми.
6. Оформлення реферату за існуючими вимогами та його захист.

Зміст реферату передбачає таку структуру: вступ, основна частина (розділи або параграфи), висновки, список використаних джерел, додатки, якщо вони допомагають розкрити тему. Загальні структурні частини «ВСТУП», «РОЗДІЛ», «СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ», «ВИСНОВКИ», «ДОДАТКИ» друкуються великими літерами симетрично до тексту. Заголовки підрозділів друкуються малими літерами (крім першої – великої) з абзацного відступу. Крапку в кінці заголовку не ставлять. Відстань між заголовком та текстом повинна дорівнювати 3-4 інтервали. Кожну структурну частину реферату треба починати з нової сторінки.

Якщо у рефераті є додатки, то кожний з них позначається великими літерами по порядку їх в алфавіті за виключенням літер Г, Є, З, І, Ї, Й, О, Ч, Ї. Якщо зміст додатку розташований на декількох сторінках, то у правому куті зверху на всіх наступних сторінках зазначається «Продовження додатку» із зазначенням літери. На останній сторінці додатку робиться напис «Закінчення додатку» теж із зазначенням літери. Відстань між додатками повинна дорівнювати 3-4 інтервали. Аналогічні вимоги до оформлення інших видів індивідуальних завдань, наприклад, дослідницького характеру, які можуть виконуватися на любую із запропонованих тем.

ОРІЄНТОВАНІ ТЕМИ НАУКОВИХ МІНІ-ДОСЛІДЖЕНЬ

Творча робота №1

Запропонуйте студентам розробити орієнтовний план міні-дослідження на тему (студент обирає актуальну тему дослідження за уподобанням):

1. Ознаки особистісно-орієнтованого навчання: за результатами спостережень.
2. Гуманні педагогічні стосунки: дослідження думки батьків.
3. Якість зворотного зв'язку на уроках студента-практиканта.
4. Вікова динаміка ставлення учнів до дидактичної гри.
5. Співвідношення вербальної та невербальної комунікації.
6. Педагогічна імпровізація на уроках студента практиканта.
7. Проаналізуйте тематику студентської наукової конференції. Запропонуйте власний варіант її організації.
8. Розробіть фрагмент виступу з проблем власного дослідження.
9. Розробіть фрагмент виступу з проблем власного дослідження із залученням технічних засобів навчання.
10. Підготуйте повідомлення про хід наукового дослідження на семінар.
11. Підготуйте виступ з проблем власного дослідження для роботи з обдарованими учнями.
12. Напишіть статтю до наукового збірника чи журналу з описом наукового дослідження.
13. Розробіть комп'ютерну презентацію з проблем власного дослідження.
14. Підготуйтеся до ролі «рецензента» на прес-конференції із зазначеної теми, під час виконання цієї ролі створіть умови для критичного обговорення ділової гри.
15. Проведіть імітаційно-моделюючу гру «Засідання методичного об'єднання вчителів 1-4 класів» на тему «Оцінювання творчих робіт учнів, учасників олімпіад».
16. Подайте характеристику монографій, наукових статей.

Творча робота № 2

ОБЕРЕЖНО: ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ!

Ці слова час від часу повинні виникати у свідомості вчителя будь-якого педагога-практика? Як Ви гадаєте, чому? *Ваша спонтанна відповідь.*

Творча робота № 3

ІДЕЇ ПРОЕКТІВ НЕСТАНДАРТНИХ ЕКЗАМЕНІВ

Традиційний екзамен, як форма контролю, застаріла, часто носить репродуктивний характер. Його можна видозмінити, надавши йому творчий характер. Наприклад, дати дням завдання написати підручник, чи створити педагогічний музей. Орієнтовні напрямки:

Сучасний підручник: проблеми і перспективи розвитку Педагогічний музей: дидактичне наповнення «Портфель учня»: мета, структура і зміст «Портфель студента»: мета, структура і зміст. Клуб «Що, де, коли?» Пошта, Турнір ерудитів. КВК. Педрада Конкурс майстерного володіння педагогічними технологія.

КОРИСНІ ПОРАДИ ДЛЯ НАУКОВЦІВ

Як додати статті до профілю на Google Scholar

<https://www.youtube.com/watch?v=wchGfRXZVHY&t=17s>

Як зареєструватися на Research Gate та додати своє дослідження

https://www.youtube.com/watch?v=0_hrZTsBzus&t=25s

Як зареєструватися в ORCID та редагувати свій профіль

<https://www.youtube.com/watch?v=ffr8A0M25Qs>

Как найти журнал в «Переліку фахових видань України»

<https://www.youtube.com/watch?v=2mlXJeS6kY8>

Як зберегти web-сторінку у гарній якості

<https://www.youtube.com/watch?v=n4Uno-NK8wQ>

Як знайти актуальне рейтингове дослідження за своєю тематикою

https://www.youtube.com/watch?v=R5njbQ_AocE&t=8s

Як зробити рисунок у гарній якості (КОМПАС-3D LT, Origin, Matlab, MS Excel)

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL7xlaPb8vE1JXzeJDzB6xKHTa6nLX5mTa>

КОМПЛЕКСНА КОНТРОЛЬНА РОБОТА З КУРСУ

Варіант 1

1. Прокоментуйте зміст навчально-дослідної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти України другої половини ХХ ст.

2. Проаналізуйте спільне і відмінне у написання дипломної та магістерської наукових робіт .

3. Запропонуйте орієнтовний план міні-дослідження: *«Ознаки особистісно-орієнтованого навчання: за результатами спостережень»*.

Варіант 2

1. Проаналізуйте форми навчально-дослідної роботи з студентською молоддю.

2. Як, на Ваше переконання, здійснити якісний та швидкий збір і опрацювання наукового матеріалу?

3. Запропонуйте орієнтовний план міні-дослідження на тему: *«Гуманні педагогічні стосунки дослідження думки батьків»*.

Варіант 3

1. Проаналізуйте особливості виконання курсової та магістерської наукових робіт.
2. Порівняйте методи та прийоми НДР з молоддю у навчальній діяльності.
3. Запропонуйте орієнтовний план міні-дослідження на тему: *«Якість зворотнього зв'язку на уроках студента-практиканта»*

Варіант 4

1. Проаналізуйте організацію та порядок виконання студентських наукових робіт.
2. Спільне і відмінне між гуртком як основною форма НДРС з молоддю у ЗВО та клубом.
3. Запропонуйте орієнтовний план міні-дослідження на тему: *«Вікова динаміка ставлення учнів до дидактичної гри»*

Варіант 5

1. У чому полягає сутність особистісного характеру наукової творчості?
2. Види наукових робіт, їх загальна характеристика.
3. Запропонуйте орієнтовний план міні-дослідження на тему: *«Педагогічна імпровізація на уроках студента-практиканта»*.

Варіант 6

1. Система заохочень науково обдарованої студентської молоді у ЗВО. Які методи стимулювання, на Ваш погляд, найбільш ефективні?
2. Порівняйте масові форми організації роботи з обдарованою молоддю у ЗВО.
3. Запропонуйте орієнтовний план міні-дослідження на тему: *«Порівняльний аналіз самооцінки вихованців вальдорфського дитячого садка й звичайного»*.

Варіант 7

1. Студентські експедиції - складова наукового пошуку.
2. Назвіть і прокоментуйте етапи становлення дослідника у процесі педагогічної практики
3. Запропонуйте орієнтовний план міні-дослідження на тему: *«Використання елементів метода Монтесорі на уроках у молодшій школі»*.

Варіант 8

1. Порівняйте різноманітні технології опрацювання наукових джерел.
2. Розкрийте діяльність аспірантури у закладах вищої освіти України другої половини ХХ ст.
3. Запропонуйте орієнтовний план міні-дослідження на тему: *«Урок очима учнів»*.

Варіант 9

1. Розкрийте складові наукової роботи, зокрема назвіть елементи підготовки до її написання.

2. Проаналізуйте спільне і відмінне між науково-дослідною роботою студентів Івано-Франківського педагогічного інституту ім. Василя Стефаника (1950-1990-ті рр.) та НДРС на сьогоднішньому етапі.

3. Запропонуйте орієнтовний план міні-дослідження: *«Аналіз працездатності учнів протягом навчального тижня».*

Варіант 10

1. Дайте визначення навчально-дослідницької роботи студентів, назвіть її елементи.

2. Проаналізуйте НДР зі студентами ЗВО на початковому етапі.

3. Запропонуйте орієнтовний план міні-дослідження на тему: *«Співставлення результатів уроку з його метою».*

Варіант 11

1. Прокоментуйте основні напрями активізації студентської науково-дослідної роботи в педагогічному університеті.

2. НДР з молоддю у вищих навчальних закладах освіти України на сучасному етапі та її перспективи.

3. Чому слова **«ОБЕРЕЖНО: ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ!»** час від часу повинні виникати у свідомості будь-якого педагога-практика? *Ваша спонтанна відповідь:*

Варіант 12

1. Проблеми та перспективи студентської науково-дослідної роботи в університеті.

2. Ефективні засоби та технології пошуку обдарованої молоді у ЗВО України.

3. Традиційний екзамен, як форма контролю, застаріла, часто носить репродуктивний характер. Його можна видозмінити, надавши йому творчий характер. Наприклад, дати учням завдання написати підручник, чи створити педагогічний музей. *Складіть проект нестандартного екзамену: «Що у моєму портфелі?»*

Варіант 13

1. Порівняйте зміст і форми НДРС з молоддю на сучасному етапі.

2. Дослідницька діяльність як важлива складова роботи вчителя сучасної школи.

3. Традиційний екзамен, як форма контролю, застаріла, часто носить репродуктивний характер. Його можна видозмінити, надавши йому творчий характер. Наприклад, дати учням завдання написати підручник, чи створити педагогічний музей. *Складіть проект нестандартного екзамену: «КВК».*

Варіант 14

1. Прокоментуйте погляди В. Сухомлинський про педагогічне дослідження.

2. Проаналізуйте діяльність провідних наукових шкіл Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

3. Традиційний екзамен, як форма контролю, застаріла, часто носить репродуктивний характер. Його можна видозмінити, надавши йому творчий характер. Наприклад, дати учням завдання написати підручник, чи створити педагогічний музей. *Складіть проект нестандартного екзамену: «Сучасний підручник: проблеми і перспективи розвитку».*

Варіант 15

1. Розкрийте сутність системи організації НДРС педагогічного ЗВО.

2. Дайте визначення атестаційно-кваліфікаційної системи наукових працівників.

3. Традиційний екзамен, як форма контролю, застаріла, часто носить репродуктивний характер. Його можна видозмінити, надавши йому творчий характер. Наприклад, дати учням завдання написати підручник, чи створити педагогічний музей. *Складіть проект нестандартного екзамену: «Педагогічний музей: дидактичне наповнення».*

Варіант 16

1. Порівняйте складові науково-дослідної праці студента та викладача.

2. Вибір теми як фактор успіху наукової роботи.

3. Традиційний екзамен, як форма контролю, застаріла, часто носить репродуктивний характер. Його можна видозмінити, надавши йому творчий характер. Наприклад, дати студентам завдання написати підручник, чи створити педагогічний музей. *Складіть проект нестандартного екзамену: «Портфель учня»: мета, структура і зміст».*

Варіант 17

1. Розкрийте значення наукових понять для педагогічної науки.

2. Студентська наукова робота в історико-педагогічному аспекті.

3. Традиційний екзамен, як форма контролю, застаріла, часто носить репродуктивний характер. Його можна видозмінити, надавши йому творчий характер. Наприклад, дати учням завдання написати підручник, чи створити педагогічний музей. *Складіть проект нестандартного екзамену: «Клуб «Що, де, коли?»».*

Напишіть міні-роздум на тему: «У науковому мисленні завжди присутній елемент... Справжня наука і справжня ...вимагають однорідного процесу мислення. (А.Ейнштейн)», «Ключем до кожної науки є ... (О. де Бальзак)», «Наука - ясне пізнання істини, освітлення розуму, ... юності, ... старості». (М.Ломоносов), Наука необхідна народові. Країна, яка її не розвиває, неминуче перетворюється на ... (Ф.Жоліо-Кюрі), «Наука рухається стрибками, залежно від успіхів, досягнутих... (І.Павлов)».

Варіант 18

1. Організація науково-педагогічних досліджень у педагогічному ЗВО.

2. Атестаційно-кваліфікаційна система наукових працівників.

3. Традиційний екзамен, як форма контролю, застаріла, часто носить репродуктивний характер. Його можна видозмінити, надавши йому творчий

характер. Наприклад, дати студентам завдання написати підручник, чи створити педагогічний музей. *Складіть проект нестандартного екзамену: «Пошта».*

Варіант 19

1. Прокоментуйте значення дослідницької роботи студентів у позааудиторний час.

2. Педагогічні здібності студентів вищих закладів освіти України як складова професійної майстерності.

3. Традиційний екзамен, як форма контролю, застаріла, часто носить репродуктивний характер. Його можна видозмінити, надавши йому творчий характер. Наприклад, дати студентам завдання написати підручник, чи створити педагогічний музей *«Складіть проект нестандартного екзамену: «Турнір ерудитів».*

Варіант 20

1. Вкажіть на основні вимоги до обсягу наукової роботи.

2. Прокоментуйте ефективні засоби та технології пошуку обдарованої молоді у ЗВО України у контексті Болонського процесу.

3. Традиційний екзамен, як форма контролю, застаріла, часто носить репродуктивний характер. Його можна видозмінити, надавши йому творчий характер. Наприклад, дати учням завдання написати підручник, чи створити педагогічний музей. *Складіть проект нестандартного екзамену: «Конкурс майстерного володіння педагогічними технологіями».*

ТЕСТИ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Дати визначення поняття «наукове дослідження»:

а) цілісний підхід до вивчення окремих явищ;
б) застосування історичного підходу до пізнання дійсності;
в) цілеспрямоване вивчення явищ і процесів, аналіз впливу на них різних факторів, а також вивчення взаємодії між явищами.

2. Які риси характерні для наукового дослідження:

а) послідовність;
б) актуальність;
в) доказовість;
г) об'єктивність;
д) відтворюваність; е) точність;
ж) реальність.

3. Об'єкт дослідження - це:

а) підприємство або галузь;
б) процес чи явище, яке породжує проблемну ситуацію і обране для дослідження;
в) те, на що спрямований процес пізнання;
г) навколишній матеріальний світ і його відображення в свідомості людини.

4. Предмет дослідження - це:

а) явище або процес, обрані для пізнання;
б) фактори та взаємовідносини між ними;

в) властивості явищ, процесів, досліджувані з певною метою відносно їх ставлення до об'єкту.

5. *Емпіричний рівень пізнання - це:*

- а) описування;
- б) вимірювання;
- в) експеримент;
- г) спостереження;
- д) все разом.

6. *Методи теоретичного рівня пізнання:*

- а) системний;
- б) математичне моделювання;
- в) аксіоматичний;
- г) діалектичний;
- д) групування і кореляції.

7. *Сформуйте модель наукового пізнання:*

- а) логічний висновок;
- б) виявлення відхилень від правил;
- в) первинне емпіричне узагальнення;
- г) встановлення емпіричних фактів;
- д) винахід теоретичної гіпотези з новою аргументацією.

8. *Назвіть головні етапи наукового дослідження за черговістю проведення:*

- а) науковий закон;
- б) проведення експерименту;
- в) узагальнення наукових факторів;
- г) формулювання понять, суджень;
- д) доведення правильності гіпотез;
- є) висунення гіпотез;
- ж) виникнення ідеї.

9. *Науково-дослідницька діяльність студентів включає:*

- а) навчання елементам дослідницької діяльності при вивченні спецкурсу;
- б) наукові дослідження студентів під керівництвом професорсько-викладацького складу в процесі навчання та підготовки дипломних(курсівих) робіт;
- в) участь у студентських конференціях, наукових гурті та її позааудиторний час;
- г) підготовка наукових статей, рекламна діяльність;
- д) аудиторне навчання студентів.

10. *Знайдіть правильну відповідь:*

- а) спостереження - це... а) встановлення подібності предметів і явищ;
- б) порівняння - це..... б) процедура визначення кількісного значення процесу;
- в) вимірювання - це... в) засіб отримання первинної інформації про явище;
- г) експеримент -це... г) вивчення окремих властивостей явища в спеціально створених умовах.

11. *Вимоги до вибору теми дослідження:*

- а) наявність близької за назвою і розробкою теми;

- б) актуальність;
- в) перспективність;
- г) відповідність профілю навчання;
- д) ступінь відповідності до загально-наукової проблеми кафедри.

12. *Встановіть черговість етапів виконання науково-дослідної роботи:*

- а) уточнення проблеми і складення змісту;
- б) вивчення літературних джерел;
- в) вибір теми;
- г) визначення мети дослідження;
- д) формулювання завдань;
- ж) проведення експерименту, досліджу;
- з) аналіз результатів експерименту та систематизація накопиченого матеріалу;
- і) складання розширеного плану роботи;
- й) літературне оформлення.

13. *За яких умов гіпотеза переконлива?:*

- а) не суперечить принципам наукового пізнання;
- б) враховує раніше відомі науці закони;
- в) пояснює всі фактори, для вивчення яких вона висувається; г) принципово перевіряється;
- д) логічно не суперечлива;
- є) максимально проста;
- ж) все зазначене правильне.

14. *За якими напрямками визначається ефективність науково-дослідних робіт:*

- а) культурологічними;
- б) соціальними;
- в) економічними;
- г) науково-технічними;
- д) етнографічними.

15. *Якими показниками можна визначити ефективність науково-дослідної роботи у ВНЗ:*

- а) підготовка кандидатів, докторів наук;
- б) якість підготовки фахівців для народного господарства;
- в) рівень видавничої роботи;
- г) ступінь участі студентів у науково-практичних конференціях;
- д) зайнятість студентів у наукових гуртках;
- є) кількість наукових статей у журналах;
- ж) розробка і введення нових курсів;
- з) працевлаштування випускників.

16. *При визначенні змісту наукового проблеми (теми) необхідно:*

- а) з'ясувати, які явища, предмети, процеси, закономірності має охоплювати проблема;
- б) обмежити тему від питань суміжних тем;
- в) визначити коло літературних джерел і документів, які є основними і вихідними в розробці проблеми;

г) все зазначене.

ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З УРАХУВАННЯМ РЕЗУЛЬТАТІВ ЇХ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Шкала оцінювання успіхів студентів

За результатами самостійної роботи з курсу студентом повинні бути виконані такі індивідуальні завдання: 1) підготовлено реферат на одну із запропонованих тем (об'єм до 5-6 стор.); 2) виконано одне самостійно-дослідницьке завдання (теми додаються); 3) проведено дослідження одного із варіантів творчого завдання та представлено його результати.

Контроль рівня знань студентів щодо засвоєння ними тем з самостійної роботи навчальної дисципліни здійснюється на підставі таких методів як: метод усного контролю – здійснюється шляхом індивідуального і фронтального опитування студентів; метод письмового контролю – здійснюється за допомогою самостійних робіт та контрольної роботи, зокрема домашньої контрольної роботи, а також методом перевірки конспектів основних положень тем самостійної роботи; метод тестового контролю – виконання спеціальних тестових завдань; метод самоконтролю та ін., метод перевірки якості виконання індивідуальних завдань, з наступним повним, або частковим їх захистом.

Розподіл балів, які можуть отримати студенти після виконання всіх завдань аудиторної та самостійної роботи представлено у наступній таблиці.

Поточне тестування та самостійна робота	Сума
Поточний контроль 15 Контрольна робота 10 Виконання самостійно – дослідницького завдання 15 балів (10 – зміст тексту, якість наукового оформлення; 5 – презентація, захист); Виконання творчого завдання 20 балів (15– зміст тексту, якість оформлення; креативність, 5 – презентація, захист) Підготовка реферату 15 балів (10 – зміст тексту, якість наукового оформлення; 5 – презентація, захист) Тестування - 20 балів Конспект виконання самостійних робіт - 5 балів	100

Сума отриманих балів, відповідно до прийнятої шкали оцінювання, представленої нижче, є основою оцінки для екзамену і заліку.

ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ: НАЦІОНАЛЬНА ТА ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
80 – 89	B	добре	
70 – 79	C		

60 – 69	D	задовільно	
50 – 59	E		
26 – 49	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-25	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Студенти, які не набрали необхідну кількість балів для одержання заліку або бажають підвищити їх пишуть письмову роботу відповідно до нижче наведених програмових вимог.

Програмові вимоги до іспиту/заліку з курсу «Методологічні засади педагогічних досліджень»

1. Зміст навчально-дослідної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах освіти України другої половини ХХ ст.
2. Форми навчально-дослідної роботи з студентською молоддю.
3. Методи та прийоми НДР з молоддю у навчальній діяльності.
4. Гурток як основна форма НДРС з молоддю у ЗВО.
5. Масові форми організації роботи з обдарованою молоддю.
6. Педагогічні здібності студентів вищих закладів освіти України як складова професійної майстерності.
7. Діяльність аспірантури у вищих педагогічних закладах освіти України другої половини ХХ ст.
8. Науково-дослідна робота студентів Івано-Франківського педагогічного інституту ім. Василя Стефаника (1950–1990-ті рр.).
9. З досвіду роботи ВНЗ України із НДРС з молоддю на сучасному етапі.
10. СНДР з молоддю у вищих навчальних закладах освіти України на сучасному етапі та її перспективи.
11. Ефективні засоби та технології пошуку обдарованої молоді у ЗВО України у контексті Болонського процесу.
12. Зміст і форми СНДР з молоддю на сучасному етапі.
13. Дослідницька діяльність як важлива складова роботи вчителя сучасної школи.
14. В. Сухомлинський про педагогічне дослідження.
15. Провідні наукові школи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Атестаційно-кваліфікаційна система наукових працівників.
16. Система організації НДРС педагогічного ЗВО.
17. Організація науково-педагогічних досліджень у педагогічному ЗВО.
18. Складові частини науково-дослідної праці.
19. Вибір теми як фактор успіху наукової роботи.
20. Значення наукових понять для педагогічної науки.
21. Студентська наукова робота в історико-педагогічному аспекті.
22. Проблеми студентської науково-дослідної роботи в педагогічному університеті.
23. Основні напрями активізації студентської науково-дослідної роботи в педагогічному університеті.
24. Навчально-дослідницька робота студентів.
25. Основні вимоги до обсягу наукової роботи.

26. Структура наукової роботи.
27. Опрацювання літературних джерел.
28. Студентські експедиції - складова наукового пошуку. Становлення дослідника у процесі педагогічної практики. Дослідницька робота студентів у позанавчальний час.
29. Система заохочень науково обдарованої студентської молоді.
30. Особистісний характер наукової творчості. Види наукових робіт, їх загальна характеристика.
31. Організація та порядок виконання студентських наукових робіт.
32. Діагностика стану навчального процесу та уроку.
33. Методики вивчення класного колективу.
34. [Особливості виконання наукових робіт.](#)
35. Збір і опрацювання мовного матеріалу.
36. Тематика наукових робіт.
37. Охарактеризуйте види науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі.
38. Проаналізуйте основні етапи організації наукових досліджень.
39. З'ясуйте сутність вимог до теми дослідження та її формулювання.
40. Розкрийте послідовність та схему розробки структури проблеми досліджень.
41. Проаналізуйте принципи системного підходу до наукових досліджень.
42. Розкрийте сутність гіпотези, її значення в процесі наукових досліджень.
43. Охарактеризуйте поняття «метод», його зміст і специфічні особливості.
44. Проаналізуйте сутність методів теоретичного і емпіричного пізнання.
45. Охарактеризуйте загальнонаукові методи пізнання.
46. Проаналізуйте конкретно-наукові методи пізнання.
47. Розкрийте сутність педагогічного експерименту, його основні етапи.
48. Доведіть доцільність статистичних методів у педагогічних дослідженнях.
49. Дайте характеристику джерел наукових досліджень, їх класифікацію.
50. Розкрийте сутність законодавства та нормативної бази наукових досліджень в Україні.
51. З'ясуйте особливості понять «методика», «методологія», «методи».
52. Розкрийте методіку роботи з інформаційними джерелами, вимоги до тексту.
53. Проаналізуйте вимоги до визначення теми і структури магістерської роботи.
54. Дайте характеристику основних етапів виконання магістерської роботи.
55. Розкрийте сутність організації НДРС у закладі вищої освіти.
56. Дайте характеристику категоріальному апарату наукового дослідження.
57. Розкрийте сутність гіпотези науково-педагогічного дослідження.
58. Схарактеризуйте джерела та методи вивчення передового педагогічного досвіду.
59. З'ясуйте сутність методології і методики педагогічного дослідження.
60. Проаналізуйте порядок роботи над текстом магістерської роботи.
61. Розкрийте особливості бібліографічного опису наукових джерел.
62. Проаналізуйте основні вимоги до мовно-стилістичного оформлення магістерської роботи.
63. Дайте визначення емпіричних завдань і методів дослідження.
64. Охарактеризуйте структуру доповіді при захисті магістерської роботи.
65. Проаналізуйте порядок захисту магістерської роботи.
66. Проаналізуйте типові помилки, які трапляються під час написання магістерських робіт, та шляхи їх виправлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні. *Рідна школа*. 2009. №5-6. С. 8-11.
2. Азаров Ю. Студент: возможности личного роста. *Высшее образование в России*. 2002. № 1. С. 50-57.
3. Артемчук Г.І. Методика організації науково-дослідної роботи. *Навчальний посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів*. Київ: Форум, 2000. 270 с.
4. Атаманчук П.С., Гнатюк Ю.В. Виконання курсових, дипломних та магістерських робіт. Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 2001. 24 с.
5. Ашмарин Б.А. Методика педагогических исследований в физическом воспитании. Москва: Наука, 1972. 152 с.
6. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва: Просвещение, 1982.
7. Безлюдний О.І. та ін. Магістерська робота у педагогічному вузі. *Посібник для студентів-магістрантів*. Київ: Науковий світ, 2000. 117 с.
8. Березина В.Г. Этика и культура научной работы. Несколько советов молодым исследователям, вступающим в науку. Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 1999. 34 с.
9. Білуха М.Т. Основи наукових досліджень. Київ: Вища школа, 1997. 271с.
10. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. СПб., 2003. 672 с.
11. Бордовский В.А. Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе. СПб, 2001. 169с.
12. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: *автореф... к.п.н.* Київ: Український державний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, 1997. 22 с.
13. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс]. *Письма в emissia.offline*. 2005. Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
14. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование: *учебное пособие*. 3-е изд., испр. и доп. Калининград : Изд-во КГУ, 2003. 151 с.
15. Бурчин М.Н., Кузнецов В.И. Введение в современную точную методологию науки: *Структуры систем знаний*. Москва, 1994. 120с.
16. Буряк В. Формування методологічної культури майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2005. № 2. С.3-7.
17. Ваховський М. Методологічні аспекти порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 10. С. 26-30.
18. Введение в научное исследование по педагогике. *Учебное пособие для студентов педагогических институтов* / Ю.К.Бабанский, В.И.Журавлев, В.К.Розов и др.; Под ред. В.И.Журавлева. Москва: Просвещение, 1988. 239 с.
19. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. Київ, 2004. С.242.
20. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. Москва-Воронеж, 1996. 256 с.

21. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. Москва : УРАО, 2003. 232 с.
22. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике. Киев: В.школа, 1994. 207с.
23. Гончаренко С., Кушнір В. Педагогічний процес з погляду «філософії ХХІ ст.». *Шлях освіти*. 2005. №1. С.2-7.
24. Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. № 1. 2004. С.2-6.
25. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
26. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. *Монографія*. Київ, 2004. 243 с,
27. Данилов М. А., Малинин В. И. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов. *Сов. педагогика*. 1971. № 1. С. 73-95.
28. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття)). *Освіта*. 1993. №44.
29. Джарол Б. Мангейм, Ричард К. Рич. Политология. Методы исследования. Москва : Весь мир, 1997. 544 с.
30. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика: учеб. пособ. Москва : Издат. центр «Академия», 1998. 176 с.
31. Добров Г.М. Наука о науке / Отв. ред. Н.В. Новиков. 3- перероб. Киев: Наук, думка, 1998. 304с.
32. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Минск., 1998. 399 с.
33. Ермаков М. Е. Выборочный метод в современных научно-педагогических исследованиях: *дис. ... канд. пед. наук* : спец. 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2004. 225 с.
34. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва: Педагогика, 1982. 159 с.
35. Закон України «Про освіту». Київ, 1991. 64 с.
36. Зимняя И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения. Москва, 2000. 28 с.
37. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 11-24.
38. Исмаилов Э. Э. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России: *дис. ... д-ра пед. наук*: 13.00.08. Калининград, 2004. 241 с.
39. Как начитать? Список литературы для первокурсников / Сост. С.Скотеле. Рига, 1980. 16 с.
40. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: *учеб. пособие*. Минск: Новое знание, 2004. 222 с.
41. Кічук Н.В. Сучасному вчителю-досліднику. *Навчально-методичний посібник*. Одеса, 1994. 46 с.
42. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. Київ, 1991. 96 с.
43. Кловак Г. Методика підготовки і захист дипломних робіт. *Навч.-метод. посібник*. Київ: Наук. Світ, 2002. 84 с.
44. Князьян М.О. Самостійна робота як засіб формування дослідницької спрямованості особистості студента. *Навчальний посібник*. Одеса, «Принт-майстер», 2005. 176 с.
45. Князьян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації. *Навчальний посібник*. Ізмаїл: Сміл, 2006. 136 с.

46. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Москва, 2001. 176 с.
47. Кокрен У. Методы выборочного исследования. Москва: Статистика, 1976. 220 с.
48. Комарова А. А. Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США: *автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук* : спец. 13.00.01. Нижний Новгород, 2003. 28 с.
49. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. 2 испр. и доп. Минск: Ред. журн. «Адукация и вихованне», 1996. 114с.
50. Краевский В. В. Общие основы педагогики: [учеб. пособ. для студентов и аспирантов педагогических вузов]. Москва-Волгоград: Перемена, 2002. 163 с.
51. Краснобокий Ю.М. Словник-довідник науковця-початківця. Київ: Науковий світ, 2000. 83 с.
52. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1 (XXXVIII). С.6-16.
53. Кузин Ф.Л. Магистерская диссертация: Методика написания, правила оформления и порядок защиты. *Практ. пособие для студ.-магистрантов*. Москва: Ось-89, 1997. 304с.
54. Курсові і дипломні роботи студентів у системі роботи з науковою літературою: *Методичні вказівки до написання курсових, дипломних робіт для студентів усіх спеціальностей денної форми навчання* / Л.М. Двірна (уклад.); Черкаський інженерно-технологічний інститут. Черкаси: ЧУТУ, 2000. 16 с.
55. Курсовые и дипломные работы по педагогике / Сост. М.Д. Иоричев. Самара: Самарский университет, 2001. 15 с.
56. Кыверляг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.
57. Леонтович А.В. Модель научной школы и практика организации научно-исследовательской деятельности учащихся. *Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник*. Москва: Народное образование, 2001. С. 38-47.
58. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975. 304 с.
59. Логинова Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе. *Психологический журнал*. 2000. Том 21. № 5. С. 106-111.
60. Луговская И. Р. Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран: *дис. ... д-ра пед. наук*: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2004. 393 с.
61. Лудченко А.А. и др. Основы научных исследований. *Учеб. пособие*. Киев: Знання, 2000. 114 с.
62. Лушников А.М. Научно-исследовательская работа и профессиональная подготовка будущего учителя. *Советская педагогика*. 1974. № 7. С. 87-91.
63. Макаревич В.Н. Игровые методы в социологии: теория и алгоритмы. Москва: МГУ, 1994. 168с.
64. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе. Москва: Академія, 2002. 272 с.
65. Максимова В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования. *Педагогика*. 2002. № 2. С.9-14.
66. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С.55-63.
67. Марченко Г.В., Караваєва В.Д. Вступ до професії. *Модульний курс*. Горлівка: Видавництво ГДПШМ, 2007. 164 с.
68. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Перевод с англ.

А.М.Татльїдаевої. Спб., 1997. 430 с.

69. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі. *Навчальний посібник* / С.У.Гончаренко, П.М.Олійник, В.К.Федорченко та ін.; За ред. С.У.Гончаренка, П.М.Олійника. Київ, 2003. 323 с.

70. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. Ленинград, 1980. 172 с.

71. Мороз І.В. Структура дипломних, кваліфікаційних робіт та вимоги до їх написання, оформлення і захисту. Київ, 1997. 56с.

72. Московичев Л. Н. Диссертация как феномен науки и как фактор социальной стратификации. *Вестник Российского филос. об-ва*. Москва, 2001. № 2. С. 144-154.

73. Навчальний процес у вищій педагогічній школі. *Навчальний посібник* / О.Г.Мороз, В.О.Сластьонін, Н.І. Філіпенко та ін.; О.П. Мороз (ред.); Національний пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ: НПУ ім. МЛ. Драгоманова, 2001. 338 с.

74. Наукові дослідження Західного регіону України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: *алфавітно-бібліографічний покажчик* / упорядник Стражнікова І. В. Івано-Франківськ: НАІР, 2012. 96 с.

75. Научно-исследовательская работа студентов. *Учебное пособие по курсу «Научно-исследовательская работа студентов»* / Сост. Б.Н.Бальзамов и др. Харьков, 1978. 95 с.

76. Научно-исследовательская работа студентов вузов Литовской ССР. *Опыт и методические рекомендации* / Отв. Ред. проф. И.Мацкевичюс. Вильнюс: Вильнюсский гос. ун-т, 1981. 136 с.

77. Національна доктрина розвитку освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С.9-22.

78. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: *Навчальний посібник*. Київ: Видавничий центр «Просвіта», 2000. 368 с.

79. Новиков А. М. Докторская диссертация? *Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук*. 3-е изд. Москва: Эгвес, 2003. 120 с.

80. Організація соціологічних досліджень. Київ, 1995. 44 с.

81. Основы научных исследований: *Учеб. для техн. вузов* /Под ред. В.И. Кругова, В.В. Попова. Москва: Высш. шк., 1989. 400с.

82. Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии: *учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений* / Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. и др. ; под ред. С. А. Смирнова. 4-е изд., испр. Москва: Академия, 2003. 512 с.

83. Первой В.П., Шашулина Г.В. Теория и методы науки (сущность, особенности и структура научного познания): *Лекция*. Москва: Московская академия МВД России, 2000. 42 с.

84. Підкасистый И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. *Теоретико-экспериментальное исследование*. Москва: Педагогіка, 1980. 240 с.

85. Побірченко Н.С., Кірдан О.Л., Шульга Л.А. Курсові роботи з педагогіки: *Методичні рекомендації*. Умань: УДПУ, 1997. 20 с.

86. Приходько П.Т. Тропой науки. *Советы молодому исследователю*. Изд 3-е, испр. Москва: Знание, 1969. 118 с.

87. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. Київ, 1997. 269 с.

88. Ракитов А.И. Исследование научное БСЗ. 3-е изд. Москва, 1972. Т. 10. С. 542.

89. Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельнікова Т. Ю. Основи педагогічних досліджень. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. 143 с.

90. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: *навч. посіб.* Київ : АПН України, 2002. 270 с.
91. Рябов Л. П. Сравнительно-педагогический анализ систем высшего профессионального образования развитых стран: *автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01.* Москва, 1998. 49 с.
92. Савченко О.Я. Складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук.* Київ, 2004. С.39-40.
93. Сборник методов диагностики и способов формирования профессиональных качеств личности будущего учителя: *Учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. Л.В.Кодрашовой.* Кривой Рог: КГПИ, 1993. 150с.
94. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: *навч. посіб.* Суми: СДПУ ім.А.С.Макаренка, 1999. 301 с.
95. Світ педагогіки Східної Галичини й українського зарубіжжя ХХ століття: ідеї, афоризми, висловлювання: *навч. посіб.* / укладачі Завгородня Т. К., Прокопів Л. М., Стражнікова І. В. Івано-Франківськ: Видавець Третяк І.Я., 2010. 212 с.
96. Селье Г. От мечты к открытию: как стать ученим: Пер. с англ. / Общ. ред. М.Н.Кондрашовой, И.И. Хорола. Москва, 1987. 368 с.
97. Сидоренко В.К., Дмитренко П.В. Основи наукових досліджень. Київ, 2000. 259 с.
98. Січко С., Кисельов С. Науково-дослідна робота у школах нового типу: організація, методика, результати: *Науково-методичний посібник.* Київ: Бібліотечка «Першого вересня», 2000. 36 с.
99. Скульский Р.П. Первоначальная подготовка студентов к научно-педагогическому творчеству. *Советская педагогика.* 1974. № 7. С. 80-86.
100. Слостенин В. А. Педагогика: *учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина.* Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
101. Словарь иностранных слов. 11-е изд., стереотип. Москва: Рус.яз., 1984. 608 с.
102. Сметанський М.І., Найдъонов І.М., Холковська І.Л. Технологія педагогічних досліджень: *навчальний посібник.* Вінниця, 1997. 31 с.
103. Справочное пособие по организации поисково-исследовательской деятельности учащихся образовательных учреждений / Сост. Н.В.Карпова и др. Псков: Псковский государственный педагогический институт им. С.М. Кирова, 2001. 45 с.
104. Степанова О. Ю. Женское образование в СНГ: конец XVIII – начало XX в.: *дис. ... канд. ист. наук : 07.00.03.* Москва: РГБ, 2005. 198 с.
105. Стражнікова І. Діяльність громадських організацій Західної України у сучасних наукових дослідженнях. *Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XX ст.): у 2 т. - Т.2 / за ред. Д. Герцюка і А. Гаратик.* Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. С. 280-292.
106. Стражнікова І. Класифікація джерельної бази та ступінь дослідженості проблеми історико-педагогічної науки Західного регіону України ХХ – ХХІ століття. *Науковий вісник Чернівецького ун-ту: Педагогіка та психологія.* 2014. № 718. С. 169-176.
107. Стражнікова І. Основні напрями наукових досліджень західного регіону України другої половини ХХ – початку ХХІ століття. *Педагогічні науки: зб. наук. праць.* Вип. 63. Херсон: ХДУ, 2013. С. 100-103.

108. Стражнікова І. Принцип виховуючого навчання в сучасних дослідженнях українських науковців. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць* / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: РПО, 2010. Вип. 5. С. 36-39.
109. Стражнікова І. Проблеми вивчення персоналізму в сучасних історико-педагогічних дослідженнях. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти: науково-методичний журнал*. Чернівці: Черемош, 2010. С. 41-44.
110. Стражнікова І. Проблеми виховання в історико-педагогічних дослідженнях науковців Західної України початку ХХІ століття. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць* / за заг. ред. проф. В. І. Сипченко. Спецвип. 5. Ч. III. Слов'янськ: СДПУ, 2010. С. 295-303.
111. Стражнікова І. Проблеми історіографії сучасних історико-педагогічних досліджень вищої школи України. *Методологія сучасних досліджень в політиці, економіці та соціальній сфері: матеріали Першої міжнар. наук.-прак. конф. вчених, студентів і практиків* / Гол.ред. В. В. Шконда. Донецьк: Норд-Прес, 2011. С. 324-328.
112. Стражнікова І. В. Джерельна база історико-педагогічних досліджень Західного регіону України. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* / гол.ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 687-691.
113. Стражнікова І. В. Розвиток педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: історіографічний контекст. *Монографія*. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 616 с.
114. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. Москва, 1969. 40 с.
115. Сухомлинська О.В. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. *Шлях освіти*. 2002. № 3.
116. Сычкова Н.В. Теоретические основы формирования умений исследовательской деятельности будущих учителей. Магнитогорск, 2001. 85 с.
117. Токарева Н.М. Проблеми організації науково-пізнавальної діяльності студентів. *Методика организации научной работы с молодежью: Материалы международного семинара*, 26 октября 2001 в г. Кривом Роге (Украина). Київ: ЕУФІМБ, 2001. С. 168-172.
118. Тюрина В.А., Ващенко И.В. Основы методологии и методики научного исследования: *Учебное пособие*. Киев: ООО «Международное финансовое агентство», 1998. 44 с.
119. Усачева И.В., Ильясов И.И. Формирование учебно-исследовательской деятельности: обучение чтению научного текста. Москва, 1986. 121 с.
120. Холод О.М. Фрагменти методичних порад щодо організації наукової роботи (на прикладі проблемних груп економічного вузу). *Методика организации научной работы с молодежью: Материалы международного семинара*, 26 октября 2001 в г. Кривой Рог (Украина). Киев: ЕУФІМБ, 2001. С. 179-184.
121. Храмова Г.М. Подготовка студентов к творческой деятельности (на материале УИРС по циклу педагогических дисциплин): *автореф... к. п. н.* Аتما-Ата, 1978. 26 с.
122. Цехмістрова Т.С. Основи наукових досліджень. Київ: Видавничий дім «Слово», 2003. 240с.
123. Цокур О.С. Педагогіка вищої школи. *Навчально-методичний посібник*. Вип.1. Основи наукового педагогічного дослідження / За ред. А.І.Панькова. Одеса, 2002. 68 с.
124. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник для вищих навчальних закладів. Харківська державна академія культури. Харків, 1998. 287 с.
125. Штульман Є.А. Методологический аппарат исследований. *Советская*

педагогика. 1988. № 11. С. 43-48.

126. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Учеб. для студ. вузов. Москва: Добросвет, 1998. 596 с.

127. Delbert Charles Miller, Neil J. Salkind. *Handbook of Research Design and Social Measurement*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 2002; 6th ed. 786 p.

Інформаційні ресурси

1. «Для всіх, хто навчається». Велика бібліотека навчально-методичної літератури [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://metodportal.net>

2. Наукова електронна бібліотека. (Книги, підручники, дисертації, автореферати.) [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal>

3. Наукова періодика України (журнали та збірники наукових праць) [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc%5FGum/Vlush>

4. Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>

5. ПУБЛІЧНА БІБЛІОТЕКА [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://publ.lib.ru>

ДОДАТКИ

Додаток А

Наукові підходи щодо визначення суті поняття «методологія»

Наукове видання	Визначення поняття
«Великий тлумачний словник сучасної української мови» за редакцією В.Бусела, 2004	1. «Вчення про науковий метод пізнання й перетворення світу; його філософська, теоретична основа. 2. Сукупність методів дослідження, що застосовуються в будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта її пізнання».
Найновіший філософський словник» за редакцією А.Грицанова, 2003	«Учение о способах организации и построения теоретической и практической деятельности человека. Философия выявляет общественно-историческую зависимость репертуаров и средств деятельности людей от уровня их развития и от характера разрешаемых ими проблем. В границах обслуживания тыловых программ деятельности смысл методологии сводим к обеспечению их нормативно-рационального построения... В развитии современной методологии все большее место занимают вопросы, связанные с динамикой познавательных проблем, культурно-исторической природой познавательных средств, изменчивостью категорий и понятий, формированием новых познавательных установок и т.д... Задачей методологии становится выяснение, конструирование и преобразование схем деятельности, интегрированных в повседневный опыт человеческих индивидов».
Український педагогічний словник» С.Гончаренка, 1997	1) Сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці. 2) Вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. Розрізняють а) часткову методологію - сукупність методів у кожній конкретній науці; б) загальну методологію - сукупність більш загальних методів (наприклад, методи педагогіки є одночасно її методами і загальною методологією дія часткових дидактик, школознавства); в) філософську методологію - систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію».

Додаток Б

Наукові позиції щодо висвітлення сутності категорії «концепція»

Наукове джерело	Визначення
Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К., 1997.	Концепція педагогічна (від латинського conceptio - сукупність, система) – система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії.
Педагогика: Большая современная Энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. - Мн., 2005.	Концепция - 1) система взглядов на процессы и явления в природе и обществе; 2) ведущий замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов. Концепция в педагогической науке указывает способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. В концепции особое внимание уделяется принципам как ориентирам для разработки стратегии педагогической деятельности. Концептуальные принципы определяют разработку соответствующих теорий.
Новейший философский словарь. - Мн., 2003.	Концепция - система взглядов, выражающая определенный способ видения («точку зрения»), понимания, трактовки каких-либо предметов, явлений, процессов и презентирующая ведущую идею или (и) конструктивный принцип, реализующие определенный замысел в той или иной теоретической практике знаний.

Додаток В

ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ РІВНЯ ВИХОВАНOSTI ОСОБИСТОСТІ

Додаток В.1

Приклад тестів з визначення рівня вихованості принципості

Тест №1

Виберіть один з запропонованих варіантів відповіді.

1. Уявіть, що в громадському транспорті починається суперечка:

- а) ви не втручаєтесь в суперечку;
- б) можете втрутитись, встаючи на сторону потерпілого (того, хто правий);
- в) завжди втручаєтесь і до кінця відстоюєте свою точку зору.

2. На зборах Ви критикуєте керівництво за помилки, що допущені:

- а) ні;
- б) так, але в залежності від Вашого особистого ставлення до нього;
- в) завжди критикуєте.

3. Ваш безпосередній керівник пропонує свій план роботи, який здається Вам нераціональним. Чи запропонуєте Ви свій план, який здається Вам кращим:

- а) якщо інші Вас підтримують, то так;
- б) Ви підтримуєте свій план;
- в) боїтесь, що за критику Вас можуть позбавити премії.

4. Чи любите Ви вступати в полеміку зі своїми колегами, друзями:

- а) тільки з тими, хто не ображається і коли суперечки не псують Ваші стосунки;
- б) так, але тільки з принципових, важливих питань;
- в) Ви сперечаєтесь з усіма і з будь-якого приводу.

5. Хтось хоче протиснутись уперед поперед Вас без черги:

- а) Вважаєте, що Ви не гірший нього і теж будете намагатися обійти чергу;
- б) Обурюєтесь, але про себе;
- в) Відкрито висловлюєте своє незадоволення.

6. Уявіть собі, що розглядається експериментальна робота Вашого колеги, у якій є як сміливі ідеї, так і помилки. Ви знаєте, що Ваша думка буде вирішальною. Як Ви будете діяти:

- а) висловитись про позитивні і негативні сторони запропонованого проекту;
- б) зазначите позитивні сторони проекту і запропонуєте продовжити її;
- в) почнете критикувати її, бо щоб бути новатором, неможливо допускати помилок.

7. Уявіть: теща (свекруха) постійно говорить Вам про необхідність економії й бережливості, а сама постійно купляє дорогі речі. Вона хоче знати Вашу думку про своє останнє придбання Що Ви їй скажете:

- а) що схвалює придбання, якщо вона приносить їй задоволення;
- б) говорите, що ця річ без смаку;
- в) постійно сперечаєтесь з нею з цього приводу.

8. Ви зустріли підлітків, що палять. Як Ви реагуєте:

- а) Думаєте: «Навіщо мені псувати настрій з приводу погано вихованих підлітків?»;
- б) робите їм зауваження;
- в) якщо це було в громадському місті, то Ви б її посварили.

9. В ресторані Ви помітили, що офіціант обрахував Вас:

- а) у такому випадку Ви не даєте йому «чайові», які заздалегідь приготували;
- б) попросити, щоб він ще раз при Вас перерахував суму;
- в) це буде приводом для скандалу.

10. Ви сперечаєтесь з підлітком і переконуетесь, що він правий. Чи визнаєте Ви свою помилку:

- а) ні;
- б) так;
- в) який же у Вас авторитет, якщо Ви визнаєте, що були неправі.

Тест №2

Відповідати швидко, не вагаючись.

1. Ви рахуєте, що у Вас виникла цікава ідея, але її не підтримали. Ви засмутитесь?

- а) Так.
- б) Ні.

2. Ви зустрічаєтесь з друзями, які запропонували розпочати гру. Чому Ви надасте перевагу?

- а) Бажаю, щоби у грі приймали участь тільки ті, хто добре грає.
- б) Щоб грали всі бажаючі.

3. Чи спокійно Ви сприймаєте неприємну для Вас новину?

- а) Так.
- б) Ні.

4. Чи дратують Вас люди, які в громадських місцях з'являються нетверезими?

- а) Якщо вони не переступають загальноприйнятих меж, то мене це не цікавить.
- б) Мені завжди були неприємні люди, які не вміють себе контролювати.

5. Чи легко Ви вступаєте в контакт з людьми іншої, ніж у Вас, професії, положенням, звичаями?

- а) Мені важко це зробити.
- б) Я не звертаю увагу на такі речі.

6. Як Ви реагуєте на жарт, об'єктом якого є Ви?

- а) Мені не подобаються ані жарти, ані жартівники.
- б) Навіть якщо жарт і буде мені неприємним, я намагатимуся відповісти у такому ж дусі.

7. Чи поділяєте Ви думку, що багато людей «сидять не на своєму місці», роблять не своє діло?

- а) Так.
- б) Ні.

8. З Вами у компанію приходять друг (подруга), який (а) стає об'єктом загальної уваги. Як Ви на це реагуєте?

- а) Мені неприємно, що таким чином увага відволікається від мене.
- б) Я лише радію за нього (неї).

9. У гостях Ви зустрічаєте людину похилого віку, яка критикує сучасне молоде покоління, вихваляє минулі часи. Як Ви реагуєте?

- а) Залишаєте компанію раніше під будь-яким приводом.
- б) Починаю дискутувати.

Додаток В.2

Приклад тесту з виявлення рівня сформованості взаєморозуміння особистості

Оцінити кожне висловлювання по IV-бальній шкалі, пригадавши при цьому конкретні ситуації.

1. Мій співрозмовник не впертий, а дивиться на речі широко.
2. Він поважає мене.
3. Обговорюючи різні точки зору, дивимося на справу по суті. Дрібниці нас не хвилюють.
4. Мій співрозмовник розуміє, що я намагаюсь до добрих взаємостосунків.
5. Він завжди об'єктивно оцінює мої висловлювання.
6. Під час бесіди він відчуває, коли треба говорити, а коли – слухати.
7. При обговоренні конкретної ситуації я стриманий.
8. Я відчуває, що моє повідомлення цікаве.
9. Мені подобається проводити час у бесідах.
10. Коли ми приходимо до згоди, то добре знаємо, що робити кожному з нас.
11. Якщо потрібно, мій співрозмовник готовий продовжувати обговорення.
12. Я намагаюсь йти назустріч його проханням.
13. Я вірю його обіцянкам.
14. Ми обидва намагаємось догодити один одному.
15. Мій співрозмовник звичайно говорить по суті і без зайвих слів.
16. Після обговорення різних точок зору я відчуваю, що це корисно для мене.

17. У будь-якій ситуації я уникаю занадто різких висловів.
18. Я намагаюсь зрозуміти співрозмовника.
19. Я повністю можу розраховувати на його відвертість.
20. Я вважаю, що добрі взаємостосунки залежать від обох.
21. Після неприємної розмови ми зазвичай намагаємося бути уважними один до одного і образи не тримаємо.

Додаток В.3

Приклади анкети з виявлення конфліктності особистості

Шановний друже! Просимо відповісти на наступні питання:

1. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «конфлікт» _____

2. Перерахуйте якості, які притаманні людині, про яку говорять «безконфліктна людина», позначивши їх цифрами 1, 2, 3 і т. д. по мірі зниження їх значущості _____

3. Яким методом (переговори, консенсус, компроміс, арбітраж, суд тощо) розв'язання конфліктів Ви надаєте перевагу? _____

4. Чи були Ви учасником конфліктів? _____
Якщо так, то підкресліть, у яких: економічний, політичний, духовних цінностей, інтересів, потреб, етнонаціональний, юридичний, релігійний.
5. Позначте цифрами 1, 2, 3 ті з шляхів, якими завершувався Ваш конфлікт:
 - припиненням в наслідок взаємного примирення сторін;
 - коли виграють або програють обидві сторони;
 - коли виграє одна сторона;
 - конфлікт переростає в інше протиборство;
 - поступове загасання конфлікту.
6. Перерахуйте дисципліни, на яких Вас готували до безконфліктного існування в різноманітних колективах (в порядку зниження їх значущості) _____

7. Які з запропонованих предметів Ви вважаєте були б корисними для вироблення навичок у розв'язанні конфліктів («Психологія міжособистісних стосунків», «Конфліктологія», «Толерантна особистість: до себе та до інших», «Як управляти конфліктом», «Шляхи самовизначення особистості», «Самовиховання як важлива складова формування особистості», «Як жити в світі з собою та іншими»).

Додаток Г

ТЕСТОВА МЕТОДИКА «БІЛЯ ВХОДУ У СВІТ НАУКИ» (вияв схильності до наукової діяльності)

Однією з важливих функцій учителя є науково-дослідницька функція, реалізація якої дозволяє вчителю науково обґрунтовано проектувати і здійснювати навчально-виховний процес, оскільки надає базову інформацію щодо індивідуальних особливостей учнів, їх інтересів, схильностей тощо, а це, у свою чергу, відкриває можливості для реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні та вихованні дітей.

Щоб не вчитися із запізненням на власних помилках, перевірте за допомогою пропонованої методики свою схильність до творчості.

Допитливість	А	В	С
1. Мене все цікавить з першого погляду	Так	Ні	У залежності від обставин
2. У мене є інтереси окрім мого основного заняття	Так	Ні	Іноді
3. У вільний час у мене теж є серйозні справи (громадська робота, спорт тощо)	Так	Ні	Час від часу
4. Я намагаюся розширити ту галузь, якою я займаюся	Так	Ні	Іноді
5. Я завжди хочу знати про все якомога більше	Так	Ні	Певні теми мене цікавлять
6. Я із задоволенням збираю матеріали та інформацію	Так	Ні	Іноді
7. Читати для мене – це ...	Необхідність	Нудота	Задоволення
Наполегливість	А	В	С
1. Коли я беруся до справи, я маю намір довести її до кінця	Так	Ні	Залежить від мети
2. Я закінчую те, що розпочав	Так	Ні	Іноді
3. Невдачі мене засмучують	Ні	Так	Я сміюсь над цим
4. Невдачі спонукають мене до роздумів	Так	Ні	Трохи замислююсь
5. Заради справи я готовий пожертвувати розвагами	Так	Ні	Час від часу
Честолюбство	А	В	С
1. У професії для мене важливо ...	Можливість творчості	Спокій	Висока зарплатня
2. Є великі люди, якими я пишаюсь	Так	Ні	Викликають лише зацікавленість
3. Якщо буде нагода, я зміню	Так	Ні	Все залежатиме

професію на більш цікаву			від виграшу
4. Заради нових знань я б охоче відвідував спеціальні курси	Так	Ні	Треба, щоб мене примушували
5. Мені подобаються зустрічі та дискусії	Дуже	Ні	Помірно
6. Мені подобаються колективні справи	Так	Ні	Можу пристосуватися
Винахідливість	А	В	С
1. Я розмірковую про механізми мислення	Так	Ні	Якщо змушений іноді
2. Мене цікавить устрій приладу, яким я користуюсь	Так	Ні	Іноді
3. Я уявляю, яким чином його можна поліпшити	Так	Ні	Іноді
4. Гадаю, що маю вмілі руки	Так	Ні	Дещо вмію
5. Мене цікавить логіка у роздумах	Дуже	Не замислююся над цим	Обираю цікавість
6. Розмірковуючи, я готовий відмовитися від своїх старих уявлень	Якщо переконаний	Ніколи	Це надто важко
Мої сильні сторони	А	В	С
1. Здоров'я дозволяє мені напружено працювати	Так	Ні	Помірно
2. Взагалі мені щастить	Так	Ні	Іноді
3. Моя пам'ять ...	Так, добра	Ні, погана	Іноді середня
4. Мене приваблює незвичне	Так	Ні	Якщо не торкається моїх інтересів
5. Я переконаний у цінності кваліфікації	Так	Ні	До певної міри
6. Я обрав професію ...	За покликанням	Випадково	З практичних міркувань
7. Мені подобається мріяти і фантазувати	Так	Ні	Іноді
8. Не подобається самотність	Так	Ні	Трохи
9. Подобається розмірковувати наодинці із собою	Так	Ні	У залежності від ситуації
10. Коли треба, я вмію відмовитися від клопоту	Так	Ні	Не завжди успішно

Якщо більшість ваших відповідей - це відповіді в колонці «А», то більш за все у вас творчий темперамент, який виявляється або виявиться в повній мірі; ми маємо бажання реалізуватися як винахідник або митець.

Більшість відповідей - в колонці «В» означає вашу байдужість до творчості, ви дуже скромні та пасивні. Ви можете стати просто добрим виконавцем, якщо не захочете нічого змінювати.

Не слід сумувати, якщо виявиться, що ви не маєте здібностей до науки. Згадаємо принцип психодіагностики: немає людей без таланту, є люди, що обрали не «свою» професію і вони виконують роботу, що їм не до вподоби.

Більшість відповідей в колонці «С» свідчить, що ви, без сумніву, маєте творчі здібності та можете це довести, якщо забажаєте, але ви на даний момент не маєте бажання це доводити. Може бути, що ваш творчий ум вибірковий, тому ваші творчі здібності проявляються тільки в деяких ситуаціях. Намагайтеся розвинути більше маленьких ідей, щоб підтримати ту, що вам дійсно до вподоби.

Спробуємо позначити ті особливості, що притаманні творчій особистості. А точніше йтиметься немов би про декількох особистостей, поєднаних в одну, кожна з яких несе відповідальність за свою ділянку роботи.

a. **Відкривач.** Він здатний вирішувати такі завдання, які потребують відкриття певних закономірностей, якостей, відношень.

b. **Творець.** Володіє умінням створювати, конструювати нові матеріали, машини, технології тощо.

c. **Порушувач кордонів.** Для нього є характерною дуже важлива для дослідника якісь: здатність переходити із власної вузької сфери у суміжні галузі науки та успішно вирішувати нові завдання. Така мобільність є незамінною у роботі з комплексними проблемами, на межі наук.

d. **Незалежний.** Протистоїть традиціям і поглядам, що склалися і заважають отримувати нові знання. Незалежний і по відношенню до власних застарілих уявлень і методів роботи.

e. **Фантазер.** Не відміну від звичайних фантазерів, до його наукових фантазій висувається жорстка вимога: вони мають бути достовірними. Дослідник має вміти на підставі скупої інформації про сучасний стан предмета передбачити його майбутнє, запропонувати переконливі гіпотези про його минуле. Найцінніша якість фантазера: здатність підійматися над реальністю.

f. **Системник.** Його завдання - бачити предмет у цілому, з усіма його зв'язками і наслідками, якщо зв'язки порушуються. Цієї якості не вистачає багатьом спеціалістам, що обслуговують відомчу науку. Він здатний подолати вузьке професійне мислення та невміння і небажання об'єктивно оцінити позитивні і негативні моменти ідеї.

g. **Руйнівник.** Здатний діалектично, не втрачаючи того, що корисно, відмовитися від старих систем знання, якщо вони гальмують розвиток науки.

h. **Пошукувач.** Приймає і критично осмислює з точки зору власних проблем будь-які ідеї, незалежно від джерела.

i. **Діалектик.** Може знаходити загальне у суперечливих явищах, фактах, подіях.

j. **Синтезатор.** Від нього вимагається уміння за конкретними фактами розгледіти загальні закономірності.

Всі ці якості поєднуються у поняттях «відкритий інтелект», якому протистоїть «закритий», що певною мірою присутні у кожній людині, утворюючи «науковий» колектив. Він складається з антиподів:

відкривач
творець
порушувач кордонів
незалежний
системник
руйнівник
пошукувач
діалектик
синтезатор

У чистому вигляді не існують а ні ліва, а ні права половина цього переліку, і кожна людина тією чи іншою мірою має всі ці якості. Але вони відображають два боки широкого спектру здібностей до наукової роботи.

Ліва сторона - якості, необхідні для здобуття нового знання.

Права - щоб зробити ці знання доступними всім.

Позначте ті якості, які, на вашу думку, маєте та оцініть їх за 10-ти бальною шкалою. Якість, що виражена найсильніше (їх може бути 2-3) визначає вашу інтелектуальну домінанту. Сума балів лівосторонніх якостей характеризує потенційні можливості вашого «відкритого» інтелекту, а правосторонні – «закритого».

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Завгородня Т.К., Стражнікова І.В. Методологічні засади педагогічних досліджень. *Навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.